

ISSN: 2594-1003

Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal



4^{to} Congreso Nacional
de Investigación sobre
Educación Normal

Año 4 No. 4 Junio de 2021



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Tecnológico Nacional de México

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Difusión vía red de cómputo

Acerca del CONISEN

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

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

Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 4 Número 4, es una publicación anual, publicada y editada por el Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Av. Universidad #1200, 5to; piso Cuadrante 5-35 Col. Xoco, Alcaldía. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México, Tel. (55) 36002511 Ext. 65064, d_vinculacion05@tecnm.mx.

Editor Responsable y Responsable de la última actualización de este número Dr. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Av. Universidad #1200, 5to; piso Cuadrante 5-14 Col. Xoco, Alcaldía. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Tel. (55) 36002511 Ext. 53570, www.dgespe.sep.gob.mx, www.conisen.mx. Correo Electrónico: asanchezca@nube.sep.gob.mx info@conisen.mx.

Reserva de derechos al uso exclusivo No.04-2017-090614374600-203, ISSN: 2594-1003, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Fecha de última actualización, 11 de octubre de 2021

Los artículos son sometidos a revisión por un comité de arbitraje y el contenido es responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Tecnológico Nacional de México.

ÍNDICE

I. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2018, DE LA LEA EES

ADRIANA OCHOA DIAZ, ROMELIA CHAVEZ ALBA, MARIA SOLEDAD GODINEZ MORENO

ACERCAMIENTO A LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE UNA COHORTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

LUZ MARÍA CORTÉS RAMOS, MARÍA DE LA CARIDAD CONSEJO TREJO, ROSARIO ANGÉLICA GARFIAS GALICIA

ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA: PERCEPCIONES DE TUTORES DE LA UCLM Y BYCENES

BRENDA LIZETH VILLARREAL CORDOVA, MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ HURTADO, LUIS FERNANDO CASTELO VILLAESCUSA

APORTACIONES A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCAR EN Y PARA LA CONVIVENCIA; UNA MIRADA AL PLAN DE ESTUDIOS

JOSÉ FRANCISCO ACUÑA ESQUER, EMIGDIO GERMÁN MARTÍNEZ VÁZQUEZ, GLORIA TRINIDAD PARRA BARRÉDEZ

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL PLAN 2018 DE EDUCACIÓN NORMAL

JOSÉ GABRIEL MARÍN ZAVALA, MARÍA ELIZABETH LUNA SOLANO, DEYANIRA MENA BONILLA

AUTOEVALUACIÓN DE LAS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

FRANCISCO FÉLIX ARELLANO RABIELA, ARACELI JUDITH JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, MARÍA ELENA PINEDA CARRILLO

BIENESTAR EMOCIONAL Y MENTAL: UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN NORMAL

ANA CAROLINA MURRIETA SALAZAR, BRENDA LIZETH VILLARREAL CORDOVA, NADIA PAOLA TRUIJILLO RODRÍGUEZ

CAMBIOS EN LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MARIA GUADALUPE SIQUEIROS QUINTANA, VALENTE AMAYA AMAYA, SERGIO ARMANDO LÓPEZ CRUZ

CAPACITACIÓN DE ASESORES Y TUTORES: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES

MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ HURTADO, LUIS FERNANDO CASTELO VILLAESCUSA

CAPACITACIÓN INICIAL DEL TRABAJO DOCENTE PARA LABORAR EN ESCUELAS MULTIGRADO

ARACELI GUTIÉRREZ GUZMÁN, JOSUÉ DAVID HERNÁNDEZ DÍAZ

CAPITAL CULTURAL Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ESCUELAS NORMALES DEL

ESTADO DE SONORA

JOSE ANGEL VERA NORIEGA, ANGEL EMIGDIO LAGARDA LAGARDA, CLAUDIA KARINA RODRIGUEZ CARVAJAL

CARACTERÍSTICAS DE LOS ASPIRANTES A LA ESCUELA NORMAL EN BAJA CALIFORNIA
GRACIELA CORDERO ARROYO, JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO, JIHAN GARCÍA-POYATO FALCÓN

CONCEPCIÓN DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

GRISSEL MENDÍVIL ZAVALA, VERÓNICA VANESSA LEÓN PALMA, ELSA VERÓNICA GONZÁLEZ ROBLES

CONOCIMIENTO DOCENTE EN ACTUACIÓN Y DETECCIÓN DE VIOLENCIA FAMILIAR EN PREESCOLARES YUCATECOS

DARIANA LINETTE BRITO MIS, ASUNCIÓN DEL ROSARIO CUYTÚN DZUL, CINDY ANGELICA CABRERA ORTIZ

CORRELACIONES ENTRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE FUTUROS DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL

ODETE SERNA HUESCA, GABRIELA ITZCHEL SALGADO JARAMILLO, ÉRICK ALBERTO RAMOS TORRES

EDUCACIÓN INCLUSIVA MEDIANTE AJUSTES RAZONABLES PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

ROMELIA CHÁVEZ ALBA, JOSÉ EDUARDO GUZMÁN LÓPEZ, MA. ISABEL MARTÍN DEL CAMPO ACEVES

EL DESARROLLO PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL DE LA COMPETENCIA, PARA LA PRODUCCIÓN DE EVALUACIONES FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO SEMESTRE

DANIELA PATRICIA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, LÁZARO UC MAS

EL FUTURO PROFESOR, LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SU PRÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

VALENTÍN FÉLIX SALAZAR, ESTHER GUADALUPE TISNADO OSUNA

EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS: UNA REFLEXIÓN O RECOPIACIÓN

NAYELY RODRIGUEZ, EDUARDO HERRERA AVILA, KENNYA FERNANDEZ NUÑEZ

EL PROCESO DE TITULACIÓN A TRAVÉS DE LA TUTORÍA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

GRISSEL MENDÍVIL ZAVALA, OLGA AIMEÉ LÓPEZ MEDINA, MARÍA DEL ROSARIO MILLÁN REÁTIGA

EL SEMINARIO PROBLEMATIZADOR, EJE PARA VIVENCIAR LA DEMOCRACIA EN LAS AULAS NORMALISTAS

JUAN GUTIÉRREZ GARCÍA, FRANCISCA SUSANA CALLEJAS ÁNGELES, FRANCISCA SUSANA CALLEJAS ÁNGELES

EMILIANO ZAPATA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.

LETICIA HERNÁNDEZ AQUINO, ADOLFO ÁNGEL VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE YUCATÁN

JOSÉ ANTONIO CHACÓN CHUIL, LANDI ISABEL PADRÓN SOLIS, LANDY GUADALUPE DEL VALLE ALCOCER

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LA REPROBACIÓN EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MA. CRISTINA HERRERA TOVAR, GRACIELA ROMERO GARCÍA, ADRIANA HERIBERTA RUÍZ

HERNÁNDEZ

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁMBITO INCLUSIVO

DANIELA GUADALUPE CORONADO FERNÁNDEZ

INTELIGENCIA EMOCIONAL: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES

GRACIELA GUADALUPE CAZAREZ COTA, ANGÉLICA VILLA MORA, MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ HURTADO

INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE LAS LICENCIATURAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

NANCY DEL ROCIO DE LA CRUZ, ISABEL CRISTINA SÁNCHEZ REYES, CLAUDIA LEON RODRÍGUEZ

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN NORMAL: HACIA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL.

KENIA LIZETH FERRER GARCÍA, CELIA REYES ANAYA

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA BILINGÜE: EL INGLÉS EN LA FORMACIÓN NORMALISTA

KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES, JOSÉ GILBERTO MÁRQUEZ MURILLO, KARLA ROCÍO JIMÉNEZ LUNA

LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE OAXACA EN LA VOZ DE SUS EGRESADAS

GUADALUPE SILVA RAMÍREZ, FRANCISCO TOLEDO CONSTANTINO, PATRICIA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA EXPERIENCIA DE CODOCENCIA INTERINSTITUCIONAL

KARLA VERÓNICA FIGUEROA CARRANZA, GUADALUPE GASTÉLUM GUTIÉRREZ, GRACIELA CORDERO ARROYO

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

MAGALI HERNÁNDEZ GARCÍA, CARINA MARÍA GARCÍA ORTIZ, MARÍA DEL SOCORRO GARIBAY DELGADO

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LAS ESCUELAS NORMALES: UNA PRIORIDAD EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

GEORGINA MADRIGAL BUENO, JOSE PILAR CAZARES LOPEZ

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EL PERFIL DE EGRESO DE LA ENMJN Y LA BENM

REYNA AMALIA MARTÍNEZ MUÑOZ, MARÍA DEL ROSARIO CAMACHO JIMÉNEZ, MARÍA DE LA LUZ ROSADO BOSQUE GÓMEZ

LA IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

DULCE YURIDIA RABAGO MORALES

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, UNA TAREA PENDIENTE.

EVA MARÍA ROMERO ÁVALOS, VIRIDIANA IBARRA CERVANTES, RUBAYYATH GILDEBARDO ESCAMILLA FLORES

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL
TAMAULIPECA**

MARÍA DE GUADALUPE AMARO CHACÓN, DENIA ELIZABETH VARGAS OLMEDO, ALHELÍ SEGOVIA SÁNCHEZ

**LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES. UNA MIRADA DESDE EL CONISEN
2019.**

HÉCTOR MIGUEL SÁNCHEZ ANGUIANO, MARITZA SOTO BARAJAS, ROGELIO JAVIER ALONSO RUÍZ

LA NEUROEDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

SAMANTHA KARENY SANJUANITA FIGUEROA MENDOZA

**LA ORGANIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TITULACIÓN EN LA FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE**

MARIO RODOLFO GONZÁLEZ FLORES, NORA GUADALUPE HERNÁNDEZ LÓPEZ, MARIA DOLORES VILLALPANDO FLORES

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

EDITH NALLELY RAMOS GARCÍA, MARIO ALBERTO MUÑIZ GALLEGOS

**LA RESILIENCIA UNA CONDICION QUE SE DEBE ACRECENTAR EN LAS ESCUELAS
NORMALES**

GUILLERMO GUADALUPE CORRALES INZUNZA, ALMA DELFINA GONZÁLEZ MENDOZA, LETICIA MAGDALENO ARREOLA

**LA TEORÍA Y EL MÉTODO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA
EVALUAR EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE**

JESÚS FRANCISCO LABORÍN ÁLVAREZ LABORÍN ÁLVAREZ, JOSÉ PABLO SIQUEIROS AGUILERA, PRISCILA MARÍA MONGE URQUIJO

**LA TUTORÍA PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL UNA VISIÓN
INTEGRAL**

ADRIANA TORRES FRUTIS

**LAS COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS EDUCADORES FÍSICOS, UNA VISIÓN DESDE LA
FORMACIÓN.**

ZILIA VERÓNICA MARTÍNEZ ESQUIVEL, LUIS HUMBERTO JASSO GARCIA, SERGIO RODRIGUEZ AYALA

**LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL ESTADO DE SONORA EN
PROGRAMAS DE MOVILIDAD INTERNACIONAL.**

ADRIANA ISABEL ALTAMIRANO RUIZ, YAZMÍN GUADALUPE SOTO MEDINA, BEATRIZ EUGENIA CORONA MARTÍNEZ

**LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA RESPECTO A LAS
COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS NORMALISTAS.**

MOISÉS FUENTES FLORES

LAS MUJERES, LOS JÓVENES Y LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

RAMÓN ZÁRATE MOEDANO, ROSA LUZ PÉREZ HERNÁNDEZ, BRENDA LUZ COLORADO AGUILAR

**LAS PERCEPCIONES DE LOS FORMADORES SOBRE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS, COMO CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS
MEDIACIONALES**

ALEJANDRA AVALOS ROGEL

LAS RELACIONES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES DEL ESTUDIANTE NORMALISTA Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

RAMÓN ZÁRATE MOEDANO, MARÍA ELENA CAMPOS VARGAS, ROSA LUZ PÉREZ HERNÁNDEZ

LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ENSOG. UNA PROFESIONALIDAD EN CONTINUA CONSTRUCCIÓN.

ENRIQUE HERRERA RENDÓN, ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES, ARMANDO CORONILLA GARCÍA

LOS IMAGINARIOS DOCENTES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN EL TRAYECTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

MIGUEL HERNÁNDEZ VERGARA, RODOLFO CASTAÑEDA RAMÍREZ, OSCAR GARCÍA ACUÑA

MODELO CONSTRUCTIVISTA: UNA VISIÓN EXPLORATORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

OFELIA MORENO HERNÁNDEZ, LETICIA MARTÍNEZ PÉREZ, IRMA PÉREZ CASILLAS

MODELO POR COMPETENCIAS Y PRÁCTICA DOCENTE. ESTUDIO REALIZADO CON PROFESORES DE SECUNDARIA.

FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA DIAGNOSTICAR LOS FACTORES DE RESILIENCIA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS.

DORA CECILIA BARRIENTOS LÓPEZ, NORA ELISABET DUARTE ARVAYO, LYLIAN SELENE RÍOS MATUS

NECESIDADES SENTIDAS DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA NORMAL FRONTERIZA TIJUANA

GABRIELA DEL CARMEN NÚÑEZ DE LEÓN, ALEJANDRA ALVAREZ MORA, SARA SOLIS TRECHUELO

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE SUS PRACTICAS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.

DINA VERONICA GALLEGOS FERNANDEZ, CARLOS RAMÍREZ SILVÁN, YOSSELI PÉREZ BALBUENA

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES SOBRE UN BUEN MAESTRO

SOFÍA LIZETH FERNÁNDEZ ARVIZU, DANIEL ALBERTO FIERROS SOSA, MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ HURTADO

PERCEPCIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

JOSE BERNARDO SANCHEZ REYES, JUANA GARCÍA -, ANDREA MICHELLE ROMO HARVIN

PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

LYNDA SALINAS CERVANTES, PERLA SUGGEITH DUECK KLASSEN, KARLA IVETTE NIETO CHAVEZ

PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2018-2019

BLAS ALBERTO GÓMEZ HEREDIA, JUAN MANUEL VÁZQUEZ MOLINA, JAVIER SÁENZ GUTIÉRREZ

PRACTICA DOCENTE Y COMPETENCIAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA

SARA BEATRIZ NOLAZCO QUIROZ, FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE, KARINA ALEJANDRA JAUREGUI CANIZALES

PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA QUE OFERTA LA ESCUELA NORMAL, COMO RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTINUIDAD DE LA

FORMACIÓN

BLANCA DELIA GARCÍA GONZÁLEZ

TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN EN ESTRUCTURAS ADITIVAS. UN ANÁLISIS DE PRAXEOLOGÍAS.

ELEAZAR GUILLÉN CORDERO, MARICELA SOTO QUIÑONES, ORLANDO DANIEL JIMÉNEZ LONGORIA

UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS DE PRIMARIA

KARINA ANDREA MADERO GONZÁLEZ, ALEXIA YAMILETH SALAS LÓPEZ, CLAUDIA STEPHANIE TIZNADO CAMARGO

VÍAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL: FORMANDO MAESTRAS BILINGÜES.

PATRICIA MARGARITA SALAZAR GARCÍA, BLANCA ESTHELA GARCÍA MALDONADO

VOCES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, LA EVALUACIÓN DOCENTE

ROSA AURELIA PÉREZ GARZA, MARÍA GUADALUPE MARTÍNEZ LÓPEZ, MA. ISELA GARAY ORTEGA

2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

¿CÓMO TE ENSEÑARON MATEMÁTICAS Y CÓMO DEBES ENSEÑAR?
EDITH ARÉVALO VÁZQUEZ

EL APRENDIZAJE SITUADO COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE USADA POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE CHALCO: EN EL ESPACIO CURRICULAR DE CIENCIAS III, ÉNFASIS EN QUÍMICA
ISABEL LÓPEZ MEJÍA, MIZTLI ALEJANDRA BOCANEGRA ROMERO, ROCÍO LEÓN ROSAS

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDADES EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS
MA. BLANCA MONTAÑO LUNA

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA PRIMARIA “LÁZARO CÁRDENAS” DE TOLUCA.
OFELIA ARZATE ORTIZ

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN A PARTIR DE LA DETERMINACIÓN DE NIVELES DE DESTREZAS Y HABILIDADES EN PREESCOLARES DE 5 A 6 AÑOS EN UN JARDÍN DE NIÑOS SUBURBANO
MARIA ADILENE GONZALEZ TREVIZO, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, ELVA JUDITH MORA

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL MÉXICO DEL SIGLO XXI EN EDUCACIÓN BÁSICA: UN ENFOQUE HISTÓRICO A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN LA REGIÓN DE IZÚCAR DE MATAMOROS, PUEBLA
ARIADNA BRINGAS TOBÓN

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA
ITZEL JUNIVA ALVAREZ BARBEITIA

ACTIVIDADES EXPERIMENTALES: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE FÍSICA EN SECUNDARIA
ILSE MAGDALENA GARCÍA NAVA, ANDREA SOFÍA LEMUS VALENCIANO, CÉSAR SOTELO PICHARDO

ADECUACIONES CURRICULARES EN PERSPECTIVA. ESTUDIO DE CASO DE UNA ESCUELA NORMAL
FERNANDA IVETH ROBLES CRUZ, FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA CLASE DE INGLÉS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA
ALONDRA VIANEY GONZÁLEZ VINDIOLA, DANIELA BALLESTEROS SOQUI

AUTONOMÍA CURRICULAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EL CASO DE UN COLECTIVO DOCENTE
VALERIA DEL CARMEN LÓPEZ OLMOS, HÉCTOR MIGUEL SÁNCHEZ ANGUIANO

CONCEPCIÓN, USO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: UN PROCESO FORMATIVO DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA
BLANCA ISABEL CABELLO OCHOA, GERSON EDGAR FERRA TORRES

CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA Y PROSÓDICA

JACQUELINE LUCERO BARBOSA BRAVO, FERNANDO BERNAL ACEVEDO

CUENTO INFANTIL, ESTRATEGIA PARA APRENDER EL PRINCIPIO DE ORDEN ESTABLE EN PREESCOLAR

ROCÍO PARDO MARTÍNEZ, IRMA RAMIREZ VAQUERA

DIAGNÓSTICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES DE LOS ALUMNOS EN LA CLASE DE INGLÉS

ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID, ROXANA FEDERICO YBARRA, ELVA NORA PAMPLON IRIGOYEN

DOCUMENTOS RECEPCIONALES, Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE 7° Y 8° SEMESTRES

ELIZABETH CONTRERAS AGUIRRE, HILDA CRUZ DÍAZ DE LEÓN, MARÍA ESTHER PÉREZ HERRERA

EL ABP COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO

GUADALUPE DE LOS ANGELES UC TUYUB, ADDA LIZBETH CAMARA HUCHIN, ENGELS HERBE MAY MEDINA

EL ÁREA DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR Y EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURSOS INICIALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO 1999 Y 2018 PARA TELESECUNDARIA

SERGIO RODRÍGUEZ AYALA, LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA, ZILIA VERÓNICA MARTÍNEZ ESQUIVEL

EL DIAGNÓSTICO COMO ESTRATEGIA PARA LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

LAURA RAMÍREZ JARAMILLO, CARLOS MATÍAS DOMÍNGUEZ, YOLANDA LÓPEZ PEÑA

EL DILEMA SOBRE LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

RODOLFO ENRIQUE CAMPOS CASTORENA

EL ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

MARÍA ISABEL NAVARRO MELÉNDEZ, FRANCELIA NAVA GÓMEZ, PEDRO PROCORO DIAZ SANCHEZ

EL ESTRÉS ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS.

LORENA ALEIDA FLORES BAZALDÚA, ROSA DEL CARMEN AGUILAR ESPARZA

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL JARDÍN DE NIÑOS

LUCÍA ABIGAIL TEC VÁRGUEZ, DIANA LAURA CANTO SÁNCHEZ

EL PERFIL DE EGRESO: ¿PARÁMETROS EN EL OLVIDO?

SUEMY ILEANA BURGOS CORONADO, DULCE DEL ROSARIO QUIJANO MAGAÑA

EL PRENDAMIENTO ESTÉTICO EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO

IMELDA ALVAREZ GARCIA, JONATHAN ISRAEL VALDEZ REGALADO

EL PROYECTO DE ENSEÑANZA EN MATEMÁTICAS: UN PUENTE ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE PRIMARIA

ANA MARÍA REYES CAMACHO, JUAN CARLOS MARTÍNEZ CASTELLANOS, CELINA MUÑOZ LÓPEZ

EL TRABAJO DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE LA LEA A TRAVÉS DE SUS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

MARÍA EMMA SANDRA RODRÍGUEZ LOERA, MARIA DEL CONSUELO CAMPA DE LA TORRE

ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA ELEGIR UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EXITOSA

MIRIAN ADRIANA NORIEGA JACOB, ESMERALDA VANESSA ESPINO DIAZ, SHIARA YANISELL MIRANDA MARTINEZ

ENTRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA FOMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: UNA EXPERIENCIA TEXTUAL

YUSSEL SALAS VAZQUEZ, LUIS RICARDO RAMOS HERNANDEZ

ESCRITURA CREATIVA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CLAUDIA VERÓNICA DURÁN TZUC, ENGELS HERBÉ MAY MEDINA, ADDA LIZBETH CÁMARA HUCHÍN

ESCUELA, CONTEXTO, PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN SECUNDARIAS DE LA REGIÓN ZACAPU, MICHOACÁN, MÉXICO.

ELIDA ARACELI VARGAS DIAZ, MARCO ANTONIO VARGAS QUEZADA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

MARIO ALBERTO BAAS LARA, JORGE ARTURO POLANCO CATZÍN

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

ADDA LIZBETH CAMARA HUCHIN, BARTOLO MAY PUC, ANGEL DE JESUS CAHUICH ORDOÑEZ

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESTIMULAR LA MOTRICIDAD FINA EN ALUMNOS DE 3° PREESCOLAR

ALEJANDRA GUADALUPE MEZA LAUTERIO, REYNALDO ANGULO AVALOS, PERLA MARINA ACUÑA TRUJILLO

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DAYANY CAN PECH, ENGELS HERBÉ MAY MEDINA, BARTOLO MAY PUC

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN ESCRITA A PARTIR DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

MARÍA DE JESÚS OLMEDO GARCÍA, FERNANDO BERNAL ACEVEDO

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN EN PREESCOLAR: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

THAYS ALEJANDRA BERNAL ULLOA, PERLA LIZETH CÓRDOVA VALENZUELA

ESTRATEGIAS PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

OSCAR ENRIQUE NICOLÁS FLORES, BARTOLO MAY PUC, ADDA LIZBETH CÁMARA HUCHÍN

ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE DETERMINACIÓN DE ESCALA DE AUTOCONCEPTO Y SU IMPACTO EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

RUBÉN ANTONIO FLORES HERNÁNDEZ, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, NOÉ GASPARD DOMÍNGUEZ MACÍAS

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III: UN ESTUDIO DE LA LEEAI Y LA LEF EN EL

SEMESTRE A DEL CICLO ESCOLAR 2017 – 2018

ELIZABETH MENESES VALENCIA, LUZ DE AURORA TOVAR VARGAS, MARIA DEL ROSARIO BRINGAS BENAVIDES

**EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL DESARROLLO DE SUS
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

GERMÁN GARCÍA ALAVEZ, FRANCISCO NAJERA RUIZ, ISAAC TADEO CARAVANTEZ SALAZAR

**FAVORECER EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEDIANTE LA
AUTORREGULACIÓN DE CONDUCTAS**

JESÚS ALEJANDRO SERRANO BAHENA

**FORTALECIMIENTO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS.
UNA EXPERIENCIA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN**

MARIBEL BRITO LARA, ENRIQUE HERRERA RENDÓN, PEDRO CHAGOYÁN GARCÍA

**HABILIDADES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

MEYBI JARUMI MADERO TUZ, ENGELS HERBÉ MAY MEDINA, BARTOLO MAY PUC

IMPLICACIONES DEL JUEGO PARA EL APRENDIZAJE EN USAER

MARÍA DEL CARMEN PÉREZ ÁLVAREZ, JAZMÍN ANAHÍ MARTÍNEZ MORENO, JUANA EUGENIA MARTÍNEZ AMARO

**IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE
PRIMARIA**

MAURICIO MARTÍNEZ CEDILLO, CARMEN CECILIA ALONSO PALACIOS MÁRQUEZ, DIANA TERESA QUIROZ CANALES

IMPREMENTACIÓN Y ENFOQUE DE LA DANZA

MAYRA MORALES GUADARRAMA, ANDREA AHUYÓN GARCÍA, MARTHA YOLANDA MONZÓN TRONCOSO

**INFLUENCIA DEL TUTOR Y ASESOR DE PRÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA
PROFESIÓN DOCENTE**

ALEJANDRA MÉNDEZ RÍOS, MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ HURTADO, LUIS FERNANDO CASTELO VILLAESCUSA

INVENTARIO PARA VALORAR EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE ALUMNOS DE PRIMARIA

CÉSAR AUGUSTO CARDEÑA OJEDA

**INVESTIGAR LOS SABERES DOCENTES: INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LA
COOPEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

MARIA ALEJANDRA DIAZ RAMIREZ, HADI SANTILLANA ROMERO

**LA AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL
RURAL.**

IRIS MONSERRAT REYNOSO SÁNCHEZ, AGUSTÍN ITURBE QUINTERO, LISSETTE BRAVO CABRERA

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS
DOCENTES**

PAMELA GUADALUPE FÉLIX ARROYO, JEMIMA JARED AMEZQUITA OCHOA, INGRID ALINA QUEVEDO MEDINA

LA EVALUACIÓN DEL NÚMERO EN PREESCOLAR, TEMA EMERGENTE EN LA FORMACIÓN

DE LAS LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

REBECA SAINZ ELIZARRARAZ, LILIBETH MORALES PALOMARES, BLANCA ANDREA CABRERA CAUDILLO

LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL: PERCEPCIONES DE LAS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA PREESCOLAR.

SOCORRO GARCÍA MARTÍNEZ

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL MEDIANTE UNA RÚBRICA

SILVIA ALMARAZ NÚÑEZ, LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA, ROSALIA MORENO IBARRA

LA INFLUENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

DIANA ESMERALDA LÓPEZ DE LA ROSA, MIRIAM CORDOVA RUIZ, ALBERTO SALINAS PÉREZ

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE TITULACIÓN.

ANTONIA OLGUIN NERIA, JUAN REYES OLVERA

LA MATEMAGIA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SUMA Y LA RESTA EN ALUMNOS DE 2º GRADO.

ELAINE CASTILLO ZAMORA, MARÍA DEL ROCIO JUÁREZ EUGENIO

LA PERTINENCIA DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES, JOSÉ HUGO TRINIDAD CORNEJO MARTÍN DEL CAMPO

LA PRÁCTICA DOCENTE ANALIZADA A TRAVÉS DEL LOGRO DE LOS PROPÓSITOS DE LAS ASIGNATURAS DESDE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

MARIA BALOIS ARROYO LAGUNAS, VÍCTOR MANUEL FARIAS VILLALOBOS

LA PRÁCTICA DOCENTE DEL ESTUDIANTE NORMALISTA EN COLABORACIÓN DEL TUTOR

ALBA ESTHER ROMERO PÉREZ, FRANCISCO ALBERTO PINO MONTAÑO, ADRIÁN ENCINAS JUÁREZ

LA PRÁCTICA DOCENTE: LOS SABERES QUE PONEN EN JUEGO LOS APRENDICES DE MAESTROS

MARICRUZ AGUILERA MORENO, EDITH GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, ZOILA RAFAEL BALLESTEROS

LA REFLEXIÓN CRÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PLANEACIÓN EN ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE

TOMAS ENRIQUE ESTRADA MANRIQUE

LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA RULER PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

MARIANA DEL ANGEL RIVERA, ADRIANA DOMÍNGUEZ SALDÍVAR

LO EPISTEMOLÓGICO, PRAGMÁTICO Y RELACIONAL DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTES EN UN AULA NORMALISTA

ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ, GRACIELA CORDERO ARROYO, CECILIA FIERRO EVANS

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE ESTRATEGIA PARA ATENDER LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS

SARAI MARCIAL AYALA, ZURISADAI GUADALUPE ZARIÑANA AYALA, ROSARIO SALCEDO BELTRÁN

LOS FORMADORES DE DOCENTES Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

ARACELI GARCÍA GONZÁLEZ, MA. DEL ROSARIO VARGAS FLORES

LOS RASGOS DE LA PLANEACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

ARACELI LARA CARPIO, MARICRUZ AGUILERA MORENO, TEODORO ACEVEDO GAMA

MATEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EN GRUPOS DE PRIMER GRADO. PROYECTO: SOY UN PEQUEÑO EMPRENDEDOR.

DEBANHÍ YAZMIN GALLEGOS PORTO, ITZELL TEJEDA CRUZ, EDITH ARÉVALO VÁZQUEZ

METACOGNICIÓN: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

JHONATAN JASIEL COUOH MAY, ADDA LIZBETH CAMARA HUCHIN, BARTOLO MAY PUC

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN SECUNDARIA.

MARTÍN OMAR SALAZAR FLORES, LLUVIA DEL CARMEN SALAZAR DURÁN, FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN ASPECTOS DE ASESORAMIENTO ACADÉMICO DURANTE EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL.

MARCELA JUÁREZ RESÉNDIZ, LETICIA CAMACHO ZAVALA

PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL, UNA EXPERIENCIA DE RETOS, INCERTIDUMBRES Y APRENDIZAJES

LILIANA ELIZABETH GREGO PAVÓN, CARLOS DA SILVA ELVAS

PRÁCTICA DOCENTE EN LA BYCENJ DESDE EL CURSO GEOMETRÍA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, PROPUESTA DE INNOVACIÓN

RICARDO CERVANTES RUBIO, SOFÍA ROBLES ÁLVAREZ, FRANCISCO JAVIER ÁVILA VARELA

PRÁCTICA DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE IDENTIDAD Y VOCACIÓN DOCENTE EN NORMALISTAS. PRIMERO Y SÉPTIMO SEMESTRES.

JESÚS CARLOS MEJÍA FIGUEROA, JOSÉ GABRIEL COTA CAMPOY, ABELARDO NIEBLAS CANTÚ

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA ESTADO DE OAXACA

LOURDES ALEJANDRA VILLALOBOS LEYVA, ALEXANDRINA SALOMÉ ARMENTA FIOL, JASMIN LUCERO GUZMAN ARVIZU

RELACIONES PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PREESCOLAR

MARTHA PATRICIA AGUILAR ROMERO

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN ACERCA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

YESICA ARGENTINA LOPEZ GALVAN, CARLOS VALENTIN CORDOVA SERNA, ALDO ESAU RODRIGUEZ GUEVARA

RETROALIMENTACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES.

SUSANA GARCÍA HERNÁNDEZ

SER DOCENTE Y FORMAR LECTORES DEBUTANTES A PARTIR DEL LIBRO DE TEXTO

MAURA VERÓNICA MATA DE LA PAZ, FERNANDO BERNAL ACEVEDO

SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
MAYRA MORALES GUADARRAMA, ANDREA AHUYÓN GARCÍA, CARINA MARÍA GARCÍA ORTIZ

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA QUE FAVORECEN EL CONTROL GRUPAL Y SU IMPACTO EN EL TIEMPO EFECTIVO DE LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

FÁTIMA JANETH MÉNDEZ CAMPUZANO, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, GUADALUPE IRENE TRUJILLO LLÁNEZ

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE

CLAUDIA ESQUIVEL AVILA, MARÍA GUADALUPE NIETO SUÁREZ, ITZEL JAZMIN ZETINA LÓPEZ

TRABAJO COOPERATIVO PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN ESCRITA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

LOL-BE EVELIN MAY CHAN, BARTOLO MAY PUC, ENGELS HERBÉ MAY MEDINA

TRAYECTOS DE SENTIDOS; POSIBILIDADES MÚLTIPLES DE HABITAR LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

ROCÍO ADELA GARCÍA JIMÉNEZ

VALIDACIÓN TÉCNICA DE UNA RÚBRICA PARA VALORAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN.

MARÍA JOSÉ CAB BUENFIL, MARGARITA CARRILLO MÉNDEZ, CÉSAR AUGUSTO CARDEÑA OJEDA

3. Práctica Docente en la Educación Intercultural

LA RELACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS CON LOS DOCENTES NORMALISTAS

LUIS ANGEL OROZCO ESCALERA, BEATRIZ EUGENIA VALDÉS RODRÍGUEZ, LUCÍA DE LA ROSA ELIZONDO

PLAN DE ESTUDIOS 2018 Y COMPETENCIAS. ESTUDIO REALIZADO EN UNA ESCUELA NORMAL.

FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

LAS TUTORÍAS COMO ESTRATEGIA EN DETECCIÓN DE ALUMNOS EN SITUACIONES DE RIESGO

FRANCISCO JAVIER RODRIGUEZ GUTIERREZ, JORGE POSADA RUIZ, JOSÉ ANTONIO CONTRERAS SALDAÑA

EXPERIENCIA INTERCULTURAL: SER ASISTENTE DE IDIOMA EN REINO UNIDO

MARÍA GUADALUPE COLÍN ZAMORA

ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DEL NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA MAYA.

RAMOS MARTÍN SILVA CASTRO, JORGE ALFREDO TEC JIMÉNEZ, LANDY ARACELLY LOEZA ROSADO

LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS EGRESADOS Y EL IMPACTO EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

ARACELI GONZÁLEZ SOBERANO, ROMÁN RICARDEZ RICARDEZ, DANIEL HERNÁNDEZ DÍAZ

AVANCE DE LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA LA INCORPORACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS: UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE (CRESON'S PLC).

MYRNA DOLORES SEGURA CEBALLOS

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ESCENARIOS INTERCULTURALES: UNA EXPERIENCIA SINGULAR

JOSÉ GUTIÉRREZ DELGADO

TRAYECTORIAS NORMALISTAS: VIDA Y ESCUELA

ALBERTO SEBASTIÁN BARRAGÁN

4. Práctica Docente en la Educación Multigrado

EL PROYECTO DE TRABAJO COMO MODALIDAD DE INTERVENCIÓN EN UN PREESCOLAR MULTIGRADO

AZUCENA MARGARITA MARTÍNEZ BLANCO, ERIKA JOSEFINA AYALA LOPEZ, JAIME VEGA ARELLANO

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA EN GRUPOS MULTIGRADO.

RAMOS MARTÍN SILVA CASTRO, ROBERTO BRICEÑO BRICEÑO, LANDY ARACELLY LOEZA ROSADO

DOCENTE RURAL EN UN AULA MULTIGRADO: EDUCAR CON INTELIGENCIA EMOCIONAL SINÓNIMO DE APRENDIZAJE EXITOSO

MARÍA FERNANDA CARMONA IZQUIERDO, MARISOL GÓMEZ RIVERA, JOSELYN PÉREZ HERNÁNDEZ

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE FRACCIONES EN CONTEXTO MULTIGRADO

MARIA ANTONIA MENDOZA ESPINOSA, NAIBER DE JESÚS PÉREZ ALBORES, ELVIA MÉNDEZ MÉNDEZ

ESCRIBIR ESCRIBIENDO: EXPERIENCIAS EXITOSAS EN EL PROCESO DE ESCRITURA.

PEDRO JONATHAN LÓPEZ LUCERO, MARIO SORIANO GONZALEZ, MARY CARMEN GASTELUM ROJAS

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ESCUELAS MULTIGRADO

TEREISA JUAREZ MONTAÑO

ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS PARA EL DESARROLLO DE DISPOSITIVOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DEL CAM

SARA DANIELA TORRES ACOSTA, ANA MARCELA SANTA CRUZ BRADLEY, CARLOS GEOVANI GARCIA FLORES, SARA DANIELA TORRES ACOSTA

FACTORES QUE AFECTAN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN RURAL

CINTHIA DEL CARMEN ROBLES ROBLES, MARÍA GUADALUPE GIL DE LA FUENTE

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL TRABAJO EN ESCUELAS MULTIGRADO

DANYA LÓPEZ IBARRA

GESTIÓN DEL CAMBIO ORGANIZACIONAL EN ESCUELAS MULTIGRADO. LIMITACIONES INSTITUCIONALES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TRES ESTUDIOS DE CASO EN LOS ESTADOS DE VERACRUZ, HIDALGO Y PUEBLA

MIGUEL ANGEL VÉRTIZ GALVÁN, LORENA ITZEL ORTEGA CARDÓS

IMPACTO DEL TRAYECTO FORMATIVO OPTATIVO RELACIONADO A LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES.

MARÍA BELEN TORRES MAYO, JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ FRANCO, WILBERT PINELO ALEGRÍA

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE LOS GRUPOS MULTIGRADO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

ARTURO ANTONIO ISIDRO GARCÍA

LA PRÁCTICA DOCENTE EN GRUPOS MULTIGRADO

PABLO QUEVEDO MONJARAS, ORALIA BETZABÉ NARVÁEZ CABRERO, ANGÉLICA MA. GUADALUPE ESPINOSA CERVANTES

LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN

ESCUELAS MULTIGRADO

MIREYA JOSEFINA ZAVALA LEÓN

LOS CURSOS OPTATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA INTERVENCIÓN EN GRUPOS MULTIGRADO

LUIS ADRIÁN DE LEÓN MANZO, LAURA ELENA MORALES LEIJA, MA. AMALIA MANSO VILLANUEVA

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR: PROPUESTA PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN MULTIGRADO.

BLANCA ROBLES PERALTA

PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO " DESDE LA FORMACIÓN"

ANA KARINA TAPIA PEÑA, AMAURI GONZALEZ LINARES

ROLES DE GÉNERO: PERSPECTIVA DE UNA MADRE DE FAMILIA EN UN CENTRO ESCOLAR COMUNITARIO.

MARÍA LUISA HERNÁNDEZ AGUILAR, BRIAN MICHAEL CORRALES MAYTORENA

TIPOS DE TAREAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA.

GRISELDA GONZÁLEZ ARRIAGA, LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN

5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LA DETECCIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT
FANNY ALDEGUNDA TRUJILLO ESTRADA, MISULIVAN PORTES VARGAS, ADOLFO FRANCO ROMERO

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA FORTALECER LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE
MA. DE LA PAZ BARRÓN GERVACIO, ELSA BERMÚDEZ SERRATO

CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE
JORGE LUIS GARCÍA PÉREZ, BERTHA ALICIA GARZA RUÍZ

DISEÑO Y VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE UN MODELO DE MEDIDA PARA LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA E INNOVACIÓN EN CUERPOS ACADÉMICOS DE ESCUELAS NORMALES
MARIA GUADALUPE SIQUEIROS QUINTANA, JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA, JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MATUS

EDUCACIÓN AMBIENTAL BAJO EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN IMAGINATIVA EN ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE PRIMARIA
JESSICA ANTONIO ARELLANO, DANIELA COVARRUBIAS CAPACETA, CAROLINA LÓPEZ LARIOS

EL AUTOCONOCIMIENTO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO
FABIOLA BALDERAS MORALES

EL FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DE LA PAZ
FAUSTA TORO APARICIO, FILIBERTO RIVERA TECORRAL

EL MAESTRO-PROMOTOR DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: UNA APORTACIÓN PARA EL TRABAJO DOCENTE Y PARA LA SOCIEDAD
ROSA ESTELA RAMÍREZ INFANTE

EL PROYECTO RECREA. SU INSERCIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS. UN ACERCAMIENTO A LAS VIVENCIAS DE SUS ACTORES
AIME SAMARA FLORES HERNÁNDEZ, GRISELDA HERNÁNDEZ MÉNDEZ, SUSANO MALPICA ICHANTE

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO DE LECTURA EN DOS GRUPOS DE SEXTO GRADO
JOSÉ ALBERTO SHARPE GASPÁR, KARLA GUADALUPE RASCÓN HERRERA, MARISOL GUADALUPE ENRÍQUEZ ZABALZA

GESTIÓN DIRECTIVA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR
ALBA ELISA RUIZ AYALA, NYDIA MORALES LEDGARD, CLAUDIA KARINA RODRÍGUEZ CARVAJAL

GRUPOS INTERACTIVOS: ACTUACIÓN DE ÉXITO INNOVADORA PARA GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL GRUPO DE PRIMER GRADO DE UN COLEGIO EN CUENCA, ESPAÑA
EVELYN JUDITH BALDERAS SOSA

IMPACTO AL DESARROLLAR PROYECTOS EDUCATIVOS Y TECNOLÓGICOS ENTRE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICA Y FORMACIÓN DE FORMADORES
MARÍA DEL ROSARIO LEYVA VENEGAS

IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA NORMAL
SILVIA ALMARAZ NÚÑEZ, JIHAN RUTH GARCÍA-POYATO FALCÓN, MARÍA LUISA ALMARAZ NÚÑEZ

INTERDISCIPLINARIEDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS.
MARÍA ELENA AMADOR MADRIGAL, SANDRA VERÓNICA MELO RODRIGUEZ, ALEJANDRO EDDER VERDEJO

SERVÍN

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE PUEBLA. UN ESTUDIO DE CASO.

FELIPE BERMEJO HERRERA, JUDITH MARTÍNEZ RAMOS, DIANA OLIVARES TOCHIHUITL

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA EDUCACIÓN NORMAL DESDE LA PROPUESTA DEL ACOMPAÑAMIENTO FILOSÓFICO.

VIANEY MONROY SEGUNDO

LAS CANCIONES COMO VÍA PARA PROMOVER LA ESCRITURA CREATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

DANIKA AYLIN RIVERA RAMIREZ

PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

YESSICA PAOLA LEIJA TORRES

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE TELESECUNDARIA

LESLY YAMILET SALAZAR DOMÍNGUEZ, ALBERTO SANTANA ORTEGA, VICTORIA ESPINOSA MARTÍNEZ

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROMOVER APRENDIZAJES SOBRE ECUACIONES LINEALES EN PRIMERO DE TELESECUNDARIA

MONICA CUENCA MORALES, ALBERTO SANTANA ORTEGA

RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

BERNABÉ SOLÍS DE LA ROSA

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL DESDE LA INTELIGENCIA COLECTIVA PARA APRENDER CON SENTIDO EN LAS ESCUELAS NORMALES

ROSA MARÍA HERNÁNDEZ SALCEDO

USO DE LA MÚSICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE CATEGORÍAS GRAMATICALES: UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

ALEXANDRA DELGADO GONZÁLEZ, MARÍA MAGDALENA ROBLES ZAMORA

VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UNA RÚBRICA PARA VALORAR LA PARTICIPACIÓN DE TUTORES EN LA EDUCACIÓN DE SUS TUTORADOS EN EDAD PREESCOLAR

LUZ ALESSA CASTELLANOS PUC, CÉSAR AUGUSTO CARDEÑA OJEDA

6. Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

COMPRESIÓN LECTORA, DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN DE SAN LUIS POTOSÍ

JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ, NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO, NUBIA MARISSA COLUNGA TREJO

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA MEDIANTE LA TEORÍA CURRICULAR POR OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA, MÓNICA GUTIÉRREZ DAMIÁN, NORMA NAVA RAMÍREZ

EL ACOMPAÑAMIENTO EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PRIVADA EN MORELOS

JANETTE ORTÍZ SOBERANES, FERMIN SOTELO BAHENA, YANET SOBERANES CESPEDES

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL NOROESTE DE MÉXICO

CATALINA GUADALUPE ORTIZ MACÍAS, JESÚS ORTIZ FIGUEROA, JUAN CARLOS MADRUEÑO PINTO

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MIPCE ECATEPEC: EXPERIENCIA ENCARNADA.

FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE, MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR, FABIÁN MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

LA INFLUENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES EN POSGRADOS PERTENECIENTES AL PADRÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD

KARINA JAQUELIN HERRERA GARCÍA, ISIS BERENICE CARO CORONADO

LA INVESTIGACIÓN APLICADA COMO ALTERNATIVA PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL PROGRAMA DOCTORAL DE LA BECENESLP

JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ, JESÚS ARNULFO MARTÍNEZ MALDONADO

LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA INTERVENCIÓN. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LAS ESCUELAS NORMALES.

ARACELI BENÍTEZ HERNÁNDEZ

LOS ESTUDIOS DE POSGRADO. SUS RETOS

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA, ISIDRO BARRAZA SOTO

LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL ANTE LA CONFORMACIÓN DE COLECTIVOS DOCENTES: UN RETO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

RAÚL AMIGÓN GARCÍA, GEMA ELISA HERRERA ARELLANO, HADI SANTILLANA ROMERO

LOS NIVELES DE INTERSUBJETIVIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INNOVACIÓN EN MAESTRANTES.

DANIELA PATRICIA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, GABRIELA VIDAL ORTIZ

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (POLYA) SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA, INVESTIGACIÓN EN POSGRADO (ENSEM)

MIGUEL ESLAVA CAMACHO, ERIKA MARÍA BALTAZAR MARTÍNEZ, YUTSIL BELÉN ESCOBEDO ORTÍZ

7. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

¿QUÉ SABEN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN? REFLEXIÓN ACERCA DE LOS PROPIOS CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN BÁSICA.

CLAUDIA DEL CARMEN PANK VALENZUELA, BRITANY ABRIL ESMERALDA, SOTO ESPINOZA, SAYURI SUSANA NIDOME GARCIA

ACCIONES PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA, EL CASO DE LOS FORMADORES DE DOCENTES DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA BEN RUTH SALAZAR PULIDO, CLAUDIA AMANDA JUÁREZ ROMERO, ESPERANZA PEREA MERAZ

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA: ¿UNA BATALLA EN EL AULA? JIMENA RONQUILLO RONQUILLO

FUNCIÓN DE UN DOCENTE, EXPERIENCIAS Y ACERCAMIENTO A LOS TEMAS DE MATEMÁTICAS ZORAYDA SARAI FLORES CRUZ

IDENTIDAD Y VOCACIÓN DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS JOSE GABRIEL COTA CAMPOY

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU IMPACTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES ESPERADOS DE ESPAÑOL OFELIA MORENO HERNÁNDEZ, ALEJANDRA SAHARAI ADAME MORENO, RUTH MONTES MARTÍNEZ

LA ESTABILIZACIÓN LÉXICA; UNA RUPTURA EN EL DESARROLLO DEL INTERLENGUAJE EN EL ESTUDIANTE NORMALISTA DE INGLÉS ANABEL MADRIGAL MALVAEZ

LA IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA EN EL FENÓMENO EDUCATIVO POR UN DOCENTE EN FORMACIÓN. MA. DE LOURDES MERCADO IZAGUIRRE, CLAUDIA CECILIA ESCALANTE SALAS

LA NARRATIVA DE CASOS COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LAS LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR ANGÉLICA ROCÍO PLASCENCIA LARA

LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA SITUADA. MARGARITA MARCELO SERRANO

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ADSCRITOS EN LA ENVM EN LA DISCIPLINA DE ESPAÑOL IMELDA CALVA ZÚÑIGA

SABERES DE FORMADORES DE DOCENTES EN EL TRAYECTO DE PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS VERÓNICA MORA ROJAS

UNA APROXIMACIÓN DE LOS TRAYECTOS FORMATIVOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

JOCELYN CANO RODRÍGUEZ, MERCED GUADALUPE HOYOS RAMÍREZ

**VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO CUANTITATIVO PARA MEDIR LA ANSIEDAD A LAS
MATEMÁTICAS EN NIÑOS DE PRIMARIA**

ALEXANDRA DELGADO GONZÁLEZ, CECILIA MEDEL VILLAFAÑA, MÓNICA MORALES ÁVILA

8. Formación Docente y Tecnologías Educativa

HABILIDADES DIGITALES DE LOS FORMADORES DE DOCENTES DE ESCUELA NORMAL FRONTERIZA TIJUANA

LAURA VERÓNICA LÓPEZ RUIZ, LILIA MONTAÑO MONREAL, MONICA DEL CONSUELO MORALES DIAZ

ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y DEL CONOCIMIENTO

ANDREA GUADALUPE ZAPATA CORTEZ

AMBIENTE TECNOLÓGICO, USOS ACADÉMICOS DE INTERNET Y APRECIACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CREN “MARCELO RUBIO RUIZ” EN LORETO, B.C.S.

BERTHA ELIZABETH AMADOR PEREA, MALIBÉ AGUIAR PÉRPULI, ZITA LUZ GANDARILLA ROMERO

CONSTRUIR LA EDUCACIÓN 3.0 ANTE EL RETO DE LA INDUSTRIA 4.0 DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

JESÚS ORTIZ FIGUEROA, ÁLVARO CARRILLO MONREAL, MANUEL ARTURO OLGUÍN PÉREZ

CREENCIAS SOBRE EL USO DIDÁCTICO DE LAS TIC EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

OMAR PAÚL MANRÍQUEZ PERALTA

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON LA PLATAFORMA “ENGLISH DISCOVERIES” Y LA CLASE CON EL LIBRO DE “INTERCHANGE”: ESTUDIO COMPARATIVO EN LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO.

SANDRA INÉS TRUJILLO JUÁREZ, LUCIA HERRERA RIVAS, ALEXANDRA DELGADO GONZÁLEZ

EL AULA ENRIQUECIDA CON TECNOLOGÍA DIGITAL PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES TECNOLÓGICAS

VIANEY FERNÁNDEZ LÓPEZ, MARINETTE BERMEJO BALLINAS, JAZMÍN CARREÓN PORFIRIO

EL DESARROLLO DE VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS EN FORMACIÓN INICIAL, FAVORECE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FUTUROS DOCENTES.

MARÍA ELENA VALADEZ MENA, VERÓNICA VALADEZ MENA, NORMA EDITH SÁNCHEZ TALLABAS

EL U-LEARNING TRANSFORMANDO LAS AULAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES MATEMÁTICAS

EDGAR CANTERO RAMÍREZ, BRENDA GUADALUPE ALCALÁ ONOFRE, CARLOS MARTÍN ROBLES GONZÁLEZ

EL USO DE APPS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL MODELO B-LEARNING

JUAN PABLO MONTES TZOMPANTZI, DIANA MAGALI NUÑEZ SOTO

EL USO DE LAS TIC PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA ASIGANTURA DE GEOGRAFÍA

ITZEL AMALIA MAYA CSTRUITA, MA. LORETO AYALA GONZALEZ

EL USO DEL GOOGLE CLASSROOM EN EDUCACIÓN NORMAL RURAL COMO APOYO

FORMATIVO

SELENE IRASEMA PÉREZ ALCOCER, ELIAS MIGUEL MELKEN BALAM, ADDA ALEJANDRINA PENICHE LOZANO

ELEMENTOS DE UN ENTORNO DE FORMACIÓN COMBINADO QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE LOS FUTUROS FORMADORES

FRANCISCO JOSÉ AVILA CUEVAS, ISMAEL RICARDO BECERRA SANTOS, MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE), DISPOSICIÓN - DEPENDENCIA Y AUTONOMÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL, FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

FORMACIÓN DOCENTE: AULAS STEM, LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXL

JONATHAN ESPINOZA ESPINOZA, JOSÉ RAFAEL LUNA GUZMÁN, WENDY TERESA CASTILLO ZEPEDA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE) DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

LIDIA ELENA CAÑA DÍAZ, MELISSA CORDERO MC CORT, NORMA GLORIA COVARRUBIAS ROCHA

LA CULTURA INSTITUCIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL FORMADOR DE DOCENTES

ROSA MARÍA MENDOZA CORTÉS

LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS: UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN DESDE LAS TAC

MAGDALENA NÚÑEZ SOLANO, SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL, LUIS ROBERTO DÍAZ MARES

LA PLATAFORMA E-LEARNING UNA HERRAMIENTA PARA GESTIONAR PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OBREGÓN

NORMA AIDEE CASTILLO UBAMEA

LA WEBQUEST COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PLANIFICACIÓN EN MATEMÁTICAS

CLAUDIA RODRÍGUEZ JUÁREZ, SINHUE REYES REYES

LAS CONCEPCIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE EL USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES

ALEJANDRO ÁGUILA MARTÍNEZ, ALEJANDRA AVALOS ROGEL

LAS TIC: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

MARÍA DOLORES ADAME VILLA, ALFREDO BARTOLO LÓPEZ, NANCY MIRIAM SALMERÓN MOSSO

LOS ALCANCES DE LA REALIDAD AUMENTADA DENTRO DEL AULA

DIANA ALEJANDRA HURTADO PLATA

LOS MOOC: TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS.

LAURA PATRICIA FLORES TENORIO, GERARDO PAUL ARVIZU SERAPIO

NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LAS TIC

MARÍA EDUVIGES SALTIJERAL BUENA, JORGE ALFONSO CARMONA SOTO, JOSÉ ÁNGEL TRIANA

GUTIÉRREZ

PROPUESTA EN EL MARCO DE RECREA: INCORPORACIÓN DE LAS TIC DESDE UN ESPACIO CURRICULAR DEL PLAN 2018

GERSON EDGAR FERRA TORRES, BRENDA LUZ COLORADO AGUILAR, ROSA LUZ PÉREZ HERNÁNDEZ

RASGOS DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO BAJO EL PLAN DE ESTUDIOS 2018

RODOLFO RIOS OCHOA, GUTBERTO EZEQUIEL NAVARRETE LÓPEZ, MIRIAM LIZETH MIRANDA OLIVARRÍA

ROBÓTICA EDUCATIVA, PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE SUS BENEFICIOS.

HÉCTOR CASTRO GARCÍA, MARÍA NIEVES VÁSQUEZ FRAIJO, ORLANDO ANDRÉS MARTÍNEZ JIMÉNEZ

USO DE TIC EN LA FORMACIÓN INICIAL, EMPODERAMIENTO O ESTRATEGIA

JOSÉ DE JESÚS ANDRIANO LEÓN, SILVIA MENDOZA CURIEL, MELECIO ROBERTO GUZMÁN ORTEGA

9. Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4a Transformación

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: RETOS Y DESAFÍOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA ANTONIETA BRAVO GALLARDO, SANDRA AMEYALLI GARCÍA PÉREZ, JUANITA XOCHITL BALLESTEROS OLVERA

EL PROYECTO ÉTICO DE VIDA, UNA TAREA SUSTANTIVA QUE CONTRIBUYE A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

ALMA DELFINA GONZÁLEZ MENDOZA, GUILLERMO GUADALUPE INZUNZA CORRALES, LETICIA MAGDALENO ARREOLA

EMOCIONES DE DOCENTES EXPERIMENTADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA EJECUCIÓN DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL.

BRIAN MICHAEL CORRALES MAYTORENA, DAMARIS GARCÍA GARIBAY

GESTIÓN Y LIDERAZGO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO.

ABRAHAM GERARDO GUTIERREZ EZQUERRA

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y SU INFLUENCIA EN EL PERFIL DE EGRESO

IVETT MAURITA MENDOZA ALEGRÍA, ANAYELI CERON PORTILLO

LA PREPARACIÓN DE DOCENTES EN LA CULTURA DE LA PAZ PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN UN AMBIENTE CON UNA SANA CONVIVENCIA

HEIDI SACNICTÉ ROBLES TARAZÓN, BLANCA JULIA SILVA, GÉNESIS IVETH CASILLAS BORBOA

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA POLÍTICA PÚBLICA. UN DEBATE CONFIGURATIVO DE SU IDENTIDAD DOCENTE HACIA EL NUEVO DOCENTE COMO INTELLECTUAL

LUZ JANELLY MUÑOZ GARCIA

PERCEPCIONES DE BACHILLERES SOBRE LA DOCENCIA ¿OPCIÓN DE CARRERA?: CONSIDERACIONES PARA POLÍTICAS DE RECLUSIÓN

ISRAEL MORENO SALTO, ANA KARINA MEZA RUBIO, OSCAR DAMIÁN BLAÑHIR RAMÍREZ

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS DE BELLAS ARTES DEL ESTADO DE MÉXICO (EBAEM) ANTE LA OPCIÓN DOCENTE

BLANCA ESTELA GALICIA ROSALES

REFORMAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN BÁSICA: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

DAFNE ANAHÍ ESTRADA OLMOS, ARMANDO QUEZADA CHÁVEZ, NORMA ALICIA CAMARILLO CALZADA

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN A EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL PABLO LIVAS, GENERACIÓN 2018

MIREYA CHAPA CHAPA

10. Historia de la Educación Normal

DE NORTE A SUR DE ESTE A OESTE, RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES Y URBANAS EN MÉXICO

MARÍA EUGENIA MÉNDEZ PARACHE

EL ANÁLISIS DE LO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN NORMAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR

ESMERALDA JIMÉNEZ FUENTES, VIANEY MUÑOZ SANTACRUZ, PASCUALA AVENDAÑO BAÉZ

LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

RAÚL BÁRCENAS RAMÍREZ, CARLOS ALBERTO SALADO IBARRA

LA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE MÉXICO Y SU PRIMARIA EXPERIMENTAL ANEXA A TRAVÉS DE UNA RED SOCIAL, 1967-1975

MARÍA DE LOURDES GUADARRAMA PÉREZ, MELCHOR ERNESTO LAVANDEROS LUJANO

LA ÉTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA ENSH DE LA GENERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1975 REESTRUCTURADO

MIGUEL ÁNGEL REYES MARTÍNEZ

LA MEMORIA HISTÓRICA DE LA ESCUELA NORMAL DE SINALOA A TRAVÉS DE SUS ACTORES

ROSA ELIZABETH ZEPEDA ONTIVEROS, SANDRA LUZ RIVERA BELTRÁN, ANGEL ZEPEDA ONTIVEROS

LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL CUAUTLA A PARTIR DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN MORELOS

JORGE GERARDO LÓPEZ COUTIGNO, CLARA CELIA SARABIA MORÁN, LEONARDO CABALLERO SERRANO

RETOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

BETSY SOTO PÉREZ, IRAZEMA EDITH RAMÍREZ HERNÁNDEZ, ANGÉLICA VICTORIA TERCERO VELASCO

REVISTA CRIMINALIA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

ENRIQUE VERA SEGURA, GEORGINA AGUILA PASTRANA

II. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

MENORES CON BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN: DIAGNÓSTICO PARA APLICAR AJUSTES RAZONABLES QUE PROMUEVAN SU INCLUSIÓN

JOSÉ GUADALUPE CASTILLO GUARDADO, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, GUADALUPE IRENE TRUJILLO LLÁNEZ

PROBLEMAS RESPIRATORIOS EN MENORES PREESCOLARES PARA EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE AJUSTES RAZONABLES QUE PROPICIEN SU INCLUSIÓN EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN DIAGNÓSTICO ESCOLAR

OSCAR OMAR PEREZ CUMPLIDO, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, GUADALUPE IRENE TRUJILLO LLÁNEZ

ACTITUD DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON NEE EN PREESCOLARES YUCATECOS

REBECA VALENTINA RODRÍGUEZ CORTES, VIANNEY DE LA CRUZ GONZALEZ AKE, GUADALUPE DENISSE TORRES SEGURA

CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIDAD PERSONAL DEL DOCENTE INCLUSIVO EN RELACIÓN AL GÉNERO

MIRNA DEL ROSARIO LUNA GARCÍA, NORMA EDITH SÁNCHEZ TALLABAS, MARIA ELENA VALADEZ MENA

CIENCIA EN AULA INCLUSIVA; COMPARATIVO ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA.

KARLA AGLAEE PERALTA NORIEGA, ANA CAROLINA ESPINOZA LIZÁRRAGA, MARÍA NIEVES VÁSQUEZ FRAIJO

CINE Y SENSIBILIZACIÓN DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN FORMACIÓN DOCENTE

ROSA ESTELA ESTRADA PERÉZ, SAUL IVAN CHAVIRA CHAVIRA, ARELI GUADALUPE FUENTES HERNÁNDEZ

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA AUTONOMÍA CURRICULAR: UNA LLAVE HACIA LA LIBERTAD CON COMPROMISOS

MARIA GUADALUPE SIQUEIROS QUINTANA, LUIS ANTONIO ÁLVAREZ NÁJERA, MARÍA JOSÉ ORTÍZ VERDUGO

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES NORMALISTAS, PARA GENERAR AMBIENTES INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

LUZ BRISEIDA RIVERA MARTÍNEZ, YADIRA MARÍA GONZÁLEZ MERCADO, SANDRA LETICIA GARCÍA AQUINO

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO

MARÍA ANGÉLICA QUIROZ LEYVA, MARÍA JULIETA MALDONADO FIGUEROA, BRENDA BERRELLEZA GAMEZ

DETERMINACIÓN DE ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD: UNA ESTRATEGIA DE SENSIBILIZACIÓN MEDIANTE EL DEPORTE ADAPTADO EN LA ESCUELA PRIMARIA CONVENCIONAL

ILEANA YAMIN ROMERO ROMERO, VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES, JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MÁTUS

DIFICULTADES QUE REPRESENTA LA DIVERSIDAD COGNITIVA PARA LAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

GRECIA MARÍA AGUIRRE MONTEÓN, YUREIDY LETICIA RUIZ LÓPEZ, GRACIELA ISABEL PERAL SÁNCHEZ

DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE CIENCIAS PARA CIEGOS EN AULAS INCLUSIVAS

AUDELIA ROSALBA VIEYRA GARCÍA, MARTHA MARTÍNEZ AGUILERA, MILAGROS MA. SOCORRO MANTECA AGUIRRE

EL JUEGO SENSORIOMOTRIZ: UNA OPORTUNIDAD PARA FAVORECER LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS

MARÍA ANABELL AGUILAR ZALDÍVAR, ANA PAOLA RUIZ TORIZ

EL USO DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN

LUZ IRENE LICEA CLAVERIE, ISIDRO ENRIQUE GALLARDO MARTÍNEZ

ENSEÑANZA NATURAL: UNA ALTERNATIVA PRÁCTICA PARA EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

DARLENE CRISTINA ZEPEDA SANTIAGO

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INCLUYENTES PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN UN GRUPO DE 3° PREESCOLAR.

JOHANA RAMÍREZ AGUILAR

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DIANA MICHELLE CORDOVA VEJAR, HYTZEL DENISSE FIGUEROA NAVARRO, KAREM VILLA CARMONA

ESTUDIANTES NORMALISTAS DE MATEMÁTICAS ANTE SITUACIONES DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

GIOVANNI RAFAEL VIDAL CHABLÉ, LITZY DIANELA ARJONA YX

EXPERIENCIAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL A PARTIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL

JACQUELINE CONZUELO NAVA, MIRIAM HONORATO BASTIDA, JORGE GARDUÑO DURÁN

EXPERIENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

LIZETH CLARISSA ROMERO BARRERAS, MARÍA FERNANDA NÚÑEZ MORENO

FAVORECIENDO EL INFINITO DE LA INCLUSIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DOCENTE

SAUL IVAN CHAVIRA CHAVIRA, ROSA ESTELA ESTRADA PERÉZ, ARELI GUADALUPE FUENTES HERNÁNDEZ

GÉNERO Y VOCACIÓN EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

BENILDE DE LA ROSA BALDERAS, J. FÉLIX VERA MARTÍNEZ, ROSENDO FABELA RODRÍGUEZ

HABILIDADES DOCENTES PARA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

LUZ MARÍA CORTÉS RAMOS, MARÍA DE LA CARIDAD CONSEJO TREJO, ROSARIO ANGÉLICA GARFIAS GALICIA

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CUYA LENGUA MATERNA NO ES EL ESPAÑOL

MARÍA GRACIELA VILLANUEVA RODRÍGUEZ

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN: UN RETO IMPORTANTE PARA ATENDER LA DIVERSIDAD Y ELEVAR LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.

VANESSA DEBARY ORTIZ CARRILLO, OSVALDO ORTIZ JARAMILLO, ADRIANA DOMÍNGUEZ SALDÍVAR

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS Y EJERCICIOS LÚDICOS PARA LA ADQUISICIÓN DE ATENCIÓN - CONCENTRACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

PATRICIA SUÁREZ MORENO, RUBAYYATH GILDEBARDO ESCAMILLA FLORES

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

MARÍA DE JESÚS CAMARENA BECERRA, AUDELIA ROSALBA VIEYRA GARCÍA, MAURO ALBA VÁZQUEZ

LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE LOS PORTAFOLIOS DE RECURSOS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS.

JUAN CARLOS RANGEL ROMERO

OBSERVACIONES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL EXTRANJERO PARA FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD.

SARINA AYALA CORTEZ, GILDA PRISCILA HARO CAMACHO

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE LA INCLUSIÓN

BRIANDA DANIELA CASTRO TORRES, EILEEN VERÓNICA MACHIRE VERDUGO, SILVIA PATRICIA BUSTILLOS NORIEGA

PERSPECTIVA SOBRE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA BYCENES.

VILMA GANDARILLA PEÑA, DULCE JAQUELINE CONS COHEN, MARÍA FERNANDA LÓPEZ MENDOZA

PRÁCTICAS DOCENTES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON BARRERA DE GÉNERO DE NIVEL PREESCOLAR EN OAXACA

DONATHELLY MATUS MORALES

PRÁCTICAS ESCOLARES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

ALEXANDRA NIETO RODRIGUEZ

TRAYECTO FORMATIVO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA DOCENTES FORMADORES

MOÍSES ANTÚNEZ GARCÍA, ALDO ESAÚ RODRÍGUEZ GUEVARA, YESICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN

12. Práctica Docente y Educación Cultural

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS

EVA ROSARIO GARCÍA OCAMPO

BIENESTAR Y DESARROLLO HUMANO SEGÚN LAS PRIORIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

LUCÍA RODRÍGUEZ GUZMÁN, ARTURO AGUILAR VILLEGAS, MA. LOURDES VEGA VARELA

DESEMPEÑO DE DOCENTES EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL. OPINIÓN DE DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DONDE LABORAN ACTUALMENTE

FRANCISCA CARDOZA BATRES, HILARIO ARAUJO GURROLA, JOSÉ IGNACIO REYES GARCÍA

EL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA ESCOLAR, REFERENTE PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

JAIR DE JUCU MAURICIO LÓPEZ, TANIA JAQUELINE GUARDADO MARES, CRUZ ERÉNDIDA VIDAÑA DÁVILA

IMAGINACIÓN: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA- ESCRITURA EN NIÑOS DE 1° DE PRIMARIA

JAIME ESPARZA GUZMÁN, DAVID MATA RÍOS, ROSENDO FABELA RODRÍGUEZ

INTERCULTURALIDAD Y COMUNALIDAD: DIVERSAS MIRADAS DE FORMADORES DE DOCENTES DESDE LA ENBIO

JAIME ANTONIO HERNÁNDEZ SORIANO, ERIKA CARVENTE FLORES

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL AL INGRESAR AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

RUTH MALDONADO CUEVAS, BLANCA ALICIA MALDONADO CUEVAS, RUBÉN DARÍO ZEPEDA SÁNCHEZ

LA PLANEACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES EN SÉPTIMO SEMESTRE

ESTANISLADO VAZQUEZ MORALES, MARÍA GUADALUPE FLORES HERNANDEZ, ELVA LILIANA RODRÍGUEZ GARCÍA

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN CULTURAL

EDITH ARACELI JARAMILLO MARTÍNEZ, JESÚS RAMÍREZ BERMÚDEZ, PENÉLOPE HAZEL MENDOZA SÁNCHEZ

LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA Y LA INTERCULTURALIDAD

MARÍA LEONOR MANDUJANO RODRÍGUEZ

LITERACIDAD ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN EL ÁMBITO NORMALISTA

MA. ANTONIA HERNÁNDEZ YÉPEZ, NORA IMELDA GONZÁLEZ SALAZAR, JAVIER REYNA ESCOBAR

NUEVOS HORIZONTES, DIFERENTES SIGNIFICADOS: EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL NORMALISTA

HADI SANTILLANA ROMERO, BERTHA MARÍA LIMÓN VAZQUEZ, GEMA ELISA HERRERA ARELLANO

UNA APROXIMACIÓN A LA CULTURA ESCOLAR: NUESTRA EXPERIENCIA EN EL TRAYECTO FORMATIVO PRÁCTICA PROFESIONAL

JENNYFER GUADALUPE MARTÍNEZ RANGEL, YOLANDA CORAL MARTÍNEZ DORADO, TIBURCIO LÓPEZ MACÍAS

USO DE MEDIOS VIRTUALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: EXPERIENCIA EN PRIMERO Y SEGUNDO GRADO

JAIME ANTONIO HERNÁNDEZ SORIANO, ERIKA CARVENTE FLORES

VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE GUADALAJARA

ANA PAOLA MARTÍNEZ JUÁREZ, MARÍA FERNANDA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, ARTURO TORRES MENDOZA

13. Educación Normal y culturas digitales. Experiencias y soluciones

VISIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA

VERÓNICA HOYOS AGUILAR, AMEYATZIN QETZALLI SÁNCHEZ PEÑA

14. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE UNA ESCUELA NORMAL EN SAN LUIS POTOSÍ: UNA MIRADA A LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

OSCAR DAVID URESTI GARCÍA

CÓMO AFECTÓ EL DISTANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL LA CONSOLIDACIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO, MARÍA DEL ROSARIO LEYVA VENEGAS, BASILIO REYES MEJÍA

COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN: RETOS ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 PARA LA EDUCACIÓN NORMAL

ANA SOFÍA SOTO NORIEGA, GRACIELA ISABEL PERAL SÁNCHEZ, DIANA MICHELLE CORDOVA VEJAR

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD DURANTE LA PANDEMIA.

FELIPE DE JESÚS TREJO GARCÍA, JESÚS ALBERTO GARCÍA GARCÍA

DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS NORMALISTAS DE LA BYCENES

IRAMSAYD LÓPEZ RODRÍGUEZ, AGUEDA GUADALUPE LEYVA AGUIRRE, GRACIELA ISABEL PERAL SÁNCHEZ

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA VIRTUALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BECENESLP: ¿UNA MODALIDAD EMERGENTE?

SANDRA DEL CARMEN AGUILAR VARGAS, KARLA VALERIA AYALA RUIZ, ANA LAURA HERNÁNDEZ MORALES

EL AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN TELESECUNDARIA

JHOVANNI CARLOS MARTINEZ HERNANDEZ, LITZY JERONIMO VALLE, KAREN JACQUELINE MARTINEZ BARREDA

EL TRABAJO DE TITULACIÓN DURANTE LA PANDEMIA: EL CASO DE GUANAJUATO

CECILIA MEDEL VILLAFAÑA, ALEXANDRA DELGADO GONZÁLEZ, VÍCTOR ALFONSO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

ENTRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA VIRTUALIDAD: UNA MIRADA A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UN DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ

JESÚS ALEJANDRO MARTÍNEZ RIVERA, KAREN ALEJANDRA DÍAZ MUÑIZ, MARÍA DEL ROCÍO GUZMÁN VILLA

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LÍNEA DERIVADAS DE LA PANDEMIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA GUADALUPE ZÚÑIGA GONZÁLEZ, NANCI VILLEGAS TAPIA

OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19: UNA MIRADA A LA EXPERIENCIA DE

ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BECENESLP

**ALONDRA GUADALUPE CORPUS ARRIAGA, BLANCA LIZBETH JASSO RODRÍGUEZ, DANIELA MATA
CASTRO**

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA NORMAL RURAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA.
UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS.**

GRISELDA MARQUEZ HIGUERA

“SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2018, DE LA LEAEES”

Autor 1: Dra. Romelia Chávez Alba

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”

romelia.chavez@ensfa.edu.mx

Nivel de estudios: Doctorado en Educación

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior

Autor 2: Mtra. Adriana Ochoa Díaz

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”

adriana.ochoa@ensfa.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría en Enseñanza Superior

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior

Autor 3: María Soledad Godínez Moreno

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”

maría_gm.fce17u@ensfa.edu.mx

Nivel de estudios: Cursa la Licenciatura en Educación Secundaria,
especialidad de Formación Cívica y Ética

Función: Estudiante

Línea temática: “Modelos Educativos de Formación Inicial Docente”

Resumen

Este proyecto de investigación se implementa en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, en sintonía con la Estrategia de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, y tiene el propósito de dar seguimiento a la implementación de los cursos que integran la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Educación Secundaria (LEAEES), profundizando en el trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje”, porque los cursos se dirigen hacia la

formación del futuro docente en el saber disciplinario, su pedagogía y su didáctica; aspectos que en el plan 1999 se detectaron con áreas de oportunidad.

Se tiene la intención de identificar los factores que al interior de la institución, facilitan u obstaculizan la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias establecidas en los cursos, por lo que se usará un enfoque sistémico en el que se visualice la interrelación de dichos factores y a la vez, se identifiquen características y cualidades específicas y con ello, generar información que permita atenderlos.

Palabras clave: Seguimiento, Plan y programas 2018, Formación inicial.

Planteamiento del problema

En los últimos años de la década de los noventas del siglo XX, la formación inicial de docentes en México se vio influida por una política nacional que pretendía consolidar a las escuelas normales (instituciones donde se forman a los maestros), y mejorar de manera sustantiva su funcionamiento, esta política adoptó el nombre de Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), en el que se les reconocía como un recurso educativo insustituible en la formación de maestros para la educación básica, por su experiencia, dedicación y competencia profesional manifiesta por sus miles de egresados (SEP, 2002).

Sin embargo, también se reconocía la necesidad de que se transformaran tanto en el ámbito académico como administrativo, y de esa manera responder a las demandas de las sociedades de ese tiempo que exigían una educación suficiente para todos de alta calidad formativa, y que distribuyera con equidad sus beneficios. Con esta mística de transformación, a partir de 1997 y hasta 2004, los Planes y Programas de Estudio para la Formación Inicial de Docentes de Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Secundaria, Educación Especial y Educación Física; se fueron reformulando y alineando a las necesidades que la educación básica demandaba a los egresados de una escuela normal.

Mientras esto ocurría en el contexto de las instituciones formadoras de docentes, en lo correspondiente a el contexto de la educación básica, también se gestaban cambios importantes, por ejemplo, en la Educación Preescolar se introducía un modelo por competencias (2004), que tal vez había sido visualizado en el Plan de estudios 1999 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar, pero faltaba alinearlo a las pretensiones actuales; unos años más tarde en Educación Secundaria (2006), se adoptaba también ese

modelo, y tres años más tarde en Educación Primaria, hasta que en 2011 se unifica en todos los niveles de la educación básica.

Durante este lapso de reformas en la educación básica, hubo varios intentos para armonizar la formación inicial de docentes con las necesidades y demandas de dichas reformas, sin embargo no se logró del todo generando un problema serio en la política educativa nacional; la desarticulación de la formación inicial de docentes con las exigencias de la profesión en el siglo XXI, porque en el caso concreto de quienes se formaban como profesores de secundaria, desde 1999 no hubo cambios estructurales avalados por la SEP que constitucionalmente tiene esa facultad, aunque es evidente que cada escuela tuvo que hacer sus propias adecuaciones para estar en sintonía tanto con el mercado laboral que recibe a sus egresados y la normativa regula el ingreso al servicio.

Después de emprender acciones diversas (foros, visitas, reuniones, talleres, congresos y encuentros con las comunidades normalistas; eso es lo que se plasma en los documentos oficiales) (SEP, 2018) para discutir la situación actual y el futuro de la educación normal, la SEP consideró fundamental definir una *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* para garantizar que estas instituciones continuaran siendo el pilar de la formación de los maestros de México, en congruencia con los retos educativos del siglo XXI.

La adopción de esta política se hizo oficial a través del Acuerdo número 14/07/18, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 24 de julio de 2018, con la especificación de que entraba en vigor al día siguiente de su publicación, por lo que a partir del ciclo escolar 2018–2019, esta perspectiva curricular se implementó con los estudiantes de nuevo ingreso en las escuelas normales (dof.gob.mx).

Ahora la política está en las instituciones formadoras de docentes, y su implementación depende más que de instancias externas, de múltiples factores internos; dicen los especialistas que es un proceso de gran complejidad, porque por una parte están los propósitos fundamentales que se persiguen y por otra, hay que considerar la intervención de una multitud de actores, cada uno de los cuales tiene sus propias perspectivas, actitudes e intereses, cuyo grado de compromiso con los objetivos pueden variar; además de la multitud de decisiones que se van tomando durante su operación (Vogliotti y Macchiarola, 2003)

Con ello, el Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “El desempeño docente; un pilar de la calidad educativa”, concluye que no basta con tener nuevos Planes y Programas para la Formación Inicial de Docentes, siendo necesario que cada escuela diseñe un proyecto de autoevaluación o seguimiento interno a la implementación de esta política, en este sentido se

cuestiona como problema de investigación ¿Cuáles son los factores que facilitan u obstaculizan la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias establecidas en los cursos del trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” del Plan de estudio 2018, de la LEAEES?

Marco Teórico

Para el desarrollo del proyecto de investigación que se plantea, habría que identificar las características fundamentales del objeto de estudio que se aborda, en este caso, los cursos del primer semestre del Trayecto Formativo; Formación para la enseñanza y el aprendizaje, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Educación Secundaria, del Plan de Estudios 2018, cuyo diseño se estructuró tomando en consideración un enfoque basado en competencias que permita al estudiantado normalista desarrollar tres tipos de ellas las genéricas, las profesionales y las disciplinares.

Este enfoque, define la competencia como la capacidad del sujeto para integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos que le permitan resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea. A través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes, es como se adquieren, desarrollan y consolidan.

De esta manera, las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida. Por su parte, las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos, mientras que las competencias disciplinares ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir un docente para tratar los contenidos del currículo, los conocimientos de frontera, así como los avances en las disciplina y su didáctica. (SEP, 2018).

Para el desarrollo de estos cursos también se sugiere adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje, cuya exigencia es el reconocimiento de la capacidad del sujeto para aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos, por ende, el estudiante desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores, cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real, de ahí que tenga que involucrarse plenamente en el diseño de la estrategia para

el aprendizaje guiado, autorregulado y autónomo, por lo que requiere buscar formas diferenciadas de trabajo que posibiliten su formación a lo largo de la vida.

También, se recomienda adoptar una perspectiva sociocultural o socioconstructivista, en la que se aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos en distintos escenarios y momentos.

En el caso concreto de las competencias disciplinares del Español, el Plan de Estudios 2018, integra en los cursos del trayecto que se estudia, la perspectiva didáctica, la literaria y la lingüística considerando para su desarrollo, precisamente, las prácticas sociales del lenguaje, en las que éste no es solamente un sistema de palabras y reglas, implica un conjunto de comportamientos recurrentes, así como expectativas compartidas por una comunidad. Estas pautas son las que le asignan, gestionan los significados del lenguaje y se establecen para asegurar que los actos que realizan e interpretan los miembros de una comunidad lingüística, permanezcan dentro de un marco comunicativo aceptable (Prado, A. 2004).

Desde estas concepciones, propias del enfoque comunicativo sociocultural del Español, fueron planteados los cursos de dicho trayecto, cuyo propósito fundamental es la formación de profesores capaces de promover el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, de los estudiantes de secundaria, conjugando tanto la perspectiva lingüística, psicolingüística, social y cultural del Español para impulsar las prácticas letradas que imperan en el mundo actual (Cassany, 2014).

La operación de los cursos integrados en las mallas curriculares de los Planes 2018, suponen el desarrollo de una gestión pedagógica que posibilite el desarrollo de los procesos académicos, administrativos y apoyo al trayecto formativo de los estudiantes que se forman en las escuelas normales, supone que la institución esté informada y se organice sus instancias de gobierno en consonancia con sus requerimientos, contar con estructuras de apoyo para el logro de los propósitos educativos, recursos, materiales y una infraestructura acorde a los implicaciones de cada espacio curricular, de cada estudiante y docente involucrado.

Se considera que una gestión pedagógica de calidad facilitará la operación, y por consecuencia, abonará a que de manera paulatina se adquieran, desarrollen y fortalezcan las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que conforman el perfil de egreso, por ello es necesario que al interior de las instituciones se desarrollen estrategias de seguimiento y evaluación para recoger información y alimentar las decisiones de mejora (Pozner, 2000).

Metodología

La presente investigación estuvo guiada por las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los niveles de dominio de las competencias que los estudiantes normalistas van fortaleciendo, desarrollando o adquiriendo durante la implementación de los cursos del trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” del Plan de estudio 2018, de la LEAEES?
2. ¿Cuál es la percepción que tiene la comunidad académica y los normalistas, sobre la utilidad, pertinencia, impacto y eficacia de las competencias, evidencias y contenidos que se integran en los cursos del Plan de estudios 2018, para la formación de LEAEES?
3. ¿Cuáles son los factores fundamentales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las competencias establecidas en el Plan y los Programas de la LEAEES?

El objetivo general perseguido consistió en identificar los factores que facilitan u obstaculizan la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias establecidas en los cursos del trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” del Plan de estudio 2018, de la LEAEES.

Método(s) de trabajo empleados en la investigación, así como las técnicas e instrumentos para levantar la información:

Se adoptó un enfoque sistémico, en el que tanto los procedimientos como los resultados (de naturaleza cualitativa y cuantitativa) recogidos a través de instrumentos y herramientas, previamente validados, actúan como componentes interrelacionados y dinámicos que aportan información valiosa para la explicación y la toma de decisiones.

El adoptar este enfoque metodológico implica estudiar y analizar todos los elementos que se ven involucrados en la aplicación del Plan y Programas de Estudio 2018 de la Licenciatura y el trayecto formativo ya mencionado, ya que su característica es precisamente la integralidad, donde todos los elementos se encuentran interrelacionados y los resultados otorgan características y cualidades específicas.

El proyecto ha permitido llevar a cabo el levantamiento de datos para caracterizar el funcionamiento del proceso de implementación de la Licenciatura en cuestión, así como identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas. El estudio se cataloga como descriptivo, longitudinal y transversal, porque a la vez que se realiza durante todo el trayecto formativo

de la generación que ingresó en el ciclo 2018 – 2019, en cada semestre cursado se hace un corte, privilegiado información emanada de los 39 estudiantes que se forman con este Plan y Programas de Estudio, así como de los docentes que coordinan los cursos.

En concordancia con el enfoque sistémico, las preguntas de investigación y el propósito establecido se decidió que para el seguimiento y evaluación, se estructuraran dos cuestionarios (uno dirigido a docentes y otro a estudiantes) con preguntas cerradas de orden cuantitativo y preguntas abiertas de orden cualitativo, para ello, se consideraron los aspectos de evaluación y las categorías que a continuación se mencionan:

Cada Instrumento quedó conformado por las siguientes categorías¹:

Cuadro 1. “Categorías consideradas para la construcción de instrumentos”

Categorías	
Estudiantes	Docentes
Perfil. Se recuperan características del educando que ingresó a la Escuela Normal.	Datos generales. Perfil. Se recuperan características propias de la persona formadora que impartió al menos un curso del Plan y programas vigentes.
Plan y programas 2018. Integrado por el conjunto de los elementos estructurales que la teoría del currículo ha determinado como indispensables para su diseño, tiene como propósito identificar los facilitadores u obstaculizadores que inciden en la intervención docente para el alcance del perfil de egreso planteado, con objeto de motivar la generación de líneas de investigación institucional sobre la propia Escuela Normal.	
Operación del Plan y programas 2018. Información propia de la implementación de un currículo, su objetivo consiste en detectar los obstáculos que impiden el desarrollo de un currículo en cada Escuela Normal, para sugerir los cambios necesarios con objeto de armonizar a las necesidades de la implementación.	
Gestión administrativa y de infraestructura. Conjunto de formas específicas de actuar y hacer por parte de las autoridades educativas, el personal administrativo, y el personal de apoyo de la Escuela Normal que dan por resultado una dinámica escolar que incide en la operación del currículo. Su objetivo consiste en identificar los procesos de gestión que definen la forma y las especificaciones sobre el trabajo educativo que compromete el logro del perfil de egreso.	
Los estudiantes del 1er semestre. Conjunto de características que inciden directamente en el desarrollo, fortalecimiento y/o adquisición de las intencionalidades educativas planteadas en el perfil de egreso del Plan y programas 2018, su objetivo es identificar la pertinencia del currículo respecto a la población destinataria, de ahí que existen preguntas control dirigidas tanto a docentes y estudiantes.	

Fuente: elaboración propia

Para cada una de las categorías se derivaron variables e indicadores que constituyeron la guía para la elaboración de los cuestionarios como instrumentos principales de recolección de información. Así el instrumento contempla espacios de expresión abierta para hacer más explícitas las observaciones. También para hacer agregados más fácilmente y resumir los datos; lo que abre la posibilidad de analizar estadísticamente, desde simples promedios hasta complejas fórmulas y métodos matemáticos.

¹ En el instrumento se consideran todos los cursos del semestre, sin embargo, para el proyecto que desarrolla el CAEF, solamente se recuperarán los datos que se relacionen con los cursos del trayecto formativo: “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Educación Secundaria.

Los cuestionarios fueron diseñados para ser autoadministrados mediante herramientas de Google Drive (formularios) de respuesta cerrada y de respuesta abierta. Esta última modalidad permitiría obtener respuestas testimoniales. Los datos recabados se almacenaron en una base de datos y el análisis preliminar que se presenta se realizó a partir de la sistematización que hace el propio formulario y que nos ha permitido visualizar los siguientes resultados.

Resultados

Además de obtener respuesta a las preguntas planteadas en la investigación, el instrumento aplicado permitió recuperar datos que ayudaron a conocer que el 70% de los estudiantes de la LEAEES, eligieron la carrera como primera opción, esto indica que en su mayoría tienen claro su deseo de ser docentes a pesar de no contar con antecedentes en pedagogía o didáctica; expresan la importancia de la preparación de un maestro, la responsabilidad que implica estar frente a un grupo, así como los retos y compromisos de una formación inicial adecuada para poder cumplir con las exigencias de la profesión.

Interesante resultó conocer que a pesar de que se solicita un perfil específico para los docentes que impartan los cursos del Trayecto Formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, ninguno cuenta con ello como tal, se observa además que existe poca actualización en la disciplina que imparten, solo el 14.3% ha participado en algún programa con esta inclinación.

Ya concentrados en conocer cuál es la percepción que tiene la comunidad académica y los normalistas, sobre el Plan de Estudios 2018 de la LEAEES y los cursos desarrollados, un 76.5% dicen que es importante saber qué elementos le caracterizan y por ende tienen conocimiento de ello, el 23.5% dicen no identificar tanto los elementos que le caracterizan, como las pretensiones que tienen respecto a su formación.

En relación a los cursos que se desarrollaron en el semestre, más del 50% del grupo manifiesta que se repitieron contenidos, pero esto les ayudó a reforzar el aprendizaje. El 85% refiere que el desarrollo de los cursos les facilitó el cumplimiento de los programas y por ende, permitió avanzar hacia el logro del perfil de egreso, sin embargo, el 15% considera que hace falta más tiempo para cumplir con los objetivos planteados, siendo un obstáculo en su aprendizaje.

Al recuperar datos sobre los cursos específicos del trayecto que se investiga, el 82% dice que el curso de “Introducción a la Enseñanza del Español”, es pertinente en sus contenidos y 18% aduce la falta de ello, sin embargo, todos concluyen que el curso es fundamental para su desempeño futuro. En relación al curso de “Comprensión y Producción de Textos”, el total de los estudiantes advierten que los contenidos son pertinentes y que las actividades son claras y precisas; en su mayoría perciben adecuados los criterios de evaluación planteados, así como la relación teoría y práctica; advierten que se refuerza el perfil de egreso con la movilización de conocimiento enfocado al fortalecimiento de la formación para la enseñanza y el aprendizaje, para lograr ser más competentes. Respecto al curso de “Lenguaje y Comunicación”, el 97% descubre la importancia de los contenidos, así como las actividades y el proceso de evaluación sugerido, notan que están acorde al modelo de trabajo por competencias, y ello les implica el reconocimiento del curso en el perfil de egreso y su conveniencia para la culminación de su formación.

En este mismo sentido, los datos aportados por los docentes que desarrollaron los cursos, coinciden cuando mencionan que al trabajar cada uno de ellos, pronuncian la articulación de contenido, actividades, evaluación, y la vinculación teórico-prácticas en su conjunto, permitiendo el avance hacia el logro del perfil de egreso que deben tener los futuros docentes. Así mismo, consideran importante la relación horizontal, vertical y transversal que muestran los programas 2018, les impacta la diversidad en las evidencias de trabajo, el desarrollo de competencias tanto para los alumnos, como para ellos como docentes, reconociendo la reflexión que originan los cursos en los educandos.

Al plantear temas relacionados con la operación de los cursos, fue posible conocer, desde la percepción de los estudiantes, cuáles son los niveles de dominio de las competencias que van fortaleciendo, desarrollando o adquiriendo durante la implementación de los mismos en cuanto al trayecto formativo “Formación para la enseñanza y el aprendizaje” del Plan de estudio 2018, de la LEAEES. Los datos recuperados muestran que para los estudiantes fue muy importante la preparación disciplinar del docente, la aplicación de estrategias, la recuperación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como el uso de tecnologías y recursos bibliográficos para el desarrollo de su enseñanza, siendo muy frecuente la participación activa, sin embargo, detectan la falta de un diagnóstico inicial y asesorías extraclase para fortalecer aprendizajes. El 52 % considera que los cursos les dieron la posibilidad de adquirieron las competencias planteadas, el 32% dice que las estuvieron desarrollando, y solamente el 14% menciona que las consolidó (siendo lógico por el perfil académico con el que ingresaron, además de que apenas cursaron el 1er semestre).

En este mismo tenor, los docentes encuentran una fortaleza en el trabajo colegiado (academia de semestre), porque en este espacio elaboraron un plan de trabajo en conjunto, realizando

actividades de integración, definiendo evidencias conjuntas, estableciendo acuerdos, generando calendario de acciones específicas; teniendo siempre como principal actor al estudiante y su aprendizaje, sin perder de vista la importancia de la enseñanza. Una situación trascendente que mencionan, es la atención a estudiantes en situaciones de riesgo.

Es de reconocer la falta de dominio disciplinar para proporcionar la reflexión sobre la lengua de los estudiantes, también la regular promoción de la apreciación estética y la creación literaria en la comunidad escolar y en su entorno para ampliar el horizonte de los normalistas, la regular experiencia en la implementación de proyectos para reconocer, valorar y hacer un uso ético de las riquezas lingüísticas y literarias de su entorno.

Respecto a los factores fundamentales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las competencias establecidas en el Plan y Programas de la LEAEES, los estudiantes dicen que las autoridades educativas, el personal administrativo, y el personal de apoyo de la Escuela Normal, inciden determinadamente en su implementación, valorando que las funciones de los directivos son adecuadas para el fortalecimiento del perfil de egreso, sin dejar de lado que los trámites, servicios y responsables de la gestión administrativa son necesarios. Por otro lado, en cuanto a la infraestructura consideran que dentro de las aulas hace falta pintarrones, computadoras, internet de buena calidad (definitivamente que se mejore la señal), para con ello satisfacer las necesidades básicas requeridas.

Por su parte, los docentes mencionan que las condiciones generales de infraestructura son adecuadas, resultando medianamente apropiado el servicio de la biblioteca por la falta de acceso a recursos virtuales; así mismo el no contar con suficiente equipo de cómputo y nulo acceso a internet, haciendo falta proyectores, además del mantenimiento de los espacios institucionales.

Discusión y conclusiones

Después de haber realizado este primer acercamiento sobre la aplicación y operación del Plan de estudios 2018 de la LEAEES, queda claro que los niveles de dominio de las competencias que los estudiantes normalistas van fortaleciendo, desarrollando o adquiriendo durante la implementación de los cursos del trayecto formativo “Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje”, son parte primordial e indispensable, además, de que es uno de los aspectos esenciales durante el proceso de formación de docentes porque tiene importantes implicaciones en las prácticas educativas. Este proceso implica la puesta en acción de

diversas capacidades, destrezas, habilidades y actitudes, particularmente, las metacognitivas, entre ellas, el pensamiento crítico, el aprender a aprender, aprender a reflexionar, entre otras.

Es necesario reflexionar sobre la importancia de que los cursos del trayecto formativo “Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje”, no es un proceso aislado, sino un componente que está implícito en la totalidad de las actividades que deben fomentarse desde el inicio de la formación profesional, lo que conlleva, entre otros aspectos, a la transformación de las prácticas docentes del profesorado para contribuir al desarrollo de las competencias consideradas en el perfil de egreso.

La percepción que tiene la comunidad académica y los normalistas, sobre la utilidad, pertinencia, impacto y eficacia de las competencias, evidencias y contenidos que se integran en los cursos del Plan de estudios 2018 con enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje, demanda hacer énfasis en el desarrollo de diversas capacidades y habilidades para enfrentar el reto de formar docentes en el marco de los paradigmas sociocognitivo, socioconstructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, entre ellas la reflexión crítica.

Desde el primer semestre, los estudiantes con un enfoque crítico constructivo demuestran sus habilidades para analizar y reflexionar, particularmente expresan con claridad su visión y experiencia sobre los cursos adquiridos, con los datos proporcionados por ellos mismos, se denota un compromiso por aprender, por lograr una preparación sólida, porque aparece información sobre el estilo de docencia y el logro de aprendizajes de los alumnos.

La reflexión debe desarrollarse de manera gradual, sin perder de vista que en la implementación de los cursos, debe existir un seguimiento y evaluación; de manera objetiva y planificada para asegurarse que las acciones sean congruentes con el discurso, para el logro verdadero de la crítica y autocrítica. Así mismo, el presente estudio, es una muestra que tiene la oportunidad de dar a conocer a las autoridades los retos que implica la transformación de la práctica educativa y a su vez los ajustes que deben implementarse para el cumplimiento de las exigencias del momento histórico.

Citas y referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2014). *Prácticas letradas contemporáneas*. México. Ríos de Tinta.
- Clark, B. R. (2000) *Creando Universidades Innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. Colección: Problemas educativos de México. Coordinación de Humanidades de la UNAM, México.

- Darling, H. L. (2002). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. SEP (Biblioteca para la actualización del maestro). México
- DOF, (2018) *Acuerdo Secretarial 14/08/18*. México: SEP.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (2012) *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. México.
- García-Cabrero, B.; Loredó- Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gimeno Sacristán, J. (comp.), (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid.
- Goodman, K. (1999) El lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. En *Cero en conducta*, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México, Educación y Cambio, 1999, pp. 17-26.
- Imbernon, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- Latapí, S. P. (2004). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuaderno de discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. SEP. México
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario, FCS/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), México
- Lomas, C. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, 2da Ed. Barcelona: Paidós.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, Madrid.
- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. UNESCO. IPE. Buenos Aires.
- Rué, J. (2007) *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea. Madrid.
- Sabino, C. (2007) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Editorial LUMEN/HVMANITAS.
- Seco, M. (1995) *Introducción al estudio de la lengua*. México. Espasa Calpe.
- SEP (2003) *Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de estudios 1999*. México: SEP
- ____ (2018a). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018*. México: SEP
- ____ (2018b) *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial*. México: SEP
- ____ (2018c) *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso: Comprensión y producción de textos. Primer Semestre*. México: SEP
- ____ (2018d) *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso: Introducción a la enseñanza del Español. Primer Semestre*. México: SEP
- ____ (2018e) *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso: Lenguaje y comunicación. Primer Semestre*. México: SEP.

- Washington, P. R. y M. García M. (2003), El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza, Revista cubana Educación Media Superior. p. 17.
- Villa, S. A, y Poblet, (Directores) (2007) Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Vogliotti y Macchiarola. (2003). Ponencia: Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. D. de C. de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zabala-Vidiella, A. (2007) La práctica educativa. Cómo enseñar. Graó-Colofón. México.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). Cómo aprender y enseñar competencias. España: Grao.

ACERCAMIENTO A LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE UNA COHORTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Luz María Cortés Ramos
María de la Caridad Consejo Trejo
Rosario Angélica Garfias Galicia

luzmacortes0801@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

El ámbito de las Escuelas Normales, las trayectorias escolares son un terreno poco explorado, así que la presente investigación pretende abonar en este campo. Para acercarse a la comprensión de las trayectorias escolares de una cohorte de la Licenciatura en Educación Especial (LEE), se optó por un estudio descriptivo, para el cual se requirieron encuestas electrónicas con la finalidad de recabar los datos de los aspirantes y de los alumnos de nuevo ingreso, los cuales fueron complementados con la información documental de los archivos de control escolar y del Área de Evaluación de la licenciatura. Participaron 179 aspirantes y 43 alumnos. Sólo se consideró el primer año de la LEE, ya que así lo precisa la metodología para las trayectorias escolares que permite indagar sobre bajo rendimiento, reprobación, rezago, deserción y abandono, los cuales se presentan año tras año dentro de la población de la LEE del Plan de Estudios 2004, por lo que, ante los cambios curriculares que enfrenta esta licenciatura que actualmente alterna con su homóloga en Inclusión Educativa, es pertinente abonar insumos que aporten a la construcción de los planes de estudios proyectados para 2021.

Palabras clave: Trayectoria escolar, licenciatura, educación especial.

Planteamiento del problema

El interés por el estudio de la trayectoria escolar tiene varias causas, una de ellas es la diferencia del Plan 1984 con el Plan de Estudios 2004. Se puede advertir que en el primero, los alumnos contaban con una mayor carga de contenidos disciplinares en las áreas biomédica, psicopedagógica y lingüística y las jornadas de práctica iniciaban en el Centro de Atención Múltiple (CAM). La formación del Plan 2004 es menos específica en el campo disciplinar, ofrece la gran ventaja de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo al 4º año, inicia acercamiento a la práctica con en las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y ofrece una formación por área de atención.

Sin embargo, a partir de 2006, se pudo identificar el que número de estudiantes con problemas de reprobación, deserción, rezago, bajo rendimiento escolar y abandono crecía exponencialmente llegando a implicar al 33% de la población estudiantil y el 78% de los espacios curriculares en 2009. Los índices más altos de estos fenómenos se encontraban entre los alumnos de 1º y 3º.

Es aquí donde las trayectorias escolares tienen su importancia, ya que sirven como base para determinar los motivos por los cuales los alumnos se ven implicados en estas situaciones, así como tiempos y modos en los que ocurren, tal como lo reportan estudios de las Instituciones de Educación Superior de México y del mundo, como lo refieren Chaín (1995) y Sánchez (2010).

Marco teórico

Autores como Chaín y otros (1995 y 2001), González (2001), Cu Balán (2004), De Garay (2006) y Acosta (2008) aportan investigaciones nacionales con relación a los problemas que afectan a los alumnos en el primer año de licenciatura. A partir de sus aportaciones, se puede señalar que para comprender mejor el fenómeno de las trayectorias escolares es necesario incluir tanto las variables de orden individual como las de relacionadas con la organización educativa. Del mismo modo, se requiere también prestar atención al tránsito que hacen los alumnos del nivel medio superior al superior, ya que la insuficiente orientación vocacional, la errónea elección de carrera, no contar con metas y aspiraciones definidas y la baja competencia previa para realizar estudios de licenciatura.

Así que, para el caso de la LEE se pretendió indagar sobre cómo van construyendo los normalistas de la LEE su trayectoria escolar y si esta construcción tendrá relación con la reprobación, el rezago y la deserción. Estas interrogantes determinaron los siguientes objetivos: 1) identificar las

características de los aspirantes a la LEE y 2) conocer los cambios que surgen en los aspirantes al convertirse en alumnos de la LEE y sus trayectorias escolares.

Metodología

Esta investigación es de tipo descriptivo. En este caso, describir es equivalente a medir las variables establecidas y se trabaja sobre la realidad del hecho observado. El estudio se llevó a cabo en una Escuela Normal (EN) que ofrece la LEE en el Estado de Veracruz. Participaron 179 aspirantes y 43 alumnos de nuevo ingreso. Las herramientas utilizadas fueron:

1) Encuesta para identificar el perfil de los aspirantes a la LEE

Instrumento elaborado en Moodle, a partir de los referentes que se tenían de las entrevistas anteriores a 2010, diseñadas por un equipo técnico de la LEE, del cual se formó parte. Comprende 9 bloques temáticos con preguntas abiertas y de opción múltiple sobre: datos generales, antecedentes escolares, características personales, vocación, habilidades intelectuales, conocimiento de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética y, respuesta a las condiciones sociales.

2) Encuesta para identificar las características de los alumnos de 1er. semestre

Encuesta en Moodle con 9 bloques temáticos de preguntas de opción múltiple y abiertas sobre: características sociales, condiciones de estudio, cambios al ingreso, prácticas escolares, organización de las sesiones de clase, prácticas docentes del profesorado, opinión sobre la formación del perfil de egreso, satisfacción de expectativas, opinión de los servicios escolares y por último, prácticas de consumo cultural.

La aplicación de la encuesta para aspirantes se efectuó 8 días previos al examen de admisión y 8 posteriores. Hubo asesoría virtual y monitoreo de la participación. La aplicación de la encuesta para alumnos de 1er. semestre se efectuó en el centro de cómputo, en una semana previa al 2º semestre. Los alumnos que participaron corresponden al 81.7% del total de la población. A partir de la aplicación de las encuestas, pudo hacerse el análisis de datos a partir del archivo de Excel que genera Moodle para presentar resultados cuantitativos y cualitativos que permiten describir la trayectoria escolar.

Para los fines de este reporte parcial, se presentarán resultados sobre características de aspirantes en relación a sus datos generales, antecedentes escolares, características personales y vocación y de los estudiantes de nuevo ingreso, se informan sus características sociales, condiciones de

estudio, cambios al ingreso y prácticas escolares para tratar de responder a las preguntas centrales y atender a los objetivos del estudio.

Desarrollo y discusión

Características de los aspirantes a la LEE

Datos Generales. El 7.6% de aspirantes fueron hombres y el 92.3%, mujeres en el Área Intelectual (AI), mientras que los resultados para el Área Auditiva y de Lenguaje (AAL) fueron: 13.6% hombres y 86.4% mujeres. Por lo que respecta a edad, el promedio fue de 18 años, recién egresan del bachillerato, y sólo el 6.8% tenía entre 21 y 26 años. En cuanto a la región de procedencia, el 84.9% de los aspirantes fueron de la zona centro, el 12% provenían del sur y el 3.1% tienen como origen algún lugar del norte del estado. El tipo de estudios de nivel medio superior del que proceden los aspirantes, es el 15% un bachillerato técnico, el 74.4% realizó sus estudios en un bachillerato general, el 7.3% hizo telebachillerato y tan solo el 2.7% provenían de IVEA. El promedio general de la educación media del 50% de los aspirantes es 7, el 25% culminaron sus estudios con 8, y el otro 25%, se distribuye equitativamente entre los promedios de 6 y 9.

También se preguntó a los aspirantes si tenían hijos. Las investigaciones consultadas refieren que tener este tipo de responsabilidades afecta directamente la trayectoria escolar. Afortunadamente, sólo el 1.6 % respondió positivo sobre la paternidad/maternidad. Por otro lado, en lo que respecta a la situación económica, el 30% necesita trabajar para poder financiar sus estudios y quienes venían de otras ciudades reportaron que vivirían en pensión, casa de familiares o en departamento compartido. El 85% de aspirantes es católico, lo cual no los limita a desarrollar actividades escolares como honores a la bandera y desfiles durante su formación inicial y su práctica docente en la educación básica.

Antecedentes Escolares. Durante el bachillerato, el 88% de candidatos no ha reprobado semestre; pero el 50% del total ha tenido que regularizar de 1 a 3 asignaturas y un 20%, de 3 a 6, estos antecedentes de reprobación son más altos para AAL. Sobre otros estudios cursados durante el bachillerato, un 20% ha realizado cursos de idiomas, el 40%, computación y el otro 40%, no ha hecho actividades extracurriculares. Un 20% de jóvenes reportó tener estudios universitarios afines a EE, entre ellos: pedagogía y otras variantes relacionadas con educación, psicología, medicina y trabajo social.

Un 30% de candidatos que no practica deporte, mientras que el 45% lo hace de manera individual y el resto en equipo. De las actividades en el tiempo libre, el índice de frecuencia es el siguiente: oír música, leer, caminar, usar la computadora, hacer deporte, ver televisión, chatear, ir al cine,

tomar clases de algo, ver a la pareja y dormir. Respecto a la lectura, los aspirantes reportan que pasan mucho tiempo leyendo para hacer la tarea pues no cuentan con estrategias adecuadas, o leyendo mensajes de celular u otros espacios de conversación virtual como las redes sociales.

Características Personales. El 96% de candidatos no refiere datos de depresión o ansiedad y sólo el 5% se encontraba en tratamiento médico crónico. El 50% no acostumbra ingerir medicamentos; sin embargo, los ingeridos con más frecuencia son para cólico menstrual, problemas de vías respiratorias y dolores de cabeza que consumen sin prescripción médica.

Sólo un 5% de jóvenes se reportó como fumador, mientras que el 27% ya ingiere de 1 a 3 bebidas alcohólicas en cada reunión social, sin importar la frecuencia de las mismas, y sólo un 2% reportó honestamente que ha consumido alguna droga.

Vocación. Las motivaciones para seleccionar la LEE como: querer ayudar, el gusto por los niños, sentirse capaz, considerar la carrera interesante o porque se lo piden sus padres, fueron el 81.4%, mientras que respuestas como: saber de la carrera, la población que atiende y el campo de trabajo, conocer a alguien con discapacidad o porque investigaron sobre la carrera, suman 18.6%.

El 10% de aspirantes se encuentra cursando otra carrera. Un 20% presentaron examen de admisión en otra licenciatura afín con EE y sólo un aspirante elegiría la otra opción en caso de quedar en ambas. Al 80% de los candidatos les gustaría una carrera similar; al 10%, Licenciatura en Educación Preescolar y a otro 10%, Licenciatura en Educación Primaria, Educación Física o Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.

Cambios en los aspirantes al convertirse en alumnos de la LEE

Características sociales. El 98% de alumnos permanecía soltero y el 2%, se convirtió en divorciado. Para el caso de la paternidad/maternidad a partir de su ingreso a la EN el 2% reporta esta condición. El 86% de los alumnos considera que tiene recursos suficientes, otro 14% los cree insuficientes para el desarrollo de sus actividades académicas. Sólo el 9% trabaja y el 5% opina que los ingresos familiares son excelentes para la realización de sus estudios.

Condiciones de estudio. El 56% de los alumnos vive en casa de sus padres, el 21% reside en departamento compartido, un 9% está viviendo en pensión, el 7% habita con familiares cercanos, un 5% ocupan solos un departamento y el 2% radica con parientes.

Cambios al ingreso. Para el 80% de los estudiantes la exigencia académica es mayor a la del bachillerato; pero un 20% considera que es similar. No obstante, sus relaciones familiares y con amigos siguen igual en un 60%, son mejores para el 30% y han empeorado para el 10% de la población. Respecto a las adicciones, no todos los encuestados respondieron a las preguntas.

Prácticas escolares. El 44% reportó que casi siempre asiste a clases, el 40% se presentó puntual siempre y el 16% acudió con algunos retardos. La frecuencia con que los alumnos realizan tareas u otras actividades para preparar clases fue la siguiente: casi siempre 40%, regularmente 30%, siempre 28% y casi nunca 2%. El número de horas dedicadas a esta actividad es de 5 semanales para el 42% de los estudiantes, el 37% reportó que ocupa 1 hora por semana, entre 6 y 10 horas es el tiempo dedicado por el 12% y otro 12% ocupa más de 10 horas. De los materiales disponibles para la realización de las tareas de clase, 81% de los alumnos se vale del internet, 63% usa fotocopias, un 53% visita la biblioteca escolar, el 44% utiliza libros, diccionarios, enciclopedias o revistas propias, el 21% ocupa materiales prestados y el 12% visita bibliotecas públicas.

Un 20% de jóvenes recurre siempre al resumen o a la síntesis como recurso de estudio o como productos de lectura, lo que ninguno utiliza es el cuestionario. El trabajo en equipo dentro de clase es el recurso más común para el 51%, mientras que el 49% dijo que casi nunca lo considera extra clase.

En relación las horas por semana dedicadas a preparar exámenes, el 86% de los estudiantes reportan de 1 a 5, el 12% ocupa de 5 a 10 y sólo el 2% le dedica al estudio más de 10 horas. A pesar de estos datos, el promedio de calificaciones para el primer semestre estuvo entre 8 y 8.9 para el 63% de estudiantes, al cual le siguen el 28% con promedio de 7 a 7.9, un 7% que obtuvo entre 9 y 10 de calificación y el 2% que logró menos de 7.

Finalmente, cabe resaltar que con estas características de los nuevos estudiantes, sus promedios de bachillerato y antecedentes de reprobación, el inicio de la trayectoria escolar de la generación fue bastante bueno, ya que el 95% de alumnos aprobó todas las asignaturas y el 70% lo hizo con calificaciones arriba de 8. Sólo el 4% reprobó una asignatura y otro 2%, tuvo que regularizar una materia curricular y una complementaria. Ningún alumno reprobó por faltas y sólo el 2% fue promovido a segundo semestre como alumno irregular.

Resultados

Estos hallazgos permiten presentar los factores que pueden diversificar las trayectorias escolares. De este modo, las características sociales de los estudiantes de la LEE son similares a las de otras IES como la UNAM, la UAM, la Universidad Iberoamericana o las Universidades Tecnológicas y en relación a la situación económica, los normalistas se encuentran en mejor situación para cursar sus estudios que otros jóvenes del país, pues el promedio nacional de universitarios que alterna alguna actividad laboral con el estudio es la tercera parte de la población total para el caso de la educación superior según los reportes por De Garay (2006) y Sánchez (2010).

Los espacios y los bienes para el estudio brindan condiciones favorables a los estudiantes de la LEE, pues más de la mitad dispone de un espacio privado, herramientas tecnológicas y acceso a fuentes de información, que es mucho más que en otras IES.

Se aprecia que en la transformación de los bachilleres en normalistas surgen problemas de adaptación al trabajo académico, lo cual es causa fracasos y abandonos durante el primer año en todas las IES. Esto ocurre porque los jóvenes no realizan adecuadamente la transición a las exigencias en términos de contenido intelectual, métodos de exposición del saber y realización de prácticas que implica, lo cual coincide con los hallazgos de De Garay (2006).

Respecto a las adicciones, los encuestados no respondieron a las preguntas, cuando en su calidad de aspirantes, ya el 5% había reportado consumos adictivos, así que este tema queda abierto para otras investigaciones.

En lo que relativo a las prácticas escolares, éstas pueden ser el factor determinante para la diversificación de las trayectorias escolares, ya que, a nivel de educación superior, la normativa requiere el 85% de asistencia para acreditar y con menos de eso, aún podrían tenerse 2 oportunidades de examen para aprobar una asignatura; sin embargo, varios docentes de la LEE sí consideran la asistencia, la puntualidad y la permanencia como criterios para la evaluación y este podría ser otro factor que influye en los resultados obtenidos, ya que la asistencia puntual a clases fue una práctica bastante constante de los alumnos.

La frecuencia con la que hacen tarea puede tener su origen en los criterios establecidos para la evaluación, ya que son un porcentaje considerable de la calificación total y además son insumos básicos para la realización de actividades dentro de las clases o para la participación dentro de ella, y ésta también se considera regularmente como criterio a evaluar, según se reporta por el Área de Evaluación de la LEE. Así que la realización de tareas también resulta determinante para una trayectoria escolar sin reprobación.

Las horas por semana dedicadas a preparar exámenes, que rondan de 1 a 5, son tan preocupantes como las destinadas para preparar clases, puesto que los periodos de exámenes parciales regularmente coinciden para las asignaturas, ya sea que se haya decidido hacer dos o tres evaluaciones en el semestre. De este modo, el tiempo de dedicación a preparar exámenes también puede ser determinante en la trayectoria escolar.

Los recursos empleados para el estudio son el resumen, la síntesis, el mapa conceptual o mental, el esquema y la guía. Ellos favorecen los diferentes estilos de aprendizaje, no obstante, fuera de clase, el trabajo en equipo no se constituye como fuente de aprendizaje. Estos recursos reflejan las habilidades intelectuales de los estudiantes, tanto individuales como grupales, así que entre más

competencia en estas habilidades se tengan, más exitosas pueden ser las trayectorias escolares que dejan atrás los conocimientos memorísticos.

Conclusiones

Este acercamiento a la trayectoria escolar de una cohorte de la LEE, ha logrado aportar datos sobre cómo van construyendo los normalistas de la LEE su trayectoria escolar. Afortunadamente, la cohorte participante cursaba con favorables condiciones para el desarrollo de sus actividades académicas y esto alejó considerablemente su trayectoria escolar de la reprobación, el rezago y la deserción.

La riqueza de la descripción de los aspirantes y de los estudiantes de nuevo ingreso pone de manifiesto la importancia de implementar ejercicios como este en la institución y que los resultados pudieran ser un criterio considerado para la selección. También sería muy favorable implementar el estudio de las trayectorias escolares, ya que con ellas se dota de insumos a las academias de 1er.

Semestre para el diseño de sus planeaciones de curso y el desarrollo de proyectos que apuntalen las áreas débiles de la cohorte. Estos hallazgos serían también de muy relevantes para los procesos de tutoría, grupal o individual e impactarían directamente en los planes de acción de los tutores para combatir los fenómenos de la reprobación, el rezago y la deserción. Del mismo modo, impactarían con el trabajo de las academias de los grados superiores y abatirían la reprobación, el rezago y la deserción.

Para el caso de esta cohorte, la trayectoria escolar que corresponde al corte del ingreso a la LEE, ya arroja datos alentadores sobre su desempeño. Haría falta continuar el estudio al segundo y tercer corte, al cierre del 3er. año y al fin de la formación inicial y así mismo, enlazar la trayectoria escolar con el seguimiento de egresados. Esto permite a las EN tener datos fuertes para el seguimiento de planes de estudio, la planeación institucional y la evaluación externa de programas educativos.

Referencias

- Acosta Ochoa A. (2008). Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo. Tesis de Maestría en Sociología [versión electrónica]. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chaín, R. (1995). Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares. México: Universidad Veracruzana - Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Chaín, R., Nancy Jácome y Manuel Martínez (2001). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción en Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES.
- Cu Balán, G. (2004). Perfil de ingreso y el rendimiento escolar de los alumnos de la Universidad Autónoma de Campeche. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/perfil-ingreso/perfil-ingreso.shtml>
- De Garay Sánchez A. (2006). Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo de las prácticas escolares y culturales de los jóvenes universitarios [versión electrónica]. México: SEP – Coordinación General de Universidades Tecnológicas – Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- González Martínez, A. (2001). Seguimiento de Trayectorias Escolares. México: ANUIES. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib46/0.htm
- Sánchez Medina R. L. (2010). El efecto del ambiente institucional y organizacional sobre las trayectorias escolares en el primer año de estudios. El caso UAM-Azcapotzalco. Tesis de Maestría en Sociología [versión electrónica]. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- SEP (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. México: SEP.

ACOMPañAMIENTO EN LA PRÁCTICA: PERCEPCIONES DE TUTORES DE LA UCLM Y BYCENES

Brenda Lizeth Villarreal Córdoba
brendalvcor@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado
marielosmartinezhurtado@gmail.com

Luis Fernando Castelo Villaescusa
enesfer@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES)

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Esta investigación surge ante la necesidad de estudiar los procesos de formación inicial docente, con especial interés en aquellos referidos a la práctica. Conocer las percepciones de los tutores de prácticas en relación a la forma en que se debe acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de tal profesión durante los espacios referidos a la práctica e identificar en qué momentos debe darse tal acompañamiento, representa el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo. La información fue recabada mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, de la cual se tomó una pregunta específica para dar respuesta a los objetivos. La muestra fue conformada por 10 tutores de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en España y 10 tutores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) en México. Los participantes son formadores de docentes. Los principales hallazgos indican que el acompañamiento a un docente en formación debe darse sobre todo en tres momentos formativos: en la pre-práctica, práctica y post-práctica, es decir un acompañamiento de carácter constante.

Palabras clave: formación inicial, práctica, acompañamiento, tutoría, asesoría.

Planteamiento del problema

Durante el Foro Mundial sobre la Educación 2015 se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030. En ella, como una de las metas establecidas fue planteada la necesidad de aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados para tal labor, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes (UNESCO, 2015). Ante esto, durante los últimos años se han suscitado a nivel internacional cambios en las políticas educativas, programas y planes de estudio en los diferentes niveles educativos, de esta manera, los programas de formación inicial del profesorado buscan atender estas demandas y resulta de gran relevancia su estudio. En consecuencia, conocer los procesos formativos en los cuales se ven inmersos los futuros maestros constituye un elemento clave para la comprensión de su ejercicio como docentes y el impacto que pueden generar en los estudiantes.

Efectivamente, abordar tal temática supone indagar, analizar y comprender los espacios en los cuales se da el aprendizaje de la profesión de los futuros docentes y adquiere relevancia valorar las oportunidades de práctica, puesto que permiten experimentar cambios en las expectativas sobre el trabajo docente, y transformaciones en las ideas iniciales acerca de la enseñanza y la vida escolar de los sujetos que en ella participan (Mercado, 2010).

Investigaciones recientes revelan algunos elementos particulares del acompañamiento brindado por parte de los tutores. Por una parte, Flores (2017) ha encontrado ciertas características del perfil de los maestros de práctica profesional. Estos incluyen un alto grado académico, experiencia en educación básica, experiencia de tutoría de práctica docente y carencia de formación específica en tutoría de práctica docente. Asimismo, se encontró que existe una necesidad de recibir capacitación sobre la función de la tutoría para reflexionar acerca del acompañamiento en la práctica.

Así mismo, Félix, López y Millán (2017) revisaron algunas relatorías realizadas durante las reuniones de academia acerca de diversas situaciones que vivían los tutores de su institución, los resultados indican que los tutores muestran desinterés en cuanto a la formación específica en este aspecto de su labor, y que existe un número amplio de docentes recién egresados que han sido contratados, lo que conlleva a la tutoría con escasa experiencia en educación superior.

En definitiva, los estudios presentados hablan más acerca de la formación de los propios formadores y sus características como tutores, que de la forma en que se debería acompañar a los estudiantes de profesorado en formación inicial. No obstante, la tutoría y asesoría por parte de tales actores educativos es de carácter obligatorio.

De manera puntual, es oportuno reconocer el papel que desempeñan los formadores, específicamente los tutores de prácticas, en el acompañamiento brindado a los estudiantes durante tal espacio formativo. Así mismo, es conveniente analizar tal proceso de formación a la luz de las opiniones de dichos formadores en dos espacios de diferente naturaleza, la UCLM y la ByCENES, para generar un panorama amplio acerca de cómo se debe acompañar a un docente

en formación. Por consiguiente, mediante el desarrollo de este análisis de información respecto a la formación inicial del profesorado, se pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo debe ser el acompañamiento a un docente en formación, y en qué momentos? Lo anterior a través de las percepciones de los tutores de prácticas de dos instituciones de formación inicial, y conocerlas se convierte en el objetivo de esta investigación.

Marco teórico

Ahora bien, para ahondar en el estudio de la temática presentada es necesario comprender algunos términos. En primer lugar, conviene señalar que en el periodo de prácticas:

los estudiantes encuentran una oportunidad única de conocer las características reales de la profesión de profesor, los papeles y las responsabilidades que le están asociados, al mismo tiempo que desarrollan conocimientos útiles para intervenir como docentes (Lopes & Blázquez, 2012, p.32).

Así mismo toda práctica docente requiere de cierta asesoría, y de acuerdo a lo señalado por Martínez y González (2010), se refiere a tomar consejo de otra persona o ilustrarse con sus ideas. Por ende, los tutores en contextos educativos son de alguna manera figura de expertos en el tema y son los encargados de orientar a los profesores en formación.

Un componente esencial relacionado a la educación superior y específicamente al seguimiento de estudiantes de profesorado, es la tutoría. En sí, tal término “pretende significar un acompañamiento personalizado... la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez” (López, 2011, p.47).

Al respecto, habría que mencionar que dado el Acuerdo N° 649 y Acuerdo N° 650, por los que se establecen el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar, señalan la expectativa de intervención de los docentes en la Educación Normal en México. Dentro de tal acompañamiento al alumnado, los maestros deben promover en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de competencias, la interiorización de actitudes y valores, el aprendizaje para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación de nuevos saberes (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Por último, conviene destacar que la palabra acompañar evoca acciones como compartir, agregar valor y sentido, reconocer, acoger, coexistir, estar y hacer con otros en condición de iguales y con sentido compartido (Martínez & González, 2010). De ahí que el acompañamiento pedagógico de acuerdo con tales autores, se refiera a un proceso integrador y humanista de la formación docente, una oportunidad de recuperación, conformación y fortalecimiento de perspectivas, dinámicas, condiciones y procesos dentro de las comunidades educativas.

Metodología

La metodología empleada surge del objetivo de indagar las percepciones acerca de cómo los tutores de prácticas deben acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de la profesión docente, sobre todo en cuanto a la formación práctica. La información fue recabada bajo un enfoque cualitativo, puesto que este método busca comprender la realidad a través de los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas que comparten un contexto (Villamil, 2003).

La muestra es conformada por 10 tutores de la Facultad de Educación de la UCLM, quienes imparten clases en los Grados de Educación Infantil y Primaria, tienen entre 40 y 64 años de edad, y son cuatro mujeres y seis hombres. Y por 10 tutores de prácticas de la ByCENES, profesores en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, entre 30 y 55 años de edad, cinco mujeres y cinco hombres.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tales sujetos, con el fin de contar con una guía de entrevista flexible para que el entrevistado hablara libremente y de manera espontánea, incluso de otros temas relacionados (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). Al ser esta ponencia un reporte parcial de un estudio, se analizó específicamente la respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo debe ser el acompañamiento a un docente en formación, y en qué momentos?

Así, las percepciones fueron analizadas mediante un proceso de categorización abierta, con el propósito de descubrir conceptos, ideas y sentidos (San Martín, 2014). Lo anterior debido a que este tipo de codificación resulta de la examinación minuciosa de las respuestas de los entrevistados, con el fin de identificar y conceptualizar sus significados.

Los datos fueron segmentados, analizados y comparados para encontrar similitudes y diferencias entre sí, generando códigos a partir de ello. Al comparar tales concepciones fue posible generar una clasificación de segundo grado denominada categoría. Finalmente, las entrevistas fueron introducidas al software Atlas.ti para la creación de esquemas de comprensión de los resultados a partir de las categorías concretadas.

Resultados

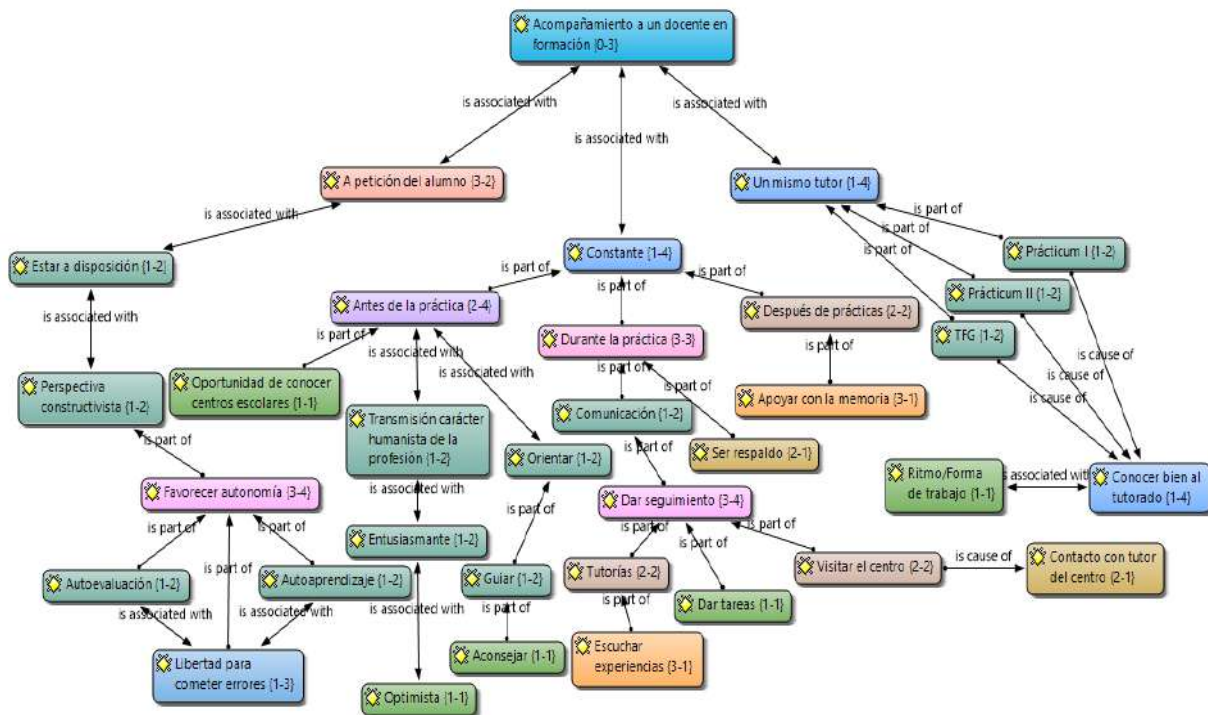
Percepción de tutores de la UCLM. En lo referente a la forma en que los tutores de prácticas de la UCLM deberían acompañar a los practicantes, las perspectivas de los participantes se orientan al acompañamiento brindado en tres momentos formativos (ver Figura 1). Para ellos, tal acercamiento debe ser preferentemente previo a la práctica, durante la práctica, y posterior a tal periodo.

Algunos profesores consideran que el tipo de acompañamiento que debe brindarse antes de la práctica debe ser optimista y entusiasta, así como transmitir el carácter humanista del

profesor, requiere guiar, orientar y asesorar a los docentes en formación, y brindar la oportunidad de conocer centros escolares. Al respecto, uno de los participantes señala:

Yo creo que tiene que ser un acompañamiento primero: optimista, segundo: entusiasmante, que le abra la profesión docente como una profesión en la que no solo va a ganar un dinero, sino que además le va a llenar como persona, no solo profesional. Y esto en el acompañamiento de las prácticas creo que es importante, transmitirles ese carácter humano y elevado diría yo de la profesión docente (AUCLM03).

Figura 1. Acompañamiento a un docente en formación: UCLM.



Fuente: elaboración propia.

Durante la práctica es necesario mantener una buena comunicación con el tutelado, a razón de los participantes, con el propósito de escuchar sus experiencias, y enseñar a reflexionar sobre la práctica. Así, algunos profesores revelan que es primordial dar seguimiento a los estudiantes, brindar tutorías, visitar el centro escolar y mantener contacto con el tutor del colegio.

De acuerdo con profesores entrevistados, tanto el tutor de la Facultad como el del centro escolar debe ser un respaldo para los estudiantes y las acciones que realicen, su papel debería ser el de aconsejar y plantear tareas de intervención en los grupos de prácticas. Al respecto, uno de los entrevistados destaca que acompañar a un docente en formación es:

Pues, dejándoles la sensación de libertad y que él pueda actuar por su cuenta, pero también al mismo tiempo haciéndoles sentir que siempre tiene después el respaldo de su profesor de la Facultad, pero sobre todo del maestro más inmediato que es su tutor de prácticas en el centro de educación infantil o primaria, y en coordinación uno y otro (AUCLM09).

En lo que respecta al acompañamiento en la post práctica, los entrevistados indican que es necesario apoyar al alumnado con la elaboración de la memoria, y de acuerdo con algunos otros participantes es preciso brindar tutorías en caso de ser necesario. Aunado a esto, los participantes subrayan que el acompañamiento debe ser constante, y enfatizan que debe ser a petición del alumno. Lo anterior implica mantener una perspectiva constructivista, dejar que construya por sí mismo su aprendizaje, y sobre todo favorecer su autonomía. Esto permite la autoevaluación, el autoaprendizaje y permite cierta libertad para cometer errores. Un entrevistado señala al respecto *“Tiene que ser en el momento que él te lo pida, estar un poco a disposición, intentar siempre que haga una autoevaluación, que detecte sus “fallos” y “limitaciones”* (AUCLM02).

Percepción de tutores de la ByCENES. En contraste, los tutores de prácticas de la ByCENES plantean diversas perspectivas referidas a la manera en que debe darse el acompañamiento a los docentes en formación (ver Figura 2). En primer lugar, mencionan que debe ser de carácter constante, y como un proceso continuo, incluso al egresar de la institución. Al respecto, uno de los maestros considera *“el acompañamiento de un asesor es desde el principio hasta el final, así como cuando eres maestro de grupo. Acompañamiento permanente y continuo”* (ABYC01).

De igual forma, los docentes enfatizan que el acompañar a los practicantes debe ser *“En todo momento, incluso no es nada más el trabajo maestro-alumno, tenemos nuestros contactos por teléfono, me mandan mensaje, en todo momento estamos ahí para alguna situación que se presente estamos ahí para resolver”* (ABYC03). En efecto, lo anterior es reflejo del compromiso que los tutores experimentan con sus alumnos de prácticas.

También manifiestan que debe brindarse en virtud de la solicitud de los alumnos, y mantener un carácter puntual. Así mismo, conforme a algunas otras perspectivas este proceso debe ser directo y cercano; debe promover el respeto, la responsabilidad y la resolución de conflictos; y situar al tutor de la institución formadora como referente para los alumnos en lo relativo a la preparación, responsabilidad, ética y profesionalismo.

Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos de la investigación revelan que, de acuerdo con los tutores de prácticas de la UCLM el acompañamiento a un docente en formación debe ser en tres momentos formativos: previo, durante y después de la práctica. Acompañar implica además, acorde a sus nociones, mantener una comunicación continua con el tutorado y el tutor del grupo de prácticas, propiciar el intercambio de experiencias, y generar autonomía y libertad en el estudiante. Es decir, el acompañamiento debe ser a petición del alumno, y brindarse sobre todo también en la orientación y elaboración de la memoria o informe final de prácticas, al ayudar a sistematizar esa experiencia práctica en una redacción de su reflexión.

En contraste, las percepciones de los tutores de prácticas de la ByCENES, expresan que el acompañamiento en el aprendizaje de la profesión docente debe mantener un carácter constante, continuo, de comunicación consecuente. Acompañar además, implica mantener un contacto directo y cercano con los estudiantes, lo que permite la promoción de valores como el respeto, la responsabilidad, la resolución de conflictos de manera conjunta, entre otros.

De este modo, la relevancia científica y social del conocimiento generado en este reporte parcial de investigación, radica en que los estudios anteriores no han profundizado en las características sobre cómo debe ser el acompañamiento a un docente en formación inicial. La función de tutoría representa un componente de gran valor en tal periodo, siempre y cuando se desarrolle adecuadamente. Así mismo, el análisis de las percepciones de los tutores de dos instituciones de formación inicial de diferente naturaleza y situadas en diferentes contextos, permite ampliar las perspectivas de lo que es posible hacer y generar un panorama más amplio para enriquecer tales prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo N° 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de <https://goo.gl/UBg6YE>
- Félix, V., López, O. & Millán, M. (2017). La tutoría en la escuela normal de Sinaloa. Entre dificultades, obstáculos y paradojas. XIV CNIE, COMIE, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1718.pdf>
- Flores, M. (2017). Tutoría de práctica docente en la normal: estilos y concepciones. XIV CNIE, COMIE, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1527.pdf>
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Mercado, R. (enero, 2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México.

- Psicología Escolar e Educativa* vol. 14 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- Lopes, H. & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* vol. 15 (4). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431084.pdf
- López, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- San Martín, D. (enero, 2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de Investigación Educativa* vol. 16 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Sánchez, J. (2016). El carácter bipolar del Prácticum de Magisterio: un reto para la innovación. *Opción, volumen 32 (10)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048901038.pdf>
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Villamil, O. (junio, 2003). Investigación cualitativa como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico* (2), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf>

APORTACIONES A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCAR EN Y PARA LA CONVIVENCIA; UNA MIRADA AL PLAN DE ESTUDIOS

José Francisco Acuña Esquer,
Emigdio Germán Martínez Vázquez,
Gloria Parra Barrédez
gonmy_20@hotmail.com
Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Palabras clave: Formación profesional, Educación inclusiva, Planes de estudio

Resumen

La educación en y para la convivencia resulta indispensable en este mundo globalizado en el que vivimos. La cosificación que la humanidad experimenta por el exacerbado apego a la tecnología, claramente requiere que viemos la mirada a la esencia misma del ser, rescatando los valores universalmente consolidados, como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Una de las herramientas de la sociedad para conservar las buenas prácticas para la convivencia es la escuela; puesto que, desde pequeños, los infantes llegan a sus aulas en las cuales se busca fortalecer los valores que la sociedad requiere para construir verdaderas comunidades de aprendizaje, participación y aceptación. Esta virtud de las escuelas se ve ampliamente desarrollada por la intervención de sus docentes, mismos que deben tener entre sus competencias profesionales las necesarias para poder organizar actividades en y de sana convivencia.

La presente es una investigación documental en la que se abordan los Planes de Estudio 2012 que la DGESEPE estableció para las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y las que cuentan con enfoque Intercultural; con la finalidad de analizar la estructura de los trayectos formativos e identificar los cursos que ofrecen formación en y para la convivencia a los estudiantes normalistas.

Planteamiento del problema

Una de las características del ser humano es su irrenunciable condición a la convivencia. Desde tiempos inmemoriales, el hombre ha tenido la necesidad de agrupación, en un principio para favorecerse de las inclemencias de la naturaleza, después como forma de participación para crear y conseguir fines comunes. A raíz de lo anterior, se puede decir, que el progreso de la vida humana mucho ha dependido de la capacidad de este para lograr acuerdos en conjunto, mediante el diálogo y la participación.

Si bien es cierto, el hombre es sociable por naturaleza, no basta con contar con esa condición para que la sociedad pueda establecerse y llegar a su adultez, solo por el hecho de peregrinar por la vida; en definitiva, el proceso de asociación y de convivencia en esta sociedad deberá transitar por canchales más arduas y escabrosas que el solo hecho de reunirse en un espacio por un fin común; en otras palabras, para que la sociedad obtenga los frutos deseados de corresponsabilidad, respeto, empatía, solidaridad, entre otros, requerirá del esfuerzo conjunto de los integrantes de esta, mismo esfuerzo que ha de procurar el entendimiento de sí mismo, además del reconocimiento de la otredad como parte sustantiva en el desarrollo pleno de dicho sistema.

Un ser educado en la actualidad ha de poseer los conocimientos, las capacidades y las habilidades necesarias para participar de las diferentes manifestaciones que se viven cotidianamente en el globo. Asimismo, ha de poseer la virtud de incluirse en las diferentes esferas sociales y laborales de manera crítica, responsable y respetuosa, siguiendo los requerimientos que la situación así le marque. Para ello, resultan indispensables herramientas como el diálogo, la participación, la empatía y otros valores, los cuales le permitirán a ese ser educado una actitud proactiva para enfrentar el contexto en el que se desenvuelve.

La educación básica, a últimas fechas, ha sido saturada de requerimientos de orden moral, que la invitan (instigan) a formalizar más aún los esfuerzos porque sus educandos, además de alcanzar los aprendizajes esperados y consolidar los estándares curriculares, completen su formación en valores, necesarios indiscutiblemente en la ya citada sociedad actual; de esta manera, se le confiere a la educación la primicia de inculcar, promover, desarrollar, fomentar, formalizar y desplegar una serie de procederes éticos que en ocasiones, permítase la expresión, nunca se han practicado al interior del seno materno. Ante esto, el docente ha de recibir una tarea titánica, al tratar de conciliar los contenidos temáticos, el avance gradual de los mismos y el cumplimentar las acciones para generar un espacio sano para convivir.

En el presente trabajo de investigación se intenta mostrar, en un primer ejercicio, las aportaciones que desde las Escuelas Normales (EN) se están realizando referente al plan de estudios vigente,

para formar docentes que eduquen para la convivencia, respondiendo a una necesidad demandante al interior de las instituciones de educación básica y la sociedad misma.

Marco teórico

Sin lugar a dudas, los tiempos actuales están siendo regidos por parámetros muy distintos a los de otras épocas; no son pocas las veces que se escucha en diferentes ámbitos que la violencia está a la orden del día. No se quiere entrar en generalidades, ni satanizar espacios, más, hoy por hoy, la sociedad se encuentra en una encrucijada en cuanto al desarrollo de la civilidad y las buenas costumbres, estas últimas engarzadas en la convivencia sana y la participación democrática.

La violencia como tal, se “personifica” en todos los ámbitos: en el deportivo, el cultural, el familiar, el económico, el escolar, solo por citar algunos; y es precisamente en el escolar donde se hará énfasis, por las características propias del sistema, dedicado al desarrollo del ser humano de una manera armónica.

La práctica se define como “ejercicio o realización de una actividad de forma continuada y conforme a sus reglas”; una definición más es “habilidad o experiencia que se consigue o se adquiere con la realización continuada de una actividad” (google), en este sentido, practicar para la convivencia ha de significar trabajar en el desarrollo de una habilidad de manera constante y permanente, que posibilite a los ciudadanos para la participación en sociedad.

Vivir en la sociedad actual contempla varias aristas, mismas que se van entrelazando para llegar a ser una verdadera maraña de supervivencia desde el ámbito personal y social. Los avances que se tienen en cuanto al conocimiento y el acceso a la información, la propia actividad en las redes sociales, además el uso indiscriminado y ocioso del internet, han provocado una verdadera brecha entre las personas. Hoy, todo es individual: la computadora, las envolturas de pastelillos y empaques de galletas, las órdenes de comida rápida, entre otras cotidianidades; mas parece que esa individualización vivida, ha hecho causa en el pensamiento, también individualizado, del ser humano por su propio género; a decir de José Luis Zurbano (1998, p. 19): “la sociedad continúa siendo una selva. Y el hombre actúa como lobo para el hombre”.

Zurbano continúa expresando que: “existe una contradicción al contrastar el derecho ineludible de todos a la felicidad y el hundimiento moral de nuestra sociedad” (1998, p. 19); al hacer alusión al hecho de que se busca la felicidad de hijos y alumnos, mas no se tiene la certeza de cómo actuar ante las situaciones sociales inhumanas que no pocas veces se advierten en la sociedad actual.

Ante lo anterior, el autor plantea, tomando diferentes modelos, algunos principios para la educación para la paz, misma que coadyuva sustancialmente al desarrollo de la convivencia, a sabiendas de

que no se puede cambiar el mundo, pero sí puede mejorarse. Los principios que resalta Zurbano en relación a la educación para la paz son: a) el cultivo de los valores; b) Aprender a vivir con los demás; c) facilitar experiencias y vivencias; d) educar en la resolución de conflictos; e) desarrollar el pensamiento crítico; f) combatir la violencia de los medios de comunicación; g) educar en la tolerancia y la diversidad; y h) educar en el diálogo y la argumentación racional. (1998, pp. 21-23). La UNESCO (2008) sostiene que “una educación para la convivencia democrática y pacífica aspira a desarrollar en los estudiantes una disposición, una simpatía y un sentido hacia esta visión de vida, y además, debe entrenarlos para desarrollar en ellos las habilidades que se requieren para la vida en común” (, p. 14). Ante esto se puede afirmar que el aprendizaje de la convivencia no se puede limitar al orden teórico o conceptual de valores, sino que el citado aprendizaje de los mismos ha de facilitarse desde espacios experienciales al interior de la institución escolar.

Para Dewey (como se cita en UNESCO, 2008):

Es la acción del ambiente la que lleva al niño y joven a privilegiar determinadas opciones que le parecen más atractivas. Por esto plantea que las creencias y aspiraciones que forman parte del objetivo de compartir una vida en común, deben ser facilitadas en su desarrollo por un entorno favorable, en el que tales creencias tengan un sentido susceptible de ser experimentado en forma significativa por el educando.

Aquí se enmarca una vez más la idea firme de vivenciar la práctica de los valores para la sana convivencia; además, se incluye la necesidad de que el docente sea quien marque la pauta para facilitar espacios que coadyuven de manera significativa.

Resulta innegable la valía que ostenta el fomento de los valores universales desde el hogar; indiscutiblemente, la familia es el lugar óptimo para generar este tipo de prácticas, vitales para la inserción al mundo social. Pese a ello, la familia, por muy diversas razones, se ha separado de esta función, quedando a cargo de la institución educativa el acercamiento de los estudiantes al mundo de la cordialidad, la armonía, la equidad y la empatía. Por ello, la escuela debe presentarse como ese espacio privilegiado para la promoción de valores. A decir de la UNESCO (2008):

El “Enfoque experiencial o de inmersión en la construcción de la convivencia” de Kohlberg (1981) propone la creación de escuelas que actúan como “comunidades justas”. Se basa en la creencia que los valores no se aprenden de la misma manera como un conocimiento, sino que las personas se apropian de estos a través de la construcción de vínculos de sentido a partir de experiencias pertinentes. Por ello, el espacio formativo más importante es el de la convivencia, pues allí se ejercen y experimentan de manera significativa los valores (p. 15).

En el ámbito educativo en México, a raíz de la reformulación de los Planes de Estudios para educación básica (2009 y 2011) se puede advertir la apuesta por formalizar, desde la vida

curricular, el aprendizaje de la convivencia democrática, esto enmarcado en los diferentes apartados que conforman dicho plan de estudio.

“Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p.30); dichos principios encauzan el actuar docente en y para el sistema educativo, por lo tanto, sin ser una guía, marca parámetros a los que ajustarse para desarrollar la labor con calidad.

En la organización de los ya citados principios pedagógicos del Plan de Estudios de Educación Básica, se incluyen algunos que orientan el trabajo que desde las escuelas debe fortalecerse para trabajar el aspecto del aprendizaje para la convivencia y la paz. En este orden figura el principio “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 32) en el que se privilegia la orientación hacia acciones para el descubrimiento y búsqueda de soluciones para construir aprendizajes colectivos; asimismo, se establece que el trabajo colaborativo que deberá: 1) Ser inclusivo, 2) definir metas comunes, 3) favorecer el liderazgo compartido, 4) permitir el intercambio de recursos, 5) desarrollar el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, y 6) realizarse en entornos presenciales, virtuales, en tiempo real y asíncrono (SEP, 2011, p. 32).

De igual forma, se incluye el principio: “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, en el que los docentes “deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven”, a raíz de este reconocimiento, deberá darse la aceptación de la riqueza propia de la diversidad grupal o escolar, de tal suerte que puedan potenciarse las diferentes manifestaciones de capacidades, habilidades y conocimientos de los alumnos para contribuir a la generación de saberes colectivos.

El principio “incorporar temas de relevancia social” considera que las temáticas a tratar en la dinámica escolar se centren lo más posible en situaciones que aquejan al mundo de hoy. Desde esta perspectiva, se busca que los alumnos participen y actúen con responsabilidad en temas relacionados con la salud, el cuidado del medio ambiente, la diversidad cultural entre otras; al desarrollarse este principio, se espera que se favorezcan “aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades” (SEP, 2011, p.40).

Por último, en relación a la educación para la convivencia, se incluye el principio “renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” en el que se busca promover normas para regular la convivencia diaria, establecer vínculos entre derechos y responsabilidades y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia. Aquí se requiere buscar las estrategias oportunas para que toda la comunidad participe en la conformación y

aplicación de las normas como parte de una necesidad de crecimiento social, más que el hecho de que sean reprimendas hacia ciertas conductas por parte de directores y maestros.

Desde este marco en el que se requiere consolidar la participación que socialmente viene desarrollando el ciudadano mexicano en el ámbito social, desde la dimensión nacional y la global, cabe y conviene preguntarse ¿Qué elementos de la formación que reciben los estudiantes en las Escuelas Normales les vuelven competentes para trabajar en las aulas y sus centros escolares en y para la convivencia?

Metodología

El presente estudio siguió un carácter de investigación documental; mismo que a decir de Martínez (2002):

Puede definirse como una estrategia en la que se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades teóricas y empíricas usando para ello diferentes tipos de documentos donde se indaga, interpreta, presenta datos e información sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando para ello, métodos e instrumentos que tiene como finalidad obtener resultados que pueden ser base para el desarrollo de la creación científica (parr. 3).

En este orden de ideas se llevó a cabo un análisis del contenido del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe; este estudio permite valorar a profundidad los trayectos formativos y los cursos propuestos por dichos planes de estudio en cuanto a la educación en y para la convivencia.

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es identificar en el plan de estudios 2012 que se oferta en las escuelas Normales de México, los elementos que coadyuvan y consolidan las competencias profesionales para educar para la convivencia en sus centros de trabajo, en relación a lo enmarcado en el plan de estudios de educación básica y los estándares internacionales.

Resultados

La formación profesional que actualmente se ofrece en las escuelas Normales en México se encuentra enmarcada en el Plan de estudios 2012, para Educación Primaria, Educación Preescolar y las mismas con enfoque intercultural bilingüe. Dichos planes de estudios se presentan tres rasgos principales, “un enfoque centrado en el aprendizaje, un currículum flexible que permite diversificar la atención a los estudiantes y favorece su movilidad, y el desarrollo de competencias fundamentales para participar de manera activa y comprometida en la sociedad del conocimiento” (DGESPE, 2011, p. 14).

Resulta importante rescatar aquí el desarrollo de competencias, mismas que se promueven en dos vertientes: las genéricas y las profesionales, estas últimas “se refieren al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y valores que el profesor de educación básica desarrolla en torno a la profesión” (DGESPE, 2011, pp. 18-19); es decir, son las que permitirán al estudiante normalista apropiarse de un estilo de docencia único, donde los saberes, haceres y valores, le permitirán planificar su trabajo con conciencia del mundo que le rodea.

En el entramado que significan las competencias profesionales, estas se dividieron al interior del plan de estudios en seis ámbitos: 1) Planeación del aprendizaje, 2) Organización del ambiente en el aula, 3) Evaluación educativa, 4) Promoción del aprendizaje de todos los alumnos, 5) Compromiso y responsabilidad con la profesión, y 6) Vinculación con la institución.

Al analizar las unidades de competencia desglosadas en los ámbitos, resulta necesario poner especial atención a los denominados “Organización del ambiente en el aula”, “Promoción del aprendizaje de todos los alumnos” y “Vinculación con la institución y el entorno” ya que en estos se pueden identificar los parámetros que en torno a la educación para la convivencia se promocionan en la preparación del profesional docente.

Generar los espacios óptimos para el aprendizaje, sin duda, ha de coadyuvar al fortalecimiento de la convivencia; por ello se presenta el ámbito “Organización del ambiente en el aula”; en este, el profesional de la educación ha de desplegar su competencia “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos” (DGESPE, 2011, p. 25) para facilitar un aula favorecedora de conocimientos, pero, más que nada, que a partir de la interacción en un espacio adecuado, con el material preciso y provisto de estrategias situadas en el aprendizaje, permita a sus alumnos participar del diálogo y la toma de acuerdos.

En relación a las unidades de competencia promovidas en este ámbito, se retoma la idea central de promover un clima de confianza que permita desarrollar conocimientos y valores; asimismo, desarrolle la autonomía en los alumnos y la comunicación eficiente, tomando en cuenta las características del grupo atendido (DGESPE, 2011, p. 25).

En el ámbito “Promoción del aprendizaje de todos los alumnos” se encuentra la competencia profesional “Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación” (DGESPE, 2011, p. 27). En esta competencia se busca que el estudiante normalista potencie su capacidad para orquestar, desde la planificación didáctica y las condiciones propias de su contexto, situaciones en las que permita el fortalecimiento de las relaciones entre sus alumnos, que en la práctica se traduce en secuencias didácticas abiertas a la participación, el diálogo, el respeto a las opiniones y saberes de los demás miembros de la clase.

En este mismo ámbito se muestran intereses comunes a la educación para la convivencia, en el sentido de que el profesional egresado de este plan de estudios debe promover sus competencias para identificar, atender y abatir las barreras para el aprendizaje que se presenten en sus alumnos, además de atender la diversidad cultural y promover actividades que favorezcan la equidad de género, tolerancia y respeto contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos (DGESPE, 2011, p. 27).

Esta competencia profesional del estudiante normalista, se expresa estrechamente relacionada con una de las cinco competencias para la vida promovidas en los estudiantes de educación básica, específicamente las competencias para la convivencia, mismas que para su desarrollo requieren: “empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo, trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011, p. 42).

En cuanto al ámbito “Vinculación con la institución y el entorno” la competencia profesional que alberga este es “Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas” (DGESPE, 2011, p. 28).

En este aspecto, el profesional de la educación tiene la gran oportunidad de reconstruir la visión educativa de la sociedad y la familia, en participación con la escuela. El docente en este sentido, dirigirá sus esfuerzos y conocimientos al desarrollo de proyectos en los que se puedan establecer diagnósticos y toma de decisiones coherentes al contexto en el que se desenvuelve. El tener la posibilidad de crear proyectos de participación comunitaria, dará la oportunidad de engarzar lazos

de colaboración entre los diferentes actores del sistema educativo, en una participación responsable, respetuosa y cordial.

Discusión y conclusiones

Educación en y para la convivencia es una tarea que ya no puede postergarse más. Los avances tecnológicos y la globalización han provocado en el ser humano una cosificación de él mismo. La invitación a descosificarse está abierta, teniendo la solución en la mirada a la otredad y la participación en las diferentes manifestaciones meramente humanas.

El desarrollo de competencias para la vida contenidas en el plan de estudios de Educación Básica, permiten fortalecer en los estudiantes las habilidades para el desarrollo personal y social, estimulando y proveyendo espacios teóricos y experienciales donde desplegar valores como el respeto, la participación, la tolerancia, entre otros.

La inclusión de temáticas referidas a la educación para la convivencia en el plan de estudios de Educación Básica es un indicador fehaciente de que el sistema educativo mexicano está buscando cumplir con los estándares internacionales, surgidos de las diferentes jornadas de colaboración en las que se participa.

El plan de estudios 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar con o sin enfoque intercultural, que se oferta en las escuelas normales del país, se encuentra cimentado en tres grandes rasgos, mismos que permiten la capacitación profesional del estudiante en torno a la investigación, la utilización de TIC y el propio trabajo en el campo educativo.

En cuanto al desarrollo o promoción de competencias para que el profesional egresado se fortalezca en la educación para la convivencia, se encontraron algunas que se refieren a la promoción de espacios armónicos; sin embargo, los argumentos referidos a este tipo de espacios, distan mucho de lo que enmarca la UNESCO, puesto que se sigue considerando a un grueso poblacional de grupo como normal, quedando en la inclusión los grupos vulnerables o niños que tienen barreras para el aprendizaje.

Este primer acercamiento a las características del Plan de Estudios de las escuelas Normales muestra grandes avances en el reconocimiento de la necesidad de educar para la convivencia. Por las características propias de la investigación, habrá que retomar esta temática orientando el estudio hacia la oferta de la malla curricular y los cursos programados en los trayectos formativos de las licenciaturas aquí abordadas.

REFERENCIAS

- DGESPE. 2011. Reforma curricular de la Educación Normal. Recuperado de:
<http://www.normalcolotlan.edu.mx/noticias/2011/julio/documento.base.9.julio.2011.pdf>
- SEP. 2011. Plan de estudios 2011. Educación Básica. México.
- UNESCO. 2008. Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Chile. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Universidad Mesoamericana (2007). Importancia y definición de la investigación documental.
Recuperado de: <http://geiuma-oax.net/invdoc/importanciaydef.htm>
- Zurbano, José Luis. 1998. Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia. España.
Recuperado de: http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Zurbano_BASES_DE_UNA_EDUCACION_PARA_LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA.pdf

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL PLAN 2018 DE EDUCACIÓN NORMAL

José Gabriel Marín Zavala

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (Docente – investigador)

Doctor en investigación e innovación educativa (11693117) BUAP

Candidato al SNI 2019 (144912)

gabrielmarinzavala@gmail.com

María Elizabeth Luna Solano

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (Docente – investigadora)

Doctora en educación (11778571) UIA-Puebla

lizlunasolano@gmail.com

Deyanira Mena Bonilla

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (Docente)

Maestra en educación (6122461) U. Guadalajara

dmena13@gmail.com

Línea 1: Modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen

La educación normal se encuentra en un proceso nacional de mejora. Los docentes que contribuimos con nuestro trabajo en la formación de las futuras generaciones de maestros en México nos encontramos ante esta nueva etapa en el desarrollo de la Escuela Normal (EN) como institución pública. Este parteaguas se relaciona con varios aspectos tales como la modificación de los planes de estudio, el incremento en el financiamiento, el fortalecimiento de la infraestructura, el diseño de nuevos materiales, las modalidades de titulación, la mejora en la calidad de los servicios que se ofertan, la consolidación de las áreas sustantivas y la competencia de sus docentes, entre otros. El trabajo se centra en este último aspecto en el sentido de que es necesario trascender la idea de que la habilitación docente implica únicamente la obtención de grados académicos para avanzar hacia la construcción de nuevos perfiles de formadores de docentes en términos de competencia. En este trabajo describimos la ruta que hemos seguido

para avanzar en este proceso a partir de la autoevaluación, considerando los referentes normativos con que contamos y en los que se demanda a nuestros propios estudiantes como perfiles de egreso a partir de 2018 por parte de la autoridad educativa.

Palabras clave: (Competencias docentes, Autoevaluación, Educación Normal, Perfil de egreso).

Planteamiento

A lo largo de la última década del siglo pasado y las dos primeras del presente, se han venido haciendo esfuerzos en la mayor parte de los países latinoamericanos para determinar lo que significa ser un ‘buen docente’ y avanzar hacia lo que se considera una ‘buena práctica docente’. Ambos términos fueron utilizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (INEE, 2011). El caso de los encargados de formar a las nuevas generaciones de maestros no ha escapado a esta realidad. En México, los estudios abarcan aspectos que van desde los rasgos de perfil profesional de los formadores hasta las estrategias que éstos utilizan en el desarrollo de su labor, así como el manejo de recursos e instrumentos que utilizan durante la enseñanza, incluida la evaluación.

Recientemente en México, a raíz de una convocatoria abierta por parte de la autoridad educativa en México a través de la *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)*, se llevaron a efecto cinco reuniones nacionales en las que más de 250 docentes representantes de cada una de las Escuelas Normales (EN) públicas, debatieron cinco temas específicos para formular lo que se denominó Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (DGESPE, 2019). Dentro de la fase de diagnóstico se determinó que durante el ciclo escolar 2018-2019, las EN públicas atendieron a más de 90 mil estudiantes de los cuales el 75% eran mujeres y el resto hombres; mismos que fueron atendidos por una planta docente de 14’720 docentes de los cuales 53% eran mujeres y el resto hombres. De este total, más de la mitad contaba con estudios de posgrado y el resto solo con licenciatura (DGESPE, 2019; p. 22).

Dentro de los tres primeros ejes rectores de esta estrategia nacional se menciona la necesidad de fortalecer a las EN, generar procesos pedagógicos que puedan trascender la condición del docente para dejar de ser un transmisor y convertirse en un constructor de conocimientos, así como la revalorización del magisterio reconociendo a los maestros como agentes de transformación social (DGESPE, p.55). Por último cabe señalar que dentro de la estrategia para el logro de los propósitos planteados por la autoridad educativa se establecieron cinco temas que son: La formación de docentes para transformar el país, La Escuela Normal y su planeación

hacia el futuro, Desarrollo profesional de los formadores de docentes Autonomía y gestión de las Escuelas Normales, y Ruta curricular (DGESPE, 2019; p. 58); siendo el tercero de éstos el que apunta de forma directa al fortalecimiento de las competencias docentes que es propiamente el tema de este trabajo.

Sin embargo, el trabajo para mejorar las competencias docentes requiere aún de grandes esfuerzos personales. Resulta claro que el avance descrito líneas arriba en cuanto a los estudios de posgrado, no ha garantizado mejores índices en relación con las competencias de los maestros formadores de las nuevas generaciones, y es aquí donde entran en juego los procesos de autoconocimiento que el formador de maestros puede integrar al tiempo que desarrolla su propia autonomía como profesional de la educación.

Con base en estas ideas, la Academia de la especialidad de español de la licenciatura en educación secundaria del Instituto Jaime Torres Bodet (IJTB), de Cuautlancingo, Puebla; compuesta por un total de ocho docentes, decidió llevar a efecto un ejercicio de autoconocimiento. Esta acción, que no se utiliza en la práctica, surgió como una necesidad ante la falta de un perfil definido para los formadores de docentes de la especialidad.

Para lo anterior se comenzó por identificar el referente más cercano con el que contamos, representado por las competencias del perfil de egreso para los estudiantes de la propia licenciatura (SEP, 2018), con el propósito de ubicar la realidad de los docentes en relación con las que regularmente se exige a los estudiantes. Es necesario señalar que hacia el interior de la institución las acciones de evaluación se han centrado en las opiniones que los estudiantes tienen sobre nuestro quehacer, mismas que son reflejadas en las llamadas evaluaciones del desempeño, lo cual deja al descubierto que, en esta institución formadora de docentes, estos ejercicios de autoevaluación no se realizan regularmente ni de forma sistemática.

Queda claro entonces, que para poder saber qué es necesario para avanzar hacia mejores perfiles de competencia se requiere que los formadores de docentes puedan considerar la necesidad de autoevaluarse en términos de competencias y asumir la responsabilidad de actuar en consecuencia, incorporando los cambios necesarios y de forma innovadora. Consideramos que ello puede contribuir de forma definitiva a la formación integral de los futuros maestros de educación básica quienes deberán enfrentar la tarea de educar a las nuevas generaciones, mismas que de suyo tienen delante un reto aún mayor, en los terrenos sociopolítico, cultural, económico, ambiental y tecnológico, entre otros; desafíos a los cuales las generaciones previas no nos habíamos enfrentado. Todo intento por mejorar la competencia docente, como señala Jerónimo (2003), necesita serios procesos de reflexión y de autoevaluación por parte de los encargados de formar nuevos maestros.

Marco teórico

Para muchos de los docentes que nos dedicamos a hacer investigación desde las EN, ha quedado claro que la preocupación fundamental se ha centrado en el centro de la actividad docente, ese que se da en el aula durante el proceso enseñanza y de aprendizaje, en la medición de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes y también en aquellos rasgos que definen en términos de competencia, a los encargados de formar a los futuros docentes de educación básica. Es este último aspecto el que actualmente ha cobrado mayor fuerza, debido a la extensa gama de perfiles con que cuentan los actuales formadores de docentes en las EN públicas, y en cuyas características descansa una buena parte de los resultados en este nivel educativo tomando en cuenta los nuevos escenarios contextuales en el que se desenvuelven cotidianamente.

Al respecto, Argudín (2001) señalaba que los elementos que integran una competencia son de diversa índole ya que van desde los socioafectivos, cognitivos y conductuales hasta los de tipo sensorial, siempre relacionados con la ejecución de una tarea o de una actividad específica. Por su parte Zabalza (2003) definió al menos diez competencias en relación con el quehacer docente. Para este autor dichas competencias iban desde la planificación, la preparación de los contenidos disciplinares, la comunicación efectiva, el manejo de las nuevas tecnologías, la metodología, la relación con los estudiantes, la tutoría, la evaluación, la investigación de la propia práctica y la identificación institucional del docente. De igual manera Perrenoud (2005), identificó diez competencias pasando por la organización de situaciones de aprendizaje, la gestión del progreso de los aprendizajes, la elaboración y evolución de los dispositivos de diferenciación, la capacidad de implicar a los alumnos en sus propios aprendizajes, el trabajo en equipo, la participación en la gestión de la escuela, la necesidad de informar a los padres, el uso de las nuevas tecnologías, el afrontar los dilemas propios de la profesión y la participación en actividades de formación continua.

Como puede verse, las competencias se encontraban definidas en términos de actuación en contextos específicos. Sin embargo, cada vez resulta más necesario que los docentes formadores de docentes desarrollen la capacidad de llevar a efecto acciones de autoevaluación en términos de sus propias competencias. Al respecto Bain (2007) señala que es importante que los profesores sean capaces de pensar en las formas de razonar la disciplina que imparten, es decir, que avancen hacia un metaconocimiento de sí mismos que les permita convertirse en expertos en su materia. Además, el mismo autor apunta que, entre los rasgos de perfil de los maestros, debe desarrollarse la capacidad de construir entornos de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico, que tengan confianza en sus estudiantes y estén preocupados por la evaluación que proviene de la comprobación de sus resultados a través de la evaluación de sus estudiantes.

Es importante señalar que una de las instancias fundamentales en relación con los objetivos de desarrollo sostenible es la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), organismo para el cual es indispensable que para el año 2030 se vea incrementada la oferta de docentes calificados, incluyendo la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo (CEPAL, 2018; p.30).

Con base en lo anterior, queda claro que los encargados de la formación de los profesores en nuestro país enfrentan un reto impostergable: mejorar sus propios perfiles profesionales que se traduzcan en nuevos enfoques a sus estrategias didácticas, esto con el fin de alinear su actuación a la realidad social y a los nuevos requerimientos que demandan los estudiantes en los albores de la tercera década del siglo XXI. En términos generales podemos asegurar que, entre otros desafíos, los docentes del nuevo siglo deberán actualizarse de manera continua, así como desarrollar huellas digitales que den cuenta de su acercamiento a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación (NTAE).

Por último, es necesario señalar que, con base en los planteamientos recientes por parte de la Secretaría de Educación Pública en México, a través de la (DGESPE), y con base en el documento de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, el tercer eje estratégico constituye propiamente lo que se espera que un docente de la EN integre en su perfil de competencia. Así se propone que:

(...) es indispensable crear en coordinación con el Sistema Nacional de Mejora continua de la Educación, un Programa Nacional de Formación y Desarrollo Profesional para los formadores de docentes, orientado a satisfacer las necesidades del contexto local, nacional e internacional como un derecho laboral fundado en las leyes en materia educativa y laboral. (DGESPE, 2019; p. 63).

Metodología

Este diagnóstico se realizó en el mes de octubre de 2019 dentro del ciclo escolar 2018-2019, por los integrantes de la academia de español, pertenecientes IJTB. Se trató de un ejercicio de autoevaluación basado en una metodología de tipo cuantitativa-descriptiva, debido a que recoge información de manera independiente sobre algunas variables específicas (Sampieri, 2010). Para ello, se observaron y autoevaluaron las competencias que marca el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, de acuerdo al plan de estudios (SEP, 2018), con la finalidad de identificar áreas de oportunidad y con ello avanzar hacia la consolidación de una práctica docente más acorde con los requerimientos planteados para un docente de educación obligatoria en este siglo.

El ejercicio de autoevaluación fue respondido de forma voluntaria por los ocho integrantes de la academia de español, de los cuales seis son mujeres y dos son hombres. En la Tabla 1 se muestra la distribución por género y edad.

Género / Intervalo edad	25 - 39	40 - 54	55 – 69	Total
Mujeres	3	1	2	6
Hombres	0	2	0	2
Total	3	3	2	8

Tabla 1. Distribución por género y edad de la academia de español.

El instrumento que se diseñó para este ejercicio fue una escala tipo Likert (Dawes, 1975). Se colocaron como valores los siguientes: siempre, casi siempre, ocasionalmente y nunca. Estuvo integrado por un conjunto de 58 ítems que conforman las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que marca el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (SEP, 2018) mismas que pueden ser consultadas en la siguiente liga <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114> Estas competencias se distribuyen, cinco en genéricas, 26 en profesionales y 27 en disciplinares.

El cuestionario fue elaborado en Excel y puesto en la plataforma de Google DRIVE, para que los participantes tuvieran solo que seleccionar y marcar con el número ‘uno’ (1) el valor de la escala que consideraban más cercano a su práctica respecto a cada elemento de la competencia.

Resultados

Los resultados están divididos de acuerdo con los tres tipos de competencias que aparecen en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas de la licenciatura en la enseñanza y el aprendizaje del español en secundaria (SEP, 2018).

Competencias genéricas

En el apartado de las cinco competencias genéricas se aprecia que los docentes de la academia de español ‘Aprenden de manera autónoma’ y ‘Muestran iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal’. En menor medida se observa la competencia para ‘Solucionar problemas y tomar decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo’.

En el gráfico 1 se aprecia que el 75% de ellos ‘Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica’ y ‘Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos’, aunque únicamente el 25% de ellos utilizan estas competencias casi siempre. Otro aspecto que es necesario recalcar es que la competencia ‘Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo’ se muestra con mayor debilidad, ya que solo el 37% de los docentes ocasionalmente genera proyectos de impacto social.

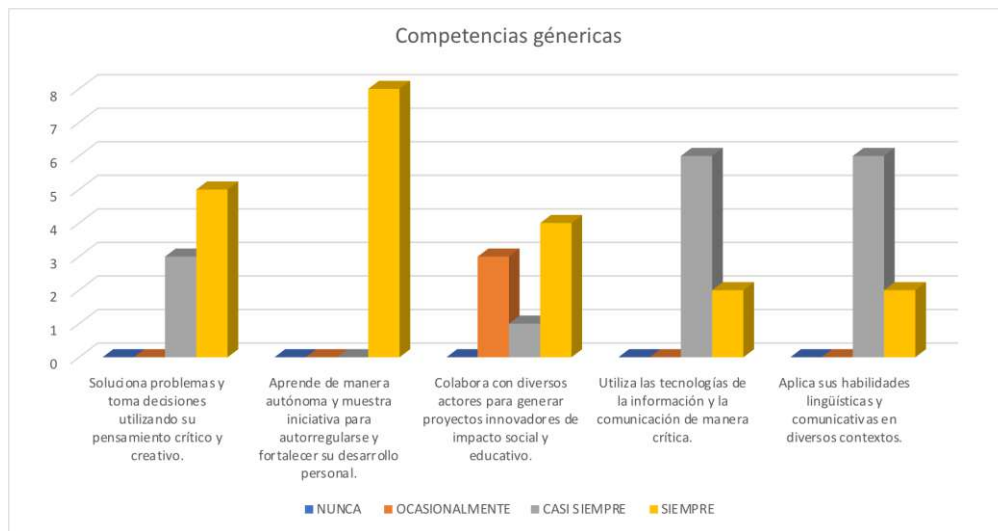


Gráfico 1. Resultados de competencias genéricas de acuerdo con el plan de estudios 2018.

Competencias profesionales

En el ámbito de las competencias profesionales se plantean 26 de ellas que tomar en cuenta. Los datos obtenidos muestran que aquellas que más sobresalen son: ‘Utiliza conocimientos del Español y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes’ y ‘Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas’ en el que se obtuvieron más de la mitad de respuestas coincidentes.

Por otro lado, en relación con la competencia profesional denominada ‘Propone situaciones de aprendizaje sobre el Español, considerando los enfoques del plan y programa vigentes’, la mayor parte de los docentes (87%), declara casi siempre considerar los aprendizajes del español con respecto al plan y programa vigente así como los diversos contextos de los estudiantes. Solo el 12% de ellos contestó siempre realizar esta habilidad. Sin embargo, una de las debilidades que se tiene es con respecto a la competencia ‘Relaciona los contenidos del Español con las demás

disciplinas del plan de estudios vigente’ ya que el 50% de los integrantes de la academia solo ocasionalmente declara que relaciona los contenidos de las materias que atiende con otra asignatura.

En cuanto a las competencias profesionales que más destacan se encuentran ‘Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social’, ‘Sustenta su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista y sustentable’ ‘Actúa con valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros’.

Sin embargo, la competencia que se localiza como un área de oportunidad para la academia es ‘Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje’; debido a que solo el 25% de los docentes utilizan las tecnologías y el 12% de ellos nunca la utilizan.

Competencias disciplinares

Otra de las categorías que marca el perfil de egreso son las competencias disciplinares la cual tiene un total de 27 a tomar en cuenta.

En este bloque las competencias de ‘Promover el respeto a la diversidad lingüística y variaciones dialectales de los países hispanohablantes’, ‘Comprender discursos orales y escritos’; ‘Valora y jerarquiza la información de diversos acervos impresos y digitales para elaborar producciones propias’, ‘Conoce las diferentes disciplinas y teorías lingüísticas que sustentan la didáctica de la lengua y analiza los diferentes niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico, discursivo, semántico y pragmático para comprender la lengua de manera integral’ cuentan con el 75% de las respuestas de siempre o casi siempre, sin embargo en la competencia de ‘Domina las unidades de estudio lingüístico para propiciar la reflexión sobre la lengua en los estudiantes’ se nota como una oportunidad para crecer ya que solo el 50 % de los profesores marcó que las trabaja ocasionalmente.

Por último, hay que destacar que se observan diferencias por edades en las competencias de uso de tecnología y de las competencias disciplinares. Los docentes con menor edad usan más la tecnología, pero no reportan trabajar las competencias disciplinares y los docentes con más edad, al contrario, usan poco la tecnología y mencionan trabajar más las competencias disciplinares.

Discusión y conclusiones

Este ejercicio sirvió en primer lugar para darnos cuenta como docentes de que no siempre aquello que exigimos a los estudiantes forma parte de lo que realizamos en nuestras prácticas cotidianas, por lo que hay algunos elementos o competencias completas en las que cada uno debe trabajar para elevar su propio perfil como docente normalista.

Como un segundo punto, la autoevaluación, vista como producto grupal, representó un reto para mostrarnos ante los compañeros no solo con nuestras cualidades sino también con las áreas de oportunidad que debemos atender, lo que nos cohesiona como colegiado a fin de mejorar el trabajo que se espera de la academia en esta escuela Normal.

Respecto a las competencias relacionadas con el uso de tecnología, en un estudio previo (Luna, Marín y López, 2015), los autores identificaron cuatro tipos de docentes a partir de las características presentadas en su desempeño y en la revisión de su planeación didáctica. En los resultados obtenidos con 55 docentes se agrupó a los participantes con base en dos criterios básicos: el uso de las TIC y sus habilidades didácticas. Así, en el primer grupo 'Cercanos a la didáctica y alejados de la tecnología' se concentró el 27%. En el segundo grupo, un 35% de docentes 'Cercanos a la didáctica y cercanos a la tecnología'. El tercer grupo 'Alejados de la didáctica y cercanos a la tecnología' incluyó al 22%. Por último, el 16% restante correspondió a los docentes 'Alejados de la didáctica y alejados de la tecnología'.

En este ejercicio, como se observa en el gráfico 2, el uso de tecnología se encuentra mayormente el grupo de edad de 25 a 39 años, y de forma similar a la investigación arriba descrita de 2015, los docentes de este grupo son los que mencionan ocasionalmente trabajar las competencias disciplinares, a diferencia de los docentes del grupo de 40 años o más quienes indican hacerlo casi siempre. Ello representa un reto para los docentes de mayor edad para incorporar herramientas o aplicaciones tecnológicas a sus clases, con el objeto de promover que los estudiantes normalistas aprendan también no solo la disciplina sino a manejar adecuadamente las TIC, TAC y TEP en las aulas de las escuelas secundarias.

Para los docentes más jóvenes el trabajo consistirá en usar las tecnologías con un sentido disciplinar. La formación en la enseñanza del español en secundaria es un proceso impostergable para los docentes jóvenes que forman parte de la academia de español si lo que se busca es asegurar la calidad de la formación de los futuros docentes de secundaria.

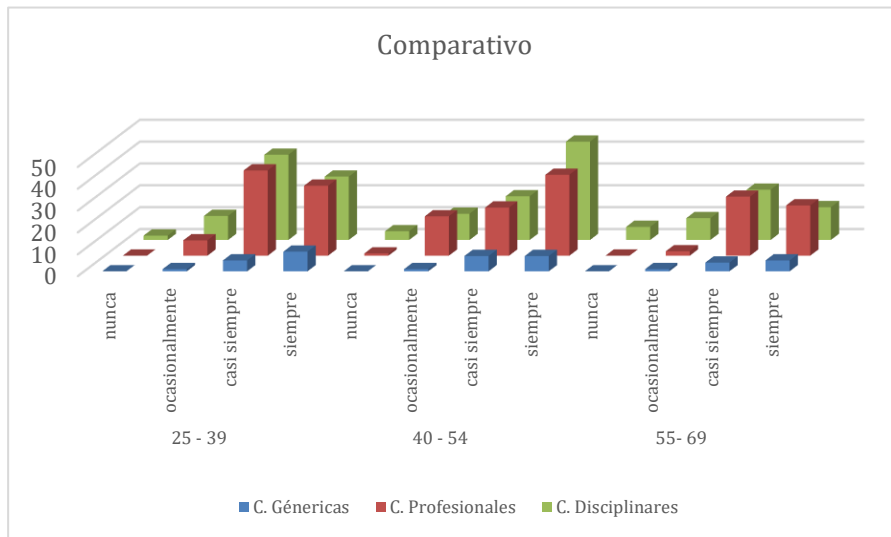


Gráfico. 2. Comparativo resultados de competencias genéricas de acuerdo con el plan de estudios 2018.

Estamos conscientes que los resultados de una autoevaluación respecto a las competencias docentes tienen todavía un camino muy largo que recorrer para poder llegar a obtener resultados en la consolidación de las brechas que se están mostrando, sin embargo, creemos que la socialización de este trabajo nos permitirá empezar a tomar acciones concretas sobre cómo debemos encauzar los esfuerzos de actualización y formación continua en las aulas. Sin embargo, como señalan Hargreaves y Fullan (2014), es importante que los docentes avancen hacia el desarrollo de su capital decisorio tomando decisiones en situaciones complejas que den cuenta de su profesionalismo. En este sentido afirman que los docentes profesionales mejoran sus competencias y lo hacen:

(...) cuando no mira nadie y lo hacen con sus colegas y con el equipo. Ejercitan sus criterios y decisiones con responsabilidad colectiva, abiertos a las críticas y a la transparencia. No temen cometer errores siempre y cuando aprendan de ellos. Tienen dignidad en su trabajo. (Hargreaves y Fullan, 2014, p.25).

Como se apuntó al inicio de este trabajo, en el horizonte de las EN se encuentran diversos retos como instituciones de educación superior. Para la autoridad educativa resulta impostergable la necesidad de mejorar en aspectos tales como la investigación, la innovación y la movilidad. Además, deberá hacerse un esfuerzo para que en 2022 el 100% de las Escuelas Normales del país cuente con docentes actualizados en temas referentes a la investigación educativa y otros que fortalezcan la docencia. Asimismo, las autoridades federales y estatales deberán promover el aumento de becas y apoyos para la realización de estudios de posgrado, diplomados, cursos, talleres presenciales y/o virtuales pertinentes y contextualizados a través de programas de

formación continua, así como facilitar las condiciones para la movilidad académica nacional e internacional (DGESPE, 2019).

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU.
- Dawes, R. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México, D.F.: Limusa.
- DGESPE (2018). *Español secundaria planes y programa de estudio*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>
- DGESPE. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. CDMX: SEP.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México, D-F.: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *Panorama educativo de México 2011*. México, D.F.: SEP.
- Jerónimo, J. (2003). Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital. En *RED. Revista de Educación a Distancia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Luna, E., Marín, G. y López, I. (2015). Los formadores de docentes en la era de las herramientas digitales. En *La docencia universitaria: desafíos y perspectivas*. Vigo, España: Educación Editora. pp. 435-439.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Grao.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- Zabalza, M. Á., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

AUTOEVALUACIÓN DE LAS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Francisco Félix Arellano Rabiela
paco_arellano@yahoo.com
Araceli Judith Jiménez Hernández
judithara@hotmail.com
María Elena Pineda Carrillo
marypinedaca@yahoo.com.mx
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Línea temática 1: Modelos educativos de formación inicial docente

Reporte parcial de investigación

RESUMEN

Dentro del perfil de egreso en la formación docente; se espera que los docentes utilicen los recursos de la investigación educativa para mejorar la práctica y muestren interés por la ciencia y la propia investigación, sin embargo las estudiantes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) han demostrado dificultades para poner en práctica sus habilidades investigativas, desvinculándolas principalmente de sus prácticas en los jardines de niños, así como en los procesos de titulación. Es por ello que este estudio tiene como objetivo principal describir el sentido que las estudiantes dan al desarrollo de sus habilidades investigativas como elemento fundamental de un proceso metacognitivo y de autonomía académica en la medida en que se favorece o no estas habilidades en el proceso de aprendizaje. La metodología utilizada fue cualitativa, de tipo descriptivo. Se aplicó un cuestionario de autoevaluación abierto a estudiantes del 5° semestre con respecto a las habilidades investigativas durante su carrera. Como hallazgo principal se descubre que responden sólo a las tareas inmediatas de los cursos y se concluyó que es necesario incorporar estrategias para aprender a aprender con el fin de gestar un mayor impacto de estas habilidades en la formación de futuros docentes.

Palabras clave: Habilidades investigativas, Educación Normal, metacognición, evaluación por competencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte de las líneas de generación de conocimiento del Cuerpo Académico de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños denominado Evaluación Educativa-ENMJN-CA-2, destaca para este ejercicio académico la línea sobre la evaluación de aprendizajes, dado que a lo largo de este proceso de indagación se han generado una serie de vetas que detonan en las concepciones de los estudiantes ante las exigencias del entorno educativo en el que se desenvuelven dentro de su práctica profesional y procesos de titulación.

Al respecto se ha identificado que las competencias del perfil de egreso que rige el proceso de formación de futuros profesionales de la educación preescolar se fundamentan en las tendencias actuales de la formación de docentes y en los enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de la educación básica. Estas competencias son requeridas para enfrentar, desde el campo de la educación, la diversidad de contextos bajo una enseñanza situada y un proceso de evaluación auténtica que garantice el máximo de aprendizaje de los estudiantes.

Bajo esta perspectiva es que la competencia en torno a *“Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”* (SEP, 2012) requiere de un tratamiento de indagación con respecto a la manera en que las estudiantes logran desarrollar las habilidades investigativas a lo largo de su formación, dado que se ha detectado que existe una serie de dificultades para vincular dichos saberes a procesos formativos como lo son la práctica profesional y la titulación.

El objeto de estudio se centra en el sentido que dan las estudiantes de la ENMJN a las habilidades investigativas. El objetivo general es describir el sentido que las estudiantes dan al desarrollo de sus habilidades investigativas. Ello se justifica con el énfasis que se hace en el logro de las competencias investigativas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012, dado que no existen estudios en la ENMJN sobre el logro de las habilidades investigativas de sus estudiantes a lo largo de la carrera. Además, las alumnas presentan dificultades para reconocer la importancia de estas habilidades.

Debido a la problemática anterior, las preguntas que orientaron este estudio fueron ¿Qué sentido dan las estudiantes al desarrollo de sus habilidades investigativas?, ¿Cómo se autoevalúan las estudiantes en el uso de las habilidades investigativas y su puesta en práctica?, ¿Cómo ponen en juego estos saberes en sus procesos de titulación y de prácticas en el Jardín de Niños?

Los resultados servirán para integrar información acerca de cómo se autoevalúan las estudiantes con relación a las habilidades investigativas y cuál es el sentido que le dan a estas

habilidades al ponerlas en práctica. Posteriormente, un análisis de las competencias que las prácticas investigativas sirven a la formación de los docentes, para la mejora del aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

La autoevaluación es el proceso donde los estudiantes, mediante la metacognición, dan sentido a la investigación en su proceso de formación y de práctica profesional. Esta estrategia es la que propone este estudio como punto de partida, dado que representa un reto de análisis y reflexión, porque exige una construcción única del propio proceso de aprendizaje y por ende de una evaluación que coadyuve a la mejora. “La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (Calatayud, 2008, p. 1).

Lo relevante de la autoevaluación es generar la toma de conciencia, en torno a lo que se está aprendiendo, cómo se está aprendiendo y para qué se está aprendiendo, con la finalidad de llevar a cabo un cambio al identificar las dificultades y fortalezas de su propia construcción de saberes; el tomar nuevas decisiones para atender las necesidades personales, académicas y profesionales así como buscar o crear estrategias para satisfacerlas es parte inherente a la innovación y la autonomía, parte esencial de la acción docente. Asimismo, es importante contextualizar el estudio en el enfoque por competencias y la evaluación por competencias.

2.1 Enfoque por competencias

La educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias (Moreno, 2012). En este sentido, el Plan de Estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Preescolar hace énfasis en el enfoque por competencias.

Las reformas del sistema educativo mexicano puestas en marcha en la última década abarcan todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad; dichas reformas tienen un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza: un currículo con un enfoque basado en competencias y en el marco actual de la educación un enfoque humanista que va más allá de ejecutar conocimientos y prácticas individualistas, dado que se pretende por medio de estas competencias gestar comunidades de aprendizaje que garanticen el desarrollo integral .

Con base en ello es que el enfoque de las competencias propuesto por Perrenoud (2010) es mucho más amplio y comprensivo y está orientado por una perspectiva socio constructivista. De acuerdo con este enfoque, un sujeto construye conocimientos a partir de lo que ya conoce.

Para el desarrollo de competencias, el formador de docentes deberá estar junto al estudiante, acompañándolo como un facilitador en la permanente reflexión sobre su aprendizaje, en lugar de sólo centrarse en el conocimiento y la enseñanza.

2.2 Metacognición y habilidades investigativas

En las últimas décadas la noción del aprendizaje ha sido campo de estudio de diversas disciplinas, en el campo de la educación la metacognición se identifica como;

El conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido (Carretero 2001, citado por Osses, 2008, p.191).

Esta concepción orienta que el estudiante es capaz de reconocer su propia construcción de aprendizajes, los cuales se tornan relevantes en la medida en que son requeridos para el desarrollo de actividades dentro de su vida cotidiana, cabe mencionar que el interés se centra precisamente en dicho reconocimiento en cuanto las prácticas educativas representen para él un reto cognitivo y valoral, con sentido y significado, de ahí que acompañar en la tarea de “aprender a aprender” requiere de nuevas estrategias que por un lado respondan a lograr un desarrollo personal y social emocionalmente equilibrado y de convivencia con otros, y por el otro el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y propositivo como parte de la argumentación y postura ante el aprendizaje.

Por otro lado, las habilidades investigativas son un campo de conocimiento aun por explorar, sin embargo, en el estudio realizado por Dianelkys Martínez Rodríguez y Márquez Delgado en 2014 recuperan las siguientes concepciones:

Desde la perspectiva de Moreno 2005 con la expresión *habilidades investigativas* se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad.

Por otro lado, Machado en 2008 define la *habilidad investigativa* como: “El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia”. En el trabajo se considera que este concepto es el que mayor relación guarda con el proceso de formación de pregrado puesto que muestra a las habilidades investigativas como un eje transversal dentro de los procesos sustantivos (Martínez & Márquez, 2014, p. 350).

2.3 Evaluación por competencias

Los individuos necesitan un amplio rango de competencias a fin de encarar los desafíos del mundo globalizado de hoy. La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una constelación de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los diversos problemas actuales (y futuros) caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad (Moreno, 2012). Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela, hay algunas que atañe promover a otros agentes e instituciones sociales. Toda competencia implica movilización de saberes.

Un sujeto competente es alguien que identifica varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación-compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional (Denyer, Furnémont & Poulain, 2007; Zabala y Arnau, 2008). Esta respuesta no puede ser simple ni mecánica o rutinaria, necesariamente tendrá que ser compleja, holística e integral, como lo son los problemas de la vida real (Rychen & Hersh, 2001 y 2006). Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes; el resultado es algo más completo y diverso que estos tres ingredientes reunidos. El sujeto competente debe hacer una lectura correcta del contexto, porque las competencias siempre ocurren en un contexto determinado y es sólo en ese marco que se pueden desarrollar y potenciar (Moreno, 2012).

Bajo este enfoque de competencias, hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (Stiggins, 2002). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana (Moreno, 2012).

METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo fue cualitativa, de tipo descriptivo. Con el enfoque cualitativo “el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre” (Hernández & Mendoza, 2018, p.7). Por su parte, los estudios descriptivos buscan especificar propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

A partir de este método y con base en 34 cuestionarios abiertos de autoevaluación y cuadros de doble entrada aplicada a estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se encontraron una serie de hallazgos, los cuales se presentan a lo largo de este estudio. Ello permitió dar respuesta a las preguntas de investigación. El instrumento (ver anexo 1) se aplicó al final del semestre non del ciclo escolar 2020-2021, vía electrónica y de manera anónima.

DESARROLLO, DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A continuación se presentan las categorías de análisis y expresiones que derivaron de las respuestas de las estudiantes ante los planteamientos del instrumento realizado. Para el análisis de la información en esta investigación se tomaron como muestra 34 cuestionarios aplicados a estudiantes de 5º Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de dos grupos en el curso “Herramientas básicas para la investigación educativa”. Las categorías que se establecieron fueron las siguientes:

Sentido que le dan las estudiantes a las habilidades investigativas	Autoevaluación y puesta en práctica de las habilidades investigativas	Experiencias que coadyuvaron a la significación del aprendizaje
---	---	---

a) Sentido que le dan las estudiantes a las habilidades investigativas

Para el análisis de esta categoría el concepto de “sentido” está relacionado con el modo particular que tienen las estudiantes de entender las habilidades investigativas y el conocimiento con que se ejecutan. Los hallazgos son que las estudiantes expresaron que no le dan un solo sentido al desarrollo de habilidades investigativas; más bien cobran sentido en dos ámbitos, estos son: el académico y la puesta en práctica en su desempeño profesional en las instituciones de práctica.

En el sentido académico: ocho estudiantes refieren que las habilidades investigativas cobran sentido al realizar investigaciones más profundas, para organizar su pensamiento, analizar información y en general para favorecer procesos cognitivos. Dos estudiantes piensan que

tienen sentido como proyección para utilizar esas habilidades en futuros procesos de formación académica. Cinco estudiantes refieren que pueden aplicarlas para el aprendizaje de todos los cursos; siete estudiantes expresan que el sentido se orienta hacia ponerlas en práctica en procesos para la titulación, finalmente, dos estudiantes enfatizan en que las habilidades investigativas tienen sentido como parte de la formación del ser humano.

En el sentido de la puesta en práctica en su desempeño profesional: veintidós estudiantes refieren que las habilidades investigativas cobran sentido cuando las ponen en práctica en el contexto educativo, es decir, durante sus jornadas de práctica en las instituciones y todo lo que ello implica, aplicar instrumentos de investigación como cuestionarios y entrevistas a padres de familia, docentes y niños para recabar información, identificar problemas profesionales y contextualizarlos.

Por otra parte, solo una estudiante refirió que al trabajar en los diversos cursos, solamente responde a las peticiones académicas de los docentes, sin lograr identificar el sentido que le asigna al desarrollo de habilidades investigativas. Es importante aclarar que en las respuestas al cuestionario, algunas estudiantes escribieron que le dan dos sentidos, por lo tanto, el número de respuestas es mayor al número de cuestionarios aplicados.

Como puede observarse, en lo general las estudiantes consideran que las habilidades investigativas se desarrollan al realizar un trabajo solicitado por los docentes para profundizar en los contenidos de los diversos cursos, esto desde el planteamiento de la metacognición no representa un acto significativo de aprendizaje en la medida en que las acciones de investigación son orientadas solo para alcanzar un fin, sin un proceso de indagación que ponga en juego otros saberes como lo son el interés por relacionarlo con el nuevo conocimiento o el origen del mismo, es decir, no se constituye como un proceso de proyección dentro de la profesión docente. Al respecto cuatro estudiantes logran articularlas a través de las siguientes expresiones;

E 4: “El sentido que le doy a mis habilidades investigativas, es que puedo realizar investigaciones más profundas, con objetivos, analizando información, aplicando instrumentos para la recogida de datos, y muchas cosas más”.

E: 17 “Estas habilidades las pondré en práctica a partir de este momento, para mi preparación previa de la elaboración de mi tesis, así como el conocer más sobre lo que hay en el mundo”.

E: 30 “Considero que estas habilidades se ponen en práctica en esta carrera y todas las demás, ya que se requiere de investigaciones para llegar a conclusiones comprobables y soluciones para problemáticas o simplemente abordar a profundidad un tema de interés”.

Es de sumo interés para los formadores de docentes acompañar estos procesos de interés de manera autocrítica y reflexiva con la intención de favorecer la autonomía dentro de la formación docente e ir más allá de la respuesta inmediata a las necesidades de los contenidos de los diversos cursos.

b) Autoevaluación y puesta en práctica de las habilidades investigativas

Los resultados arrojan en esta categoría que las estudiantes identifican cuáles son las estrategias metacognitivas que utilizan para resolver problemas y poner en práctica las habilidades investigativas en contextos reales, por lo tanto, expresan cuáles son los logros que han alcanzado. Nuevamente hacen evidente que los logros en el aprendizaje y desarrollo de habilidades investigativas se encuentran en el ámbito académico y en el de la práctica profesional, esto coincide con los **sentidos** que le dan a esas habilidades.

Con relación al **ámbito académico**: Catorce estudiantes expresan que desarrollaron habilidades para plantear problemas en el contexto educativo, diseñar objetivos, formular supuestos, buscar información, diseñar instrumentos para recoger información, discriminar y analizar información, y plantear soluciones a los problemas; reconocen que estas habilidades son estrategias que les serán útiles para aplicarlas en los procesos de trabajo para la titulación. Cuatro estudiantes refieren que tienen conocimientos sobre los postulados teóricos de diferentes metodologías para la investigación. Dos estudiantes identifican que desarrollaron habilidad para redactar haciendo uso de lenguaje académico; cuatro estudiantes reconocen que desarrollaron habilidades para elaborar un protocolo de investigación; una estudiante escribió que desarrolló la habilidad para sistematizar; una estudiante dice que desarrolló habilidad para argumentar y defender su postura.

Con relación a la autoevaluación vinculando las habilidades investigativas con la práctica docente, seis estudiantes reconocen que desarrollaron habilidad para diseñar instrumentos para recabar información y aplicarlos en los jardines de niños donde realizaron sus prácticas profesionales y una estudiante escribió que desarrolló habilidades para poner en práctica los conocimientos sobre investigación en los jardines de niños donde realiza sus prácticas profesionales. Por otra parte, tres estudiantes escribieron que desarrollaron habilidades investigativas, pero no especifican cuáles.

En esta autoevaluación, las estudiantes también logran identificar cuáles son sus dificultades, esto lo expresan de la siguiente manera: una estudiante refiere que es muy difícil reconocer su proceso metacognitivo; cuatro estudiantes escribieron que tienen **dificultad para darse cuenta de la habilidad que están desarrollando** en cada uno de los cursos de la malla curricular; ocho estudiantes reconocen que tienen dificultad para aplicar el proceso investigativo, es decir, recabar información, identificar problemas, discriminar información, estas dificultades las presentan en las jornadas de práctica docente y en el ámbito académico.

Una de las mayores dificultades radica en el impacto que estas habilidades investigativas permea la práctica profesional, dado que está centrada en cuestiones de operación, es decir, la mayor parte expresa que ponen sus habilidades investigativas para elaborar instrumentos de recopilación de información, o bien para el diseño de actividades. Es decir, el sentido se centra en procurar atender las instrucciones de lo que se le solicita en el aula. Al respecto hubo expresiones de las estudiantes que detona el interés por comprender su proceso;

E 3: “Considero que durante los 5 semestres de la carrera he desarrollado diferentes habilidades, sin embargo, este curso me brindó las bases necesarias para continuar con un proceso de titulación el cual lleva todos los elementos vistos, como el plantear un problema, crear objetivos, formular supuestos, buscar, investigar, analizar y dar solución si es lo que busco”

E: 22 “Para mí, voy por un buen camino, tengo una visión más clara de lo que me enfrentaré y tengo las bases suficientes para lograrlo”

E: 33 “Me siento preparada para llevar a cabo una buena investigación”.

E: 34 “Me siento más centrada en lo que busco y quiero”.

c) Experiencias que coadyuvaron a la significación del aprendizaje

En esta categoría se tomaron en cuenta las **experiencias** que vivieron las estudiantes en el desarrollo de los cursos dentro de la ENMJN y en los Jardines de Niños donde realizaron sus prácticas profesionales, que les permitieron darle un significado al desarrollo de habilidades investigativas. En el análisis de los datos los hallazgos son los siguientes:

Número de estudiantes	Tipo de experiencia que fue significativa para el aprendizaje
3	Refieren que el trabajo en equipo fue una experiencia que le permitió darle un significado al desarrollo de habilidades investigativas
8	Escribieron que la lectura de documentos y la retroalimentación de los mismos por parte de la docente le dieron significado al aprendizaje y desarrollo de habilidades investigativas
7	Refieren que los trabajos realizados en clase le dieron significado al aprendizaje y desarrollo de habilidades investigativas
4	Identifican que las participaciones diversas de sus compañeras durante el desarrollo de las clases
10	La experiencia de contar con la retroalimentación y acompañamiento de la

	docente del curso; las técnicas de aprendizaje grupal que implementó y la revisión de las tareas
2	Poner en práctica las habilidades investigativas durante las jornadas de trabajo en los jardines de niños
8	El proceso que llevaron a cabo para la construcción del protocolo de investigación y la propia construcción de ese protocolo
7	Aplicar los instrumentos para recabar información en los jardines de niños
9	Realizar prácticas profesionales en las que aplicamos el proceso de investigación
2	Sistematizar información
1	Aplicar procesos de investigación en todos los cursos
1	Reflexión de la práctica
1	Uso de las tecnologías de la información
1	Escribió que ninguna experiencia fue positiva para el desarrollo de sus habilidades investigativas.
5	No dieron respuesta

Algunos ejemplos de las respuestas que dieron las estudiantes sobre las experiencias con relación a la significación de su aprendizaje a través de las habilidades investigativas son:

E: 1 “Durante mi trayectoria escolar, se ha llevado a cabo la investigación, por supuesto en diferentes formas y estilos”.

E: 20 “Considero que todo este conjunto de experiencias me hace una persona un poco más analítica en la información que observo”.

E: 26 “Veo de una manera más amplia un tema, el constante ejercicio de la investigación hace perfeccionar asuntos que aún están pendientes”.

E:34 “En este momento creo que mis habilidades han ido creciendo conforme a los semestres de la carrera en Educación Preescolar”.

Una de las tareas que el formador de docentes tiene ante esta realidad, es la manera en que evalúa el impacto que tienen las habilidades investigativas en el proceso de formación docente, al respecto se plantea que una manera amplia de compartir experiencias profesionales que pueden contribuir de manera significativa a que estas habilidades trasciendan la parte de los contenidos de un curso es la creación de comunidades de aprendizaje profesional, al respecto Bolívar menciona;

Las comunidades de aprendizaje profesional se pueden entender actualmente como una configuración práctica de las organizaciones que aprenden, así como de las

llamadas “culturas de colaboración”. Apoyar un desarrollo de las escuelas como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (2012, p. 11).

CONCLUSIONES

La formación docente en México representa hoy día un campo de conocimiento requerido para quienes participamos de manera compartida en la solución de los problemas que aquejan la educación; en la actualidad representan un reto para quienes en el actuar cotidiano valoramos los procesos de aprendizaje que se viven en el aula y que tienen una amplia proyección a futuro, este es el caso del desarrollo de habilidades investigativas en las escuelas normales.

Los planteamientos curriculares en torno a las competencias profesionales determinan que los docentes debemos reconocer cómo se desarrollan las habilidades investigativas más allá de atender los contenidos de un curso, esto nos invita a valorar la autoevaluación como un proceso metacognitivo que brinda al estudiantado los saberes para dar respuesta y atender las exigencias de un mundo que cambia permanentemente., es decir que se construyan saberes teóricos, metodológicos, técnicos y didácticos para responder a las problemáticas sociales actuales.

La investigación de corte cualitativo orienta el reconocimiento del sujeto que aprende en la medida en que se logra integrar la autoevaluación como estrategia para valorar el impacto de los aprendizajes y la manera de hacer viable la autonomía y toma de decisiones en los futuros docentes, por lo tanto, los retos y desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior es lograr que las estudiantes muestren las competencias para conformación de una nueva sociedad.

Por lo que a partir de los resultados que emanan de este proceso de investigación, se pretende generar un proceso de evaluación en torno a las habilidades investigativas que den cuenta de su impacto a lo largo de la trayectoria académica de las estudiantes, y no sólo para valorar el contenido, dado que este proceso de autoevaluación de las habilidades investigativas posibilitará una mayor participación en la toma de decisiones para transformar las prácticas escolares en la escuela normal, acompañando de manera efectiva las necesidades de aprendizaje del futuro docente de educación básica.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2012). Nueva gobernanza en educación: competición versus colaboración. In VII Simposio de Organización y Gestión Escolar.
- Calatayud, M. (2008). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender la diversidad*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España: Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Denyer, M., Furnémont, J. & Poulain, R. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- Martínez, D. & Márquez, D. (2014). *Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación*. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. *Tendencias Pedagógicas* 24 (2014): 347-360 ISSN: 1989-8614. <http://hdl.handle.net/10486/663144>
- Moreno, T. (2012, julio-diciembre). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Disponible en http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez editor
- Rychen, D. & Hersh, L. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Gottingen, Alemania: Honogre y Huber.
- Rychen, D. & Hersh, L. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stiggins, R. (2002, junio). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 758-765.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (2ª ed.). Barcelona: Graó.

Anexo 1

**ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDÍN DE NIÑOS
AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES
CURSO HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

El propósito del presente instrumento es que las estudiantes de 5to. Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan de estudios LEP2012, reconozcan y expresen cuáles son las habilidades investigativas que han logrado, a partir de poner en práctica los diferentes contenidos del curso “Herramientas básicas para la investigación educativa”, a través de la reflexión individual.

Datos Generales:

Edad:

Fecha:

Estado civil:

1a./2a. Carrera:

Lectura que te agrada:

Libros leídos:

I.- INSTRUCCIONES:

Contesta de manera honesta y precisa las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué sentido le das al desarrollo de tus habilidades investigativas?
- 2.- ¿Cómo te autoevalúas con relación a las habilidades investigativas y su puesta en práctica?
- 3.- ¿Qué experiencias coadyuvaron a la significación de tu aprendizaje y desarrollo de habilidades investigativas?

Bienestar emocional y mental: Una propuesta curricular para la Educación Normal

Brenda Lizeth Villarreal Córdova

brendalvcor@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Ana Carolina Murrieta Salazar

caromta15@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Nadia Paola Trujillo Rodríguez

nptr.97@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Esta investigación aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los retos que enfrenta, específicamente relacionados al bienestar emocional y mental de docentes y alumnos. Se basa en la opinión de normalistas mexicanos que en el año 2019 tomaron una capacitación en Mejores Prácticas sobre Inclusión Educativa en la República de Irlanda, constituida en el estudio de cinco componentes claves para potenciar una educación inclusiva. El objetivo de este reporte parcial de investigación es conocer qué componente tuvo mayor incidencia en su formación como docentes.

La información fue recabada bajo un enfoque cualitativo mediante la aplicación de entrevistas. La muestra es compuesta por 20 individuos de ambos sexos, con edades entre 20 y 30 años, de diferentes licenciaturas en educación, procedentes de diversas escuelas normales del país. Los hallazgos obtenidos indican que el componente “Garantizar el bienestar emocional y mental de los estudiantes en las escuelas” representa la base para una educación de calidad, de acuerdo a las percepciones de los entrevistados. Con ello, surge la propuesta de encaminar acciones dentro de las escuelas normales, que permitan a los docentes desarrollar habilidades para favorecer su bienestar emocional y mental, y por ende, ser capaces de promoverlas en los estudiantes.

Palabras clave: Educación normal, formación inicial, práctica, inclusión educativa, bienestar.

Planteamiento del problema

Hoy en día, la sociedad mexicana enfrenta la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, dentro de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Educación Básica brinda la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, alcancen su máximo potencial mediante el desarrollo de habilidades y competencias. La Educación pública, Básica y Media Superior, además de ser laica y gratuita, debe ser de calidad e incluyente. Esto significa no sólo que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género, sino que la educación que reciban debe promover aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida (Secretaría de Educación Pública, 2016).

El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el sistema educativo debe desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Secretaría de Gobernación, 2014). Para hacer realidad estos principios, es fundamental plantear qué mexicanos se quiere formar y tener claridad sobre los resultados que se espera del sistema educativo, además de considerar el perfil de quienes harán de la educación una realidad.

En consecuencia, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) atiende a esta imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran. Lo anterior considerando que los docentes en formación y en servicio se enfrentan diariamente a diferentes y nuevos retos, y dificultades que requieren preparación, innovación y actualización constante.

Por ende, la Secretaría de Educación Pública, a través de la DGESPE, ha actualizado la malla curricular para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica en los Planes de Estudio 2018, orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. El proceso de actualización de los Planes de Estudio se organizó en cuatro fases: Valoración de los Planes de Estudio 2012; Revisión del contexto y de la práctica profesional del docente; Revisión del perfil de egreso y replanteamiento de las competencias genéricas y profesionales; y, Ajuste y desarrollo de la estructura curricular (SEP, 2018).

En la primera fase, se diseñó y aplicó la Encuesta para el Diagnóstico de los Programas de Estudio de Educación Normal Plan 2012 para recuperar la opinión de los docentes sobre el funcionamiento e impacto del Plan de Estudios en las Escuelas Normales. En la segunda fase se analizaron diferentes marcos teóricos relacionados con las posiciones y tendencias sociológicas, filosóficas, epistemológicas, psicopedagógicas, profesionales e institucionales de la formación docente. Hubo un acercamiento a las Escuelas Normales del país para escuchar a sus principales actores, se recopiló las opiniones y expectativas acerca de la formación docente y de la educación normal, se analizaron los resultados obtenidos por los egresados de las Escuelas Normales en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica y se prestó atención a las Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En la tercera fase, se integró un grupo de trabajo en el que participaron docentes de todas las Escuelas Normales del país con experiencia en la aplicación del Plan de Estudios vigente. Se analizaron las competencias genéricas y profesionales y se contrastaron con el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (PPI) establecidos por el CNSPD. En la última fase, se actualizaron y replantearon los cursos de la malla curricular de acuerdo con el perfil de egreso considerando los propósitos, enfoques y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica, derivados del Modelo Educativo.

Uno de los principales desafíos del magisterio en la actualidad es promover prácticas docentes que susciten espacios adecuados para impulsar una educación inclusiva. En consecuencia, algunos cursos que se han incorporado a los Planes de estudios 2018 para la formación inicial docente relacionados a esta necesidad se describen a continuación. Por una parte, en los Planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Preescolar y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se han agregado los cursos Educación Socioemocional, Estrategias para el desarrollo socioemocional, y Educación inclusiva. En cambio, en los Planes de estudio de las Licenciaturas de Educación Física, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Enseñanza y Aprendizaje de Biología, Español, Física, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas y Química en Secundaria, se han adherido los cursos Desarrollo socioemocional y aprendizaje, y Educación inclusiva.

Los cursos mencionados tienen mantienen estrecha relación entre sí, puesto que buscan desarrollar en los estudiantes normalistas competencias socioemocionales desde sí mismo, y promueven la adquisición de estrategias socioemocionales que permitan crear ambientes de aprendizaje inclusivos para el sano desarrollo socioemocional de sus estudiantes. El objetivo es que los futuros docentes puedan aplicar tales competencias en su vida cotidiana y en su práctica docente.

Aunado a esto, el gobierno federal y la Secretaría de Educación Pública trabajan de manera conjunta para asegurar una formación ejemplar a los futuros docentes. Como parte de esta labor, continuamente ofrecen programas de capacitación dentro y fuera del país para potenciar el desarrollo integral del magisterio. Uno de ellos fue el Programa de Capacitación en Mejores Prácticas sobre Inclusión Educativa, llevado a cabo en la ciudad de Limerick, República de Irlanda, del 19 de agosto al 06 de septiembre del 2019 en el Mary Immaculate College. Gracias a dicho programa, 100 estudiantes normalistas tuvieron la oportunidad de formarse en una de las temáticas emergentes de la sociedad y el ámbito educativo, como lo es la educación inclusiva.

La capacitación consistió en el estudio basado en cinco componentes de aprendizaje respecto a la temática abordada, cada uno de ellos con dos o tres temas relacionados entre sí, que en conjunto plantean una pauta para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Por lo anterior, se considera fundamental conocer las percepciones de una muestra parcial de los participantes beneficiados de este proyecto, acerca de qué componente de la capacitación tuvo mayor impacto en su formación como docente.

Marco teórico

La Educación Normal representa un espacio para el aprendizaje inicial de la profesión docente. Su misión es, ofrecer un servicio educativo para la formación de profesionales de la educación básica con calidad y competencias requeridas, para lograr en la niñez y juventud los principios de la educación pública mexicana y contribuir al desarrollo social del país (Dirección de Educación Normal, 2014). Por ende, se ha vuelto uno de los principales centros de formación inicial docente en México.

La formación inicial docente comprende un proceso por el cual, quienes se incorporan al magisterio desarrollan un conjunto de habilidades, actitudes y valores para acompañar a otros en su aprendizaje. Susana y Aimaretti (2016) sostienen que:

Los profesores que egresan de los institutos de formación docente, deberían desarrollar durante su formación inicial, de manera óptima, las competencias que los identifiquen como idóneos para ejercer el rol y también asumir un compromiso personal de formación profesional continua. De esta manera el sistema educativo podría garantizar la profesionalidad de los formadores de los estudiantes que sucesivamente ingresen al mismo (p. 183).

Concluida la formación inicial, se espera que los educadores realicen una práctica docente oportuna y eficaz, en congruencia a las características contextuales y grupales de los educandos. Dicha práctica, se refiere al “conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo... es portadora de

teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa” (Vergara, 2015, p 687).

Dentro de la práctica, uno de los retos actuales del profesorado es promover una educación inclusiva, misma que hace referencia a una actitud, un valor, una forma de vida. No un resultado sino un proceso de transformación profunda, no un recetario sino un enfoque diferente para intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas, no un modelo para reproducir sino como una propuesta en continua construcción (Echeita, 2006). De ahí que represente un desafío para el profesorado.

Aunado a esto, es conveniente describir los cinco componentes abordados durante el Programa de Capacitación en Mejores Prácticas sobre Inclusión Educativa. El primero de ellos, Garantizar el bienestar emocional y mental de los estudiantes en las escuelas, pone énfasis en la importancia de buscar el bienestar integral de los estudiantes y reconoce el bienestar como uno de los pilares de la inclusión educativa. Tynan y Nohilly (2018), describen el bienestar en la educación como un estado de mente y ser que empodera a todos los miembros de la comunidad escolar a participar completamente con él, y crear oportunidades para el crecimiento mediante todos los aspectos de la vida escolar, incluyendo la calidad de enseñanza y aprendizaje.

El segundo componente, Crear un ambiente de aprendizaje positivo en las escuelas, fundamenta sus bases en la práctica reflexiva relacionada a la identidad del docente, y profundiza en diversas estrategias para el trabajo dentro del aula. En ocasiones es difícil para los profesores llevar a cabo su labor por falta de interés o motivación en los estudiantes, por lo que frecuentemente deberá replantear su enfoque, cambiando quizás su método de enseñanza con la finalidad de incluir a todos los estudiantes. Vásquez (2010), describe las estrategias como el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial por parte del profesor, pensadas antes de la práctica real de la enseñanza y de acuerdo con las circunstancias y momentos de acción estas pueden ser dinámicas y flexibles.

El tercer componente, Enfoques pedagógicos eficaces basados en la investigación para optimizar los resultados de aprendizaje, sostiene que la pedagogía está conformada por más que solo la forma de enseñar. Así, la pedagogía es definida por la filosofía, las creencias, los valores de la educación y las teorías mencionadas anteriormente. En consecuencia, tal componente muestra un panorama más amplio en cuanto a cómo emplear estrategias funcionales con base en las teorías de aprendizaje propuestas por diversos autores, para obtener mejores resultados.

Desarrollar un ambiente escolar inclusivo es el cuarto de los componentes, y contextualiza la educación inclusiva desde diversos documentos que la regulan a nivel internacional, para identificar aspectos o áreas de oportunidad a nivel local. Hace hincapié en la responsabilidad de

profesores y autoridades educativas para brindar la atención y educación que cada alumno requiere, con el propósito de hacer a todos partícipes de la acción educativa. De acuerdo con las políticas respecto a la inclusión educativa en la República de Irlanda, MacGiolla (2004) sostiene que un niño con necesidades educativas especiales deberá ser educado en un ambiente inclusivo con niños que no tengan estas necesidades. De ahí la importancia de que los profesores se encuentren capacitados para desarrollar dicha práctica inclusiva en las aulas.

El último componente es, La ciencia del aprendizaje y la evaluación, el cual aborda temas como pruebas de evaluación internacional, metodologías de evaluación dentro del aula, estrategias para generar en los alumnos habilidades de autoevaluación y la importancia de la retroalimentación. Además, alude a una de las tareas más complicadas para los profesores, la forma adecuada de brindar retroalimentación sin desalentar a sus estudiantes. Al respecto, Perrenoud (como se citó en Hargreaves, 2011), establece que la retroalimentación dada a los estudiantes en clase es como las botellas tiradas al océano, nadie puede estar seguro de que el mensaje que contiene algún día encontrará a su receptor.

Metodología

El enfoque seleccionado para abordar el tema de estudio es de corte cualitativo, puesto que pretende reconstruir la realidad tal como la experimentan sus actores y se fundamenta en una perspectiva interpretativa para encontrar sentido a los hechos ocurridos con base en los significados que las personas les conceden (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Así, se llevaron a cabo cuestionarios de manera electrónica, el propósito de recabar información específica, a través de la herramienta digital Google cuestionarios. Al tratarse de un reporte parcial de investigación, se presentan las opiniones de los participantes respecto a una sola pregunta de dicho instrumento: ¿Qué componente tuvo mayor impacto en tu formación, y por qué?

El grupo de sujetos que ha hecho posible la investigación comprende una muestra teóricamente dirigida, considerando que los participantes comparten ciertas características en relación al tema de estudio abordado (McMillan & Schumacher, 2005), como lo es haber tomado la capacitación en mejores prácticas sobre inclusión educativa en la República de Irlanda. De esta forma, se compone por un total de 20 docentes normalistas, de los cuales 17 son mujeres y tres hombres con edades entre 20 y 30 años de edad, 14 de ellos egresados en el año 2019 y seis estudiantes de octavo semestre en 2020. Las entidades federativas de procedencia de los participantes son Jalisco, Durango, Ciudad de México, Chiapas, Baja California Sur, Michoacán, Coahuila, Sonora, Aguascalientes y Puebla.

Las escuelas normales implicadas son: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco,

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Rosaura Zapata Cano, Benemérita Escuela Normal Urbana Profr. Domingo Carballo Félix, Escuela Normal para Educadoras Profr. Serafín Contreras Manzo, Escuela normal de educación preescolar del estado de Coahuila, Escuela Normal Superior de Hermosillo, Escuela Normal Estatal de Especialización, Escuela Normal Superior, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes y Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla.

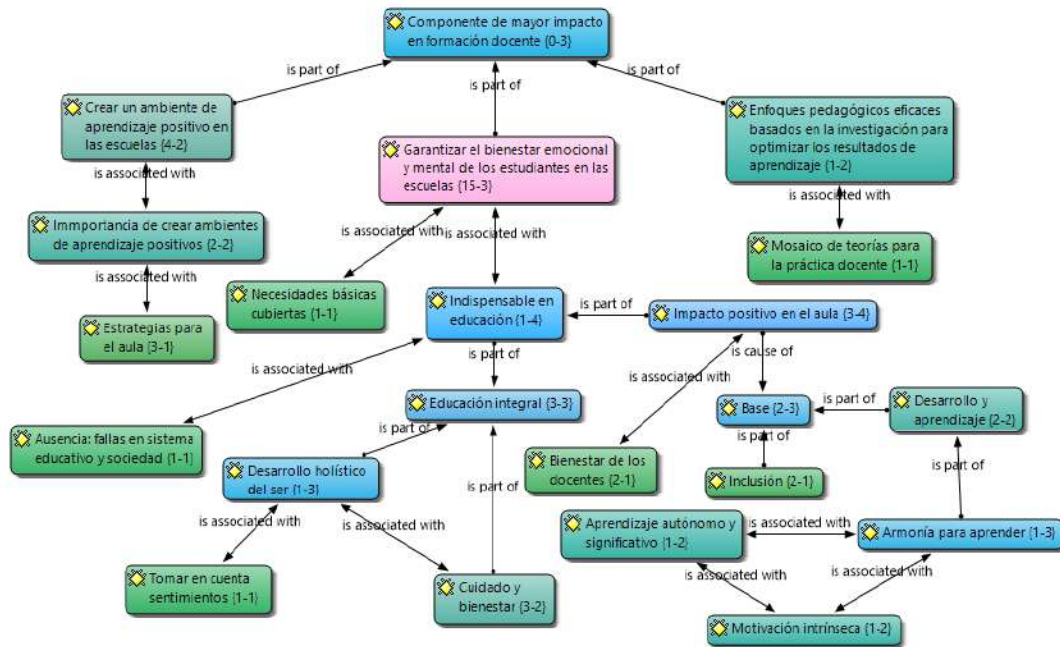
El análisis de la información recabada incorpora un proceso analítico de categorización selectiva para codificar las percepciones de los participantes, debido a que permite obtener una categoría central de las concepciones contrastadas (San Martín, 2014). Los datos fueron segmentados y comparados en el software Atlas.ti hasta generar códigos a partir de ellos, y posteriormente categorías, teniendo como resultado la creación de esquemas para la comprensión de los resultados.

Resultados

A continuación se expresan de manera gráfica los datos más relevantes del tema y se describen las concepciones respecto al componente de la capacitación de mayor impacto en su formación. Se presentan algunas ideas textuales de los participantes a la luz de diversas concepciones teóricas para dar sustento a la investigación.

Los hallazgos obtenidos demuestran que la mayoría de los participantes destacan como componente de mayor impacto en su formación docente “Garantizar el bienestar emocional y mental de los estudiantes en las escuelas” (ver Figura 1). Mientras que otros docentes consideran como más importante “Crear un ambiente de aprendizaje positivo en las escuelas” y uno más “Enfoques pedagógicos eficaces basados en la investigación para optimizar los resultados de aprendizaje”.

Figura 1. Componente de mayor impacto en formación docente.



Fuente: elaboración propia.

Algunas ideas puntuales de los entrevistados respecto a las razones que consideran hacen del componente “Garantizar el bienestar emocional y mental de los estudiantes en las escuelas” la unidad de análisis de mayor densidad, se refieren a que el bienestar es indispensable en la educación, puesto que promueve en los estudiantes la cobertura de las necesidades básicas, y su ausencia representa fallas en el sistema educativo y en la sociedad. Al respecto, uno de los participantes destaca el impacto del componente:

Me di cuenta que el Wellbeing es indispensable para que las personas puedan y quieran hacer un buen trabajo, el Wellbeing lo es todo para la educación de otra manera el sujeto no aprenderá y es impactante porque si pensamos en el Wellbeing de México, definitivamente entendemos porque nuestro sistema educativo y muchas otras cosas fallan (N19).

Ante esto, conviene señalar que de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017), uno de los logros que los alumnos han de alcanzar al egreso de la Educación obligatoria es que como individuo:

Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse

a sí mismo y los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales (p.27).

Efectivamente, se busca el desarrollo de habilidades trascendentales para lograr que los jóvenes construyan un proyecto de vida y sean resilientes, conscientes del bienestar propio y de otros, pero no se profundiza en cuanto a la manera de desarrollar este tipo de competencias desde el nivel Preescolar. Esto puede deberse a que las acciones propuestas se relacionan a otros aspectos formativos y no son orientadas al desarrollo del bienestar emocional y mental.

Por otra parte, los entrevistados revelan que la trascendencia del componente reside en que promueve una educación integral, impulsa el desarrollo holístico del ser humano, y toma en cuenta sentimientos, cuidado y bienestar del alumnado. En consecuencia, algunos participantes señalan:

Hablaba precisamente de una educación integral, que necesita de necesidades básicas cubiertas, un desarrollo holístico del ser (N01).

La educación no es solamente educar, también es necesario cuidar de nuestros estudiantes y de su bienestar (N02).

Realmente eran pocas las actividades en las que tomaba en cuenta el bienestar de los alumnos dentro del aula y con estas actividades me di cuenta que es fundamental el tomar en cuenta el cómo se siente el alumno para en seguida realizar las diferentes actividades del día (N12).

Al respecto, El Consejo Nacional de Currículo y Evaluación de la República de Irlanda (2017) sostiene que es fundamental que las escuelas adviertan el desarrollo del bienestar más allá de una condición, que lo entiendan como un proceso, un viaje de toda la vida. Así mismo, expresa que los centros educativos tienen un papel central para apoyar y promover el aprendizaje de los estudiantes sobre el bienestar y para el bienestar, a través de áreas específicas del plan de estudios y diversas iniciativas que se organizan para desarrollar la conciencia, el conocimiento y las habilidades sobre el bienestar, y brindando experiencias respetuosas y afectuosas en la vida escolar, incluidas todas las interacciones cotidianas, tanto dentro como fuera del aula.

Aunado a esto, algunos docentes consideran que la significación de este componente para su formación radica en el impacto positivo que puede tener dentro del aula. De esta manera, expresan que el bienestar es la base del desarrollo y aprendizaje, y más aún de la inclusión en educación, puesto que genera la armonía necesaria para aprender, incrementa la motivación

intrínseca de los estudiantes y promueve un aprendizaje más autónomo y significativo en ellos. Sobre el tema, tres participantes expresan:

No había notado el impacto que tiene en el aula y mucho menos sabía cómo aplicarlo con mis alumnos (N10).

Creo que es de suma importancia que los niños se encuentren en plena armonía para poder aprender... Cuando el estudiante se siente atendido, escuchado, importante, su motivación intrínseca aumenta y por ende su aprendizaje tiende a ser más autónomo y significativo (N07).

El Wellbeing da pauta a poder desarrollar todos los demás aspectos relacionados con la escuela y con la inclusión (N14).

Ante esto, Tynan y Nohilly (2018) expresan que el desarrollo del bienestar emocional y mental de los alumnos como una prioridad de los docentes, puesto que, si los niños se sienten seguros emocionalmente en las escuelas, toman riesgos en su aprendizaje, disfrutan los retos y adquieren la confianza para pedir ayuda a los demás. En consecuencia, tal desarrollo incide significativamente en los logros de aprendizaje.

Finalmente, algunos entrevistados coinciden en la importancia de promover tal bienestar primeramente en los docentes, puesto que son ellos quienes mediante sus acciones y actitudes pueden transmitir mucho más que conocimientos al alumnado, y el desarrollo de habilidades específicas facilitará promoverlas en el alumnado. Al respecto, dos participantes destacan:

Es necesario que se reconozca que nosotros como maestras también somos humanos y tenemos nuestras fallas pero que hacemos lo mejor para darles a nuestros niños la mejor educación de calidad (N04).

Si ya sabíamos que era importante todo lo relacionado con el bienestar del alumno también como docentes debemos buscar ese bienestar (N08).

Referente a esto, Kidger, Brockman, Tilling, Campbell, Ford, Araya, King y Gunnell, (2015), realizaron una investigación y encontraron que los docentes presentan relativamente mayor riesgo en cuanto a su salud mental debido al estrés de su labor diaria y a la falta de habilidades para promover su bienestar. Conviene señalar que el bienestar mental y emocional de los educadores es un aspecto frecuentemente olvidado, sin embargo, es importante considerar que la salud mental de los docentes incide en los logros de aprendizaje de los alumnos, incluso en su desarrollo social, emocional y salud mental (Kidger et al, 2015), de ahí la importancia de formar a los educadores en tal aspecto.

En contraste, quienes destacan el componente “Crear un ambiente de aprendizaje positivo en las escuelas” como el de mayor importancia, revelan que es debido a la importancia de generar ambientes de aprendizaje positivos y contar con estrategias funcionales para el aula. Por otra parte, el motivo de uno de los entrevistados para indicar que “Enfoques pedagógicos eficaces basados en la investigación para optimizar los resultados de aprendizaje” fue el de mayor impacto en su formación, se refiere a la importancia que adquiere el conocimiento del mosaico de teorías sobre el desarrollo y aprendizaje para orientar la práctica docente.

Discusión y conclusiones

El propósito de la Educación normal es contribuir a la sociedad mexicana con la formación de profesionales de la educación básica, competentes para hacer frente a los múltiples retos que enfrenta en la actualidad. El desarrollo del programa de capacitación en Mejores Prácticas sobre Inclusión Educativa permitió que docentes normalistas identificaran con mayor claridad la forma en que su ejercicio docente puede promover espacios educativos inclusivos, y adquirieran habilidades y conocimientos con base a cinco componentes formativos. En consecuencia, habilitó también la posibilidad de ahondar en el estudio e identificación de áreas de oportunidad para mejorar la educación básica en México, e inclusive la formación inicial de los docentes.

Dados los resultados de la investigación, se ha concluido que el componente de mayor impacto en la formación de los participantes es “Garantizar el bienestar emocional y mental de los estudiantes en las escuelas”. Los docentes influyen no solamente en el nivel de aprendizaje adquirido de los alumnos, sino también en la calidad de su estabilidad emocional y mental. Por ello, es esencial que los profesores establezcan un ambiente de aprendizaje en donde todos los estudiantes sean partícipes, sientan seguridad para expresarse y se sientan parte de algo más grande. De esta manera, resulta evidente que los involucrados consideran el bienestar como un factor fundamental para un desarrollo integral tanto de alumnos como de ellos mismos.

Con base en lo anterior, se presenta la propuesta curricular “Bienestar emocional y mental para docentes” como parte del currículo optativo de la formación inicial del profesorado dentro de las escuelas normales, para todas las licenciaturas en educación durante el primer semestre. Se exhorta a las autoridades educativas pertinentes a incluir en los programas de estudio un curso referente al desarrollo de habilidades y conocimientos sobre y para el bienestar emocional y mental, con el propósito de formar a los profesionales de la educación en este aspecto, contribuir al desarrollo de habilidades que les permitan promover un desarrollo integral, y con ello reproducir tales prácticas con los estudiantes de educación básica. De tal forma, puede ser posible crear desde el comienzo una base de conocimiento de la cual se ramifique la comprensión de la importancia sobre el resto de los cursos, bajo la perspectiva de que estos dan soporte y concretan el bienestar integral de los alumnos.

No obstante, se reconoce que la investigación debe considerar la metodología del diseño curricular de la formación inicial, tomar en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Esto representa la apertura para profundizar en el análisis del contexto y de la práctica profesional del docente, la identificación de competencias necesarias y construcción del perfil de egreso de los futuros docentes, así como, ahondar en el conocimiento sobre diseño y desarrollo de la estructura curricular en la educación normal.

Referencias

- Dirección de Educación Normal (2014). Misión y Visión. febrero 02, 2020, de Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/mision-y-vision/>
- Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, num. 327, 31-48. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Gillett-Swan, J. K., & Sargeant, J. (2015). Wellbeing as a process of accrual: Beyond subjectivity and beyond the moment. *Social Indicators Research*, 121 (1). Recuperado de <https://eprints.qut.edu.au/79930/>
- Hargreaves, E. (2011). Teachers' Feedback to Pupils: "Like So Many Bottles Thrown Out to Sea"? In *Assessment Reform in Education* (pp. 121-133). Springer, Dordrecht.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jerome S. Bruner (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*. Harvard Educational Review, 31. Recuperado de <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. y Gunnell, D. (Diciembre, 2015). Teachers Wellbeing and depression symptoms, and associated risk factors: a large cross sectional study in English secondary school. *Journal of Affective Disorders*, vol. 192. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016503271530762X>
- MacGiolla, B. (2007). Towards inclusion: The development of provision for children with special educational needs in Ireland from 1991 to 2004. *Irish Educational Studies*, 26(3). Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03323310701491562>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson
- National Council for Curriculum and Assessment. (2017). Guidelines for Wellbeing in Junior Cycle 2017. Dublín, República de Irlanda. Recuperado de https://www.ncca.ie/media/2487/wellbeingguidelines_forjunior_cycle.pdf
- San Martín, D. (enero, 2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la

investigación educativa. *Revista electrónica de Investigación Educativa* vol. 16 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>

Secretaría de Educación Pública. (2016). Los fines de la educación en el siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 38(154), 8-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13248313012/html/index.html>

_____ (2017). *Aprendizajes Clave. Para la educación integral. Educación primaria*. México: autor.

_____ (2019). Proceso de actualización del currículo. Centro Virtual de Innovación educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

Secretaría de Gobernación. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [versión DX Reader]. Recuperado de <http://ieecolima.org.mx/leyes/constitucion.pdf>

Susana, E. & Aimaretti, A. (mayo, 2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. VII (19)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299145847011.pdf>

Tynan, F. & Nohilly, M. (2018). *WISE. Wellbeing in schools everyday*. Limerick, Ireland.: Curriculum Development Unit, Mary Immaculate College, Limerick.

Vásquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Bogotá D.C. Kimpres Universidad de la Salle.

Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>

CAMBIOS EN LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Sergio Armando López

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Maestría. Estudiante de licenciatura. Correo: serfio46@gmail.com

María Guadalupe Siqueiros Quintana.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Maestría. Estudiante de doctorado. Docente e investigadora Correo: enesmarilu@gmail.com

Valente Amaya Amaya

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Director. Correo: enesvalente@hotmail.com

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las concepciones de aprender de los futuros docentes de educación primaria. Específicamente se trató de identificar la teoría que subyace en esta concepción y los cambios conceptuales obtenidos al momento de estar a punto de culminar su formación inicial docente. Se trata de un estudio cualitativo y longitudinal. Se contó con la participación de doce estudiantes de octavo semestre. Se compararon sus definiciones otorgadas en su segundo semestre en 2017 y otra de octavo semestre en 2020. Las categorías de análisis surgidas de estas concepciones fueron: qué implica aprender (verbo), qué se aprende (objeto), cómo se aprende (proceso) y para qué se aprende (funcionalidad). Los resultados reflejan que en las dos primeras se observa mayor diversificación de elementos al inicio de su formación; mientras que sucede lo contrario en las dos últimas categorías. Es decir, las concepciones al final de su formación incorporaron mayores elementos sobre el cómo se aprende y el para qué. Al descomponer la conceptualización se observó que cada uno de estas pueden relacionarse con diferentes teorías psicológicas del aprendizaje. Se concluye sobre la importancia de este tipo de investigaciones para la mejora en la formación inicial del docente.

Palabras clave: concepciones, aprendizaje, formación inicial, cambio conceptual, reforma educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad del conocimiento forma un proceso dinámico que nos permiten adquirir distintas concepciones que pueden ser o no erróneas. En un sentido más específico, las creencias que los maestros tienen en torno a enseñanza y aprendizaje se convierten en perspectivas relacionadas entre sí que son los cimientos del proceso pedagógico (Macías, Méndez, Cuza y Poch (2012). Estos conceptos básicos en la práctica docente pueden verse afectados desde cualquier ámbito de la vida del ser humano. A la vez, estas pueden estar relacionadas con la manera de enseñar y actuar del maestro (Martin & Farías, 2016 y Rodríguez & López, 2006).

La necesidad de estudiar las concepciones de aprendizaje gira en relación con los cambios que se presentan en la sociedad actual, pues esta demanda una preparación continua que afecta las perspectivas tradicionales de las personas que enseñan y aprenden. Algunos de estos cambios se ven reflejados en los planes y programas de estudios, pues la actualización teórico-metodológica es fundamental en los procesos educativos, así como el proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje.

En menos de una década se han propuesto y realizado algunas modificaciones a los planes de estudio: el Plan de Estudio del 2011 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011) el programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2016 y 2017) y, actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) han tenido diferentes enfoques que han causado ciertos conflictos en los docentes en los paradigmas de la educación en México. Estos, a su vez, plantean ciertas maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza desde perspectivas teóricas un tanto diferentes.

Ante este contexto, la formación inicial que reciben los futuros maestros de México tendría que incidir en las concepciones que tienen al inicio de su formación. Según Murillo (2006), la formación inicial y permanente de los docentes es una clave importante para la calidad educativa. Para este autor no se puede hablar de mejorar la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Por otro lado, Fortuol (2008) señala que genéricamente el estudiante normalista se está formando para enseñar a sus alumnos, por lo que es indispensable que adquiriera los significados asociados a dicho concepto.

Por esto, el presente estudio se plantea la necesidad de indagar acerca de los cambios en las concepciones sobre el aprendizaje que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria al inicio y al final de su trayecto formativo. Las preguntas de investigación giraron en

torno a identificar ¿hay algún cambio en sus concepciones? ¿Qué teorías del aprendizaje predominan en sus concepciones?

Al indagar y buscar investigaciones realizadas sobre este objeto de estudio se encontraron las siguientes. Solis (2015), en su estudio realizado en Perú, concluye que las creencias y concepciones constituyen un marco de acción para los docentes, en el que basa su proyecto escolar y por consiguiente obtiene resultados de este, que pueden o no favorecerle. Beuchat (2015), en Chile, encontró que la concepción de los participantes se divide entre aprendizaje memorístico y aprendizaje reflexivo.

Cossio y Hernández (2016) encontraron que el 68% de los docentes se identifican con una teoría constructivista mientras que el 32% restante a la interpretativa; Vilanova, Mateos y García (2011) muestran que los docentes poseen las concepciones en las que predominan las teorías: interpretativa y constructiva del aprendizaje en los aspectos de “qué es aprender” y “cómo se aprende”. Teoría interpretativa y constructiva 90% y teoría directa 8%.

Como se observa, en la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado que los docentes cuentan con concepciones relacionadas con la teoría constructivista. Sin embargo, en ninguno de estos estudios se han explorado los cambios en las concepciones de aprendizaje en el trayecto de la formación inicial.

MARCO TEÓRICO

Dentro del marco teórico es importante definir el término concepción, pues este determina una ideología que ha sido adquirida por un individuo, y que a su vez reproducirá de manera implícita o explícita en su entorno más inmediato. Rosental & Iudin (como se citaron en Valdés, Cabrera & Paula, 2017) definen concepción como “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto” (p.2).

En palabras de Porlán y Rivero (1998) las concepciones son un conjunto de ideas o percepciones asociadas a las personas, las cuales pueden verse relacionadas con los distintos contextos del individuo, ya sea escolar o personal. Podemos decir que las concepciones están relacionadas con los niveles de formación, en este caso particular, los docentes reflejan las estructuras mentales en las distintas prácticas educativas que llevan a cabo.

Otro de los conceptos que es necesario definir es el de aprendizaje. La importancia de definir tal concepto radica en que es una de las principales tareas que tiene el maestro, plasmado en los

planes y programas de estudio de educación básica. El aprendizaje conforma la consigna primordial de un docente (SEP, 2017).

Las concepciones sobre el aprendizaje “se entienden como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje” (Vilanova, Mateos-Sanz & García, 2011, p. 55). En la siguiente tabla, se presenta una síntesis de las diferentes conceptualizaciones de aprendizaje desde las diferentes teorías psicológicas, desde el análisis que realiza Hernández (1998).

Tabla 1.

Concepciones de aprendizaje desde diferentes teorías psicológicas

Teoría	Concepción de aprendizaje
Conductista	Cualquier conducta puede ser aprendida. Por lo tanto el aprendizaje desde esta perspectiva es el cambio en la forma o frecuencias de las conductas de una individuo, utilizando un modo adecuado para que este cambio ocurra.
Humanista	Desde el punto de vista humanista el ser humano tiene la capacidad innata para aprender. El aprendizaje es una condición del ser humano en el que se ven incluidos aspectos afectivos y sociales.
Sociocultural	Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso interactivo. El desarrollo del individuo se verá afectado por los procesos de aprendizaje. El aprendizaje se da desde el contacto de las personas con su contexto.
Cognitivo	El desarrollo cognitivo alcanzado hasta cierto punto determina lo que un sujeto podrá ser aprendido.

Fuente: Elaboración propia basada en Hernández (1998).

Esta es solo una base teórica sencilla desde la cual se puede examinar las concepciones de aprendizaje. Sin embargo, como es bien sabido, existen una diversidad de teorías del aprendizaje, así como tipos de aprendizaje que implican procesos cognitivos intra e interpsicológicos. Al respecto, Ortiz (2006) plantea “que un problema que la ciencia psicopedagógica no ha desentrañado de manera exhaustiva todavía, no puede ser resuelto en la fundamentación teórica de una investigación o en un aula de clases cuando se discute qué es el aprendizaje” (p.32).

MÉTODO

Los datos de este estudio se recabaron siguiendo un enfoque cualitativo, a través de la entrevista sobre la concepción del aprendizaje y el análisis de contenido. Se trata de un estudio longitudinal

que pretende identificar los cambios en la conceptualización de una acción básica para el quehacer docente, aprender.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por trece estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. La elección del octavo semestre como año de referencia para la constitución de la muestra se debe al hecho de que están por finalizar su formación inicial como docentes de educación primaria. Es cuando se supone que los estudiantes a través de su trayecto formativo en la escuela normal habrán modificado las concepciones o teorías implícitas que traían de su formación previa a la universidad. La muestra se extrajo al azar, ya que se contaba con las definiciones que los estudiantes hicieron en enero de 2017 en el curso de Bases Psicológicas del Aprendizaje del Plan de estudios 2012.

Instrumento

Para recopilar datos, las entrevistas individuales se realizaron a través de una guía de entrevista previamente construida básicamente por dos preguntas: ¿Qué es enseñar? y ¿Qué es aprender? Para esta ponencia se consideró, por razones de limitaciones de tiempo y espacio, solo los resultados de las respuestas a la pregunta qué es aprender.

Procedimiento

Una vez seleccionados al azar a los participantes, a principios de febrero, se acudió a los centros de estudio o se les citó en la escuela normal para hacerles la entrevista de manera oral y transcribirla y en uno de los casos se hizo de manera escrita. Las entrevistas se llevaron a cabo en instalaciones escolares ya sea en las escuelas primarias de prácticas o escuela normal, como la biblioteca, dentro del horario escolar. Al comienzo de cada entrevista, se presentó el objetivo del estudio a los participantes y se les informó que su colaboración era voluntaria y que sus respuestas eran confidenciales. Se solicitó el permiso para la grabación de audio de las entrevistas para su posterior transcripción y análisis.

Análisis de datos

El procesamiento de los datos recopilados se realizó a través de un análisis de contenido, que siguió un enfoque intermedio entre el método deductivo e inductivo, lo que significa que se basó en el conocimiento teórico previo sobre las concepciones sobre lo que es aprender, tratando de verificar su existencia en la muestra estudiada, pero también se consideraron nuevas concepciones emergentes.

Se tomó como base la definición de análisis que significa separación de las partes para conocer su composición (Real Academia Española [RAE], 2019), en gramática se refiere al “examen de los componentes del discurso y de sus respectivas propiedades y funciones” (RAE, párr. 4). Este

enfoque involucró cuatro categorías de análisis determinadas a partir de los primeros análisis que se realizaron de las primeras concepciones: ¿Qué acción implica aprender?, ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? y ¿Para qué se aprende?

Es importante mencionar que este análisis se realizó en dos fases. La primera fase se realizó con cada una de las concepciones de los alumnos. Primero las realizadas en el 2017 y luego las de 2020. Después, en una segunda ronda, se logró un sistema de categorías considerado estable, con la construcción de una tabla para el análisis y el comparativo de las concepciones de aprendizaje para cada una de las categorías y años comparativos. El interés se centró más en los cambios generales y no en cambios particulares por participantes. Con base en los resultados de este segundo análisis, se encontró un sistema final de concepción de las categorías de aprendizaje que se presenta en los resultados.

Resultados

En este apartado, se muestran las categorías derivadas en cada una de las dimensiones que se analizaron de las respuestas que los estudiantes dieron en el año 2017 y su respuesta actual en el año 2020. Se pretende realizar la descripción de las categorías e identificar las teorías del aprendizaje que subyacen de las respuestas dadas antes y después, así como identificar los cambios en estas.

La primera categoría o dimensión analizada fue la del verbo empleado para definir el concepto de aprender. En cada definición, se pudo identificar una acción relacionada. La acción más común que respondieron los alumnos fue la de adquirir en mayor medida, seguida por comprender; y tener, obtener, indagar y brindar, en menor medida (Tabla 2).

Tabla 2.
Verbo empleado ¿Qué implica aprender?

2017	2020
• Adquirir (6)	• Adquirir (7)
• Obtener	
• Tener	• Brindar
• Entender	
• Aceptar	• Tener
• Indagar	
• Retener	• Apropiar
• Saber	
• Comprender (2)	
• Conocer	• Desarrollar

- Recibir (2)

Fuente: Elaboración propia a partir de los análisis de datos

Tanto en las respuestas del 2017 como de 2020, los participantes mencionaron la acción de “adquirir o adquisición” como la principal para que el individuo aprenda. Esta se puede identificar con una visión conductista o tradicional del aprendizaje, pues el supuesto de esta teoría es que la enseñanza consiste en el depósito de información en las personas y estas deben ser adquiridas por ellas. Uno de los principales cambios que se observan es que, en el 2017, los estudiantes utilizaron una mayor cantidad de verbos para describir la acción del qué implica aprender.

La segunda categoría de análisis tiene que ver con el objeto de aprendizaje, es decir, ¿Qué se aprende? En el año 2017 y 2020, se puede observar la palabra conocimiento en siete de los 12 participantes (Tabla 3). Esta respuesta se puede relacionar con la teoría cognoscitiva de Piaget, pues esta refiere a que el aprendizaje genera conocimientos mediante la estructuración de esquemas mentales. Estos esquemas se acomodan mediante la reflexión de los conocimientos que la persona posee y al estar en contacto con una información nueva, este se convierte en un nuevo conocimiento. Uno de los participantes mencionó que es *adquirir nuevo conocimiento de nuestra vida y de cada cosa que hay el mundo* (Participande2_2017).

Tabla 3.

Objeto de aprendizaje ¿Qué se aprende?

2017	2020
Conocimientos (7)	Conocimiento (7)
Saberes didácticos, numéricos y tecnológicos	Herramientas necesarias
Nuevo conocimiento	Nuevos conocimientos
Aprendizaje	Nuevas cosas
El por qué o el cómo sobre algo	
Algo que se nos enseña	Habilidad o una aptitud
Información	

Fuente: Elaboración propia a partir de los análisis de datos

Al igual que en la categoría anterior, los cambios observados en esta categoría radican en la menor cantidad de especificaciones que hicieron los estudiantes al aspecto del objeto de aprendizaje. Hubo mayor diversificación de este al inicio de su licenciatura.

La tercera categoría de análisis es la que se refiere al proceso de aprendizaje, al ¿cómo se aprende? En esta categoría, los participantes en el 2017 mencionaron que se aprende de manera individual o colaborativamente (Tabla 4). La teoría que subyace de estas respuestas es la teoría

sociocultural, la cual menciona que los procesos de aprendizaje están relacionados con el medio o las personas más cercanas.

Tabla 4.

Proceso de aprendizaje ¿Cómo se aprende?

2017	2020
Trabajos individuales o colaborativos	Por otra persona (5)
Por sí mismos	Por medio de la práctica o experiencia (2)
Moldearla a una manera más sencilla	Con base en diferentes temáticas
Por otra persona	Por ensayo y error
	Por descubrimiento
	Por disposición
	Mediante la construcción
	A partir de lo que nos enseñan

Fuente: Elaboración propia a partir de los análisis de datos

Mientras tanto en el 2020, al contrario de lo que sucedió en las categorías de análisis anteriores, en esta se obtuvo un aumento. Se puede observar una visión constructivista del cómo se aprende, reflejadas en respuestas relacionadas con práctica o experiencias pues el aprendizaje desde esta perspectiva se construye con el contacto directo de diferentes situaciones, contextos o experiencias que permiten realizar un cambio en la forma de pensar o actuar de los individuos.

La última categoría analizada es la funcionalidad del aprendizaje, ¿para qué se aprende? En 2017, los participantes hicieron referencia a tres aspectos relacionados con el para qué se aprende: para el bien del propio futuro, para el entendimiento de algún tema o para analizar información (Tabla 5).

Tabla 5.

Funcionalidad del aprendizaje ¿Para qué se aprender?

2017	2020
Para el bien de nuestro futuro	Para crear un nuevo aprendizaje y significado.
Entendimiento de algún tema	Fortalecer los aciertos o la manera de aprender.
Analizar la información	Para que se desarrollen y desempeñen correctamente en su vida futura.
	Para que construyan su propio conocimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de los análisis de datos

En el 2020 se puede identificar claramente la teoría cognitiva del aprendizaje, pues los conocimientos que se estén generando serán con base en los conocimientos previos que cada persona tenga para que estos sean la base de un nuevo aprendizaje. También se identifica la teoría humanista, pues mencionan que la utilidad del aprendizaje radica en el entendimiento de este como parte importante del desarrollo y bienestar personal. Al igual que en la categoría anterior, el cambio observado es la diversificación de los para qué en la última etapa de su formación inicial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El realizar este ejercicio de análisis de las concepciones de qué es aprender para los futuros docentes da cuenta de algunas conclusiones. En primer lugar, al descomponer en partes los elementos incorporados en esta concepción, estas se relacionan con la acción que implica aprender, el qué se aprende, cómo se aprende y para qué, aun y cuando no se pregunte directamente estos aspectos.

En segundo lugar, en cada una de estas categorías analizadas que se incorporan a la definición de aprender pueden estar relacionados con diferentes teorías del aprendizaje. En este sentido, el verbo que mayormente se ha incorporado a la acción de aprender es el adquirir, asociado a un enfoque tradicional; sin embargo, en cuanto al qué se adquiere no hacen referencia a información o conducta, sino a conocimiento asociado más a teorías cognitivas del aprendizaje. Estos son dos de los principales aspectos que no cambian en los estudiantes en el transcurso de la formación inicial. El concepto de aprendizaje básicamente es adquirir conocimiento.

En tercer lugar, otra conclusión que se puede rescatar es que los cambios identificados tienen que ver con la diversidad de verbos y objetos de aprendizaje en el inicio de su formación. Estos tienen a reducirse u homogenizarse al final de la licenciatura. Lo contrario pasa en las otras dos categorías: cómo se aprende y para que se aprende. Al inicio de la formación estos aspectos son poco incorporados a las definiciones. En cambio, al final de su formación incorporaron aspectos que tienen que ver con el cómo se aprende y el para qué. Igualmente, estos últimos mayormente relacionados con las teorías cognitivas, humanistas y constructivistas.

A partir de estos resultados se sugiere continuar prestando la debida atención a los procesos de cambio de las concepciones de los estudiantes normalistas para analizar el impacto que el transcurso por la escuela normal puede causar en las concepciones con las que ellos ingresan y más una de las que está directamente relacionadas con su quehacer docente, el aprender. Esta atención se puede continuar de dos formas: en la formación inicial y en los procesos de investigación.

En cuanto a la formación inicial, es importante para la práctica educativa del docente promover el cambio conceptual de teorías porque permite cambiar las ideas implícitas sobre distintos temas, con el fin de crear un concepto formal y adecuado para la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006). Las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir la construcción del conocimiento, que implica modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su rol en esta actividad (Espeleta, 2004). No solo se trataría de que los futuros docentes asuman alguna concepción de aprendizaje que esté acorde con los nuevos modelos, sino más bien implicaría un proceso de reflexión profunda en los docentes que refleje la complejidad que implica el aprender y la infinidad de teorías y explicaciones que pueden estar relacionadas con este proceso.

Por otro lado, en cuanto a los procesos de investigación, se sugiere continuar explorando las concepciones y las implicaciones que estas tienen en la práctica del docente. Es importante continuar realizando investigación porque cada generación de alumnos tiene sus propias concepciones y sus propios procesos formativos. Esto implicaría contar con mayores elementos derivados de la investigación a favor de la mejora de los procesos formativos de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Arévalo, A. (2010). Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una institución educativa particular de Lima. *Educación*, 19(36), 23-42.
- Beuchat, D. (2015). Concepción de aprendizaje en estudiantes de pedagogía básica. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Santiago, Chile.
- Cossio, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Fortoul, M.B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles educativos*, 30(119), 72-89. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000100005&lng=es&tlng=es.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Macías, C., Méndez, V.M., Cuza, Y. & Poch, J. (2012). Algunas consideraciones teóricas sobre el proceso enseñanza–aprendizaje. *Revista Información Científica*, 74 (2). Recuperado de <http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/739/3070>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, pp. 170-187.
- Martin, M. E. y Farías, A. (2016). Redescubrir el impacto de las concepciones de aprendizaje en las prácticas áulicas en la Universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN, 13(13), 1–20.
- Murillo, F. (2006) La formación de docentes: una clave para la mejora educativa, en *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. OREALC / UNESCO. Chile.
- Ortiz, E.A. (2006). Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria*, 11(5), 3-34.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editoras.
- Pozo, J, I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=an%C3%A1lisis>
- Rodríguez, D., & López, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1307–1335.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudio 2011. Educación Básica*. México: Autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- _____ (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- _____ (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- _____ (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión

- de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Valdés, J., Cabrera, O. R., & Paula, C. A. (2017). Concepción teórico–metodológica del proceso de formación de la cultura económica de los cuadros educacionales. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 275-282. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Vilanova, S. L., García, M. B. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (2), 1-18.
- Vilanova, S. L., Mateos, M. del M. & García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53 – 75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003

CAPACITACIÓN DE ASESORES Y TUTORES: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Luis Fernando Castelo Villaescusa

enesfer@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

La presente investigación se localiza dentro del paradigma cualitativo; la técnica para recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Participan 23 estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, que reciben acompañamiento en la práctica. El objetivo es Conocer las percepciones de los estudiantes de la ByCENES, sobre porqué es necesaria la capacitación para brindar acompañamiento en la práctica. Los hallazgos principales indican que cobra importancia el sentirse respaldados por el docente asesor y tutor; que los orienten sobre las situaciones que viven apoyados en su experiencia; que al finalizar su inmersión los ayuden a identificar sus áreas de oportunidad, y guíen la reflexión. También optimizar su desempeño en este proceso con el acompañamiento de un asesor y un tutor capacitados en la función. Las principales conclusiones son: los estudiantes consideran necesaria una capacitación en la función de asesoría y tutoría para tener un acompañamiento eficiente; que dejen de ser actividades que se fortalecen solo con la experiencia y la reproducción de modelos de formación, y se consoliden con un asesor capacitado; las Escuelas Normales requieren establecer una certificación para ejercer estas funciones y asegurarse que el acompañamiento se realice apegado a las competencias del perfil de egreso.

Palabras clave: Acompañamiento, formación inicial docente, capacitación, tutoría, asesoría, percepciones.

Planteamiento del problema

La formación inicial docente, que se brinda en las Escuelas Normales, desde sus planes de estudio establece periodos de práctica profesional, donde los estudiantes tienen la oportunidad de conocer las características reales de la profesión de profesor, los papeles y las responsabilidades que le están asociados, al mismo tiempo que desarrollan conocimientos útiles para intervenir como docentes (Lopes & Blázquez, 2012).

Específicamente en el Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 para Licenciatura en Educación Preescolar se plantean para la práctica profesional dos figuras importantes para brindar acompañamiento a los estudiantes, el asesor (docente de la escuela Normal) y el tutor (docente titular de grupo en los centros escolares); en los planes posteriores no se habla de tales figuras, sin embargo por usos y costumbres, siguen estando presentes durante la formación inicial de los docentes.

Ante tales funciones, no existe capacitación alguna, entendiendo esta como “los métodos que se usan para proporcionar a los empleados nuevos y actuales, las habilidades que requieren para desempeñar su trabajo” (Dessler, 2001, p.249), es decir, no existe un momento que brinde los elementos necesarios para desarrollar óptimamente el acompañamiento, ni centros educativos “regulados” o “certificados” para ello.

Los saberes experienciales tanto del tutor como del asesor, sobresalen en este proceso, lo que no garantiza que se realice de forma adecuada, porque como bien lo expresa Zabalza (2014) hacerse cargo de la práctica “no es enviar, simplemente, a nuestros estudiantes a los centros de prácticas para que pasen allí un tiempo y hagan lo que puedan o lo que les permitan hacer... van a las prácticas a continuar con su formación” (p.152).

El presente tema, ha sido motivo de estudio de varios autores, que sirven de antecedente para esta investigación, y que guardan estrecha relación con el objetivo del estudio que se aborda. En primer lugar, se tiene que Villarreal, Martínez y Castelo (2019) realizaron un estudio donde comparan la colaboración de los asesores de práctica en dos instituciones, en la UCLM, indican que en la colaboración se da en tres momentos formativos, pre-práctica, práctica y post-práctica; se da mayor hincapié en la pre-práctica con el abordaje teórico, y post-práctica, con la evaluación; mientras que en la ByCENES (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora) se resalta la colaboración en la pre-práctica y durante, al colaborar sobre todo con base en la experiencia frente a grupo.

En otro estudio, Castelo y Martínez (2019) indican que el acompañamiento organizado desde la experiencia y la teoría ha de permitir a los jóvenes normalistas desarrollar sus competencias profesionales; el realizar prácticas acompañadas que se corrigen con la observación orientada y la experiencia de otros, se convierte en una experiencia cotidiana de mejora. Por otra parte,

los jóvenes normalistas al recibir acompañamiento certero y prudente durante su formación, ingresan a la cultura de la revisión y la mejora de su práctica.

Por lo anterior, es conveniente analizar tal proceso de formación a la luz de las opiniones de otro sujeto implicado, los estudiantes normalistas, que se convierten en los receptores directos de este acompañamiento. Es por ello, que el objetivo de esta investigación es Conocer las percepciones de los estudiantes de la ByCENES sobre porqué es necesaria la capacitación para brindar acompañamiento en la práctica; para generar un panorama amplio acerca de cómo se debe acompañar a un docente en formación.

Marco teórico

Para profundizar en el estudio de la temática presentada es necesario comprender algunos términos. En primer lugar, conviene destacar que la palabra acompañar evoca acciones como compartir, agregar valor y sentido, reconocer, acoger, coexistir, estar y hacer con otros en condición de iguales y con sentido compartido (Martínez & González, 2010). De ahí que el acompañamiento pedagógico de acuerdo con tales autores, se refiera a un proceso integrador y humanista de la formación docente, una oportunidad de fortalecimiento dentro de las comunidades educativas.

Ahora bien, en el Acuerdo N° 649 y Acuerdo N° 650, por los que se establecen el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar, se señala dentro de las expectativas de intervención de los docentes de Educación Normal en México, que en tal acompañamiento, los maestros deben promover en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de competencias, la interiorización de actitudes y valores, el aprendizaje para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación de nuevos saberes (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Este acompañamiento es un proceso complejo que abarca la asesoría y tutoría; el término de asesoría se refiere, de acuerdo a lo señalado por Martínez y González (2010), a tomar consejo de otra persona o ilustrarse con sus ideas. Por ende, los asesores en contextos educativos son de alguna manera figura de expertos en el tema y son los encargados de orientar a los profesores en formación.

Otro elemento relacionado a la educación superior y específicamente al seguimiento de estudiantes, es la tutoría. En sí, tal término “pretende significar un acompañamiento personalizado... la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez” (López, 2011, p.47). Así mismo, según la ANUIES, la tutoría es un proceso de acompañamiento para “proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del

proceso formativo desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores” (2001, p. 30).

Mediante el desarrollo de este estudio, respecto a la formación inicial del profesorado, como ya se mencionó anteriormente, se pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Por qué consideras necesaria una capacitación para brindar acompañamiento en la práctica? Lo anterior a través de las percepciones de los estudiantes normalistas, es por ello que para finalizar este apartado se vuelve necesario definir percepción, algunos teóricos de la Psicología han presentado aportaciones para conceptualizar como:

proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (Vargas, 1994, p. 48).

Es así que la percepción favorece la formulación de juicios; otro aspecto importante que conviene destacar relacionado con el estudio de la percepción es que constituye un proceso parcial y cambiante, el individuo no tiene la capacidad de percibir en su totalidad lo que incluye una situación o perspectivas; así mismo, implica una reconstrucción permanente de significados influenciados por el entorno, por lo que es necesario ubicarla espacial y temporalmente (Vargas, 1994), el presente estudio se limita a la percepción de los estudiantes de octavo semestre de la ByCENES, ciclo escolar 2019-2020.

Metodología

Como el interés de este estudio está en conocer las percepciones de los receptores sobre el proceso de acompañamiento, se instala dentro de un paradigma o perspectiva naturalista o constructivista, que tiene el supuesto de que hay múltiples realidades (Guba, 1981). Por el hecho de estudiar fenómenos sociales o de conducta, hay tantas realidades como personas entrevistadas, pues estos fenómenos existen principalmente en la mente de las personas (Guba, 1981). El método por su parte, y como la mayoría de los naturalistas prefieren es cualitativo; se estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes, se analizan las interacciones, se describen las interrelaciones en el contexto y se explican en relación con él, asimismo toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas (Flick, 2004). Para responder a lo anterior, y para poder interpretar las percepciones, el diseño de este estudio es fenomenológico. Para la recolección de la información se seleccionó la entrevista semiestructurada, este tipo de entrevista como lo señala Flick (2004) permitió generar confianza en los entrevistados con un guion de entrevista que incluyó preguntas abiertas, donde se permitió dar a conocer sus posturas sobre el tema de forma libre, además el entrevistador

pudo ahondar en el tema y agregar otras preguntas generadas por las mismas respuestas de los sujetos.

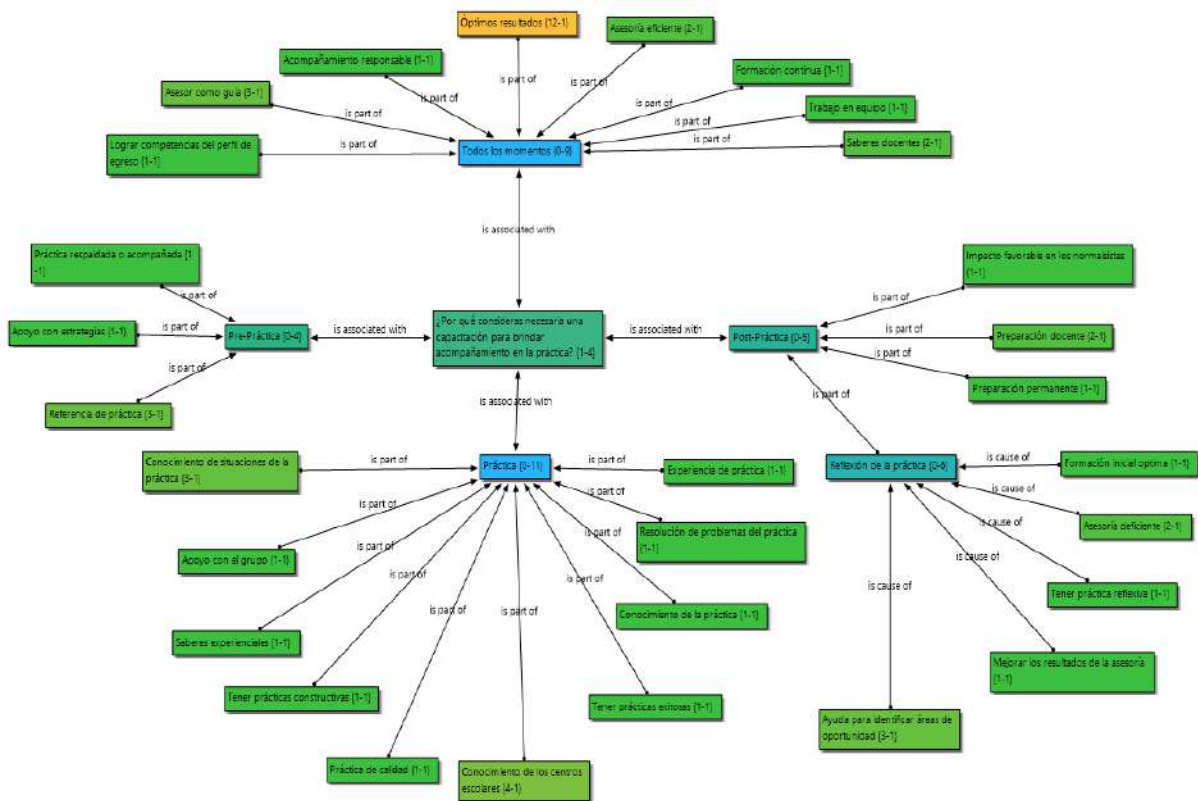
La muestra es conformada por 23 alumnos que reciben acompañamiento en la práctica profesional con un rango de edades de los 20 a los 23 años, 20 de ellos del sexo femenino y tres del masculino, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de octavo semestre de la ByCENES. Después de la recolección de los datos, estos se analizaron con el software Atlas.ti, utilizando una categorización abierta y emergente. La información recabada se presenta en un esquema que expresa de forma gráfica las percepciones de los estudiantes en lo referente a la pregunta planteada (ver Figura 1); en cada uno de ellos es posible observar los patrones recurrentes por parte de los participantes.

Resultados

El acompañamiento en la formación inicial de los estudiantes de las Escuelas Normales como se ha mencionado en párrafos anteriores, ha sido una tarea de los profesores normalistas y de los docentes de educación primaria y preescolar para el caso de la institución donde se realizó el presente estudio. Entonces la percepción de los normalistas cobra gran valía pues ellos reciben el apoyo, evaluación, colaboración, revisión y hasta calificación de sus actividades de práctica por parte de sus docentes que asumen la función de asesores, y de los profesores de los centros escolares que se convierten en sus tutores.

Los resultados del cuestionamiento ¿Por qué consideras necesaria una capacitación para brindar acompañamiento en la práctica?; se muestran en la Figura 1. Percepciones sobre las necesidades de capacitación para el acompañamiento en la práctica, se clasifican en tres elementos primordiales; la pre-práctica, la práctica y las post-práctica; agregándose además otros dos elementos; uno que incluye a los tres mencionados anteriormente ya que esas unidades de análisis pueden ser parte de todos los momentos; a esta categoría se le denomina Todos los momentos; la otra categoría que subyace de las percepciones de los estudiantes normalistas es la de Reflexión de la práctica.

Figura 1. Percepciones sobre las necesidades de capacitación para el acompañamiento en la práctica.



Fuente: elaboración propia.

La primera categoría surgida de las percepciones es la de Pre-práctica, misma que se forma de tres unidades de análisis; donde aparecen, Práctica respaldada o acompañada, Apoyo con estrategias y con la mayor densidad se encuentra Referencia de práctica donde uno de los informantes plantea: “Para poder guiarnos, que haya una referencia de instrucción para considerar las áreas de oportunidad” (ENPRI08M04).

Posteriormente encontramos la categoría de Práctica, integrada por diez subcategorías que expresan las opiniones de los estudiantes sujetos de esta investigación; los normalistas consideran necesario que los asesores y tutores se capaciten para poder dar Apoyo con el grupo, Tener prácticas constructivas y, de Calidad, Constructivas y Exitosas; también creen necesario tener Experiencia de práctica, Conocer los centros escolares, Conocimientos sobre la práctica, Solucione problemas en ella y Conocer situaciones de la misma.

En esta última, se observa la prioridad que le conceden a Conocer situaciones de la práctica, pues presenta la mayor densidad; uno de los sujetos entrevistados menciona: “Tener mayores conocimientos sobre las posibles situaciones de la práctica con los estudiantes y el centro educativo” (ENPRI08H03). Esta percepción indica que los jóvenes normalistas valoran que los docentes tengan experiencia laboral en escuelas de educación básica y escuelas normales; lo que les permite conocer los centros educativos. Al respecto Tardif (2004) expresa que la

práctica de los docentes “no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica” (p.172).

La tercera categoría es la de Post-práctica que se conforma de nueve subcategorías siendo ocho las derivadas de las opiniones de los participantes y una más agregada para la conformación y agrupación de los resultados del estudio. Las primeras tres unidades de análisis son las de Impacto favorable en los normalistas, Preparación docente y Preparación Permanente; se agrega además la de Reflexión de la práctica que agrupa Formación inicial óptima, Asesoría deficiente, Tener práctica reflexiva, Mejorar los resultados de la asesoría y la de Ayuda para identificar las áreas de oportunidad; siendo esta la de mayores repeticiones. Como se observa la reflexión se convierte en un aspecto importante del acompañamiento para los entrevistados; en palabras de Salgueiro (1998), “la reflexión de la práctica, al mismo tiempo que colabora con el proceso de producción y/o apropiación de conocimientos que constituyen la institución escolar, contribuye también al proceso de formación del docente” (p.41).

Uno de los participantes indica la importancia de una asesoría en una buena o mala práctica: “Para mejorar los aspectos que pueden ser un factor determinante de una mala práctica” (ENPRI08M08); además de la necesidad de encontrar en las observaciones del asesor y tutor, sugerencias, retroalimentación y evaluación de los aspectos a mejorar en su desempeño. Ayala (2015) expresa al respecto que el asesor debe tener confianza en las posibilidades de desarrollo de su alumno, pues el acompañamiento se asocia con la facilitación del aprendizaje del mismo.

Sobresalen en estas unidades de análisis dos subcategorías orientadas a la formación del asesor y tutor; la de Preparación docente y Asesoría deficiente; que sugieren la necesidad de capacitación para los docentes que brindan acompañamiento a estudiantes de la ByCENES, específicamente a la referida a las actividades propias del proceso de práctica docente. Para Ayala (2015):

Una de las características del tutorío o del acompañamiento del asesor, radica en que quien lo ejerce no ha recibido necesariamente una capacitación especializada y realiza dicha función más por la asignación específica que se otorga artificialmente por la institución, que por contar con habilidades propias para el ejercicio de dicha función (p.47).

Al no tener una capacitación, existe el riesgo de desconocer lo que ocurre en la práctica en los centros escolares y en consecuencia no brindar ayuda a los estudiantes cuando se necesite. Un entrevistado manifestó que es necesaria la capacitación para: “Tener mayores conocimientos sobre las posibles situaciones de la práctica con los estudiantes y el centro educativo” (ENPRI08H03), por su parte otro indica: “Porque algunos asesores no hacen bien su trabajo” (ENPRI08M01), haciendo referencia a lo mencionado en el párrafo anterior.

Por último se localiza la categoría de En todos los momentos, que se compone de ocho subcategorías, donde los estudiantes creen conveniente una capacitación previa para Lograr

competencias del perfil de egreso, Asesoría eficiente, Formación continua, Trabajo en equipo, Saberes docentes; destacando Acompañamiento responsable, Asesor como guía y Óptimos resultados; siendo esta la de mayor densidad. Como se destaca nuevamente, los saberes experienciales de los docentes, integran los saberes disciplinares, curriculares y profesionales, “pero solo tras su sometimiento a la práctica y a la convalidación por ella” (Salgueiro, 1998, p.38). Los entrevistados opinan: “Porque no puedes ir sin tener una orientación de las posibles situaciones que se pueden presentar” (ENPRI08M10). Estas aseveraciones indican la necesidad de capacitación de los asesores y tutores para mejorar la formación de los estudiantes de esta Escuela Normal.

Se puede considerar que los principales hallazgos son la obtención de mejores y óptimos resultados si los docentes son capacitados y formados como asesores y tutores; que estos personajes deben ser una referencia y guía en todo su proceso de práctica; desde la planificación hasta la reflexión de la misma. Uno más de los hallazgos refiere la necesidad de contar con un asesor y tutor de práctica que la conozca, que haya sido parte de la misma y conozca los hechos más relevantes que suceden en los centros escolares en el desarrollo de la docencia, pueda resolver o contribuir a la solución de problemas del proceso de práctica. Las percepciones también priorizan la necesidad de un docente asesor y tutor que identifique sus áreas de oportunidad y los apoye en la mejora.

Discusión y conclusiones

Después de la descripción realizada en el apartado anterior podemos considerar que los principales hallazgos del estudio son en función de las aportaciones que los estudiantes normalistas de la ByCENES tendrían de un asesor y un tutor capacitado; para los jóvenes docentes en formación cobra importancia que antes de irse a la práctica tengan en el docente asesor y tutor a alguien que los respalda y acompaña; que durante la práctica los orienten sobre la situaciones que viven y que ya tengan experiencia en las mismas; que al finalizar su inmersión en los centros educativos los ayuden a identificar sus áreas de oportunidad y a corregirlas, además de guiar la reflexión; algo propio de este semestre pues los jóvenes se agrupan en equipos más reducidos y son acompañados por un docente que los atiende de forma más cercana a diferencia de otros semestres que todo este proceso es dirigido por el docente del Trayecto de Práctica profesional, ubicado en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.

Otro de los hallazgos de gran importancia es que los estudiantes esperan mejorar y optimizar sus resultados y desempeño en el proceso de práctica con el acompañamiento de un asesor y un tutor capacitados en la función y además tener saberes experienciales que integran los saberes de las disciplinas, saberes curriculares y profesionales, pero validados en la práctica misma; y que estos sirvan para la actividad de asesoría.

Por tanto podemos concluir que:

1. Los estudiantes consideran necesaria una capacitación en la función de asesoría y tutoría de práctica para tener un acompañamiento en los tres momentos del proceso de acercamiento a los centros escolares, en este caso las escuelas primarias (pre-práctica, práctica y post-práctica).
2. La capacitación como Asesores y Tutores que los docentes de la escuela normal reciban debe considerar el conocimiento de los centros escolares y las posibles problemáticas que ahí suceden.
3. Surge la necesidad de elaborar una guía o manual de orientaciones y funciones del Asesor y del Tutor, donde se considere qué aspectos o competencias evaluar durante los tres momentos en los que se tiene relación entre asesor y asesorado.
4. La asesoría y la tutoría deje de ser una actividad que se va fortaleciendo solo con la experiencia y con la reproducción de modelos de formación de los profesores que tienen esta función y se consolide con un asesor capacitado o certificado.
5. Las Escuelas Normales requieren establecer una certificación para ejercer la función tanto de asesor como de tutor, y asegurarse que este acompañamiento se realice apegado a las competencias del perfil de egreso.
6. Por último, el estudio puede enriquecerse realizando una entrevista a profundidad con una muestra de los estudiantes, para identificar en qué áreas específicamente se debe centrar la capacitación de los asesores y de los tutores, por separado, para brindar un mejor acompañamiento en el trayecto de práctica profesional.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: Serie Investigaciones.
- Ayala, F. (2015). La función del profesor como asesor. 4ª Edición. México: Trillas.
- Castelo, L. & Martínez, M. (noviembre, 2019). El acompañamiento en el trayecto de práctica profesional: percepciones del tutor y estudiante normalista. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Gro. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2629.pdf>
- Dessler, G. (2001). Administración de personal. Octava edición. México: Pearson Educación.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo N° 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de <https://goo.gl/UBg6YE>
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Morata

- Guba, E. (1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. ERIC/ECTJ Anual Vol. 29, 2 pp.75-91
- Lopes, H. & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* vol. 15 (4). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431084.pdf
- López, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53.
- Villarreal, B., Martínez, M. & Castelo, L. (abril, 2019). La colaboración de los asesores de prácticas en la formación inicial del profesorado: ByCENES y UCLM. Trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Rosarito, B.C. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P368.pdf>
- Zabalza, M. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez.

CAPACITACIÓN INICIAL DEL TRABAJO DOCENTE PARA LABORAR EN ESCUELAS MULTIGRADO

Josué David Hernández Díaz Josherna20d@gmail.com

Araceli Gutiérrez Guzmán Ara_5025@hotmail.com

Escuela Normal Oficial “Profesor Luis Casarrubias Ibarra”

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La preparación de docentes en formación para el trabajo en escuelas multigrado es de suma importancia, no obstante, al analizar el programa 2018 de Escuelas Normales encontramos la ausencia de competencias a desarrollar para laborar en dichas escuelas. Este trabajo se llevó a cabo a través de la recopilación de datos por medio de la entrevista y el análisis de casos tomando en cuenta experiencias reales en el contexto de la escuela primaria multigrado. Se pretende la implementación de un curso para que los egresados estén capacitados para trabajar en escuelas primarias multigrado, buscando que la educación que ofrecen las normales sea de mayor calidad y cumpla con el perfil de egreso que el trabajo docente exige y demanda.

Palabras clave: Educación multigrado, formación inicial, nuevos planes de estudio, entrevistas.

Planteamiento del problema

Para asegurar que las Escuelas Normales (ENs) continúen liderando la creación y formación de maestros que sean capaces de afrontar los retos educativos en la actualidad, se desarrolló La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (DGESPE, 2018) que se ejerce a través de los Planes y Programas de Estudio del año 2018,

estos están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. De esto podemos inferir que los campos de formación docente están para regular, articular y organizar los espacios curriculares, interactúan entre sí y deben ser congruentes con las características del perfil de egreso. Para el diseño de los campos educativos en las ENs, los rasgos del perfil de egreso son el referente principal (DGESPE, 2018). Según Pérez (2012) los rasgos que se desean alcanzar deberían estar constituidos por un conjunto de competencias cuyo trasfondo sentido serían las capacidades y valores adquiridos por medio de contenidos y métodos al egresar de una institución educativa, -las ENs en este caso- y válidos para ejercer la profesión cumpliendo la visión de la institución, y teniendo al mismo tiempo un valor en la vida diaria (p.2).

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) agrupa las competencias mencionadas en 5 grupos; habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Estas competencias son reflejadas y aplicadas en cada uno de los contextos de cada unidad educativa, en seguida se describe el panorama general en donde este estudio se llevó a cabo.

Si leemos los apartados de las competencias del programa de estudios de Escuelas Normales (2018) solo encontraremos vagamente una: “Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.” Pero esta, solo hace referencia al compromiso que debemos asumir a la diversidad cultural, y social a la que se tendrá de manera directa en el aula de clases. Sin embargo, el hecho de que un docente se enfrente a un grupo con diversos grados escolares, requiere de un reto que va más allá de su formación docente. En este sentido, los planes multigrado.

En el primer año de licenciatura se realizan jornadas de observación y los estudiantes son enviados a dichas escuelas, en donde se puede observar lo que implica ser un maestro multigrado, dando paso al interés por dicho tema, se observaron carencias, problemas, dificultades, la forma de trabajo y en los siguientes años comienzan las practicas solo tomando en cuenta las escuelas primarias de organización completa, negando la oportunidad a los docentes en formación de experimentar y comenzar a desenvolverse en ese contexto ya que es muy probable que se desenvuelvan en diversas actividades en una escuela multigrado, es así como surge el desarrollo de esta ponencia.

A partir de lo previamente descrito, surge la siguiente interrogante ¿Qué hace las ENs al darse cuenta que no se está cumpliendo con el perfil de egreso que el normalista requiere? Si se lleva a cabo esta propuesta, los egresados serían capaces de atender dichas escuelas, teniendo la preparación para lograr los aprendizajes esperados que los planes vigentes exigen. En estos últimos años, lo que se busca es que la educación sea de calidad y al mismo tiempo, las ENs ofrecieran todos los requisitos que la educación exige.

Existe un número grande de escuelas primarias multigrado en. Cuando mencionamos el concepto de escuela multigrado, estamos haciendo referencia a un tipo de escuela en la

que un maestro tiene a su cargo dos o más grupos simultáneamente en un aula, clasificándose en escuelas unitarias, un docente, y escuelas multigrado, más de dos y menos de cinco docentes (Vargas, 2003). Este tipo de servicio ha ayudado a brindar educación en zonas rurales, pero la educación que se proporciona es precaria. Aquí se origina un problema. La educación multigrado ha sido un tema al que no se le ha dado la importancia y atención necesaria en la política educativa mexicana a pesar del creciente número de escuela, al mismo tiempo, nos encontramos con un currículo estandarizado, haciéndolo de esta forma útil únicamente para el contexto urbano educativo (Galván y Espinosa, 2017). Pero eso no es todo, he aquí, el principal problema. Es que los docentes no están logrando la preparación adecuada y especializada; que no es la prioridad en los campos de formación inicial docente (Galván y Espinosa, 2017).

De esta manera el docente comienza a encontrarse con situaciones conflictivas como el no conocer la normatividad y dificultades para realizar sus planeaciones, estas barreras y obstáculos pueden llegar a poner en juego el perfil de egreso que el docente debería cubrir, ya que no se preparó para afrontar un contexto socioeconómico precario. Además de lo mencionado, puede provocar que no desempeñe su labor docente de la manera correcta y comience a haber un rezago educativo en la escuela que le tocó laborar. La situación, a manera de resumen es que en las ENs no existe un curso que ayude a obtener competencias que los encamine al trabajo docente en escuelas multigrado satisfaciendo sus necesidades básicas. De esta manera, las comunidades en donde se encuentran dichas escuelas se ven afectadas ya que el docente no cuenta con las competencias y aptitudes para llegar a estos lugares que, por su contexto, es dónde se requiere un mayor esfuerzo. Esto se ve directamente reflejado en la población al no desarrollar el aprendizaje, afectando directamente en el progreso de las comunidades con nivel alto de marginalidad.

Marco teórico

Una escuela primaria multigrado es aquella a la que un maestro atiende a más de un grado escolar, estas a su vez se dividen en escuela tridocentes, bidocentes y unitarias. Un docente se le da la comisión de director técnico lo que le resta tiempo para ofrecer una mejor educación a su alumnado. Esta definición ha sido adoptada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en sus indicadores, y fue la que se utilizó para clasificar los tipos de escuelas en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y Aprendizaje (ECEA) en primaria, la cual se llevó a cabo en 2014 (INEE, 2016a).

Las escuelas multigrado se forman por falta de matrícula, generalmente se ubican en zonas rurales o semi rurales. La forma de trabajo de estas escuelas se basa en la transversalidad e interdisciplinaridad entre las asignaturas que se trabajan.

En nuestro país, en el ámbito educativo, hemos visto como las escuelas multigrado cada vez incrementan más su número. Para el año de 2013, 43 mil 673 escuelas tienen una organización escolar multigrado, según reporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (INEE). Para el ciclo escolar 2016-2017, el mismo instituto reporta un total en el de país 52mil 452 escuelas multigrado dependientes de la Secretaría de Educación Básica (SEB).

Uttech (2004), Santos (2011) y Boix (2014) dicen que la educación multigrado tiene un papel fundamental en la pedagogía, ya que los docentes se ven obligados a proporcionar una educación diversificada e incluyente, dando respuesta a que los niños tengan una buena educación. Es importante que el docente tome en cuenta las necesidades individuales despertando el interés por las asignaturas que el plan vigente maneja.

La (INEGI, 2015; INEE, 2105b) nos habla sobre la infraestructura y equipamiento, nos menciona que por lo regular estas instituciones están en condición de abandono, por falta de apoyo del gobierno, por lo tanto, es importante recalcar que es de suma importancia cumplir con estos dos requisitos para que el docente multigrado tenga las herramientas necesarias para lograr los aprendizajes que se esperan.

Mercado (2002) y Ortega (2011) nos menciona que es importante que el docente tenga las herramientas necesarias para poder atender la diversidad de alumnos de distintas edades y grupos, logrando atender las necesidades que cada uno de ellos exige. El docente debe contar las aptitudes necesarias para cumplir con las exigencias no solo de la diversidad de edades que hay en un aula multigrado, sino también con la diversidad cultural de cada alumno.

De acuerdo al marco legal de la Ley General de Educación, Título primero El derecho a la educación, capítulo III “De la equidad y excelencia educativa” en el artículo 8 dice que; El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia.

Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales.

Este artículo se toma como base para fundamentar que las escuelas multigrado requieren un docente que no solo cubra los rasgos del perfil de egreso que ya se conocen, sino que tenga una formación especializada y dedicada únicamente a las escuelas multigrado. Por esa razón no se debe desestimar el trabajo docente, tal como lo menciona el artículo 14 en el tercer punto.

III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica.

Finalmente, en el Capítulo 5, De los planes y programa de estudio, el artículo 25 decreta que los planes y programas de estudio de las ENs deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad. Con este último artículo se sustenta la propuesta.

Metodología

Esta ponencia está basada en la investigación de casos ya que pretendemos que se comience a darle importancia y sobre todo seguimiento a este problema que enfrentamos nosotros como docentes en formación. El autor Robert E. Stake (2007) nos dice que es importante buscar la interacción con dicha problemática, para llegar a comprender la relevancia. Los casos que se analizaron abarcaron un tema en específico en concreto, la experiencia de los maestros en una situación particular; sus inicios en las escuelas multigrado.

Harley (1994) nos dice que el estudio de casos es un tipo de investigación social especializada en un problema social y este se aborda con distintos procedimientos metodológicos. Según Robert Yin existen 3 tipos de investigación de casos: explicativo, descriptivo y exploratorios y el que elegimos es el explicativo, esto se debe a que tenemos como objeto de establecer la relación de la causa y efecto que produce el problema planteado. Del mismo modo, la entrevista nos ayudó a generar un análisis cualitativo ya que tratamos una condición específica en la que estuvieron los docentes.

Las fuentes de información fueron directas ya que se tomó entrevistas realizadas a docentes que laboran en escuelas primarias multigradas y secundarias como artículos de internet. Empleamos la entrevista a docentes que se encuentran laborando en escuelas primarias multigrados en donde nos contaron su experiencia. Algunas entrevistas se hicieron de manera directa y otras fueron gracias al uso de la tecnología ya que, algunos maestros que nos proporcionaron sus respuestas se ubicaban en zonas de difícil acceso por la lejanía y condiciones de la comunidad,

Consideramos que la entrevista es la herramienta más viable porque nos acercamos a la realidad que presentan el docente multigrado. Taylor y Bogan (1986) nos dice que la entrevista se realiza de forma presencial y es favorable ya que podemos recopilar experiencias o situaciones que ellos han presentado como cito Javier Murillo Torresilla (S.F) p.6

Los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo en publicar sus respuestas en su totalidad, no obstante en este trabajo solo se muestran resultados parciales.

Resultados

Se le aplicó una serie de preguntas a maestros que laboran en escuelas primarias multigrado con la intención de conocer su opinión respecto a la problemática planteada, estos docentes tienen una marcada diferencia de edad y experiencia en el trabajo docente. Las preguntas fueron las siguientes, incluimos un ejemplo de las respuestas que nos dieron:

1. *¿Cuáles fueron las dificultades que se le presentaron la primera vez que dio clases en un aula multigrado?*
- R. *“Fueron muchas dificultades. El aplicar las actividades, la explicación para ambos grados, la planeación fue una dificultad puesto que, no tuve un curso de Planeación multigrado no tenía ni la mínima idea de cómo planear ya que*

siempre diseñaba Planeación para un solo grupo y yo atendía a los 6 grados con un total de 53 alumnos, el control de grupo, la ubicación geográfica ya que esta escuela se encontraba en la escuela nororiental del estado de Puebla, el acceso era bastante complicado y no había transporte. Otra dificultad propia del contexto de la sierra era el nivel de marginalidad de la comunidad, ya que no contaba con los servicios básicos como el agua potable, drenaje, mucho menos se contaba con internet o servicio de papelería.”

2. *¿Qué consecuencias le trajeron?*

R. *“La inconsistencia en la realización de tareas por parte de los alumnos; la dificultad en el diseño y adecuación correcta de la planeación trajo consigo también problemas que afectaron directamente sobre el aprovechamiento y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.*

3. *Durante su formación inicial, ¿Recibió capacitación o tuvo un acercamiento sobre ese tipo de escuelas y/o su forma de trabajo?*

R. *“No, ninguna capacitación y ninguna información con respecto al trabajo que se realiza en escuelas multigrado.”*

4. *¿Cree conveniente la implementación de un curso enfocado a la capacitación de los docentes en formación para impartir clases en una escuela multigrado?*

R. *“Si”*

4.1. *¿Por qué?*

R. *“Claro, pienso que es conveniente y necesario que se implementen cursos y capacitaciones para potenciar la formación de futuros docentes, para desempeñar su trabajo de una manera eficaz y eficiente frente a los grupos multigrado”*

Es importante mencionar que todos los docentes entrevistados en su totalidad mostraron su interés en la implementación de un curso para la capacitación para laborar en escuelas de multigrado y unitarias. De este modo, hubo una relación constante respecto a los problemas que se generan por el desconocimiento del funcionamiento de dichas escuelas.

Conclusión

En este trabajo realizamos el análisis de casos con ayuda de unas entrevistas realizadas a docentes multigrado que se encuentran laborando en pueblos pertenecientes al estado de Puebla, rescatando sus distintas percepciones. Es de suma importancia que en los planes y programas de estudio para la ENs se fomente el desarrollo de competencias para que el docente desempeñe su labor con el más mínimo margen de inconvenientes sin importar el

tipo de organización de la escuela y el contexto en el que se encuentran. En este sentido se considera de manera pertinente la creación de un campo formativo durante la formación inicial docente, para que de esta manera pueda obtener una especialización enfocada en el funcionamiento de la escuela multigrado, de esta manera, el docente podrá afrontar los retos en el complejo contexto social y educativo contemporáneo, la especialización de los docentes por campos formativos, contribuiría a solventar las deficiencias y carencias que se manifiestan en los actuales programas formativos de docentes, de manera tal, que los maestros puedan evidenciar elevados niveles profesionales y las habilidades pedagógicas necesarias para acompañar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de la personalidad de sus alumnos (Bizcarra, Tirado y Trimiño (2016).

Para que esto sea posible, se necesitaría de una gestión interna dentro de las instituciones de educación superior, teniendo de esta forma, una libertad de cátedra amplia y flexibilidad del currículo para la implementación de dicho campo. Esta gestión se refiere a aspectos para el cambio dentro de la institución que dé como resultado a la imagen de una comunidad estudiantil de educación superior basada en la democracia, equidad, transparencia y de impulso a un desarrollo sustentable (Ayala, 2011). Otro resultado favorable sería a libertad de cátedra y la flexibilidad del currículo.

El docente debe estar preparado en todos los campos del conocimiento, no obstante, más allá de la teoría es necesario que el docente muestre las aptitudes apropiadas para desenvolver su labor, Delors (1995) lo afirma de la siguiente manera:

Es preciso que esa misma educación se le facilite y prepare para reflexionar sobre la práctica docente; conocer las estrategias de enseñanza congruentes con los enfoques de las asignaturas del currículo y con las formas de trabajo en grupos multigrado; enfatizar en el conocimiento del manejo y aprovechamiento óptimo de los programas de estudio y de los materiales didácticos que tenga a su alcance; recibir orientaciones claras y precisas acerca de cuestiones relacionadas con el autoaprendizaje, la enseñanza, la planeación y la evaluación de todo el proceso realizado dentro y fuera del aula, incluyendo su organización y el propio contexto escolar.

REFERENCIAS

- Rojas, H. (2014). 44% de las primarias en el país, son multigrado: INEE. México: Educación Futura. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/44-de-las-primarias-en-el-pais-son-multigrado-inee/>
- Bizarro, JJ, Tirado, ML, Trimiño, B., (2016). *La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. una necesidad para concretar el modelo curricular.* El Fuerte México, RaXimhai.
- Schmelkes, S., Aguila, G., (2019) *La educación multigrado en México*, Ciudad de México, Otros textos de evaluación.
- Pérez, A., (2012) *Contribución al perfil de egreso*, México, UNAM.
- Redacción GOB (s.f) Perfil de egreso, México: GOB.MX. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso
- DGESPE (2018) Planes de estudio 2018. México: GOB:MX. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Galván, L., Espinosa, L., (2017) Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio De caso en México, México: SCIELO. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000200005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ley General de Educación (2019) México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana.
- Juárez, D. (2017) Percepciones de docente multigrado en México y El Salvador. México: SCIELO. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000200002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Weiss, E. (2000) *La situación de la enseñanza multigrado en México.* México: SCIELO. Recuperado de; http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000300004
- Vargas, T., (2003) *Escuelas Multigrados: ¿CÓMO FUNCIONAN?* Santo Domingo, República Dominicana: Editora de colores, S. A.

CAPITAL CULTURAL Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE SONORA

José Ángel Vera Noriega, Universidad de Sonora, Doctorado, Investigador

avera@ciad.mx

Angel Emigdio Lagarda Lagarda, Universidad de Sonora, Maestría, estudiante de Doctorado en Educación

angelagarda@gmail.com

Claudia Karina Rodríguez Carvajal, Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, Maestría, estudiante de Doctorado,

claudia.tecnoestata@gmail.com

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Las diferentes formas de capital conforman una ecuación que permite medir el origen social del alumno y predecir su trayectoria académica. El objetivo del presente estudio es evaluar a través de un modelo general lineal algunos parámetros de los diferentes capitales relacionados con el origen social del alumno para llevar a cabo contraste de hipótesis y conocer como cada una de las variables dependientes a saber; evaluación institucional, docente, hábitos de estudio, apoyo familiar y victimización establece diferencias en las de origen social del alumno y la cantidad de varianza explicada del modelo de medida. Se evaluó a un total de 603 alumnos de las Escuelas Normales del estado de Sonora. Se aplicaron escalas tipo Likert y realizaron modelos de regresión lineal. Las variables evaluación de la institución, condiciones y hábitos de estudio y evaluación docente, están vinculadas con el consumo cultural, a la evaluación de los docentes, a las condiciones y hábitos de estudio y al promedio de preparatoria.

Palabras clave: capital cultural, condiciones y hábitos de estudio, evaluación docente, evaluación institucional, victimización.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sin lugar a dudas, los resultados obtenidos en PISA y en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) así como los resultados alcanzados en las

evaluaciones de CENEVAL (EXI-LEPRI¹ y el EGC-LEPRI²) y el examen para el Concurso Nacional de Plazas Docentes, han puesto en cuestionamiento la calidad del Sistema Educativo Nacional, así como la formación inicial y continua de los docentes mexicanos.

Esto ha provocado la creación de acciones desarrolladas en torno a esta problemática, claro ejemplo es el Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales (PFAEEN) generado a partir de los resultados del examen de ingreso a la profesión docente y enfocado en los estudiantes con un rendimiento bajo (DGESPE, 2013).

Aunque estos resultados han sido contundentes lo cierto es que el problema de los resultados en las evaluaciones también ha radicado en el proceso de implementación de las mismas (Sandoval, 2014). Sumado a esto se debe considerar que la opinión de los profesores y los estudiantes normalistas han sido un tanto relegada en los procesos de modificación, en relación a las reformas, programas y acciones llevadas a cabo por el gobierno. De igual manera, Sandoval (2014) ha dejado ver la falta de información sobre los docentes de educación básica, la cual sigue constituyendo un hueco en el conocimiento del sector, compartiendo así, el señalamiento hecho por Ibarrola et al. (1995, Citado en Sandoval, 2014) en referencia a la contradicción entre el papel protagónico que se le otorga al maestro de educación primaria y el desconocimiento del mismo en el país. A lo cual sumáramos no solo el desconocimiento del maestro de primaria sino todos los profesores de educación básica.

Si bien en México los estudios sobre el inicio de la docencia en la educación básica constituyen una línea de investigación reciente y poco explorada, son considerados fundamentales para el fortalecimiento de la función docente y el diseño de propuestas que apoyen su mejor desarrollo y formación (Sandoval y Villegas, 2013).

Por lo antes dicho resulta relevante la necesidad de llevar a cabo estudios que ayuden a definir ¿Quiénes son los profesores en México? Al igual que se establece la necesidad de llevar a cabo estudios sobre el perfil que deben presentar los futuros docentes para el desempeño de su carrera profesional. Desempeño que debe ser estudiado durante dos momentos: el primero de ellos y en el cual se enfoca esta investigación, es el inicio del análisis y la observación de perfiles de los estudiantes normalistas durante su formación inicial; estableciendo las bases para el segundo momento donde se estudien los desempeños del profesor dentro del aula. Ambos momentos con el objeto de contribuir al conocimiento de las variables, psicológicas, vocacionales, sociales, culturales y educativas, las cuales permitan diferenciar un maestro exitoso desde su ingreso y egreso de la formación inicial, así como también durante la formación de su carrera profesional.

¹ Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria

² Examen General de Conocimiento de la Licenciatura en Educación Primaria

El informe presentado por el INEE en 2015 acerca de los docentes en México brinda información referente al sector social del cual provienen los jóvenes que acuden a las escuelas normales argumentando que una importante proporción de alumnos que asisten a las escuelas normales provienen de familias con recursos que las colocan por debajo de la línea de bienestar mínimo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) lo cual según el mismo INEE incide en los bajos resultados académicos mostrados por los alumnos a lo largo de sus estudios.

El mismo reporte plantea la interrogante sobre si ¿pueden las instituciones formadoras de docentes compensar las desventajas de origen con las que llegan sus estudiantes para asegurarles una carrera docente de calidad? Para ello es importante considerar que al igual que el rendimiento académico, las desventajas de origen social son determinadas por distintos factores y no solo desde el aspecto económico.

Es aquí donde cobra relevancia la realización de estudios que permitan conocer las características contextuales, personales y académicas de los estudiantes de las escuelas normales relacionadas al rendimiento académico en sus estudios de educación superior con el fin de tomar acciones que permitan diseñar los cambios pertinentes en las políticas educativas para la formación inicial de docentes de calidad. Por ello que la justificación de esta investigación se fundamente principalmente en la falta de información acerca de las características sociales y académicas de los estudiantes de escuelas normales, así como la falta de impacto por parte de los programas emprendidos por las autoridades educativas.

MARCO TEÓRICO

Bourdieu (2009) en su trabajo sobre los tres estados del capital cultural menciona que la condición de dicho capital se impone como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares, descartando así las teorías del capital humano que asociaban el éxito o fracaso escolar con el resultado de ciertas aptitudes naturales. El mismo autor critica la percepción de los economistas al plantear una definición de las funciones de la educación debido a que como el propio Bourdieu lo establece *“ignoran la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social”* y además el desconocimiento de que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social y cultural que la familia hereda o invierte en el estudiante.

Siguiendo la misma teoría, Colorado (2009) menciona que a medida que los estudiantes transitan por un sistema educativo, el cual tiende a ser cada vez más cerrado, tienen que hacer uso de diferentes recursos para poder sobrellevar las diversas situaciones que se presentan durante su periodo universitario. De esta manera que el desempeño escolar este

asociado a elementos tan diversos como el origen social (Torrents, Merino, García y Valls, 2018), el capital cultural (Colorado, 2009; Lozano y Trinidad, 2019), la motivación personal e incluso el apoyo familiar, (García, Merino, Torrent y Valls, 2016; García, Parra y Sánchez, 2017), elementos que han permitido conocer las características que conforman a los estudiantes universitarios.

Casillas, Chain y Jácome (2007) proporcionan una clara definición de capital cultural en la cual dejan entre ver, que dicho capital *“es el más eficiente del mundo de la cultura y la educación, puesto que se presenta en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas, las cuales solo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización”*. Esta definición al igual que su trabajo afirma que no es suficiente con poseer un poder económico o político para triunfar o tener éxito sino que existen factores con mucho más peso para alcanzar dichos logros.

Un primer componente del capital cultural asociado al origen social del alumno es la familia que ha demostrado ser un elemento primordial para determinar ciertas actitudes del estudiante en relación al rendimiento académico (Lastre, López y Alcázar, 2018) Como Coleman (1988) sostiene, el principal capital social de la familia proviene en primer lugar de la intensidad de las relaciones entre padres e hijos y a su vez de la existencia de lazos entre la familia y la comunidad. Dichas relaciones suelen estar estrechamente relacionadas con el éxito académico. Coleman aborda la concepción del capital familiar desde la perspectiva del capital social propuesto por Bourdieu, pero a diferencia de este, Coleman sostiene que la importancia de las redes de relaciones sociales que se forman radica más en la calidad de estas relaciones que en el tamaño de las mismas. Partiendo de esta idea, es que la familia se transforma en una de las redes claves para la construcción del capital social.

Si bien Bourdieu y Coleman se limitan a proporcionar una definición como tal de capital familiar, Casillas, Chain y Jácome (2007), presentan una conceptualización que reconoce al capital familiar como un conjunto de disposiciones sociales, atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo a su origen social (en términos económicos) y familiar. De ahí que la escolaridad y la ocupación de los padres estén relacionadas al capital cultural y/o familiar del estudiante (Lastre, López y Alcázar, 2018). De igual manera, el presente trabajo toma como referencia la definición propuesta por Casillas et al (2007) la cual permite considerar el bagaje social que la familia aporta al desarrollo de ciertos atributos y recursos en el estudiante.

Por otro lado un segundo componente del capital cultural para Casillas, Chain y Jácome (2007) es el capital escolar como un conjunto de indicadores relacionados a la trayectoria

escolar previa a la preparatoria desplegada por los estudiantes. Estos indicadores comprenden el conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que se considera el resultado de un largo proceso de socialización escolar y avala su capital institucionalizado. Para ello, los autores relacionan indicadores como el promedio de los estudiantes, la calificación alcanzada en un examen para ingresar a la Educación Superior, así como su record académico como alumno regular o eficiente.

Por su parte, Coleman (1988) define al capital económico tanto como la renta y la riqueza material como en término de bienes y servicios al que este permite tener acceso. El autor también menciona la importancia del capital económico en la relación que une al bagaje familiar a las diferentes posiciones socioeconómicas. Colorado (2009) por su parte contribuye a la definición de capital económico, al mencionar que son los recursos materiales y monetarios que el estudiante puede emplear en el campo escolar, estos pueden ser medidos a través del ingreso económico que percibe la familia o el mismo estudiante. Por ello, se considera al capital económico como un factor primordial para determinar el origen social del estudiante, así como los recursos materiales y monetarios con lo que cuenta para su recorrido y que faciliten o dificulten su rendimiento académico dentro la Educación Superior.

Colorado (2009) siguiendo la idea de Bourdieu menciona que el capital cultural “*se observa en los bienes materiales de tipo cultural con que los estudiantes cuentan, y los que pueden recurrir para su uso en el espacio escolar*”. Es decir, son los bienes que son parte del capital objetivado de los estudiantes pero que mediante el capital incorporado pueden recurrir a estos bienes para mejorar sus oportunidades de triunfar y obtener beneficios sociales “ganados” por su propio “mérito” (Casillas, Chaín y Jácome, 2007).

El capital cultural está definido en función de las actividades, las posesiones y los recursos sociales que posee el estudiante para efectos positivos de su rendimiento escolar. Uno de los autores que se ha encargado de manejar e introducir la noción de capital cultural, es Robert Putnam. Putnam entiende por capital social a “las características de la organización social, tales como las redes, la normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo”. Muestra que un elevado “stock” de capital social está siempre asociado a mejores resultados sociales, políticos y económicos (Urteaga, 2013).

Por su parte autores como Coleman (1988) y Colorado (2009) mencionan que el capital social es un conjunto de recursos que los agentes pueden utilizar para alcanzar sus intereses, por ejemplo, las relaciones sociales a las cuales pueden recurrir los estudiantes durante su trayectoria escolar.

Así pues tenemos que las diferentes formas de capital conforman una ecuación la cual puede medir el origen social del alumno y predecir su trayectoria académica. El objetivo del presente estudio es evaluar a través de un modelo general lineal algunos parámetros de los diferentes capitales relacionados con el origen social del alumno para llevar a cabo contraste de hipótesis y conocer como cada una de las variables dependientes a saber; evaluación institucional, docente, hábitos de estudio, apoyo familiar y victimización establece diferencias en las de origen social del alumno y la cantidad de varianza explicada del modelo de medida.

METODOLOGÍA

Participantes

Se evaluó a un total de 603 alumnos, de los cuales 126 son masculinos y 477 de sexo femenino. El total de alumnos evaluados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES) es de 195, Escuela Normal de Educación Física (ENEF) 48, Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE) 92, Escuela Normal Rural (Del Quinto) 81 y finalmente Escuela Normal Superior Hermosillo (ENSH) 15 de la de Navojoa 24 y Obregón 38, alumnos que respondieron la evaluación de ajuste psicosocial y de contexto.

Instrumentos

A través de un reactivo único en escala Likert se preguntó el promedio obtenido en preparatoria. Por otro lado, a través de ocho reactivos se evaluó la frecuencia con la que suelen leer diferentes tipos de lectura como poesía, novelas, artículos científicos, etc. Todos los reactivos fueron en escala Likert de uno a cinco.

Todas las escalas de este estudio fueron validadas y confiabilizadas para el noroeste de México por Vera y Rodríguez (2014) y se encontraron los siguientes índices de confiabilidad por alfa de Cronbach y los siguientes valores de varianza explicada en un análisis factorial.

Se aplicó la escala de condiciones y hábitos de estudio conformada por cuatro dimensiones: 1) actividades dentro del aula, de cuatro reactivos con alfa de Cronbach de 0.65 y una varianza explicada de 57.57; 2) técnicas de estudio utilizadas fuera del aula, de 7 reactivos con alfa de Cronbach de 0.83 y una varianza explicada de 54.99; 3) materiales de lectura, de tres reactivos con un alfa de Cronbach de 0.60 y una varianza explicada de 51.58 y; 4)

lugares en los que realizan las tardes, de 4 reactivos con un alfa de Cronbach de 0.56 y una varianza explicada de 59.82.

La escala de evaluación de la institución se compone de seis dimensiones, todas con valores de alfa de Cronbach mayores a 0.76 y una varianza total de 72.30: 1) cómo evalúas a tu escuela, de 8 reactivos; 2) cómo evalúas las condiciones de los servicios, de seis reactivos; 3) frecuencia con la que utilizas los servicios, de seis reactivos; 4) actividades extracurriculares, de cinco reactivos; 5) actividades extracurriculares en tu escuela, de cinco reactivos; 6) frecuencia con la que asistes a actividades extracurriculares, de seis reactivos.

La escala de evaluación docente está compuesta de tres dimensiones provenientes de la evaluación institucional en la cuales se evalúan a los docentes: 1) frecuencia con la que tus maestros organizan su trabajo, de seis reactivos; 2) elementos que revisan tus maestros de tus trabajos, de cinco reactivos y; 3) métodos de evaluación de los maestros de seis reactivos.

La escala de consumo cultural se conforma de cuatro dimensiones: 1) tiempo dedicado a las actividades, de siete reactivos, con un alfa de Cronbach de 0.66 y una varianza explicada de 66.13; 2) mientras ves televisión que otra actividad realizas, de siete reactivos, con un alfa de Cronbach de 0.78 y una varianza explicada de 54.34; 3) frecuencia con la que ves programas de televisión, de 11 reactivos con un alfa de Cronbach de 0.83 y una varianza explicada de 59.70; 4) frecuencia con la que realizas diversas actividades recreativas, de nueve reactivos con alfa de Cronbach de 0.74 y varianza explicada de 56.01.

Se utilizó la *escala de victimización*, está compuesta por 11 reactivos y evalúa la percepción de los estudiantes como víctimas de violencia, en la validación realizada por González, Vera y Peña (2017) obtuvo una varianza total de 39% y un alfa de Cronbach de 0.85 (ej. ¿Cuántas veces has sido insultado(a) por tus compañeros en el último semestre?). También se aplicó la *escala de observadores*, la cual mide la frecuencia con la que los estudiantes observan conductas violentas entre sus compañeros (ej. ¿Cuántas veces has observado malos tratos de tus compañeros contra otros compañeros en el último semestre, tales como pegarle?).

La dimensión de *apoyo familiar* formada por ocho reactivos mide la percepción de apoyo familiar recibido por parte del alumno (ej. Mis estudios son unas de las prioridades de mi familia).

Análisis de datos

El procedimiento de modelo general lineal proporciona un análisis de regresión y de varianza, y permite investigar las interacciones entre los factores así como los efectos de los

factores individuales. El valor de significancia (Sig.) indica la relevancia del factor dentro del modelo, se suele utilizar el valor de $<.05$ para indicar que es estamos hablando de un valor significativo. El valor de F indica el tamaño de la diferencia con respecto a la desviación estándar, donde valores de F mayores a -3 a +3 indican mayor varianza. El valor de R^2 indica total de varianza explicada por el modelo, siendo los valores mayores al 35% considerados como aceptables (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

RESULTADOS

Se elaboró un modelo explicativo de la evaluación institucional utilizando las medidas que se encuentran en una escala ordinal de 1 a 5 y de todos ellos: los indicadores de evaluación docente y consumo cultural resultaron significativos para la evaluación institucional a nivel individual, siendo la evaluación docente el factor que explica la mayor parte del modelo seguido de consumo cultural. No se observa que la interacción entre las dos variables sea una relación significativa. El modelo posee una varianza explicada del 26% lo cual nos indica que aunque ellas forman parte de la explicación nos hacen falta nuevos factores que aumenten la varianza explicada (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de regresión y varianza explicada para evaluación de la institución.

Origen	gl	F	Sig.
Modelo corregido	376	1.572	.000
Intersección	1	11102.598	.000
Evaluación docentes	46	4.545	.000
Consumo cultural	29	1.793	.010
Evaluación docentes * Consumo cultural	301	1.052	.345
Error	226		
Total	603		
Total corregida	602		

a. R cuadrada = .723 (R cuadrada ajustada = .263)

Se utilizó la evaluación docente como variable dependiente principal para un segundo modelo, y su interacción con las dimensiones e indicadores, de los cuales solo se aceptaron en la ecuación los siguientes: consumo cultural, evaluación de la institución y hábitos de estudio. Ninguna interacción es importante. El modelo posee una varianza explicada del 78%, lo que significa que hacen falta factores que expliquen la totalidad del modelo, el porcentaje de varianza explicada es muy alto, es indicativo del tipo de relación que explica la evaluación docente (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de regresión y varianza explicada para evaluación docente

Origen	gl	F	Sig.
Modelo corregido	586	4.693	.000
Interceptación	1	75309.222	.000
Consumo cultural	25	3.038	.012
Evaluación institución	47	3.031	.009
Condiciones y hábitos estudio	53	4.044	.002
Consumo cultural * Evaluación institución	6	2.057	.117
Consumo cultural * Condiciones y hábitos estudio	7	1.709	.177
Evaluación institución * Condiciones y hábitos estudio	9	1.536	.217
Consumo cultural * Evaluación institución * Condiciones hábitos estudio	0	.	.
Error	16		
Total	603		
Total corregido	602		

a. R al cuadrado = .994 (R al cuadrado ajustada = .782)

Se elaboró un modelo explicativo de la variable de condiciones y hábitos de estudio, solo resultaron significativos los indicadores: evaluación docente, promedio de preparatoria y evaluación de la institución. Observándose una relación significativa en cada una de ellas a nivel individual, evaluación docente aporta la mayor explicación al modelo, seguido de evaluación de la institución. Se observa que la interacción entre siendo el promedio y la evaluación docente (Tabla 3). El modelo posee una varianza explicativa del modelo es de 41% lo que indica que las variables utilizadas para medir el modelo son suficientes.

Tabla 3. Análisis de regresión y varianza explicada para condiciones y hábitos de estudio.

Origen	gl	F	Sig.
Modelo corregido	501	1.839	.000
Interceptación	1	5476.619	.000
Evaluación institución	48	1.565	.031
Promedio preparatoria	3	2.170	.096
Evaluación docentes	42	3.460	.000
Evaluación institución * promedio	25	1.207	.252
Evaluación institución * evaluación docentes	315	1.296	.062
promedio * evaluación docentes	24	2.080	.006
Evaluación institución * promedio * evaluación docentes	6	.888	.507
Error	101		
Total	603		
Total corregido	602		

a. R al cuadrado = .901 (R al cuadrado ajustada = .411)

Se elaboró un modelo explicativo de violencia dentro de la escuela en el cual resultaron estadísticamente significativos: apoyo padres, observadores de violencia y lectura en general quienes presentan una relación significativa a nivel individual, siendo la percepción de violencia el factor que mayor explicación aporta al modelo y ninguna interacción resulto significativa. El modelo posee una varianza explicativa del 81%, lo cual indicia un valor explicativo aceptable de los factores que integran el modelo (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis de regresión y varianza explicada para victimización

Origen	gl	F	Sig.
Modelo corregido	533	5.816	.000
Interceptación	1	15819.824	.000
apoyo padres	37	3.034	.000
observadores violencia	21	27.634	.000
Lecturas Gral.	28	3.015	.000
apoyo padres * observadores violencia	52	1.853	.008
Apoyo padres * lecturas Gral.	161	1.135	.278
Observadores violencia * lecturas Gral.	61	1.403	.087
apoyo padres * observadores violencia * lecturas Gral.	14	.583	.869
Error	69		
Total	603		
Total corregido	602		

a. R al cuadrado = .978 (R al cuadrado ajustada = .810)

DISCUSIÓN

Tal como se puede observar al colocar la evaluación de la institución como factor dividido en cinco niveles, resulta que para la evaluación en la institución, esto es la percepción que el alumno tiene de los servicios y de la infraestructura de la escuela normal, es fundamental la evaluación que tienen de los docentes y el tipo de consumo cultural (Vera, Rodríguez, Huesca y Laborín, ,2016). Considerando que los alumnos evalúan a los docentes en términos de prácticas, materiales utilizados y de normas y reglas del a institución, mientras que el consumo cultural tiene que ver con la música, el cine o las lecturas, se deja ver una relación positiva muy significativa en relación con estas dos variables y la evaluación de la institución, lo anterior puede resumirse indicando que estas dos variables explican el 26% de la varianza de la evaluación institucional, esto es que en la medida en que los docentes son mejor apreciados y evaluados por alumnos que tienen consumos culturales más diversos y enfocados académicamente resulta en una evaluación del a institución de mayor aprobación.

Cuando colocamos como factor la evaluación docente tenemos tres variables que de manera independiente y no de manera interactiva pueden explicar los cinco niveles de la evaluación docente, iniciando con el consumo cultural, continuando con la evaluación de la institución y finalizando con las condiciones y hábitos de estudio. Lo anterior significa que, en relación con un continuo de mayor a menor apreciación de las características pedagógicas del docente encontramos que primeramente tiene que ver con las condiciones y hábitos de estudio, el tiempo que el alumno dedica extra clase, las condiciones que tiene dentro y fuera del aula y la forma en que se comporta dentro del aula, además de la manera en que percibe la infraestructura y los servicios de la institución, esto vinculado adicionalmente a una diversidad en el consumo cultural, lo cual indica que la evaluación docente no es una percepción que dependa únicamente del ejercicio didáctico, sino también de la institución de manera global y sobre todo de la perspectiva del alumno en relación con su consumo cultural y a las rutinas que el mismo desarrolla dentro de la escuela.

Cuando se coloca como factor las condiciones y hábitos de estudio, se encuentra que las variables que son fundamentales son la evaluación del docente, continuando con la evaluación de la institución y el promedio en la preparatoria. (Ramírez, Velasco y Vera, 2015) Es interesante observar como cada uno de los factores va incorporando nuevas variables, en este caso se incorpora el promedio de preparatoria como una variable importante y la interacción con la evaluación de los docentes y vinculada como ya se ha visto en los dos modelos anteriores a la evaluación de la institución y a la evaluación de los docentes. Así pues, el tiempo que el alumno dedica al estudio, el tipo de actividades extra clase, sus rutinas y sus estrategias para resolver problemas en el aula y tareas fuera de él, están relacionadas con el promedio de preparatoria inicialmente, la evaluación de los docentes y la interacción entre estas dos, además de la evaluación institucional que actúa como variable aislada y no en interacción.

Finalmente se tiene un factor totalmente distinto que es la victimización, este factor va de mayor a menor de uno a cinco y tiene como variables explicativas el apoyo de los padres el cual se relaciona con la percepción e interés que los padres tienen sobre el desarrollo académico del alumno, las lecturas que lleva a cabo en general y el ser observador de violencia. (Vera, Calderón y Rodríguez, 2016) El apoyo de los padres y el ser observador de violencia interactúan y son muy importantes interactuando y de manera individual para la intensidad y la magnitud de la victimización percibida por el alumno. (Ramírez, Peña, Vera, Valdés y Gamboa, 2015) .Las lecturas que lleva a cabo en general están muy relacionadas con esa percepción y es muy importante considerar que es un factor fundamental que trabaja de manera aislada y no en interacción para la percepción de victimización del alumno.

En resumen, se puede indicar que las tres variables, evaluación de la institución, condiciones y hábitos de estudio y evaluación docente, están vinculadas de menor a mayor con factores asociados al consumo cultural, a la evaluación de los docentes, a las condiciones y hábitos de estudio y al promedio de preparatoria. Mientras que la percepción de la intensidad de victimización se relaciona con el apoyo de padres y la frecuencia con la cual se es observador de violencia de manera interactiva y de manera aislada con el tipo de lecturas que lleva a cabo el alumno.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2009) Los herederos: los estudiantes y la cultura 1 Pierre Bourdieu y JeanClaude Passeron. – 2ª Ed. -Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de Educación Superior*. N° 142, Vol. XXXVI (2). Abril-Junio. Pp. 7-29.
- Coleman, J. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. S95-S120 Published by: The University of Chicago Press.
- Colorado, A. (2009) El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/po-nencias/1732-F.pdf
- DGESPE (2013). Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública. Consultado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/pemde>
- García, M., Merino, R., Torrents, D., & Valls, O. (2016). Efectos del origen social en el rendimiento de estudiantes de secundaria: Explorando algunos factores explicativos. In *En XII Congreso Español de Sociología. Gijón. Recuperat de* <http://www.fes-sociologia.com/efectos-del-origen-social-en-el-rendimiento-deestudiantes-de-secundar/congress-papers/2395>.
- García, M., Parra, Á., y Sánchez, M. I. (2017). Implicación en los estudios y consumo de drogas de adultos emergentes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 35 (1), 45-54.
- González, E., Vera, J., Peña, M. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Reseach in Educational Pscychology*. 15(1), 224-239. DOI:

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ta ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- INEE, (2015). *Los Docentes en México, Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D.F.
- Lastre, K., López, L. D., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Lozano, M., Trinidad, A. (2019). El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España, *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-74. doi: 10.17583/rise.2019.3862
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers: revista de sociologia*, 103(1), 0029-50.
- Ramírez, M., Peña, M., Vera, J, Valdés, A. & Gamboa, M. (2015) [Victimización, clima familiar y el manejo de culpa-vergüenza en el acoso escolar](#). *Summa Psicológica UST*. 12 (2), 87-93. doi:10.18774/summa-vol12.num2-249
- Ramírez, A., Velasco, F. & Vera, J., (2015) [Procesos escolares y eficiencia interna: ¿Cuál es la relación con el logro académico en la Educación Media Superior Mexicana?](#) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 23 (62), 1-24. DOI: 10.14507/epaa.v23.1735
- Sandoval, E. (2014). *El trabajo docente. Entre cambios y continuidades*. En Saucedo, C., Guzman, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates 2002-2012*. (289- 317). COMIE. México.
- Sandoval, E. y Villegas, N. (2013). *Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares*. En Saucedo, C., Guzman, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates 2002-2012*. (319- 339). COMIE. México.
- Urteaga, E. (2013). "La teoría del capital social de Robert Putnam: Originalidad y carencias". Universidad Autónoma de Bucaramanga. Reflexión política. Vol. 15 núm. 29 pp. 44-60
- Vera, J., Calderón, N. & Rodríguez, C. (2016) [El ajuste psicosocial de alumnos de nuevo ingreso y la atención tutorial en la Universidad](#). *Praxis Investigativa REDIE*. 8 (14). Pp. 75-84.
- Vera, J. & Rodríguez, C. (2014) Diseño y validación de una medida de contexto para las escuelas preparatorias. En: *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social*. Echeverría, S., Fernández, M., Ochoa, E., Ramos, D. (Coord.) pp. 11-25. Ed. Pearson.

Vera, J., Rodríguez, C., Huesca, L. & Laborín, J. (2016) [Variables de contexto asociadas al desempeño en educación media superior para el estado de Sonora.](#) *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 22. No. 22. Pp. 98-119

CARACTERÍSTICAS DE LOS ASPIRANTES A LA ESCUELA NORMAL EN BAJA CALIFORNIA

Jihan García-Poyato Falcón jrgarcia@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

Doctorado

Profesora

Graciela Cordero Arroyo gcordero@uabc.edu.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC)

Doctorado

Investigadora

José Alfonso Jiménez Moreno jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE-UABC)

Doctorado

Investigador

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La ponencia tuvo el objetivo de indagar cuáles son las características socioeconómicas, familiares y académicas de los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en Baja California. Se realizó bajo el enfoque cuantitativo, con la aplicación del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional (CFAMDOC) a 345 aspirantes (generación 2018-2022). Se conformaron grupos para comparar las características de los aspirantes, con base en elementos relacionados con su vida familiar y académicos, como el puntaje obtenido en el examen de ingreso a la EN. Se encontró que los aspirantes provienen de familias con condiciones socioeconómicas poco favorables y aquellos que logran ingresar son quienes poseen mejores características familiares y académicas. Conocer estas características puede brindar información importante a las autoridades educativas para el establecimiento de medidas que auxilien en la promoción de las EN, así como para la aplicación de medidas compensatorias que faciliten el trayecto formativo de los estudiantes y que impidan su posible deserción o fracaso escolar.

Palabras clave: escuela normal, aspirantes, características, ingreso y formación inicial.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el presente siglo el fortalecimiento de la profesión docente ha cobrado gran relevancia al reconocer el importante rol que los profesores tienen en la educación que reciben los estudiantes (INEE, 2015). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la relevancia de esta profesión en la conformación de la sociedad, en América Latina, “la valoración pública de la profesión es baja debido, entre otras razones, a la insuficiente preparación de los docentes en la región y por tratarse de una ocupación tradicionalmente mal remunerada” (Elacqua, Hincapie, Vegas y Alfonso, 2018, p. 17).

Los problemas de baja valoración de la profesión docente se manifiestan no solo en el contexto mexicano, sino también en otros países. Por ejemplo, en Colombia se identificaron dificultades en la formación de docentes para atraer y retener a los estudiantes, además para asegurar la calidad de dicha formación (Cabeza, Zapata y Lombana, 2018); y en Chile, se señaló “que en los últimos años ha disminuido la matrícula general de esta carrera” (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2019, p. 11).

Dichas preocupaciones también fueron documentadas en México (INEE, 2015; Medrano, Ángeles y Morales, 2017). En el caso específico de la formación inicial docente, desde 2013, se presentó una disminución acelerada en la matrícula y de las solicitudes de ingreso a las Escuelas Normales (EN) (Medrano et al., 2017).

La investigación de la que surge esta ponencia es un estudio de carácter estatal desarrollado en Baja California, entidad que ofrece la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en seis EN públicas, con una disminución de 81% de aspirantes del ciclo escolar 2012-2013 al 2018-2019. Ante un escenario de crisis en las solicitudes de ingreso a la formación inicial de profesores, se investigaron cuáles son las características de los aspirantes a la LEPRIM de las EN (2018-2022) en Baja California. En el marco de esta pregunta, esta ponencia tiene el objetivo de describir a los aspirantes a la LEPRIM, es decir, presentar sus principales características y diferencias, en los rubros socioeconómico, familiar y académico.

El estudio de las características de los aspirantes a la educación superior es una importante fuente de información para el diseño de políticas institucionales, sin embargo, los acercamientos

investigativos a este fenómeno tienden a enfocarse en estudiantes ya matriculados y no en aspirantes. En el caso mexicano, por ejemplo, Yañez, Vera y Mungarro (2014) buscaron evaluar el poder predictivo de las características socioeconómicas y académicas de 1,903 estudiantes de una EN de Sonora en su rendimiento académico al finalizar el primer año de su formación. Los autores observaron que los alumnos con mejor rendimiento académico se caracterizan por tener padres con escolaridad más alta y mayores posesiones materiales. Además, identificaron que el promedio obtenido en el nivel educativo previo es el factor con mayor peso predictivo.

Fuera del contexto normalista, Guzmán y Serrano (2011) realizaron un estudio similar con la participación de 106,106 aspirantes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde analizaron las diferencias entre las características familiares y académicas de los aspirantes admitidos y no admitidos en el proceso de ingreso. Dentro de los resultados, las autoras presentaron evidencias de la influencia de las características socioeconómicas de los aspirantes en su admisión a la universidad; pues afirman que aquellos aspirantes que provienen de entornos familiares y culturales más favorables, así como con mejores condiciones materiales, son los que logran ingresar a la UNAM.

En estos estudios se puede reconocer la relevancia del análisis de las características de los estudiantes o aspirantes a la educación superior en su elección profesional, pues “es preciso avanzar hacia estrategias institucionales que focalicen la atención en los jóvenes desde que son aspirantes (...) que contribuyan a incrementar la eficiencia del sistema y mejorar la calidad de la educación superior” (Silva, 2015, p. 115).

MARCO TEÓRICO

La elección profesional consiste en la decisión que toma un individuo acerca de la ocupación que pretende desempeñar en su vida adulta (Fuentes, 2010). Sucede por lo general durante el bachillerato, en la transición de la adolescencia a la juventud, cuando la persona experimenta cambios físicos, cognitivos y psicosociales, al iniciar el proceso de consolidación de su personalidad (Rodríguez, Baas y Cachón, 2017).

Los estudios previos revisados abordan la temática principalmente desde el enfoque teórico sociológico. En el caso de esta investigación se buscó analizar a los aspirantes desde una postura que integra enfoques teóricos sociológico y psicológico, al plantear el análisis tanto de aspectos externos a la persona como de aquellos que definen la identidad individual del sujeto (Wright, 2005). Desde esta postura “la conducta vocacional es una creación de factores individuales

(psicogenéticos) y socioculturales (sociogénesis), y la oportunidad individual propiciada por el entorno, que resulta ser importante en la toma de decisión entre opciones vocacionales disponibles” (Rivas, 2007, p. 10).

Velasco y Meza (2013) puntualizaron que la elección profesional es un proceso en extremo personal que sucede al interior del hogar de los individuos; sin embargo, en esta decisión permean influencias de carácter social, económico, cultural, familiar y pedagógico (Guzmán y Serrano, 2011), por lo que se considera un proceso multidimensional. En consecuencia, se ve influida por las actividades cotidianas realizadas por las personas que ya ejecutan la profesión elegida (Velasco y Meza, 2013), o bien, por la situación económica de las familias, al considerar aspectos como la disponibilidad de trabajo por encima de su autoeficacia y sus intereses vocacionales (Olaz, 2003).

A pesar de su relevancia, el proceso de elección de carrera no ha sido tomado en cuenta formalmente por las IES como una parte fundamental de la trayectoria de los estudiantes que ingresan a sus aulas, por lo que se descuidan factores importantes que llevan a los jóvenes a decidir su futuro profesional. La elección de carrera debe ser reconocida por las IES y por las instituciones de educación media superior como un elemento clave durante el proceso de ingreso a la formación profesional.

METODOLOGÍA

El proyecto general del que se desprenden los resultados que se presentan en esta ponencia se realizó bajo el enfoque cuantitativo, donde se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional (CFAMDOC), instrumento diseñado, desarrollado y validado en dicho proyecto general (Autor, 2019). El proyecto se realizó con la aprobación y el apoyo de la autoridad educativa estatal.

El CFAMDOC se compone por 122 reactivos organizados en dos apartados: características contextuales y factores motivacionales. En el primero se incluyen 70 reactivos distribuidos en ocho secciones que se enfocan a recuperar las características contextuales de los aspirantes a la LEPRIM: datos generales, características socioeconómicas, características familiares, características académicas, elección de carrera, elección de la EN, percepción de la formación docente y expectativas al egresar de la LEPRIM. El segundo apartado se compone de nueve secciones que abordan los factores motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera

profesional, con 52 reactivos. En esta ponencia se presentan únicamente resultados relacionados con la primera parte del CFAMDOC.

El cuestionario se aplicó durante el proceso de ingreso del ciclo escolar 2018-2019 en la plataforma digital *Lime Survey*, de manera censal, a los aspirantes a la LEPRIM en las seis EN que ofrecen este programa educativo en Baja California. Estas escuelas se ubican en los tres municipios más grandes del estado (Mexicali, Tijuana y Ensenada), tres de ellas en la zona urbana y tres en la zona rural.

Los participantes del estudio fueron 345 aspirantes a ingresar a la LEPRIM (generación 2018-2022), quienes representan 98% de la totalidad de aspirantes registrados en el proceso de selección de dicho programa educativo en Baja California. Dentro de las características generales de los participantes en el estudio 79% son mujeres y en promedio tienen 19.79 años de edad, con una desviación típica de 4.20. Del total de participantes, 44% aspiraban ingresar a una EN ubicada en la zona rural.

Las respuestas obtenidas fueron analizadas en el programa estadístico SPSS Statistics 21, con distintas pruebas de estadística descriptiva e inferencial. Para esta ponencia se recuperan las comparaciones realizadas a través del estadístico Prueba *t* en el caso de haber calculado la media del puntaje obtenido (variable continua) o Chi-cuadrada de Pearson cuando se calculó el porcentaje de respuestas obtenidas en la opción sí (variable discreta).

Con la intención de caracterizar aspectos específicos de los aspirantes se calculó el Índice Socioeconómico (ISEC) a través del procedimiento de Análisis de Componentes Principales, al unir los resultados de 13 de los reactivos de la sección de características socioeconómicas del CFAMDOC, el nivel de hacimiento, así como el grado de estudios y la ocupación de los padres. Calcular el ISEC permitió comparar la posición socioeconómica de los participantes bajo un mismo criterio.

RESULTADOS

Se conformaron grupos para comparar las características socioeconómicas y académicas de los aspirantes, por elementos familiares y académicos. En el primer caso se dividió a los participantes en función de los estudios de la madre y tener familiares en el magisterio; en el segundo caso, por elementos académicos, se conformaron dos grupos de comparación a partir del puntaje obtenido

en el examen de ingreso a la EN (EXANI II, Examen Nacional de Ingreso¹). A continuación se presentan los resultados de las comparaciones planteadas.

Diferencias de los aspirantes por el nivel de estudios de la madre

En el grupo A se ubicó a 43.2% de los participantes con estudios de preparatoria o más y en el grupo B a 56.4% con madres cuyo máximo grado de estudios es la secundaria (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Diferencias de los aspirantes por el nivel de estudios de la madre*

Sección	Variable	Grupos		Resultados estadísticos	
		A: Mamá con estudios de preparatoria o más Media (Desviación estándar) n=149	B: Mamá no estudió la preparatoria Media (Desviación estándar) n=193	Chi- <i>t</i> Estadístico	(Chi- cuadrada de Pearson en caso de %)
Datos generales	Edad	18.82 (3.01)	20.59 (4.81)	3.93*	1.77
Socioeconómicas	ISEC	0.50 (0.89)	-0.42 (.86)	-9.70*	-0.92
Familiares	Años de escolaridad papá	12.05 (3.80)	9.31 (3.71)	-6.55*	-2.74
Académicas	Seguridad en la elección (%)	42.5%	57.5%	5.56*	---
	Puntaje EXANI II	1032.38 (94.53)	991.45 (89.46)	-3.95*	-40.92

Nota: * para significancia $p < 0.05$

En esta comparación destacó que los aspirantes con madres sin estudios de preparatoria tienen en promedio 20.59 años de edad, más de dos años de la edad regular para ingresar a la educación superior. En las variables de las secciones socioeconómicas y familiares, el grupo de aspirantes con madres que estudiaron la preparatoria o más obtuvo puntajes mayores. Esto es, tienen un ISEC considerablemente mayor ($M = .50$, $DE = .89$) y padres con 12.05 años de escolaridad

¹ Instrumento desarrollado y aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

(preparatoria concluida). Lo anterior permite inferir que cuentan con condiciones económicas más favorables.

En la sección de características académicas se ubicaron dos variables con diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. Los participantes con madres con estudios de preparatoria o superiores obtuvieron un puntaje significativamente mayor en el EXANI II, con un promedio aprobatorio de 1032.38 puntos (DE=89.46). Respecto a la seguridad en la elección de la LEPRIM como carrera profesional, se encontró un porcentaje mayor (57.8%) de respuestas afirmativas en el grupo de participantes con madres sin estudios de preparatoria.

Diferencias de los aspirantes por tener familiares profesores

Se consideró relevante identificar las diferencias entre los participantes en función de tener familiares en el magisterio (ver Tabla 3). Del total de los participantes 65.9% reportó tener familiares profesores (Grupo A). Al comparar los dos grupos formados se encontraron diferencias en el ISEC, al tener un puntaje significativamente mayor en aquellos participantes del grupo A ($\square=0.22$, DE=0.96).

Tabla 3. *Diferencias de los aspirantes por tener familiares profesores*

Sección	Variable	Grupos		Resultados estadísticos	
		A: Tiene familiares profesores Media (Desviación estándar) n=224	B: No tiene familiares profesores Media (Desviación estándar) n=121	Estadístico <i>t</i>	Diferencia de media
Socioeconómicas	ISEC	0.22 (0.96)	-0.41 (.96)	-5.80*	-0.63
	Años de escolaridad papá	11.32 (3.99)	8.95 (3.49)	-5.37*	-2.38
Familiares	Años de escolaridad mamá	11.25 (3.83)	8.57 (3.71)	-6.24*	-2.68

Asimismo, se encontró que tanto los padres como las madres de estos participantes cuentan con un mayor grado de estudios (preparatoria inconclusa en promedio), frente a los participantes del grupo B (sin familia en el magisterio), cuyos padres se ubican en la secundaria inconclusa con

aproximadamente tres años menos de escolaridad. Por lo tanto, es posible asumir que los familiares profesores no son los padres.

Diferencias de los aspirantes por la aprobación del EXANI II

El factor determinante en el ingreso a la EN de los aspirantes es el examen de conocimientos que presentan, en este caso, el EXANI II. El puntaje aprobatorio en la convocatoria de ingreso del ciclo escolar 2018-2019 en Baja California se señaló en 950 puntos, a pesar de que en las indicaciones del examen señalan que el desempeño promedio esperado se ubica en los 1000 puntos, entre 700 y 1300 puntos máximo.

La última comparación entre las características de los participantes se realizó de acuerdo con el puntaje obtenido en el EXANI II (ver Tabla 4) al formar dos grupos de participantes: el grupo A con 73% de los aspirantes que tuvo un resultado de más de 950 puntos en el examen de ingreso ($\bar{x}=1051.31$, $DE=71.65$), equivalente a la aprobación del examen, y el grupo B con 24% aspirantes quienes obtuvieron un puntaje menor ($\bar{x}=897.79$, $DE=37.89$). La diferencia entre las medias de ambos grupos resultó significativa ($t=-18.81$, $p<.05$). Cabe señalar que en este análisis se reportan 26 casos perdidos, por lo que los cálculos se realizaron con un total de 319 aspirantes; los casos señalados como perdidos se deben a que los participantes no se presentaron al examen de ingreso.

Tabla 4. *Diferencias de los aspirantes por la aprobación del EXANI II*

Sección	Variable	Grupos		Resultados estadísticos	
		A: Aprobó el EXANI II Media (Desviación estándar) n=234	B: No aprobó el EXANI II Media (Desviación estándar) n=85	Chi-t (Estadístico cuadrado de Pearson)	Diferencia de media
Datos generales	Edad	19.25 (3.83)	20.88 (4.69)	3.17*	1.64
Socioeconómicas	ISEC	0.10 (.97)	-0.20 (1.04)	-2.32*	-0.30
Familiares	Escolaridad mamá	11.01 (3.86)	9.20 (3.79)	-3.76*	-1.81
	Promedio de bachillerato	8.76	8.53	-3.49*	-0.22
Académicas	Seguridad en la elección (%)	72.5%	27.5%	3.75*	---

El grupo de participantes que no aprobó el EXANI II presenta una edad mayor, 20.88 años de edad ($DE=4.69$), casi tres años más de la edad regular para ingresar a la educación superior. Al comparar ambos grupos se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t=3.17, p<0.05$). El ISEC de los aspirantes aprobados resultó significativamente mayor ($\square=0.10, DE=0.97$). Lo que los coloca en una situación económica más favorable que los aspirantes que no lograron aprobar el EXANI II ($t=-2.32, p<0.05$).

En cuanto a las variables familiares, los participantes con un puntaje aprobatorio en el examen de ingreso tienen madres con casi dos años más de escolaridad que el otro grupo ($t=-2.32, p<0.05$). Además, dentro de sus características académicas, el grupo de aspirantes que aprobaron el EXANI II presenta una media de 8.76 en el promedio de egreso del bachillerato, mientras que los aspirantes que no aprobaron tienen 8.53 como promedio de bachillerato ($t=-3.49, p<0.05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La población estudiada es prioritariamente femenina, 79% de los participantes es mujer, lo que coincide con la tendencia internacional en la profesión docente (Medrano et al., 2017; Elacqua et al., 2018). Además, coincide con los resultados de Piñero (2015), quien afirmó que la mayoría de las mujeres ingresan a carreras tradicionalmente asociadas a roles femeninos.

Respecto a la variable edad, aunque la mayoría de los participantes se ubicó en la edad considerada regular para ingresar a la educación superior, entre los 16 y 19 años, 30% de los aspirantes son mayores de esa edad. Baja California es la entidad ubicada en segundo lugar nacional en referencia a la mayor proporción de estudiantes con 24 años o más, con 16.7% reportado en el ciclo escolar 2015-2016 (Medrano et al., 2017); al igual que en este estudio, donde se identificó una proporción de 13% en este rango de edad (24 a 43 años).

Además, la edad se relacionó con el grado de estudio de la madre, pues en el grupo de participantes de madres con menos estudios se encuentran los aspirantes con edades mayores, que se alejan de la edad regular para ingresar a la educación superior. Por lo tanto, la diversidad en edad debe ser considerada como un elemento característico de los aspirantes, al presentar necesidades distintas que los alumnos en edad regular.

La escolaridad promedio de los padres de los participantes es la secundaria, dato coincidente con los resultados de Rodríguez y colaboradores (2017). Pérez, Padilla y Caldera (2017) afirmaron que

80% de los participantes superó el nivel educativo de sus padres, mientras que aquellos estudiantes con padres y madres con estudios superiores tenían mayor interés por asistir a la universidad. En otros estudios realizados en instituciones normalistas se reportó la relación encontrada entre el grado académico de los padres y mayores posesiones económicas tienen mejores resultados en el EXANI II (Yañez, Vera y Mungarro, 2014).

El grupo de aspirantes cuyas madres no han estudiado la preparatoria presentó características socioeconómicas menos favorecidas. En algunos estudios se reportó que las posibilidades económicas de las familias de los estudiantes tienen impacto en la elección profesional, pues el apoyo económico que puedan brindar a los jóvenes puede ser definitivo en las opciones de carrera que sean factibles para ellos (Rodríguez et al., 2017). En este estudio el ISEC fue una variable que resultó con diferencia estadísticamente significativa en todas las comparaciones.

En general, el ISEC de los aspirantes es desfavorable, por lo que se considera que presentan condiciones que pueden afectar la consecución de sus estudios y llevarlos a desertar. Esta situación es una constante a nivel internacional, pues las personas que eligen la docencia como profesión, en general, provienen de sectores socioeconómicos medios o bajos (Mungarro y Zayas, 2009). Este dato debe ser considerado tanto por las EN como por las autoridades educativas estatales para el diseño de medidas compensatorias que apoyen el tránsito de los estudiantes por los estudios normalistas, y así evitar que el factor económico los lleve a la deserción temporal o definitiva.

En muchas ocasiones “la imagen que se tiene del maestro de escuela es la de un profesional mal remunerado” (Elacqua et al., 2018, p. 95), pero el conocer la experiencia de la profesión de la voz de un familiar puede modificar la opinión que el individuo tenga al respecto. Por lo tanto, se consideró importante en la decisión de ser profesor es la presencia de familiares en el magisterio, pues se valoró como una influencia relevante en la elección profesional. Es posible inferir que los familiares profesores tuvieron cierto grado de influencia en la decisión de los aspirantes, al recomendarles la profesión docente. Mungarro y Zayas (2009) encontraron que 60% de los participantes en su estudio señalaron tener un vínculo familiar con docentes, aunque no es un aspecto determinante al momento de la elección profesional.

En cuanto a la comparación de carácter académico, en promedio, los aspirantes que aprueban el EXANI II son más jóvenes, tienen ISEC y promedio de bachillerato más alto, con madres de familia que estudiaron al menos el bachillerato y se manifiestan más seguros en su elección profesional. Es decir, a pesar de que la mayoría de los aspirantes a profesor de primaria provienen de familias

con condiciones socioeconómicas poco favorables, son aquellos que poseen mejores características familiares, económicas y académicas quienes logran ingresar.

A nivel latinoamericano se sostiene que en general la docencia “no es una carrera atractiva para los jóvenes talentosos desde el punto de vista académico” (Elacqua et al., 2018, p. 28), situación que en México se ha tratado de contrastar desde 2013 con la exigencia de un promedio mínimo de 8 en bachillerato (SEP, 2018) para ser candidato a ingresar a la EN. Sin embargo, como se constató en los resultados, el promedio de aprovechamiento no necesariamente corresponde a su desempeño en el examen de ingreso. Esta determinación coincide con lo que sucede en Colombia, donde “los potenciales docentes son precisamente los que obtienen las peores calificaciones de ingreso a la universidad” (Cabeza et al., 2018, p. 54).

El conocer las características de los aspirantes a la formación inicial docente puede brindar información importante a las autoridades educativas para el establecimiento de medidas que auxilien en la promoción de las EN, específicamente la delimitación de estrategias para atraer a más y mejores candidatos (INEE, 2015), ya que su eficacia puede depender “de la comprensión de los factores que atraen o disuaden a las personas a ingresar a la profesión” (Silva, 2012, p. 20).

Además, identificar las características desfavorables de los aspirantes a tiempo puede ser insumo para la aplicación de medidas compensatorias que faciliten el trayecto formativo de los estudiantes una vez que hayan ingresado a la EN y que impidan su posible deserción o fracaso escolar. Ortiz-Velosa y Arias-Ortega (2019) sostienen que las universidades deben revisar los procesos de permanencia de estudiantes que logran ingresar a la educación superior, específicamente en los aspectos relacionados con la nivelación académica y el apoyo socioafectivo, para evitar su deserción.

REFERENCIAS

- Autor (2019). *Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California*. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cabeza, L., Zapata, Á. y Lombana, J. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Educación y Educadores*, 21(1), 51-72. Doi: 10.5294/edu.2018.21.1.3

- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fuentes, T. (junio, 2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324012>
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(1), 31-53. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/157/1/2/es/las-puertas-del-ingreso-a-la-educacion-superior-el-caso-del-concurso>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Mungarro, G. y Zayas, F. (noviembre, 2009). *Elección de carrera docente*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf
- Olaz, F. (julio, 2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, (3), 15-34. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/download/605/574>
- Ortiz-Velosa, E. y Arias-Ortega, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-18. Doi: 10.15359/ree.23-1.1
- Pérez, I., Padilla, J. y Caldera, I. (noviembre, 2017). *Factores socioeducativos relacionados con la intención de ingreso a la universidad en bachilleres de los Altos Sur de Jalisco*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2928.pdf>
- Piñero, S. (2015). Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 20, 72-99. Recuperado de <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1288>

- Rivas, F. (abril, 2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941002>
- Rodríguez, A., Baas, M. y Cachón, C. (2017). Factores que influyen en los alumnos para la elección de carrera de escuelas normales públicas. *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2500.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)*. México: SEP. http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad/normas_control_escolar
- Silva, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. Documento No. 62*. Chile: PREAL. Recuperado de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=27&aid=52>
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. México: Universidad Iberoamericana.
- Velasco, P. y Meza, J. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 157-189). México: IISUE-UNAM.
- Wright, S. (2005). Young people's decision-making in 14-19 education and training: a review of the literature. *The Nuffield Review of 14-19 Education & Training*. University of Oxford. Recuperado de <http://www.ttrb3.org.uk/wp-content/uploads/2013/04/Nuffield-14-19-Review-Young-People%E2%80%99s-Decision-Making-in-14-19-Education-and-Training-A-Review-of-the-Literature.pdf>
- Yañez, A., Vera, J. y Mungarro, E. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 111-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80231541007.pdf>

CONCEPCIÓN DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Verónica Vanessa León Palma

Escuela Normal de Sinaloa, México, Doctora en gestión educativa,

vanessaleonens@gmail.com

Profesor-Investigador

Grissel Mendivil Zavala

Escuela Normal de Sinaloa, México, Maestra en Tecnología Educativa,

grisselmz@gmail.com

Profesor-Investigador

Elsa Verónica González Robles

Escuela Normal de Sinaloa, México, Maestra en Formación Didáctica,

veglez001@gmail.com

Profesora-Investigador

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Se trata de una investigación sobre la concepción del liderazgo para el aprendizaje en los alumnos de la Licenciatura de Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), como parte fundamental de su formación profesional, con un enfoque metodológico mixto predominantemente cualitativo, el método de investigación fue etnográfico, la muestra de alumnos fue extraída de dos grupos que cursaban el tercer grado en el ciclo escolar 2018-2019. Las técnicas utilizadas fueron una encuesta aplicada a 71 alumnos y una entrevista en profundidad realizada a 12 alumnos. Uno de los hallazgos mostró que los alumnos reconocen en los líderes académicos variables importantes vinculadas al ejercicio del liderazgo, pero también consideran que en las instituciones hay pocos alumnos que se pueden calificar como

líderes de sus propios aprendizajes debido a los múltiples problemas por los que hoy atraviesa la educación en México.

Palabras clave: Liderazgo, prácticas de liderazgo, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas, hemos sido partícipes de la evolución del concepto de liderazgo en los centros escolares, de este modo, los más recurrentes han sido, el liderazgo instructivo o pedagógico, el cual sostiene a la propuesta del movimiento de escuelas eficaces, y el liderazgo transformativo, que se vincula de manera directa al movimiento de reestructuración escolar (Bolívar, 2010).

El liderazgo centrado en el aprendizaje es el que integra estas dos últimas propuestas más representativas. En principio, es una obviedad considerar que las escuelas están diseñadas y estructuradas para que los alumnos aprendan, por tal razón se considera que un liderazgo, al interior de estas instituciones, debiera poner su foco de atención en este aspecto y medirse por su contribución a la mejora de los aprendizajes, siendo el pilar base, para que los alumnos desarrollen sus esquemas conceptuales.

Formar líderes académicos que crean en lo que puedan lograr, hablamos de la naturaleza del ser humano sano en lo intelectual y en lo emocional, se trata de brindarle a la sociedad maestros cuyo propósito no solo sea ofrecer conocimiento, sino que tengan la posibilidad de ofrecer esperanza de un futuro prometedor, bajo las circunstancias que sean y el contexto que fuera, con la responsabilidad de destacar en ellos ese compromiso ante la sociedad, posibiliten el desarrollo de las habilidades necesarias que les permitan moverse en un mundo complejo, se hace este trabajo de investigación enfocado al análisis del proceso de desarrollo de habilidades encaminadas al liderazgo de su propio aprendizaje.

En lo que corresponde a los alumnos de tercer año de la licenciatura de educación primaria en la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), conocen su labor dentro del aula, pero no cuesta mucho trabajo considerar que se desestima la idea de liderazgo para el aprendizaje escolar de los mismos. Tomando en cuenta que es indispensable que se conozcan y reconozcan estas habilidades desde la persona y que finalmente las focalice en el aula, siendo indispensable para guiar el trabajo docente, si sabemos que el maestro es una de las referencias o eje guía en la vida de los alumnos de todos los niveles escolares, y de manera específica en los centros de primaria, por lo que vemos la importancia del desarrollo de la competencia de liderazgo

en los alumnos de la ENS de la Licenciatura de Educación Primaria y futuros profesores, como parte fundamental en el trabajo de aula.

Se destaca que los alumnos que están en proceso de formación docente debieran ser personas que se inspiran en las actuaciones de sus profesores, quienes a su vez deben mostrarse como líderes en la enseñanza que despliegan al interior del aula; hay que considerar que los alumnos pronto serán los futuros docentes y que, sin duda alguna, muchos de ellos replicarán las mismas técnicas y métodos manejados por sus profesores. Si bien es cierto, esto tiene que ver con valores, también con una actitud de liderazgo bien dirigido, con una visión clara de los objetivos, visión positiva del camino a recorrer. Esto pretende la búsqueda de la formación de líderes de sus propios aprendizajes y posteriormente líderes en la enseñanza, como futuros profesores.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

- ¿Cuáles son las habilidades de liderazgo en el aprendizaje que necesita desarrollar un alumno de la licenciatura de educación primaria en la ENS?
- ¿Cómo se considera el liderazgo y el aprendizaje en los estudiantes como parte de su formación y futuros profesores de escuelas primarias?
- ¿Qué impacto tiene un maestro líder frente a un grupo de la Escuela Normal de Sinaloa según la visión del estudiante normalista?

Propósito general

Conocer el desarrollo del liderazgo para el aprendizaje en los alumnos de tercer año de la licenciatura de educación primaria de la Escuela Normal de Sinaloa, como parte fundamental de su formación profesional.

Propósitos específicos

- Diagnosticar las prácticas de liderazgo en el aprendizaje de los alumnos de la licenciatura en educación primaria de la ENS. (Atribuciones)
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de la licenciatura de educación sobre las prácticas del liderazgo en el aprendizaje en la ENS. (Expectativas)

Supuestos

Si los alumnos de la Licenciatura de Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa conocen los factores que influyen y limitan para la formación del liderazgo en el aprendizaje, entonces mejorarán su práctica docente como parte fundamental de su formación.

Los alumnos no han desarrollado prácticas de liderazgo que favorezcan su formación profesional debido a que no lo relacionan con la gestión de aprendizajes.

MARCO TEÓRICO

Se parte de los conceptos clave de este trabajo de investigación, primeramente, *liderazgo* definido por Robins y Judge (2009) como:

La aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o el establecimiento de metas. La fuente de esta influencia puede ser formal, como aquella que da la posición de una jerarquía directiva en una organización. Debido a que los puestos directivos vienen acompañados de cierto grado de autoridad formalmente asignada, una persona asume un rol de liderazgo sólo debido a la posición que tiene en la organización (pp. 385-386).

El *liderazgo educativo*, es una persona que debe demostrar su competencia e interés profesional para mejorar la educación, el cambio permanente del centro educacional; sobre esta base, el líder educacional promueve el trabajo en equipo, ejercido por un conjunto de líderes. En este sentido, se dice que:

En esencia, un líder educativo es quien es capaz de influir en estudiantes, docentes, administrativos, en general, en la comunidad educativa, en la cual pueden estar los grupos de interés, entre ellos los padres de familia de una organización académica, con el propósito de lograr objetivos de la institución fundamentados en su filosofía y poder generar valor diferenciador en sus programas de formación que oferta (Sierra, 2013, p. 119).

Por su parte Rodríguez (2009), menciona que el liderazgo educativo se establece con la dinámica de la acción formativa fundamentada en ideales filosóficos, y, por consiguiente, en la formación integral. Se trata de la búsqueda de la calidad educativa con equidad y justicia social.

El líder educativo es aquel que tiene un proyecto educativo, arrastra tras de sí a sus colaboradores y desarrolla a su personal. Es también desarrollar en los alumnos una visión crítica que los lleve a la toma de decisiones oportuna e inteligente.

Ahumada y otros (2017), reconocen que el liderazgo distribuido emerge como una manera de establecer un balance entre las posturas que consideran el liderazgo como parte de la agencia del líder o como parte de la estructura de roles de un sistema u organización.

El énfasis del liderazgo distribuido está puesto en el reparto equitativo de las funciones, es un proceso de ida y vuelta, donde los implicados ejercen su participación de manera colaborativa.

En el ámbito educacional, la *gestión y el liderazgo académico* se refiere a la capacidad de la alta dirección para mejorar la escuela, crear un clima organizativo orientado al aprendizaje,

y para estimular el mejor esfuerzo y efectividad del equipo docente y administrativo (Pedraja, 2011, p. 37).

Es importante mencionar sobre las *competencias docentes*, como contenido de un saber específico y se pueden reconocer de acuerdo a los siguientes parámetros de construcción:

Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad. Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser. (Torres y otros, 2014, p. 130).

Otro concepto clave de esta investigación es la *inteligencia emocional*, se define como:

Autoconciencia; Habilidad de reconocer y entender sus emociones, estado de ánimo e impulsos, así como su efecto en los demás. Autorregulación; Habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo. Motivación; Pasión para trabajar por razones que van más allá del dinero y el estatus. Propensión a lograr metas con energía y persistencia. Empatía: Habilidad para entender la apariencia emocional de los temas. Habilidad para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales. Habilidades Sociales; pericia en el manejo y construcción de redes de relaciones. Habilidad para encontrar un espacio común y constituir simpatía (Guevara, 2011, p. 11).

Los conceptos que aquí se incluyen destacan la importancia acerca de una formación integral que incluya el desarrollo de los aspectos emocionales de los sujetos, además de potenciar las relaciones interpersonales junto con las habilidades motrices cognitivas y metacognitivas, con el propósito de mantener relaciones de dependencia e influencia mutua.

De acuerdo con Gardner (1999, citado por Gamandé, 2016), las personas somos poseedoras de más de un tipo de inteligencias, este autor establece que poseemos nueve tipos de inteligencias (inteligencias múltiples), aunque no siempre un sujeto las posee todas a la vez, ya que cada una de ellas se desarrolla a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada individuo.

Con ello, se reconoce que la mente tiene un conjunto de representaciones variadas de la realidad, mientras que algunos sujetos se inclinan por las ciencias, otros se inclinan por las actividades prácticas, a partir de los módulos mentales desarrollados con base en sus esquemas de inteligencia, a partir de aquí, Gardner (1999), propone el núcleo de su teoría relacionando los nueve tipos de inteligencias desarrollados.

Otro término, vinculado con la investigación es la *metacognición*, Flavell (1976), quien es uno de los pioneros que acuñó y utilizó el término, reconoce que la metacognición, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos.” (p. 232), Concepto que tiene que ver también

con la supervisión activa y la regulación y organización de procesos mentales autoproducidos por los individuos.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de tipo mixta por la naturaleza de la recolección y análisis de los datos, así como su integración y discusión conjunta para los hallazgos. Predominando el enfoque cualitativo, ya que el análisis realizado fue interpretativo con base en el método etnográfico, por otro lado, se utilizaron algunos elementos del enfoque cuantitativo, como una encuesta, gráficas, tablas de contingencia, extracción de porcentajes y medias aritméticas.

En cuanto a las técnicas de investigación que se utilizaron están la observación directa o participante, es la actividad que le da la mejor garantía al investigador, de encontrarse precisamente con lo que a veces no se espera encontrar (San Román, 2008). Pero también le permite al investigador cualitativo recibir información de diferentes formas y observar en relación a lo que aparece en un contexto determinado. Otras herramientas utilizadas fueron la entrevista en profundidad, la encuesta y el cuestionario.

Escenario y sujetos participantes

72 alumnos de la ENS de la LEPRI, se les aplicó una encuesta de 45 preguntas cursando el tercer año de su carrera, asimismo se escogieron al azar 12 alumnos para aplicar una entrevista en profundidad, conocer su opinión sobre liderazgo para el aprendizaje; contenía 20 preguntas extraídas con el mismo enfoque manejado en la encuesta, para constatar y darle consistencia a los resultados.

RESULTADOS

a. Análisis general de los datos cuantitativos.

La *primera categoría* que se discute es la que tiene que ver con las *atribuciones* o *atributos*, entendido como la *cualidad* o *característica propia de una persona o una cosa, especialmente algo que es parte esencial de su naturaleza*; en este caso del líder acerca de su aprendizaje; sobre todo en los aspectos fundamentales de la discusión de las razones externas, como son la *suerte* o la *necesidad de aprender* y las internas, como pueden ser las *cualidades*

personales, cognitivas e intelectuales, que tienen que ver con las capacidades de *querer ser* y de *poder hacer*, como las causas principales que han determinado la posición que ocupan en sus aprendizajes. En la tabla 1, se observan los resultados más representativos en cada una de las subcategorías que componen esta categoría:

Tabla 1
Categoría 1: atribuciones del líder escolar

Subcateg/Indicadores	TDA	PA	DA	TA	Porcent. válido
1. Buenas calificaciones		28			39%
2. Aspecto físico	47				66%
3. Experiencia y rol			40		57%
4. Cuestión del género	48				68%
5. Personalidad fuerte		21	21		30%
6. La inteligencia			29		41%
7. Carisma como cualidad				29	41%
8. Habilidades personales				38	53%
9. Ausencia de líderes			28		39%
10. Reconocimiento de líder		28			39%
11. Valores personales				36	51%
12. La empatía				49	69%
13. Saber, conocer		34			47%
14. Saber hacer				37	52%
15. Confianza en sí mismo			42		59%
16. Capacidad de gestión			38		38%
17. Evitar conflictos			38		53%
18. Cambios cognitivos			33	33	46%
19. Mejora en los aprendizajes				36	57%

Se puede interpretar, que, para la mayoría de los estudiantes encuestados, llegar a ser un líder escolar no depende necesariamente del *aspecto físico y cuestión de género*; seguido en forma ascendente de la *experiencia y rol, la inteligencia, ausencia de líderes, confianza en sí mismo, capacidad de gestión, evitar conflictos y cambios cognitivos*. Con más peso o atributos se vio a las *buenas calificaciones, personalidad fuerte, reconocimiento de líder y saber y conocer*. Y en último lugar, con lo máximo de identidad para ellos encontramos el *carisma como cualidad, habilidades personales, valores personales, la empatía, saber hacer, cambios cognitivos y la mejora en los aprendizajes*.

b. Análisis general de resultados cualitativos (Atribuciones)

En esta primera cuestión se trata de analizar **las atribuciones que estudiantes y maestros le confieren al liderazgo para el aprendizaje**. Para ello se planteó la pregunta respecto a **la experiencia y el rol que se juega durante toda la escolaridad y si el estudiante considera que repercute en las habilidades de líder en los aprendizajes para obtener buenos resultados**. Para la mayoría de los estudiantes, esta cuestión si repercute, debido a que...*por medio de la experiencia podemos generar o descubrir nuestras habilidades...*

En la *segunda categoría* se discute lo relacionado con las expectativas de un líder escolar. Veamos cómo se perfilan en la tabla 2:

Tabla 2
Representación general de la categoría: expectativas del líder

Subcateg/Indicadores	TDA	PA	DA	TA	% válido
1. Apoyar para mejorar resultados				45	63%
2. Apoyar los intereses académicos			31		44%
3. Colaborar con el profesorado			36		51%
4. Ser agenda para los compañeros	36				51%
5. Ser un buen comunicador			38		54%
6. Realizar actuaciones de mejora				33	47%
7. Generar actividades creativas				43	61%
8. Enfrentarse con sus compañeros	35				49%
9. Enfrentarse con los profesores	33				47%
10. Enfrentarse con los directivos	32				45%
11. Facilidad de aprendizaje			32		45%
12. Mejorar resultados escolares			35		49%
13. Lograr becas como recompensa			32		45%
14. Disponer de más tiempo para estudiar		31			44%
15. Ser en el futuro un buen profesor				35	49%
16. Confianza en sí mismo				53	75%
17. Trabajo individual y en equipo				53	75%
18. Afrontar situaciones estresantes				44	62%
19. Necesidad de aprender				37	52%
20. La sinceridad				38	54%
21. Capacidad para tomar decisiones				56	79%
22. Ser extrovertido			30		42%
23. Ser agradable en el trato				36	51%
24. Tratar de imponer sus ideas			32		45
25. Ser eficaces			33		47%
26. Ser ambicioso				20	28%
27. Negociar el aprendizaje con el tiempo			31		44
28. Dejarse llevar por los sentimientos		31			44%

La entrevista a estudiantes. Análisis cualitativo (Expectativas)

a. Análisis general de los datos cualitativos (expectativas)

En cuanto al conocimiento de los alumnos respecto a las razones de las expectativas y los logros de un líder académico, las respuestas fueron variadas. Así, se dijo que las expectativas de los docentes encontraban eco...*en su vida cotidiana, debido a que mediante estos logros podrá vivir de mejor manera...* los alumnos relacionan las expectativas de los docentes con sus logros en general como persona, pero también consideran que...*los logros de un líder*

académico radican en qué tanto se desarrollaron y crecieron las personas que trabajaban junto a él. En aspectos como habilidades, conocimientos, capacidades, emocionales... Por otro lado, el líder pedagógico tiene que ser capaz tener habilidad para la resolución de problemas, lo que le debe permitir desempeñarse en la vida escolar con más seguridad, pero también estar pendientes de los resultados que sus alumnos obtengan y de este modo...generar el aprendizaje en los alumnos en cuanto a los contenidos escolares que se deben cumplir...llevar al educando a la reflexión y análisis de las situaciones de su vida cotidiana, para que este pueda desarrollarse en sociedad. En el proceso de su trabajo escolar se debe preocupar...por transformar los sentimientos, actitudes y opiniones de la comunidad escolar, así como las prácticas, con propósito de mejorar la cultura de la escuela.

Un líder académico puede ser aquel que lleva a los demás a hacer las cosas de una manera más fácil y buscar un resultado positivo...*que sean resultados eficientes...que todos trabajen...que todos aprendan...con diferentes métodos...algo muy importante es la actitud en como lo hace...entender a lo demás con sus dificultades y poderlas manejar de*

Además de las anteriores cualidades...*también deben abarcar la creatividad, generando la toma de decisiones y climas de participación en el trabajo de equipo y ambientes de trabajo en el manejo de diferentes retos...Como líderes deben de tener previsto todas las situaciones a manejar...planear cada una de las actividades para encaminar a los alumnos para obtener una mejor formación y altos rendimientos académicos.*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación arroja la ausencia de un liderazgo pedagógico-académico efectivo, que haga sentir a los estudiantes que están aprendiendo lo necesario para su desempeño interior.

Encontramos respecto a las *atribuciones* del liderazgo académico, que existen estudiantes que no supieron definir bien lo que son; otros que las consideraron desde un nivel bastante aceptable, y pocos dijeron como algo indispensable para estructurarlo en forma apropiada.

Los resultados revelaron que los estudiantes fueron autocríticos en algunos casos, lo que les permite a los docentes ver en dónde hay deficiencias en cuanto al análisis de los textos, porque en estricto, todos los atributos que se presentan en la primera categoría de análisis, forman parte de la personalidad y de los logros de un líder escolar. Aunque la mayoría de las subcategorías quedó bien evaluada, hubo seis de ellas que no alcanzaron a ser evaluadas de manera positiva.

Queda la idea de *solicitud* de un cambio en la forma de considerar la actuación docente en lo general, y consideran que lo que se requiere son verdaderos líderes pedagógicos, cuestión que declaran, no existen o son muy pocos los que se identifican como tal.

En *las expectativas* de los líderes académicos, tienen mucho que ver con la forma de actuar de los líderes de sus propios aprendizajes, movidos por los líderes pedagógicos, en su participación tanto de manera personal como colectiva.

Los hallazgos encontrados comprueban los supuestos planteados; los alumnos de la Licenciatura de Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa conocen los factores que influyen y limitan para la formación del liderazgo en el aprendizaje, con ello, mejorarán su práctica docente como parte fundamental de su formación, también en su caso, los alumnos no han desarrollado prácticas de liderazgo que favorecieran su formación profesional debido a que no lo relacionan con la gestión de aprendizajes, a lo largo de las referencias y de los resultados del trabajo de campo, denotaron la ausencia de un liderazgo pedagógico-académico efectivo, que hiciera sentir a los estudiantes que estaban aprendiendo lo necesario para su desempeño interior.

Al considerarse el liderazgo pedagógico como un elemento clave y medio fundamental para mejorar la educativa en todos sus aspectos, el liderazgo del profesor se visualiza como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos.

Por tanto, el líder académico maneja su método de manera adecuada para influir en las mentes jóvenes, en forma decisiva, en lo que se refiere al curso de sus vidas profesionales. Hoy en día, las ventajas para el logro de aprendizajes y las crecientes oportunidades de movilidad académica permiten, más espacios para que los estudiantes circulen entre distintos nichos de investigación, y espacios de navegación en distintos campos. Con ello, se tiene la oportunidad, de concretar acciones en la distancia y poder interactuar con otros líderes académicos, nacionales o extranjeros sin necesidad de estar presentes en algún evento que los aglutine, sino simplemente participando en grupos virtuales que enriquecen su percepción del campo y fortalecen su identidad social y profesional.

La educación normal requiere mejorar la formación de los profesores, porque ellos son el elemento central del sistema, ninguna política resultará exitosa si los profesores no participan activamente y no se preparan, es necesario contar con líderes pedagógicos que formen líderes para la enseñanza futura.

REFERENCIAS

- Robins, S. T. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Pearson Educación. México.
- Sierra, G. M. (2013). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Rev. esc. admon negocios No. 81*, Bogotá, pp.111-128. Colombia
- Rodríguez, A. (2009). *Liderazgo para el desarrollo sostenible de la calidad de la educación*. Unión de universidades estatales en Colombia. Colombia.
- Ahumada, L. y otros (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. *Informe Técnico N° 7. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*: Chile.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. UPORTO, London, England.
- Torres, A. D. (2014). *Las competencias docentes: el desafío de la educación superior*. Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. *Innovación Educativa, vol. 14, número 66*. México.
- Guevara, L. (2011). Temas para educación. La inteligencia emocional. *Revista profesional para la enseñanza*. Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía. España.
- Gamandé, N. (2016). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para la propuesta de cambio metodológico*. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnick. *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. USA.
- Bolívar-Botía, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* Revisión de la investigación y propuesta. Universidad de Granada, España.
- San Román, T. (2008). *Debates, informes y entrevistas*. Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Conocimiento docente en actuación y detección de violencia familiar en preescolares yucatecos

Dariana Linette Brito Mis daribrit14@gmail.com

Asunción del Rosario Cuytún Dzul asuncioncuytun1507@gmail.com

Cindy Angélica Cabrera Ortiz 251216cym@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

Este proyecto de investigación tuvo el objetivo de identificar los conocimientos de los docentes para la detección y actuación ante violencia familiar en el preescolar. La investigación se realizó con enfoque cuantitativo y un diseño de investigación descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario, el cual constó de cuatro secciones con preguntas de opción múltiple y cerrada, y fue aplicado a 28 educadoras que imparten el nivel de Educación Preescolar en el estado de Yucatán. En los resultados se pudo encontrar que, las educadoras poseen un nivel de conocimiento bajo sobre las señales que se manifiestan en cada tipo de violencia, y que requieren de más cursos, talleres o conferencias que contribuyan a su formación docente ante los conocimientos adecuados sobre la detección y actuación de violencia familiar.

Palabras clave: Educación Preescolar, Violencia familiar, Conocimiento docente, Detección de violencia, Protocolos de actuación.

Planteamiento del problema

La violencia familiar ha tenido un incremento paulatino, pues de acuerdo a la UNICEF (2019) los datos del 2010 a 2015 muestran un ligero incremento en el número de niñas, niños y adolescentes (NNA) maltratados y de lesiones derivadas de violencia familiar; siendo en las niñas de un 18,000 a 24,000 víctimas, y de los niños de un 17,500 hasta 23,000 víctimas. Sin embargo, si tan sólo toda la población mundial proporcionara datos, el auge podría ser el doble de lo que se ha evidenciado, pero lamentablemente sólo 76 países (26% de la población mundial) poseen datos sobre la proporción de niños de 1 a 14 años que experimentaron algún tipo de disciplina violenta. Ante este problema, cabe destacar, que los docentes no cuentan con las competencias necesarias para detectarlo, lo cual denota que no se evidencien incrementos más amplios, pues de acuerdo a investigaciones realizadas por (Fayez, 2014) (Rebora, 2016) (Emine Ela Küçük, Arzu Kurşun, Emel Bahadır Yılmaz, , 2016) (Charlotte, A. y Marie, A., 2017) (Andino, 2018) (Licano, M. y Rivera, S., 2018) acerca de la capacitación del docente para detectar violencia familiar en los alumnos, se obtuvo que los docentes tienen vagos conocimientos para percibirlo, o algunos “conocen y observan actos violentos dentro y fuera del aula; por lo tanto, parece ser que sienten la responsabilidad y necesidad de hacer algo para mejorar esta problemática, aunque no sepan cómo hacerlo” (Andino, 2018, pág. 115) lo cual conlleva a no crear un panorama general del caso, por lo tanto no establece posibles acciones de seguimiento.

En la educación preescolar del estado de Yucatán no se han encontrado investigaciones sobre cómo las educadoras identifican violencia familiar en los niños, por este motivo, si la educadora no cuenta con las herramientas necesarias para detectar rasgos de violencia familiar en sus alumnos, no podrá seguir el protocolo establecido, y tampoco se podrán recabar más datos sobre éste fenómeno, y las estadísticas no demostrarán la realidad del problema.

Marco teórico

Violencia familiar

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016), determina la violencia familiar como:

Un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño (p. 2).

Señales de violencia familiar en los infantes de preescolar

Con relación a los niños, son los principales en sufrir algún tipo de violencia o agresión por parte de la familia, puesto que, de acuerdo a la UNICEF (2017), gran parte de los NNA de 1 a 14 años han experimentado algún método violento de disciplina infantil en sus hogares, agresión psicológica, y alguna forma de castigo físico severo (jalones de orejas, bofetadas, manotazos o golpes fuertes) como método de disciplina. Por lo tanto, en el contexto educativo es posible detectar a alumnos que están sufriendo algún tipo de violencia familiar, según CLINIC (2019), se tiene que estar atento a las señales de alarma, tales como las siguientes:

- Aislamiento de los amigos o las actividades de rutina
- Cambios en el comportamiento, como agresión, enojo, hostilidad e hiperactividad, o cambios en el rendimiento escolar
- Depresión, ansiedad o miedos inusuales, o una pérdida repentina de la confianza en sí mismo
- Ausencias frecuentes en la escuela
- Rechazo a irse de las actividades escolares, como si no quisiera ir a casa
- Intentos de huir de casa
- Comportamiento rebelde o desafiante
- Daño a sí mismo o intento de suicidio

Pero, para saber con más precisión el tipo de violencia familiar que está prevaleciendo, CLINIC (2019), también ha determinado señales específicas para identificar el tipo de violencia familiar en que está sometido el infante, las señales son las siguientes:

- Señales de abuso físico: lesiones inexplicables, como moretones, fracturas, quemaduras o lesiones que no coinciden con la explicación dada.
- Señales de abuso sexual: comportamiento o conocimiento sexual inapropiado para la edad del niño, embarazo o una infección de transmisión sexual, sangre en la ropa interior del niño, declaraciones de que sufrió abuso sexual, contacto sexual inapropiado con otros niños.
- Señales de violencia emocional: desarrollo emocional tardío o inapropiado, pérdida de la confianza en sí mismo o de la autoestima, aislamiento social o pérdida del interés o el entusiasmo, depresión, evitar ciertas situaciones, como negarse a ir a la escuela o tomar el autobús escolar, búsqueda desesperada de afecto, bajo desempeño escolar o pérdida de interés en la escuela, pérdida de las habilidades de desarrollo previamente adquiridas.
- Señales de la negligencia: crecimiento deficiente, o aumento de peso o sobrepeso, higiene deficiente, falta de ropa o suministros para satisfacer las necesidades físicas, tomar alimentos o dinero sin permiso, ocultar alimentos para más tarde, registro de asistencia escolar deficiente, falta de atención adecuada de problemas médicos, dentales o psicológicos o falta de una atención de seguimiento necesaria.

Así pues, las señales que manifieste el alumno será la pauta que permitirá identificar el tipo de violencia, y sin duda, esto es útil para el personal docente, ya que, “ante cualquier sospecha y/o evidencia de maltrato infantil, los profesores, personal o cualquier miembro de la comunidad educativa deberá comunicarlo al equipo directivo y al equipo de orientación” (Ministerio de Sanidad, 2014, p. 33) y así, salvaguardar la integridad de cada uno de los alumnos, por lo cual, debe de contar con las bases o conocimientos fundamentales para la detección oportuna de los posibles casos de violencia.

Capacitación docente sobre detección de violencia familiar

Es valorable mencionar que, la Secretaría de Educación Pública ha brindado amplios conocimientos a las educadoras y directivos sobre talleres que ha impartido, entre los cuales están: el taller de “sexualidad infantil”, impartido en marzo de 2006 a cargo de la sexóloga Rossana Achach, dirigido a 25 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el cual tuvo una duración de tres días, en un horario de 3:00 p.m. a 8:00 p.m.

En marzo de 2012 se impartió el taller de, “el uso de la asertividad y la inteligencia emocional como herramienta para la prevención y solución de conflictos escolares”, dirigido a las maestras de educación preescolar, de igual modo, duró tres días en un horario de 3:00 p.m. a 8:00 p.m. Asimismo, en noviembre de 2014, se llevó a cabo el taller de “fortalecimiento de la dirección de educación inicial y preescolar para la inclusión de la perspectiva de género en la construcción de situaciones de aprendizaje”, en el cual se abordaron temas como, la equidad de género, los estereotipos, los diferentes tipos de violencia, como la de género; en este taller se dio el primer bosquejo de lo que posteriormente sería el protocolo de detección y actuación de la violencia en la educación básica, este mismo, fue dirigido a 25 directivos por grupo de cada institución.

Finalmente, en el año 2018 del mes de mayo, se realizó el taller de “el docente como agente de cambio de la perspectiva de género”, los temas que se abordaron fueron: la sexualidad, el sexo, equidad de género y el machismo, y cómo este se veía impactado en las escuelas, ya que, desde que se presenta este aspecto hay violencia de todo tipo, como física o sexual, por ello, fue enfocado al uso del protocolo. Este taller fue el más breve, con una duración de una sesión de 4 horas.

Protocolo que debe seguir el maestro de preescolar para la detección de la violencia familiar

Además, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2018), menciona que:

Con el objeto de proteger los derechos de las Niñas Niños y Adolescentes, la Fiscalía General del Estado de Yucatán, la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán y la Unidad de Clínica e Investigación Victimológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, en conjunto con la Dirección de Educación

Inicial y Preescolar, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Indígena, Dirección de Educación Especial, Dirección Jurídica y Departamento de Desarrollo Humano de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, elaboraron un marco de actuación con el fin de atender a menores en situaciones de maltrato o probable delito, así como las reglas complementarias, las cuales mencionan que, si se trata de maltrato infantil, se debe acudir a la Procuraduría de la defensa del menor y la familia, ya sea en caso de maltrato físico, psicológico, negligencia o descuido, y cualquier otra forma de explotación (pp. 12-13).

Con lo anterior, gracias al marco de actuación elaborado para atender los casos de violencia infantil que se presenta en las instituciones, las escuelas tienen las herramientas necesarias para reaccionar dependiendo de los casos. Por lo que, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2018), ha establecido diferentes protocolos para dar seguimiento a las diversas situaciones de violencia familiar que sufran los alumnos, ya sea que los ponga en severo riesgo o no, o incluso que sea ocasionado por personas ajenas a la familia.

Protocolo que se debe seguir cuando no se ponga en severo riesgo a los infantes

La dirección escolar a la brevedad posible, en caso de que la situación de maltrato no ponga en severo riesgo a las NNA y esté relacionada con un estilo de crianza inadecuado debido a prácticas culturales o educativas; y se observe disponibilidad de los padres a cambiar dicho estilo de crianza, deberá llevar a cabo los siguientes pasos:

1. Comunicar a los padres de la situación.
2. Canalizar vía oficio y reporte de hechos para solicitar atención psicológica a PRODEMEFA o UNIVICT.
3. Entregar a los padres copia del oficio para que asistan a la institución canalizada, estos lo devolverán con acuse y sello de recibido a la escuela, para acreditar el inicio de su asistencia al servicio.
4. Dar aviso al jefe inmediato y a la Dirección Jurídica de la SEGEY, para enterarse de la situación, vía oficio y reporte de hechos.
5. La escuela llevará un seguimiento de dicha situación constatando que los padres estén asistiendo a dicho servicio. Por su parte, en caso de que el maltrato sea cometido por una persona ajena a la familia: a) Comunicar a los padres o tutor quienes serán los encargados de proceder legalmente. b) En caso de que las NNA continúe con situación de maltrato y los padres o tutor no hayan hecho nada al respecto, se procederá a notificar vía oficio de intervención y reporte de hechos a la PRODEMEFA.
6. A través de copia del oficio y del reporte de hechos que la escuela elaboró (únicamente para conocimiento), informar a: la dirección del nivel correspondiente, y CODHEY en atención a la 1ª Visitaduría Mixta de Grupos en Situación de Vulnerabilidad y Asuntos de la Mujer.

Protocolo que se debe seguir cuando se ponga en severo riesgo a los infantes

De igual manera, la dirección escolar a la brevedad posible en caso de que el maltrato ponga en severo riesgo a las NNA y sea cometido por alguno de los padres, por ambos o por tutor, deberá hacer lo siguiente:

1. Dar pronto aviso al jefe inmediato y a la Dirección Jurídica de la SEGEY, para enterar de la situación.
2. Dar aviso inmediato a la PRODEMEFA a través de oficio de intervención y reporte de hechos y solicitar su presencia en la escuela, de igual manera dar aviso inmediato a la Dirección Jurídica de la SEGEY.
3. Si la situación de las NNA amerita un traslado a la PRODEMEFA, se le notificará de inmediato a la Dirección Jurídica de la SEGEY y se solicitará el apoyo del personal de la CODHEY para acompañar en la diligencia.
4. Previo acuerdo del plan de acción que tomará PRODEMEFA y la escuela, se solicita la presencia de los padres o tutor. O, en caso de que el maltrato ponga en severo riesgo a las NNA y sea cometido por una persona ajena a la familia, deberá:
 - a) Comunicar inmediatamente los padres quienes serán los encargados de proceder legalmente.
 - b) La dirección escolar elaborará oficio en el cual se constate que los padres o tutor, fueron avisados de que las NNA sufre maltrato por persona ajena a la familia y será firmada por ellos y por dos testigos.
 - c) En caso de que las NNA continúe con situación de maltrato y los padres o tutor no hayan hecho nada al respecto, se procederá a notificar inmediatamente a la PRODEMEFA.
5. Y a través de copia del oficio y del reporte de hechos que la escuela elaboró (únicamente para conocimiento), informar a: la dirección correspondiente al nivel, Dirección Jurídica de la SEGEY, PRODEMEFA, Y CODHEY en atención a la 1ª Visitaduría Mixta de Grupos en Situación de Vulnerabilidad y Asuntos de la Mujer.

Metodología

La investigación se realizó con enfoque cuantitativo y un diseño de investigación descriptivo. La recogida de información se llevó a cabo en cuatro escuelas públicas de educación preescolar del Estado de Yucatán. Las encuestas fueron implementadas a 28 educadoras de diferentes grados y grupos. Tres educadoras que atienden a alumnos de 1º ciclo escolar (2-3 años), doce de 2º (3- 4 años), y trece de 3º (4-5 años).

Resultados

Se encuestó a 28 maestras de cuatro preescolares de las cuales 12 (42.85%) eran de dos preescolares de un municipio cercano al poniente de Mérida y 16 (57.14%) eran de dos

preescolares de la ciudad de Mérida. Su edad promedio era de 36.70 años con una desviación estándar de 6.53 años. Tres (10.7%) maestras impartían clase en primer grado, 12 (42.8%) en segundo, y 13 (46.5%) en tercero. Con respecto a los años de servicio podemos observar en la tabla 2 que la mayor cantidad de maestras tiene experiencia frente al grupo en las escuelas de preescolar ya que, la mayoría tiene más de seis años de servicio.

Tabla 2.

Años de servicio

Años de servicio	<i>f</i>	%
Entre 6 y 10 años	12	46.2
Entre 11 y 20 años	8	30.8
Entre 0 y 5 años	4	15.4
Entre 21 y 30 años	2	7.7
Total	26	100.0

Se encontró que 27 (96.4%) de las maestras tienen conocimientos adecuados y asertivos sobre lo que es violencia familiar, siendo un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño; mientras que solo 1 (3.6%) tiene conocimientos parcialmente correctos.

Asimismo, se pudo obtener, que 23 (85.2%) educadoras están de acuerdo con que algunos niños sufren violencia de disciplina en el hogar, mientras el resto no están de acuerdo con ello. En cuanto a que los niños sufren de agresión psicológica en su hogar, 25 (92.6%) educadoras estuvieron de acuerdo con esta afirmación, sin embargo, dos (7.4%) estuvieron en desacuerdo.

En la gráfica 3 se evidencia que la minoría de las educadoras conocen todas las señales posibles para detectar violencia familiar en el alumno, por el contrario, la mayoría de las educadoras no las conocen todas, solo algunas.

Tabla 3.

Señales de alarma para la detección de violencia familiar

Señales de alarma para la detección de violencia familiar	<i>f</i>	%
Cambios	20	71.4
Depresión	17	60.7
Aislamiento	16	57.1
Comportamiento rebelde	16	57.1
Ausencia	10	35.7
Rechazo	10	35.7
Daño a si mismo	9	32.1
Todos	9	32.1

Falta de supervisión	4	14.3
Intentos de huir	1	3.6
Ninguno	1	3.6

En la tabla 4 es posible observar que las educadoras detectan violencia física en el alumno de manera parcialmente correcto, en vista de que consideran múltiples señales para la detección de este mismo, cuando la única forma de percibirlo es a través de lesiones inexplicables.

Tabla 4.

Señales de violencia física

Señales de violencia física	<i>f</i>	%
Lesiones inexplicables	26	92.9
Aislamiento social	8	28.6
Comportamiento o conocimiento sexual	3	10.7
Crecimiento deficiente	3	10.7

En la tabla 5 se observa que gran parte de las maestras detectan violencia sexual de manera asertiva, aunque, también consideran otras formas de percibirlo.

Tabla 5.

Señales de violencia sexual

Señales de violencia sexual	<i>f</i>	%
Comportamiento o conocimiento sexual	25	89.3
Aislamiento social	9	32.1
Lesiones inexplicables	3	10.7
Crecimiento deficiente	1	3.6

En la tabla 6 se manifiesta que la mayoría de las educadoras detectan violencia emocional a través de los síntomas adecuados, no obstante, también contemplan otras formas de percibir que el niño es sometido a este tipo de violencia.

Tabla 6.

Señales de violencia emocional

Señales de violencia emocional	<i>f</i>	%
Aislamiento social	27	96.4
Crecimiento deficiente	3	10.7
Lesiones inexplicables	2	7.1
Comportamiento o conocimiento sexual	1	3.7

En la tabla 7 es posible observar que más de la mitad de las educadoras poseen conocimientos parcialmente asertivos sobre los síntomas que se manifiesta en casos de violencia por

negligencia, sin embargo, la minoría considera que este tipo de violencia se percibe a través de otros síntomas.

Tabla 7.

Señales de violencia por negligencia

Señales de violencia por negligencia	<i>f</i>	%
Crecimiento deficiente	23	82.1
Lesiones inexplicables	5	17.9
Aislamiento social	3	10.7
Comportamiento o conocimiento sexual	0	0

En la tabla 8 se puede observar que más de la mitad de las educadoras no han asistido a algún taller, no obstante, algunas maestras han asistido a otros talleres a los preestablecidos, entre los cuales se puede mencionar: el Taller de Inteligencia emocional, el de Protocolo de Actuación por posible abuso sexual, y Plática sobre la aplicación del protocolo por parte del equipo de USAEP.

Tabla 8.

Capacitación docente sobre detección de violencia familiar

Capacitación docente sobre detección de violencia familiar	<i>f</i>	%
Ninguno	23	82.1
Taller de fortalecimiento	5	17.9
El docente como agente de cambio	3	10.7
Otro	0	0
El uso de la asertividad y la inteligencia emocional	2	7.1

En la tabla 9 se puede observar que gran parte de las educadoras poseen conocimientos poco correctos sobre las acciones que se deben realizar en casos de detección de violencia que no ponga en severo riesgo al infante, mientras que, sólo seis respondieron asertivamente de las acciones a seguir.

Tabla 9.

Detección de violencia familiar que no ponga en severo riesgo al infante.

Detección de violencia familiar que no ponga en severo riesgo al infante	<i>f</i>	%
Comunicar a los padres	10	35.7
Dar aviso al jefe inmediato	10	35.7
Canalizar vía oficio y reporte de hechos	8	28.6
La escuela llevará seguimiento de dicha situación	7	25.0

Entregar a los padres copia del oficio	6	21.4
Todos	6	21.4
Ninguno	2	7.1

En la tabla 10 se manifiestan que la minoría de las educadoras saben correctamente el protocolo a seguir en caso de detectar violencia que ponga en severo riesgo al infante, mientras la mayoría tiene conocimientos vagos sobre las acciones a realizar.

Tabla 10.

Detección de violencia familiar que ponga en severo riesgo al infante

Detección de violencia familiar que ponga en severo riesgo al infante	<i>f</i>	%
Dar pronto aviso al jefe inmediato	13	46.4
Dar aviso inmediato a PRODEMEFA	11	39.3
Todos	9	32.1
Previo acuerdo del plan de acción que tomará PRODEMEFA	6	21.4
Si la situación de NNA amerita un traslado a la PRODEMEFA	5	17.9
Ninguno	0	0

En la tabla 11 es posible observar que algunas educadoras tienen conocimientos asertivos sobre las acciones que deben implementarse en caso de detectar maltrato que ponga en severo riesgo a los NNA y sea cometido por una persona ajena a la familia, por el contrario, el resto de las educadoras tienen conocimientos parcialmente correctos.

Tabla 11.

Maltrato que ponga en severo riesgo a los NNA y sea cometido por una persona ajena a la familia.

Maltrato que ponga en severo riesgo a los NNA y sea cometido por una persona ajena a la familia	<i>f</i>	%
Todos	12	42.9
La dirección escolar elaborará	11	39.3
Comunicar inmediatamente a los padres de familia	10	35.7
En caso de que las NNA	8	28.6
Informar a la dirección	7	25.0
Ninguno	1	3.6

Discusión y conclusiones

Se puede concluir que las educadoras dominan correctamente el significado de violencia familiar, también, están conscientes de que en la actualidad los infantes son propensos a sufrir violencia en el hogar como parte de un regulador de la conducta, sin embargo, las educadoras poseen vagos conocimientos sobre las señales o síntomas que se manifiestan en cada tipo de violencia, esto a su vez, podría generar que levanten un acto de violencia familiar erróneo, ya que, no saben identificar con precisión el tipo de acoso que está prevaleciendo en el alumno. Asimismo, se requiere que a las educadoras se les impartan más cursos sobre el uso adecuado del protocolo, puesto que, no saben con exactitud todos los pasos a seguir en caso de detectar algún tipo de violencia familiar en el alumno. Lo anterior coincide con lo encontrado por el investigador Favez (2014), quien determinó que los maestros no están del todo preparados o capacitados para tratar este tema, ya que, la mayoría aún presenta dificultades para percibir la violencia familiar.

Asimismo, Charlotte y Marie (2017), determinaron lo mismo, que a los docentes les falta conocimientos sobre el fenómeno o sobre cómo identificar los síntomas o señales que surgen de la violencia familiar, y que, de este modo, requieren de una capacitación adicional para los docentes en ejercicio y otros profesionales de la escuela.

En suma, con base en los resultados obtenidos, se puede determinar que aun cuando las educadoras llevan muchos años frente al grupo, todavía tienen dificultades para detectar y actuar de manera oportuna ante casos de violencia familiar.

Por ello, resulta imprescindible que las educadoras indaguen en diferentes fuentes o medios sobre la postura que deben tomar o seguir para salvaguardar la integridad de cada alumno que esté siendo sometido ante algún tipo de violencia. A grandes rasgos, requieren de más cursos, talleres o conferencias que contribuyan de manera favorable su formación docente.

Referencias

- Andino, R. (enero-junio de 2018). *Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar*. ALTERIDAD Revista de Educación, 13(1).
Obtenido de http://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467753858008/html/index.html#redalyc_467753858008_ref22
- Charlotte, A. y Marie, A. (2017). *Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence*. Education Inquiry, 9(3), 299315.
- CLINIC, M. (15 de JULIO de 2019). MAYO CLINIC. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/childabuse/symptomscauses/syc20370864>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *¿Qué es la violencia familiar y como contrarrestarla?* México: CNDH.
- Emine Ela Küçük, Arzu Kurşun, Emel Bahadır Yılmaz, (january-april de 2016). *International Journal of Caring Sciences*. Obtention de International Journal of Caring Sciences.
- Fayez, M. T.-Z. (octubre de 2014). *Combatir la violencia contra los niños: percepciones jordanas de los maestros de preescolar sobre el abuso y la negligencia infantil*. Desarrollo y cuidado de la primera infancia, 184(9-10).
- Licano, M. y Rivera, S. (diciembre de 2018). *Detección y canalización de la violencia familiar en educación preescolar*. Revista electrónica científica de investigación educativa, 4(1), 797806.
- Ministerio de Sanidad, S. S. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar*. Madrid: Autor.
- Rebora, M. (2016). *Capacitación docente para detectar indicadores de maltrato infantil*. Córdoba: Universidad Empresarial Siglo XXI. Obtenido de repositorio.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2018). *Protocolo de Actuación en caso de Probable Riesgo, Maltrato o Delito Sexual en contra de Niñas, Niños y Adolescentes, para su Aplicación en las Escuelas de Educación Básica del Estado de Yucatán*. México: SEGEY.
- UNICEF. (2017). *Informe anual*. México: UNICEF.
- UNICEF. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes de México*. México: UNICEF.

CORRELACIONES ENTRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE FUTUROS DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL

Odete Serna Huesca
Escuela Normal Superior de México
Profesor investigador
odetesh@hotmail.com

Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo
Escuela Normal Superior de México
Profesor investigador
gabitzchel_salja@yahoo.com.mx

Érick Alberto Ramos Torres
Escuela Normal Superior de México
erickensm@gmail.com

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

El desarrollo de las competencias socioemocionales se ha convertido en un aspecto importante para solucionar problemas como la violencia, la discriminación, la exclusión entre otros. En la escuela es responsabilidad del docente promover dicho desarrollo para propiciar ambientes favorables para el aprendizaje pero ¿cuáles son las competencias socioemocionales que deben ser desarrolladas durante su formación para promoverlas en sus estudiantes? El presente trabajo da cuenta de los avances de una investigación mixta en la que, en esta etapa se establecen correlaciones entre competencias socioemocionales que los alumnos de reciente ingreso manifiestan poseer para conocer cuáles son las que consideran poseer y cuáles no han desarrollado para identificar posibles relaciones existentes que permitan, en una segunda etapa, diseñar e implementar una intervención acorde a sus necesidades. Se utilizó un cuestionario elaborado exprofeso por el equipo de investigación,

validado con un juicio de expertos con el Alfa de Cronbach. En este reporte parcial se realizaron correlaciones con apoyo del programa SPSS. Los principales resultados

Palabras clave: competencias, competencias profesionales, competencias interpersonales, violencia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia escolar, la discriminación y la exclusión entre otros, son problemas que se han incrementado en los últimos años; en muchos casos se ha considerado que son reflejo de las violencias generadas en la sociedad, pero la relación no es lineal porque también la escuela puede producir violencias o hay otras que la cruzan (Guajardo-Soto, Toledo-Jofré, Miranda-Jaña, & Sáez, 2019) por lo que analizar estos fenómenos es mucho más complejo aunque se tienen evidencias de su impacto en los procesos educativos. Se ha investigado profusamente, a partir de los años ochenta, sobre los factores de riesgo y los protectores que permiten afrontamientos positivos ante estos problemas; en estos últimos podemos encontrar la promoción del desarrollo de competencias socioemocionales como autoestima, empatía, apego, autorregulación entre otros (Saavedra, Villalta & Muñoz, 2007).

Otras investigaciones están referidas a las relaciones existentes entre las competencias socioemocionales y las conductas violentas en la escuela (Gutiérrez, Cabello & Fernández-Berrocal, 2017; Ruvalcaba, Salazar & Gallegos, 2012). La presencia de dichas conductas y de los demás fenómenos relacionados con las violencias gestadas en la sociedad, se expresan en la escuela, principalmente en el aula, que emerge como un lugar de encuentro.

De ahí que, la figura que debe hacer frente, gestionar y regular estas dinámicas es el docente, quien tiene la función de generar escenarios de aprendizaje significativo y la responsabilidad de promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes, entre otras. Un tipo de competencias que debe desarrollar y favorecer el docente en el aula son las socioemocionales, ya que son básicas para generar un ambiente propicio para el aprendizaje, resolución de conflictos, convivencia y un clima positivo en el aula (Ruvalcaba, Gallegos, Flores & Fulquez, 2013; Cerón & Villanueva, 2016; Ortiz-Gómez, Romera & Ortega-Ruiz, 2017). Por ello, es que durante la formación de futuros docentes es fundamental el desarrollo y formación de este tipo de competencias (Rendón, 2019); no obstante es hasta modelos curriculares recientes en el país, cuando se incorpora la dimensión socioemocional de forma explícita, en 2017 en educación básica y en 2018 en la malla curricular para la formación de docentes en escuelas normales, incorporación que solo sigue vigente en la formación de los profesores de educación secundaria.

Investigaciones recientes en diversos países y contextos, se han dado a la tarea de indagar cuáles son las competencias socioemocionales que debe poseer un docente en servicio y uno en formación (Repetto & Penas, 2010; Pertegal-Felices, Castejón-Costa & Martínez, 2011; Martínez, Ozcorta, Peláez & Quiñones, 2013; Díaz, 2014; Casullo & García, 2015; Cejudo, López, Rubio & Latorre, 2015; Marchant, Milicic & Alamos, 2015; y Rendón, Cuadra, Hernández, Monterrosa, Holguín, Cano, & Ortiz, 2018, Rendón, 2019).

En las indagaciones encontramos que el modelo de competencias sociemocionales no es el único en el que se han hecho intentos por caracterizar los rasgos sociales y/o emocionales deseables, encontramos en propuestas ancladas en el modelo de Inteligencia Emocional (IE) con Goleman proponiendo la automotivación, persistencia, control de impulsos, demora de gratificación, regulación de humor, empatía y resiliencia; Mayer, Caruso & Salovey con la percepción emocional, la comprensión y la expresión como fundamentales y Contini con percepción, comprensión y manejo de emociones, por dar algunos ejemplos. En el modelo de competencias socioemocionales encontramos la propuesta de Bisquerra & Pérez (2007) proponen grupos de competencias socioemocionales como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar; Rendón (2019) sobre los grupos autoconocimiento, autodominio, motivación emocional, empatía y habilidades sociales y de comunicación; Vaello & Vaello (2018) proponen una clasificación de las competencias en: emocional, social, cognitiva, motivacional y atención al que serían las que poseería un docente socioemocionalmente competente, por dar un ejemplo.

Otro aspecto que se plantea en estas investigaciones es la relación que guardan entre sí las competencias socioemocionales, Marchant et al (2015) argumentan que aunque la autoestima es un constructo individual, su desarrollo se encuentra influenciado por los vínculos interpersonales; así mismo Lucero (2015) concluye que la empatía es un proceso multidimensional que requiere la integración de otros componentes socioemocionales para expresarse; Ruvalcaba, Guajardo & Nava (2017) explican la relación entre las competencias socioemocionales en la interacción entre el autoentenderse con el autoexpresarse para manifestar eficacia emocional, y cómo la toma de decisiones se relaciona con automotivación, optimismo y actitud positiva.

El problema de la investigación está relacionado con las competencias socioemocionales que debe desarrollar un docente durante su formación, con cuáles posee a su ingreso y qué correlaciones existen entre ellas para proponer acciones que permitan un mejor desarrollo socioemocional tanto en el ámbito intrapersonal como en el interpersonal.

En consecuencia, el objetivo de esta fase de la investigación es identificar las correlaciones existentes entre un grupo de competencias socioemocionales de estudiantes de reciente

ingreso de una institución formadora de docentes; cabe mencionar que el cuerpo académico que realiza esta indagación ya cuenta con una propuesta propia de las competencias socioemocionales que debe tener un docente hacia su construcción como líder transformacional.

El objeto de estudio de esta investigación son las competencias socioemocionales y la correlación existente entre ellas para identificar las fortalezas y deficiencias existentes en estudiantes de una institución formadora de docentes.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad se considera que la educación no solo debe centrarse en el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias cognitivas, sino también deben promoverse las socioemocionales. El profesor es un ser humano que establece interacciones con sus estudiantes. A través de estas relaciones la oportunidad del aprendizaje de habilidades emocionales. Asimismo la escuela debe plantearse la enseñanza de las competencias emocionales en pro del desarrollo integral de la persona. La afectividad desarrollada por los profesores podría ser un posible anclaje para la vinculación afectiva de los alumnos hacia el aprendizaje, la motivación y el desarrollo individual.

Una de las funciones de la educación es la adaptación social del individuo para integrarse en la sociedad. En la socialización cada sujeto, en interacción con los otros, desarrolla las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad. Las demandas sociales colocan a la profesión docente a la vanguardia en la responsabilidad para promover en los estudiantes, nuevas competencias para enfrentar los retos del mundo actual. Como el ejercicio profesional implica tensiones socioemocionales, se hace necesario un educador consciente de su emocionalidad desde su formación inicial y durante su desarrollo profesional, sobre todo en tiempos inciertos y complejos (Bar-On, 2003; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001; y Elias, Hunter & Kress, 2001).

El término competencias en el ámbito educativo se consolida como resultado de las aportaciones de Tobón (2006) entre otros; para caracterizarlas entendemos a las competencias como un ente concebido como proceso complejo que involucra la consideración del contexto, las acciones a realizar en el mismo desde un sentido de idoneidad y desempeño, bajo supuestos éticos claros como la responsabilidad. El apéndice “socioemocionales” tiene antecedentes en conceptos como inteligencia social (Sperman, 1904; Thornike, 1920) e inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990; Goleman; 1995), el primer concepto alude a la capacidad de interactuar con los otros en términos de

reconocimiento de las normas sociales. La segunda definición hacia la regulación emocional a partir de la interacción con uno mismo y con los otros.

Las competencias socioemocionales entendidas como la capacidad del sujeto “para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra et al, 2007, p.63), se contextualizan en dos grandes dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal (ver Tabla 1).

Tabla 1. Competencias socioemocionales de un docente-líder transformacional

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
AUTOCONOCIMIENTO	RECONOCER/ IDENTIFICAR
	EXPRESIÓN EMOCIONAL
	DISCRIMINAR
AUTOESTIMA	AUTOIMAGEN
	VALORACIÓN
	CONFIANZA
	REALIZACIÓN
	AFIRMACIONES POSITIVAS
AUTOMOTIVACIÓN	OPTIMISMO
	CONSTANCIA, RESISTENCIA/PERSISTENCIA
AUTORREGULACIÓN	CONTROL/AUTOCONTROL
	ADAPTABILIDAD
	FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO

AUTONOMÍA	INDEPENDENCIA
	RESPONSABILIDAD
	AUTOEFICACIA EMOCIONAL
	ANÁLISIS DE NORMAS SOCIALES
COMUNICACIÓN	EXPRESION ASERTIVA
	ESCUCHA ACTIVA
REGULACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES	COOPERACIÓN
	TRABAJO COLABORATIVO
	COMPARTIR
	FLEXIBILIDAD
	RESPECTO A LA DIVERSIDAD
	TOMA DE DECISIONES
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
	NEGOCIACIÓN
CONCIENCIA PROSOCIAL	CONCIENCIA AMBIENTAL
	EMPATÍA
	CONCIENCIA SOCIAL

La primera dimensión alude a aquellas competencias que se concretizan en el diálogo que cada persona desarrolla consigo misma y que impactan en la toma de decisiones y las interacciones que tienen con los otros. En esta categoría se incorporan las subcategorías y variables: autoconocimiento (reconocimiento y expresión emocional), autoestima (autoimagen, valoración, confianza y realización), autorregulación (control, adaptabilidad y facilitación emocional) y automotivación (optimismo, constancia).

La segunda dimensión alude al orden interpersonal y se refiere a las interacciones del individuo con el medio exterior, en este caso el medio exterior es entendido como los otros, entendidos como los individuos, el medio y las estructuras socioculturales del contexto de anclaje con los que se interactúa. En esta dimensión ubicamos las categorías y variables: autonomía (independencia, responsabilidad, autoeficiencia emocional y análisis de las normas sociales), comunicación (expresión asertiva, escucha activa), regulación de las relaciones sociales (cooperación, trabajo colaborativo, compartir, flexibilidad, respeto a la diversidad, toma de decisiones, resolución de problemas y negociación) y conciencia prosocial (conciencia ambiental, empatía y conciencia social).

METODOLOGÍA

La investigación de la que se reportan avances en este documento se ubica dentro del enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo ya que pretende describir las correlaciones significativas más representativas, a partir de una evaluación estadística entre las variables del instrumento. Esta investigación es de tipo transversal no experimental, en la que la información se recopila en una sola aplicación o solo en un momento y se utiliza como instrumento un cuestionario con escalas.

El análisis de datos recabados se realizó por medio del programa estadístico SPSS con una interpretación posterior de los resultados y las correlaciones. En cuanto al tipo de estrategia seguida, la investigación respondió a una estrategia secuencial explicatoria, con integración de datos en la interpretación cuyo énfasis se centró en la explicación e interpretación de las relaciones existentes entre las variables al interior de las dimensiones intrapersonal e interpersonal (Creswell, 2003).

Se decidió desarrollar ese enfoque metodológico porque este tipo de investigación permite generar y verificar teorías de estudio con mayor facilidad, obtener inferencias más fuertes y compensa las desventajas de solo utilizar alguna de las metodologías por separado, de manera que podemos plantear que los hallazgos de la investigación sean más completos, con mejor validación y los resultados abonen al entendimiento de un fenómeno complejo (Ugalde & Balbestra, 2013).

En virtud de que se pretendía conocer las relaciones entre variables de las competencias socioemocionales con las que ingresan los futuros docentes de la Escuela Normal de México, se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes de nuevo ingreso generación 2018 de las distintas especialidades, logrando una respuesta de 206 individuos de un total de 380 estudiantes, lo que representa al 54.2% de la generación entrante. El 65% (134) está conformado por mujeres y 35% es hombre (72).

INSTRUMENTO

Como se señaló anteriormente, para obtener la información se utilizó un cuestionario diseñado por el cuerpo académico de interculturalidad (2017) integrado por 56 ítems distribuidos en dos ámbitos de competencias: intrapersonales e interpersonales ya señalados en la Tabla 1 a los que se realizaron las pruebas estadísticas para demostrar su consistencia y fiabilidad durante varias aplicaciones en el contexto mexicano y con población de educación superior.

Para su elaboración se decidió que cada una de las variables tuviera la misma representatividad en el instrumento, con una escala tipo Likert del 0 al 4 (0 es nunca mientras que 4 es siempre), donde mientras más cerca se encuentren del 0 las respuestas, se presenta una ausencia en el ejercicio de la variable en cuestión. Los estudios estadísticos para su validación fueron el análisis de validez de contenido a través de la V de Aiken con un resultado de 0.8518 y de fiabilidad con el Alfa de Cronbach obteniendo 0.902 con 95% de índice de confiabilidad.

PROCEDIMIENTO Y RESULTADOS

Una vez aplicado el instrumento a una muestra de la población, se validó psicométricamente (95% de índice de confiabilidad) y se creó una versión digital que fue contestada por 206 estudiantes.

Se concentraron las respuestas y sometieron a un análisis a través del programa SPSS para identificar las correlaciones significativas entre las variables de las competencias socioemocionales, los resultados fueron bastos y para efectos de extensión de este documento solo daremos cuenta de aquellas correlaciones significativas bilaterales cuyos indicadores sean mayores a .3 (ver Tabla 2).

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Correlaciones con intrapersonales e interpersonales</i>		
Competencias intrapersonales	Autoconocimiento	Reconocer	Autoestima relaciones sociales Imagen Realización Flexibilidad	Automotivación Constancia	Regulación Cooperación
			.471** .300**	.508** .407**	.307**
	Autorregulación	Control	Autocono relaciones sociales Discriminar Imagen Toma decisiones	Autoestima Expres. Asert.	Comuni Resp.Diversidad Regulación
			.331** .392**	.364**	.302** .305**
	Automotivación	Constancia	Autocono Autonomía Reconocer Responsabilidad	Autorregulación Control Ana. De normas	Automotivación Optimismo

			.307**	.307**	.320**	.528**
			.301**			
			Autoestima	Comuni	Regulación	
			relaciones sociales			
			Imagen Valora	Realización	Escucha	Coope
			Diversidad Toma de deci			
			.431**	.395**	.463**	.353**
			.330**	.468**		.319**
					Conciencia prosocial	
					.341**	
	Autoestima	Imagen	Autocono	Autorregu	Automotiva	
			Autoestima			
			Reconocer	Control	Constancia	Valora
			Realización			
			.431**	.364**	.431**	
			.390**	.645**		
					Regulación relaciones sociales	
					Cooperación Resp.Diversidad Toma	
					decisiones	
				.334**	.311**	.426**
		Valoración	Automotiva	Autonomía	Autoestima	
			Comunicación			
			Constancia	Respona	Imagen Realiza	
			Expresión. Asert.	Escucha act.		
			.395**	.421**	.390**	.405**
			.337**	.330**		
					Regulación relaciones sociales	
					Conciencia prosocial	
					Cooperación Flexibilidad Resp.Diversidad Toma	
					decisiones Conciencia prosocial	
			.386**	.303**	.303**	
			.337**	.371**		
		Realización	Autocono	Autoestima	Comunicación	
			Regulación relaciones sociales			
			Discriminar Imagen	Expresión. Asert.		
			Resp.Diversidad Toma decisiones			
			.331**	.645**	.302**	.305**
			.392**			

	Autonomía	Responsabilidad	Automotiva Comunicación	Autoestima
			Constancia Imagen Valora Realiza Escucha activa	
			.528**	.336**
			.421**	.347**
			343**	
			Regulación relaciones sociales	
			Conciencia prosocial	
			Cooperación Flexibilidad Resp.Diversidad Toma decisiones Conciencia prosocial	
			.428**	.303**
			.494**	.430**
			.454**	

Tabla 2. Correlaciones significativas representativas entre las variables de las competencias socioemocionales.

La Tabla 2 contiene la dimensión intrapersonal, muestra las variables de la categoría con las correlaciones más significativas tanto de la dimensión intrapersonal como interpersonal. Así encontramos que una de las variables que explicita mayor número de correlaciones bilaterales significativas es la Constancia, de la categoría de Automotivación, que es la voluntad de dar continuidad en la elaboración o acción de las cosas, con 13 correlaciones con puntuaciones entre .307 y .528. Las correlaciones se inclinaron principalmente con otras variables de categoría de la dimensión intrapersonal y algunas de la interpersonal.

Otra de las variables que destaca por el número de correlaciones que manifestó en el estudio es la Valoración, que pertenece a la categoría de Autoestima, y se refiere capacidad individual de evaluar y apreciar cualidades propias, con 11 correlaciones significativas que van de los .303 a .421. En este caso la mayor parte de las correlaciones (7) se manifestaron con variables de la dimensión interpersonal y solo 3 con variables de la dimensión intrapersonal.

Una variable más con gran número de correlaciones (10) es la responsabilidad, la capacidad de poner atención y cumplimiento en los compromisos que se asumen, se adhiere a la categoría Autonomía, con puntuaciones que están entre los .303 y .528 manifiesta puntuaciones más altas en indicadores de correlación. En este caso la mayor parte de las correlaciones las establece con variables de las categorías de la dimensión interpersonal (6) y solo algunas con intrapersonal (4).

La imagen es una variable de la categoría Autoestima que se refiere a la capacidad de percibir un constructo propio armónico y gentil con la propia persona, se correlaciona con 8 variables con puntuaciones entre .311 y .645, de las cuales 5 son variables de alguna categoría de la dimensión intrapersonal y 3 de la dimensión interpersonal.

Algunas variables manifestaron el mismo número de correlaciones significativas (5), así tenemos la variable reconocer, que se refiere a la capacidad de identificar características propias desde un ejercicio de conciencia, que pertenece a la competencia de Autoconocimiento; la variable control, que se refiere a la capacidad de regulación de los distintos ámbitos que componen la personalidad y pertenece a la categoría de Autorregulación; la variable realización, que se define como la capacidad de percepción de los logros de las metas y compromisos adquiridos y se ubica en la categoría Autoestima. En ese sentido, también coinciden en que se relacionan con 3 variables de alguna categoría de la dimensión intrapersonal y con 2 variables de alguna categoría interpersonal.

DISCUSIÓN

Comenzaremos revisando la relación de los hallazgos de esta investigación y algunas de las relaciones entre las competencias socioemocionales establecidas por otros autores, en ese sentido, estamos de acuerdo con Marchant et al (2015) cuando argumentan la influencia de vínculos interpersonales con la autoestima, toda vez que en los resultados se muestra como las tres variables de esta categoría incluidas en el instrumento (imagen, valoración y realización) correlacionan significativamente con variables de la dimensión interpersonal tales como: la cooperación, respeto a la diversidad, toma de decisiones, flexibilidad y conciencia prosocial. Respecto a la variable de expresión asertiva encontramos que establece correlaciones significativas con algunas variables como control (autorregulación), valoración y realización (autoestima), en contraposición con la afirmación de Ruvalcaba et al (2017) que arguyen sobre una relación entre autoentenderse y autoexpresarse; en el caso de esta investigación no se encontraron correlaciones significativas entre la variable expresión y alguna de las variables de la categoría autoconocimiento.

Por otro lado, los resultados arrojaron que una de las variables más potentes en el sentido de que podría movilizar el desarrollo o fomento de un gran número de variables de ambas dimensiones, es la constancia. En específico, la constancia permite principalmente el desarrollo de variables de la dimensión intrapersonal, de tal manera que plantear actividades que intencionalmente permeen el fomento de constancia posibilitará el desarrollo de variables de la Autoestima (percepción de su imagen, valoración de sí mismo y capacidad de realización), así como autorreconocimiento, control, optimismo, responsabilidad y análisis de normas, todas ellas referentes al diálogo que el individuo desarrolla consigo mismo.

En el mismo sentido, otra variable que moviliza competencias socioemocionales es la valoración, solo que en este caso, la mayoría pertenece a la dimensión interpersonal que se

refiere a la interacción con los otros, así podemos inferir que aquellos que se valoren serán capaces de cooperar, ser flexibles ante las situaciones, respetar la diversidad, tener una toma de decisiones asertiva y actuar desde una conciencia prosocial.

Así mismo en el caso de la variable responsabilidad, al ser una competencia intrapersonal potencializa principalmente una serie de variables de orden interpersonal como: flexibilidad, toma de decisiones, respeto a la diversidad, cooperación y conciencia prosocial.

Cabe resaltar que estos resultados son parciales y que la discusión está abierta en el sentido de continuar con el análisis de información en la siguiente etapa de la investigación.

CONCLUSIONES

El desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación de los docentes de educación secundaria es fundamental para establecer interrelaciones positivas con los estudiantes de la educación secundaria y generar climas propicios para el aprendizaje. En este avance se obtuvieron resultados interesantes en algunas de las variables interpersonales como constancia, responsabilidad, autonomía y autoimagen ya que se encontraron correlaciones con otras variables intrapersonales y algunas interpersonales de manera constante lo que pudiera interpretarse como indicio de la complejidad y nivel de interacción que tienen unas con otras, lo que da cuenta de cómo al desarrollar una, se promueve el desarrollo de otras tanto a nivel interno como en la relación con los otros.

Indudablemente que será necesario profundizar en el análisis de los resultados obtenidos y complementarlos con otras técnicas como la entrevista que nos proporcionarán mayor información para continuar con la segunda etapa de la presente investigación. Para el equipo de trabajo es fundamental conocer cuál es la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias socioemocionales y las correlaciones encontradas para promover el desarrollo sobre todo, de aquellas que son indispensables en su actividad profesional.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Digital Educación XXI*, 10(), 61-82. Disponible en: <http://bit.ly/2SY3oNz>
- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 213-228. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>

- Cejudo, J., López, M., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62. Disponible en: <http://bit.ly/2P1wPx2>.
- Cerón, J., & Villanueva, G. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista educación y desarrollo social*, 10(1), 112-133.
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. Disponible en: <http://bit.ly/2HvU6D5>
- Guajardo-Soto, G., Toledo-Jofré, M. I., Miranda-Jaña, C., & Sáez, C. (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta de moebio*, (65), 145-158. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200145>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Lucero, E. (1). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2). Disponible en: <http://bit.ly/38BPtDe>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3° a 7° Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218. Disponible en: <http://bit.ly/2HxPWdP>
- Martínez, J. G., Ozcorta, E. J. F., Peláez, D. R., & Quiñones, I. T. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 128-143. Disponible en:

- Ortiz-Gómez, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 27-38.
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J., & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2).
- Rendón, M. A., Cuadros, O. E., Hernández, B. E., Monterrosa, D. C., Holguín, A., Cano, L. M., ... & Ortiz, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Repetto Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Ruvalcaba, A., Guajardo, G., & Nava, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 77-90.
- Ruvalcaba, R., Gallegos, J., Flores, A., & Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Saavedra, E., & Villalta, M., & Muñoz, M. T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15),39-60. Disponible en: <http://bit.ly/390zGyh>
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*. México: Pearson Educación.
- Vaello, J., & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 93-104.

PONENCIA: “EDUCACIÓN INCLUSIVA MEDIANTE AJUSTES RAZONABLES PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN”

Autor 1: Dra. Romelia Chávez Alba

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”

romelia.chavez@ensfa.edu.mx

Nivel de estudios: Doctorado en Educación

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior

Autor 2: Dra. Ma. Isabel Martín del Campo Aceves

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”

isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx

Nivel de estudios: Doctorado en Ciencias de la Educación

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior

Autor 3: José Eduardo Guzmán López

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”

jose_gl.fce17u@ensfa.edu.mx

Nivel de estudios: Cursa la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad de Formación

Cívica y Ética

Función: Estudiante

Línea temática: “Modelos Educativos de Formación Inicial Docente”

Modalidad: Propuesta de Intervención Educativa

Resumen

Hoy en día, hablar de educación inclusiva, es aludir al papel del docente como agente de cambio ante el reto de formar personas que deben estar, digna, proactiva y funcionalmente, insertas a un contexto social. Por ello, la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, tiene la tarea de fortalecer la formación inicial de los estudiantes normalistas, a través de su propia malla curricular, atendiendo al Plan de estudios 2018. Propuesta de intervención educativa que representa este trabajo, donde se muestra un trayecto de cinco cursos optativos,

sustentados y direccionados hacia la intervención didáctica con ajustes razonables para atender a estudiantes – en este caso, de secundaria- que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; cursos que se vinculan con los trayectos: Práctica profesional y Bases teórico metodológico para la enseñanza. Este proyecto de trabajo se desarrolla bajo el método de investigación acción, pues considera las mejoras teóricas y experienciales para realizar una práctica docente que represente verdaderamente una inclusión del estudiantado, atendiendo por supuesto, a los marcos legales internacionales y nacionales que puntualizan el derecho a la igualdad, equidad, respeto, dignidad y autonomía, para ejercerse a favor de los aprendizajes esperados (principios de una educación inclusiva).

Palabras clave: Formación inicial, Práctica docente, Educación inclusiva

Planteamiento del problema

La razón de ser de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés” (ENSFA) está enfocada a la formación y profesionalización de docentes, a través de servicios educativos de calidad para que sus egresados respondan con éxito a los desafíos de la profesión en el siglo XXI, y uno de ellos, es promover los aprendizajes de todos los alumnos que atienden, asumiendo el principio de inclusión.

Desde esta perspectiva, los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria, han enfrentado, desde sus primeros acercamientos a las actividades de observación y práctica docente, hasta el ejercicio de la profesión, serias limitaciones para atender a la población escolar que presenta necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual, visual, auditiva o motriz, así como otros trastornos generalizados del desarrollo como: autismo o discapacidad múltiple como sordo – ceguera, en el nivel de educación secundaria (ahora, bajo la perspectiva de alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación)

Esta incapacidad para responder a los retos que le demanda la escuela inclusiva al maestro y a la propia institución educativa, se origina desde los modelos curriculares para la formación inicial porque no cuentan con espacios en los que se promueva el desarrollo de herramientas para guiar a los estudiantes de secundaria que presentan desempeños distintos al grupo, de tal manera que se requiere incorporar a su proceso educativo, ajustes razonables que favorezcan el aprendizaje y la participación.

El problema no es menor, si se revisan las estadísticas que expone el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2014), en Aguascalientes por cada 1000 habitantes hay 52 discapacitados de diferentes edades. Aunque a la vista el porcentaje es bajo, en comparación

con otras entidades de la república mexicana, es igual de grave el incumplimiento de uno de los derechos universales que le asisten al género humano de recibir educación para el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a sus derechos y libertades fundamentales, de igual manera este derecho queda plasmado en el Artículo 3o de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de la siguiente manera:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado, Federación, Ciudad de México y municipios impartirán y garantizarán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias... (DOF, 2019, p. 1)

Al asumir estos mandatos constitucionales, la ENSFA adquiere el compromiso de buscar estrategias que le permitan dotar de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas a sus estudiantes para que en el ejercicio de su profesión, puedan guiar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes en las mejores condiciones posibles y dejar de lado expresiones como: “En esta jornada de práctica tuve un alumno ciego y no supe cómo atenderlo, por ello solamente lo pedí que trabajara lo que traía en su Tablet” (EEF3)¹, y otras que aluden a alumnos con discapacidades auditivas, de lenguaje, de conducta, intelectual u otros trastornos generalizados del desarrollo, como autismo o discapacidad múltiple, “Qué miedo me da atender este niño sordo-mudo, a mí en la normal no me enseñaron nada de eso, así es que yo lo mando con la maestra de educación especial o le pido a uno de sus compañeros que lo vaya guiando para que realice los trabajos” (DELESE1)².

Aunque son varias las actividades remediales que se han implementado para superar esta carencia curricular, apenas han permitido a los docentes en formación, tomar conciencia de la necesidad de hacerse de herramientas para enfrentar situaciones de esta naturaleza; dice un estudiante que cursaba el 2do semestre en el ciclo 2018 – 2019: “Qué mal me sentí cuando me taparon los ojos y me pidieron que realizara las mismas actividades que el resto de mis compañeros, realmente me puse en los zapatos de un niño(a) con ceguera o baja visión, dándome cuenta de que necesitan apoyos y no solamente de materiales, también de ambientes de aprendizaje incluyentes” (EEF5)³.

Pese a las constantes quejas expresadas ante las instancias que diseñan los Planes y programas para la formación inicial de docentes, esta carencia curricular sigue vigente en los Planes y programas de estudios para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Secundaria, 2018. Al hacer una revisión de las mallas curriculares se corrobora que el desarrollo de este tipo de herramientas están planteadas hasta el 5to semestre de la profesión, sin embargo, la flexibilidad curricular que

¹ Comentario de un Estudiante en Formación

² Comentario de una Docente Egresada de la LES con especialidad en Español

³ Comentario de una Docente En Formación del 5to semestre.

caracteriza a este modelo, así como en el “Eje estratégico 5. Planteamiento de la Ruta Curricular”, incluido en la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, s/f), permite diseñar o rediseñar cursos en los que se atiendan las necesidades puntuales de quienes se forman como docentes, considerando la experiencia y conocimiento de los actores educativos de las escuelas normales y del estado del conocimiento que sobre el particular se tiene.

Con este sustento, el Cuerpo Académicos “El desempeño docente; un pilar de la calidad educativa”, identifica el siguiente *problema ¿Qué estrategias se deben implementar para que los docentes en formación, desarrollen sus prácticas profesionales atendiendo el aula diversa desde el enfoque de la educación inclusiva?*

Planteando como *hipótesis de acción lo siguiente: Mediante un trayecto formativo de cinco cursos optativos, que los habiliten para realizar intervenciones didácticas con ajustes razonables dirigidos hacia la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, asumiendo el enfoque de la educación inclusiva.*

Marco Teórico

La Propuesta de Intervención Educativa (PIE), tiene como fundamentos principales la normativa de origen internacional y nacional. En el primero, se tiene la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, donde establece igualdad ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación (artículo 7). De igual manera, la *Convención sobre los Derechos del niño*, refiere el respeto del infante sin excepción alguna, y de aquel con discapacidad, con derecho a disfrutar la vida bajo condiciones que aseguren su dignidad y autonomía a favor de hacerse participe activo en su comunidad (artículo 23). Principio de dignidad humana reflejado en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (de la ONU), donde México participó en el año 2007, haciendo énfasis en la promoción, protección y aseguramiento al goce pleno en condiciones de igualdad, y bajo esta directriz, en su artículo 24 se menciona que “los Estados Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles” (SEP, 2018, p. 11), donde se realicen los ajustes razonables a las necesidades individuales que atiendan a una plena inclusión educativa.

Ante las medidas adaptadas que México informa para su cumplimiento (en 2014), obtiene una devolución enmarcada en observaciones y recomendaciones para crear verdaderamente un sistema inclusivo en todos los niveles de la educación. Por último, en la *Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible*, se visualiza la equidad y la inclusión educativa, siendo el centro del Objeto de Desarrollo Sostenible (ODS), donde se garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad, dando acceso de igualdad para aquellas personas que se encuentran con mayor vulnerabilidad (SEP, 2018).

Pasando al ámbito nacional, se tiene primeramente la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que desde los derechos humanos, sostenidos en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidades, condición social, entre otros (explicitado en el artículo 1). De esta forma, en el artículo 3 se menciona que:

[...] toda persona tiene derecho a recibir educación; la enseñanza que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres y los prejuicios, contribuirá a una mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos (SEP, 2018, p. 12).

Así pues, la *Ley General de Educación*, en su artículo 32, indica que las autoridades educativas tomarán medidas para establecer las condiciones “[...] que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos” (SEP, 2018, p. 13). Contemplando programas de capacitación, asesoría y apoyo para propiciar contextos educativos incluyentes.

Ahora, pasando a la fundamentación teórica de la PIE, se tiene el soporte de la *Declaración de Incheon* de la UNESCO, donde se determina que “[...] la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (SEP, 2018, p. 14), ello, al poner en práctica acciones que eliminen o minimicen las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, contemplando a la persona, la política, la institución, la cultura y la práctica (barreras implícitas en lo arquitectónico, social, normativo y cultural). Por lo que el concepto de educación inclusiva, va más allá de considerar una discapacidad, aptitud sobresaliente o condición indígena, pues refiere la atención a una diversidad en sí, de tal manera que ahora se habla de una diferencia se entre educación inclusiva y educación especial:

La primera se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren; mientras que la segunda se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos (SEP, 2018, pp. 14 y 15).

Por lo tanto, hablar de equidad en el campo educativo, implica que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (SEP, 2018, p.15), y de acuerdo a la UNESCO, se sigue trabajando en

los tres niveles de intervención: Equidad en el acceso⁴, Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos⁵ y Equidad en los resultados de aprendizaje⁶.

Ahora, se pasa de modelos educativos segregados, caso *Educación Especial -aludiendo al término de integración educativa-*, donde se visualizaba solo aquellos alumnos con alguna discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, además de quienes tuviesen aptitudes sobresalientes, con derecho a ser “parte de una institución”, a estrategias que favorezcan la transición a una inclusión educativa, donde la dificultad de aprendizaje se le atribuye al sistema (no al alumno). Así pues, el constructo de educación especial se relativiza desde el momento en que surge de una dinámica entre las características del alumno y las respuestas de su entorno educativo.

De esta forma, la educación inclusiva se sustenta en tres principios: 1. La exclusión no es un problema de los alumnos sino de las escuelas. 2. Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. 3. Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales. (SEP, 2018, p. 24). Con ello, se caracteriza a las escuelas inclusivas a través de la promoción de valores a la diversidad, alumnos no estandarizados, igualdad y equidad, ver el conocimiento, capacidad, actitud y valor de todas las personas como una fuente de aprendizaje; minimizan, eliminan o previenen las BAP, entre otros.

Hoy en día, se habla de prácticas inclusivas a partir de *eliminar las BAP*: Actitudinales, Pedagógicas y De organización. *Uso de apoyos*, que refiere: habilidades y competencias de todos los estudiantes, liderazgo de los directivos, conocimientos y habilidades de los docentes, familiares y amigos de cada estudiante, tecnología, servicios de educación especial dentro de la escuela y otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros). La implementación de: El DUA, que implica la creación/diseño de productos y entornos que en lo posible puedan ser utilizables por todas las personas. Por último, se consideran los Ajustes Razonables⁷, que se pueden realizar en la infraestructura, materiales didácticos, comunicación e información, objetos de uso cotidiano y organización de la jornada escolar. (SEP, 2018).

⁴ Equidad en el acceso: significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos, es decir, sin hacer distinciones y así lograr una trayectoria educativa completa. (SEP, 2018).

⁵ Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje utilizando un currículo flexible y pertinente. (SEP, 2018).

⁶ Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios. (SEP, 2018).

⁷ Por ajustes razonables “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. (SEP, 2018)

Finalmente, hasta el momento se cuenta con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) – que en la Ciudad de México se les denomina Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), Centros de atención Múltiple (CAM) y Centros de Recursos e información para la integración Educativa (CRIE).

Metodología

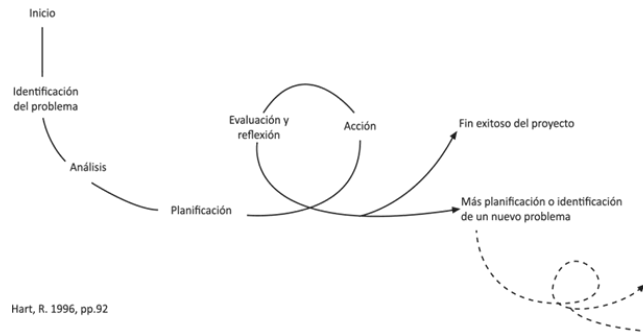
Por las características de la Propuesta de Intervención Educativa que se elaboró, fue conveniente la adopción del enfoque del método de la investigación acción, definido por Lomax (1990) (citado por Latorre, 2005, p. 24), como: “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada, en este mismo sentido Bartolomé (1986) (también citado por Latorre, 2005, p. 24) menciona que la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica”. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Las fases que se han desarrollado en esta propuesta y las que se pretenden implementar en lo sucesivo pueden verse reflejadas en la figura 1, porque el inicio del trabajo lo detonó la identificación de una carencia en la formación inicial de docentes de secundaria, que es el campo de acción de quienes desarrollan la investigación, lo que dio origen al planteamiento del problema: *¿Qué estrategias se deben implementar para que los docentes en formación, desarrollen sus prácticas profesionales atendiendo el aula diversa desde el enfoque de la educación inclusiva?*, esta necesidad obligó de alguna manera a elaborar una hipótesis de acción, en la que se declaró a priori la posible solución: *Mediante un trayecto formativo de cinco cursos optativos, que los habiliten para realizar intervenciones didácticas con ajustes razonables, dirigidos hacia la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, asumiendo el enfoque de la educación inclusiva.*

Este planteamiento preliminar ha permitido revisar los fundamentos jurídicos de la educación inclusiva, así como los sustentos teóricos que la respaldan, también se han analizado trabajos que ya han sido implementados en países como Colombia, Perú, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Panamá, España y Portugal, todos ellos para favorecer la educación inclusiva desde la escuela y en la sociedad con el propósito de transformar la cultura que sobre el particular existe.

Finalmente con estos sustentos fue posible diseñar el trayecto de los cursos optativos llamado “Educación Inclusiva, mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación”, del cual en el semestre febrero – julio de 2020 se está implementando el primer curso llamado: “La

educación inclusiva; situación actual y retos", cuyos resultados del seguimiento y evaluación se convertirán en insumos fundamentales para planear e implementar el siguiente curso, y de esta manera iniciar una nueva espiral en el ciclo de la investigación acción, esto se puede apreciar en el siguiente esquema:



Hart, R. 1996, pp.92

Figura No 1 “Fases de la investigación acción”
Hart, R. 1999, p. 92.

Resultados

Al asumir el reto de diseñar un trayecto para ofrecer respuesta a las demandas actuales de la enseñanza en las escuelas secundarias, se rescatan las observaciones hechas por los futuros docentes en las escuelas secundarias de Aguascalientes, respecto a quiénes son los estudiantes con los que realizan sus primeras intervenciones didácticas y cómo aprenden. Detectando la falta de herramientas para organizar la enseñanza, atender el aula diversa y ofrecer una educación para todos ponderando los principios de inclusión y equidad.

Se revisan también los planes de estudios de la LEAES 2018, con los que actualmente se forman los docentes de secundaria, identificando que el desarrollo de este tipo de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas están explícitas hasta el 5to semestre, por lo que era necesario el diseño de propuestas curriculares para atender uno de los retos que le demanda la sociedad actual y la perspectiva con la que se impulsa la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A partir de esta necesidad y revisando tanto los sustentos de la Nueva Escuela Mexicana como de la educación inclusiva en el ámbito internacional y nacional se diseña un trayecto formativo de cursos optativos llamado “La educación inclusiva mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación”, pretendiendo que el estudiantado normalista se habilite para realizar intervenciones didácticas con ajustes razonables dirigidos hacia la atención de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, mediante cursos optativos que les permitan experimentar el enfoque de la educación inclusiva.

El trayecto quedó integrado de la siguiente manera:



Figura No 2 “La educación inclusiva mediante ajustes razonables para el aprendizaje y la participación”

El trayecto fue diseñado en estrecha relación el Trayecto de Práctica profesional porque éste tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente, que se realiza en el nivel de la educación secundaria, siempre ubicando en el centro de esta actividad al estudiante, sus características y factores intervinientes.

Para cumplir con los fines programados, este trayecto se nutre de las temáticas desarrolladas en los cursos del Trayecto formativo: Bases Teórico metodológicas para la enseñanza, ya que una condición necesaria es que el estudiantado normalista cuente con elementos que les permitan impulsar los procesos de manera documentada, sustentada e intencionada.

La relación entre cursos de estos trayectos se observa en la figura 3

Semestre	Cursos del Trayecto de Práctica profesional	Cursos del Trayecto Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Cursos del Trayecto que se propone
2do	Observación y análisis de la cultura escolar	Desarrollo socioemocional Teorías y modelos de aprendizaje	"La educación Inclusiva; situación actual y retos"
3ro	Práctica docente en el aula	Planeación y evaluación	"Práctica docente inclusiva"
4to	Estrategias de trabajo docente	Neurociencia en la adolescencia	"Estrategias focalizadas para una educación inclusiva"
5to	Innovación para la docencia	Educación inclusiva Metodología de la investigación	"Innovaciones didácticas para la educación inclusiva"
6to	Proyectos de intervención	Fundamentos de la educación Pensamiento pedagógico	"Proyectos de intervención para una educación inclusiva"

Figura No 3 “Relación entre trayectos formativos”

También se han identificado las competencias del perfil de egreso de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria a las que puede contribuir el trayecto diseñado, estas son:

Competencias Genéricas

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias Profesionales

- *Detecta las necesidades de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación, para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.*
- *Aplica el plan y los programas de estudio vigentes en la educación secundaria, para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de todos los alumnos.*
- *Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los estudiantes en la educación secundaria.*
- *Diseña, aplica y evalúa ajustes razonables para el aprendizaje y la participación de estudiantes que presentan barreras.*
- *Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional inclusiva, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.*
- *Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.*
- *Colabora con la comunidad escolar, para impulsar prácticas docentes inclusivas.*

Actualmente se está implementando el primer curso de este trayecto: “La educación inclusiva; situación actual y retos”, con el propósito de que el estudiantado normalista que cursa el 2do semestre de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Telesecundaria e Historia adquiera los elementos que le permitan explicar las barreras que enfrentan los estudiantes de secundaria para aprender y participar, sustentándose en observaciones que realizan en los centros escolares, así como el marco legal que exige su atención desde la escuela, con un seguimiento puntual por parte del titular del curso y con el apoyo de un equipo de expertos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Figura No 4, curso 1 "La educación inclusiva; situación actual y retos

Discusión y conclusiones

Indudablemente, a partir de la flexibilidad curricular de los nuevos planes de estudio de la LEAES 2018 y al "Eje estratégico 5. Planteamiento de la Ruta Curricular", implicado en la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, s/f), ahora, se logra atender favorablemente a los marcos de referencia que contribuyen al ejercicio de una educación inclusiva, desde el momento en que se proyecta un trayecto de cinco cursos optativos que se integran a la malla curricular, y que dan lugar, no solo a la conceptualización de este rubro, sino a la implementación estratégica-pedagógica que responde al desarrollo de prácticas profesionales dirigidas a una atención diversa, contextualizada y humanista; base formativa de nuestros alumnos normalistas.

Si bien, para nuestro país el reto de lograr una educación inclusiva bajo los parámetros que se indican en las políticas internacionales y nacionales es muy grande, hoy, gratamente se toman decisiones donde a las instituciones educativas se les hace participe para proponer líneas de trabajo que coadyuven a minimizar o eliminar las BAP, considerando a la persona, la política, la institución, la cultura y la práctica; aludiendo en todo momento a cuestiones actitudinales, pedagógicas y de organización. Con ello, se responde a la necesidad de proyectar una educación equitativa, no solo como derecho para el acceso a las escuelas, sino hacia la obtención de recursos y calidad de procesos, además de los resultados esperados en los aprendizajes.

Por lo cual, se puede decir que esta PIE atiende los principios de la educación inclusiva, al asumir primeramente que la exclusión es un problema de las instituciones, por lo que se devuelve la responsabilidad de acompañamiento y formación del alumno a quienes integran los pilares de un sistema educativo, para así poder atender con igualdad, equidad, respeto, dignidad y autonomía, reencuadrando esa diferencia (diversidad) del estudiante como fuente de aprendizaje. Así pues, se

rompe con una conceptualización “estandarizada” de la educación, privilegiando la integridad de cada alumno a partir de ver y atender su condición individual. Finalmente, se concluye con la premisa de que la mejor manera de atender la inclusión educativa dentro de las aulas, es habilitando al docente, y mejor aún, desde su formación inicial.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUERDO EDUCATIVO NACIONAL 116 18 de julio de 2019.
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/EducacionInclusivaDer echo.pdf>
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y su Reglamento. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (2019). Ley General de Educación. Recuperado de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- CASTEL, R. (2015), Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social, México, NEISATopía Editorial.
- CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS (2017). Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas, Sra. Koumbou Boly Barry. En:
<https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N18/241/74/PDF/N1824174.pdf?OpenElement>
- DOF (2019) DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. México. Presidencia de la república.
- GARCÍA CEDILLO, I. et al. (2000), La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, México, SEP. Recuperado de:
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf
- GINÉ, C. (2009), “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales”, en Giné, C. et al. La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, Cuadernos de educación 56, Barcelona, ICE.
- INEGI (2014) La discapacidad en México, datos al 2014. México. INEGI.
- Latorre, A. (2005) La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. Barcelona.

- LÓPEZ MELERO, Miguel (2019). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*. 30 abril, vol. 0, no. 2. En: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>
- MAIA, MARCO, SUSANA AGUDO Y FOMBONA, JAVIER (2015). 2015. La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. España, S.L.U: Elsevier. En: (<https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-la-educacion-inclusivaportugal-espana-S0212679615000055>)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2016). Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. En: <https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2018/06/Orientacionesparalaconstrucciondecomunidadeseducativasinclusivas2017.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2017). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Chile, Consejo de Derechos Humanos. En: <https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/081/48/PDF/G1708148.pdf?OpenElement>
- ONU. Convención de los Derechos de los Niños. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva. Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. Consultado el 18 de julio de 2019. <https://www.right-to-education.org/es/node/848>
- OPERTTI, R. Y GUILLINTA, Y. (2008), Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Conferencia, 25 y 28 de noviembre, Ginebra, Suiza. Consultado el 31 de julio de 2019. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/706/697>
- SALEH, L. (2004), "La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva", en Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España (Coord. Gerardo Echeita Sarrionandia y Miguel Ángel Verdugo Alonso, pp. 23-33.
- SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. México. SEP.
- SEP (2012), Guía-Cuaderno I: Conceptos básicos en torno a la educación para todos, serie Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena, México, SEP-DGEI.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. México. SEP.
- SEP (2018). Orientaciones curriculares para la formación inicial. México. SEP.

- SEP (2018), Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México, SEP.
- UNESCO (s.f), Declaración de Incheon y Marco de acción. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (1994), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, París. Consultado el 29 de julio de 2019,
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2000), Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final, Dakar, Senegal. Consultado el 29 de julio de 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- UNESCO (2009), Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, París. Consultado el 31 de julio de 2019. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- ZARB, G. (1997). Researching disabling barriers. En C. Barnes, y G. Mercer (Eds.). Doing disability research. Leeds: The disability press.

EL DESARROLLO PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL DE LA COMPETENCIA, PARA LA PRODUCCIÓN DE EVALUACIONES FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO SEMESTRE

Dra. Daniela Patricia Martínez Hernández

dpmartinezh@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial De Irapuato

Mtro. Pedro Chagoyán García

chagoyanes@gmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea temática. Modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen

La presente investigación surge a partir del diagnóstico del perfil de egreso de realizado a las estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, sobre la producción de evaluaciones formativas, plasmada en instrumentos como el diario de trabajo y en la cual, se encontró dificultad para el logro de competencias a nivel procedimental y actitudinal.

Se planteó como problema la gestión de los componentes de las competencias para producir evaluaciones formativas y se argumentó desde la revisión de la literatura centrada en ambos elementos.

Para intervenir sobre la problemática, se consideró la investigación-acción y como estrategia el uso de la BOA. Los indicadores para valorar ambas unidades de análisis se integraron en una rúbrica con cuatro niveles de dominio.

Como resultados, se encontró un aumento en el nivel de dominio de las estudiantes y se significó la práctica de la docente; además se concluyó que, al modificar la cultura instituida

por default en los roles académicos, se pueden desarrollar las competencias y que la priorización sobre la emocionalidad es un factor clave para el mismo logro, siempre que el profesor se asuma como un mediador reflexivo con rapport hacia el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Contenido procedimental, contenido actitudinal, competencia, evaluación formativa, investigación-acción, cultura académica.

Planteamiento del problema

Dentro de las políticas federales actuales, la educación es un indicador que se enuncia en el objetivo cuatro referido a la Calidad Educativa en la “Agenda 2030 para México”, con el cual se busca asegurar que los estudiantes tengan acceso a la educación de excelencia. Por ello, es que las Escuelas Normales tienen la encomienda de la formación inicial de docentes que responda al encargo social que los organismos internacionales proponen para la formación del ciudadano del siglo XXI.

Para hacer frente a las demandas mencionadas, en el curso de Práctica Profesional, que corresponde al Trayecto de Prácticas Profesionales, en el Plan de Estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Preescolar, se realizó un diagnóstico a un total de 30 estudiantes del séptimo semestre de la misma licenciatura, con la intención de valorar los conocimientos y el nivel de desempeño sobre las competencias enmarcadas en el perfil de egreso del Acuerdo 650 por el cual se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Preescolar.

En dicho perfil, se enuncian las competencias genéricas que “expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior” (SEP, 2011, p. 35) y las profesionales que “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica” (SEP, 2011, p. 35). En estas últimas, se hace evidente la demanda sobre el conocimiento del docente, para alcanzar lo estipulado como encargo social.

Para valorar el nivel de dominio sobre perfil de egreso de las normalistas, se construyó un cuestionario de seis preguntas, enfocadas a recuperar los saberes de las normalistas sobre la evaluación formativa. La primera, se enfocó a recuperar el concepto que tenían las estudiantes y a partir de la segunda y hasta la quinta, se buscó movilizar sus saberes para identificar en un diario, instrumento anexo al cuestionario, diferentes indicadores referidos a la evaluación por su función, los incidentes críticos, la reflexión en los tres momentos (antes,

durante y después) para la recogida de datos, los momentos de la evaluación, así como los instrumentos y su caracterización.

Finalmente, se les pidió elaborarán un diario con los mismos elementos, es decir, instrumentaran los conceptos solicitados. Aunado a ello, se les indicó incluir en sus respuestas, algunas funciones superiores como la reflexión, el argumento entre otras.

Para valorar las respuestas de las estudiantes, se elaboró una rúbrica de acuerdo a lo propuesto por Díaz (2006), la cual se constituyó de cuatro niveles de dominio. Se inició con el indicador y, posteriormente, la descripción de los niveles de dominio destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente. Para finalizar las valoraciones emitidas a las normalistas, en un recuadro con observaciones, se puntualizó los argumentos para ubicarlas en los distintos niveles de dominio.

En este proceso, se encontró que se evidenciaron conocimientos conceptuales sobre los indicadores que conformaron el instrumento de evaluación. Sin embargo, el reconocimiento de los elementos formativos en un diario y la elaboración del mismo, bajo criterios específicos, evidenció áreas de oportunidad. Es decir, al plantear la primera pregunta, que refirió a que la estudiante escribiera el concepto de evaluar, la mayoría (24 normalistas) fueron valoradas entre los niveles de dominio satisfactorio y sobresaliente, al hacer explícitas en sus respuestas, distintos elementos que caracterizan al mismo concepto.

En contraparte, cuando se les solicitó declararan el análisis de la caracterización sobre la evaluación en el diario entregado, las estudiantes manifestaron dificultad para evidenciar el dominio al respecto, lo que llevó a ubicarlas en los dominios suficiente e insuficiente. Más aún, cuando se les pidió que elaboraran un diario incluyendo discursos formativos solicitados, dos estudiantes optaron por colocar la leyenda “no sé”, seguido por sus propios argumentos y el resto, quienes produjeron textos para corresponder a lo solicitado, al ser evaluadas, se ubicaron en su mayoría (28 alumnas) en el nivel insuficiente, una en el suficiente y otra en el satisfactorio.

Ante la valoración de las estudiantes y en relación de la problematización y delimitación que, a palabras de Sánchez (1993) “resulta aquello que desencadena el proceso de generación de conocimiento, es la guía y el referente permanente durante la producción científica” (p.3) se delimitó por la intervención para el desarrollo de las competencias en sus elementos: conceptual, procedimental y actitudinal para favorecer el proceso de evaluación formativa, pues la finalidad de esta “es mejorar o perfeccionar el procedimiento” (Casanova, 1998, p. 81) y, por ende, aporta a la construcción competencial.

Al trabajar en el enfoque por competencias, donde éstas generan la “la movilización de recursos cognitivos para enfrentar con éxito la tarea asignada” (SEP, 2011, p. 33) se encontró que el dominio sobre el proceso resultó un área de oportunidad, no así en el dominio conceptual.

Sobre el dominio actitudinal, durante las sesiones de retroalimentación sobre el cuestionado aplicado, las alumnas, se inclinaron por hacer explícitas dos situaciones. La primera, referida a que, durante su formación, la metodología de intervención de los titulares de los cursos se enfocó en exposiciones y el dominio teórico sobre el contenido a abordar y en los productos que pudieron movilizar los procesos, no recibieron retroalimentación. Y la segunda se refirió a la situación de inseguridad durante la elaboración, teniendo como referente la nula retroalimentación sobre los diarios previamente elaborados, y una posición situada en el confort al no indagar por iniciativa.

Marco teórico

Una vez planteado y delimitado el problema que caracterizó a las estudiantes, pasamos a la revisión de la literatura, considerando los antecedentes teóricos sobre las unidades de análisis que ocupan la presente investigación y delimitando a la intervención y el desarrollo de competencias, bajo la Base Orientadora de la Acción (BOA) con el objetivo de generar competencias y evidenciar en las estudiantes la producción de diarios de carácter formativo. Las competencias, en su carácter polisémico, han sido estudiadas por diversas ramas del saber, como la lingüística, la sociología o la pedagogía, condición por la que resulta importante delimitar su significado. Según Perrenoud (2007) se definen como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, informaciones, actitudes, esquemas de percepción, evaluación y razonamiento” (p. 33), lo que implica que, quien se adentra a este proceso, haga patente un nivel dominio que garantice el éxito de la tarea encomendada.

Para Tobón (2006) definir las competencias, se sitúa en un plano ambiguo, pues no esclarece con precisión el entretendido de características que se deben hacer patentes para evidenciar un dominio aceptable y caracterizar a una persona como competente. El enfoque por competencias desde su acepción, para la socioformación, aún posee vacíos epistémicos que deben ser resueltos.

Por ello, lo plantea desde un enfoque de pensamiento complejo en donde el sujeto debe movilizar sus recursos cognitivos en “un saber en contexto”. De acuerdo a esta postura, el enfoque en mención es transdisciplinar, por lo que, se debe posicionar no desde un contenido, sino desde la integralidad del pensamiento que implica un saber conocer, saber hacer y saber ser.

Estos últimos saberes dependen de las habilidades cognitivas, capacidades, habilidades prácticas, motivaciones, valores, emociones entre otros elementos que complejizan las condiciones de saber, conocer y aprender.

Si bien, el dominio conceptual y procedimental se ha declarado en diversas posturas como el constructivismo y el marxismo respectivamente, el dominio sobre el ser y las condiciones actitudinales han sido poco exploradas, a pesar de que el posicionamiento sociocultural ya lo matizaba.

Los teóricos socioculturales, hicieron una crítica a la falta de particularidad sobre los ejes estudiados por los cognoscitivistas, entre los cuales se destacó el concepto asimilación, al que se detalló a partir de la motivación para apropiarse del saber.

El planteamiento anterior alude a que, el sujeto que moviliza sus estructuras cognitivas para generar una modificación en su arquitectura neuronal en la apropiación del saber, debe estar en condiciones de aprender, es decir en empatía con el ambiente generado y en disposición motivación. Investigadores actuales, han denominado a la emoción, más que la motivación, como condición necesaria por la adquisición de competencias.

A pesar de las diferencias existentes, resulta indispensable que, en la formación de competencias, se retome la particularidad de la emoción motivación o la condición actitudinal para que se genere un significante y un significado derivado de la experiencia del sujeto. Para generar intervenciones en torno al desarrollo de las competencias y en relación a la postura sociocultural, se optó por retomar la BOA, segunda etapa de la asimilación del conocimiento de acuerdo al enfoque socio-cultural, misma que tienen como precursores a teóricos como Galperín (1992) quien postuló la mediación del conocimiento a través de la interacción e intervención docente.

Tiene como antecedente, la teoría de la actividad, que parte de la relación entre la acción externa y la acción interna o mental y se constituye en la acción, operación, habilidad y hábito.

En la acción, el aprendiz, se mantiene bajo la guía de un experto, quien es un mediador consolidado. Posteriormente, la operación refiere a la ejecución e internalización del nuevo concepto o aprendizaje, mientras que la habilidad se refiere a la capacidad del sujeto por externar lo internalizado y en la medida en la que dicho conocimiento es operado, se convierte en hábito.

La BOA, como parte del proceso anterior, permite al profesor “mostrar el proceso mismo de la solución” (Talizina, 2000, p.140) a sus estudiantes, sin que esto implique que el alumno sea un mejor ejecutor de acciones. Contrario a dicho planteamiento, resulta un andamio cognitivo que le permitirá al estudiante, descubrir el contenido de la actividad y en consecuencia nuevas alternativas para el desarrollo de las competencias.

Por otro lado, evaluación formativa, refiere a “(...) la incorporación del proceso sobre el funcionamiento para mejorarlo y tomar decisiones al respecto” (Casanova, 1998, p. 81), lo que implica la habilitación del profesor en la observación y la continuidad sobre el proceso. Se complementa con la participación activa y la relación bidireccional entre el docente y el alumno, siempre que el primero tenga “datos y valoraciones pertinentes y permanentes a cerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo” (Casanova, 1998, p. 81), lo que considera el planteamiento del feedback o la retroalimentación objetiva durante el proceso.

Para que las sugerencias se concreten en cambios en el desempeño del alumno, el docente “deberá darle seguimiento constante, al proponer una segunda revisión del trabajo, o bien diseñando un plan de mejora junto con el alumno” (SEP, 2013, p. 49). Esta condición señalada por la SEP considera la función del profesor con un seguimiento continuo sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Una vez definidas las categorías de análisis, se pasó a definir la metodología a partir de la perspectiva de la transformación y mejora sobre el objeto de estudio.

Metodología

En apartados anteriores, se dio a conocer la dificultad de las estudiantes por operar un concepto, caracterizado por la dificultad procedimental y actitudinal para realizar evaluaciones formativas por lo que optamos por la intervención, a través de la metodología de investigación-acción.

Dicha metodología se circunscribe en un enfoque cualitativo, donde “el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Hernández, 2006, p. 8), condición que demanda, que el investigador se traslade eventualmente, al rol de sujeto de estudio. Por ende, la investigación acción, asume que el profesor investigador es parte del escenario y que las interacciones generan reacciones en torno al desarrollo de competencias. Además, esta metodología se concibe como:

el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, que se relacionan con los problemas prácticos cotidianos, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina o saber (Elliot, 2005, p. 79)

Para concretar la investigación bajo este modelo, se considera al investigador, como parte de los sujetos estudiados; se asume en la responsabilidad de modificar sus intervenciones para propiciar el logro de las demandas curriculares y sociales.

Elliot (2005) retoma los tres momentos del modelo de Lewin, que refieren a “elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo y así sucesivamente” (p.36). Este modelo implica el planteamiento de una idea inicial que se traduce en un problema, para intervenirlo y a la luz de los resultados, emitir una mejora sobre la intervención y la condición de aprendizaje.

Esta metodología se apega a dos condiciones del profesor; la generación de conocimiento sobre la investigación y la generación de aprendizajes sobre un rol pedagógico.

Para que las condiciones enunciadas, evidencien productos formativos en la bidireccionalidad de la enseñanza-aprendizaje, el profesor-investigador, debe considerar la elaboración de un plan, el cual resulta “una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica” (Latorre, 2005, p. 45), y que, para la presente investigación, resultó a partir del diseño de la planificación de un proyecto de intervención y como estrategia, la BOA. Además, se consideró la evaluación a partir de rúbricas. Para la categoría docente, se constituyó con indicadores que refirieron a acciones que promovieran los componentes de la competencia, mientras que, para la estudiante, se consideró el mismo instrumento con el que se diagnosticó.

Se consideró como objetivo valorar la influencia de los contenidos de la competencia en la producción de evaluaciones formativas de estudiantes de séptimo semestre, a través de la aplicación de la BOA y como pregunta de investigación ¿cómo influye el desarrollo de los contenidos de la competencia propiciados por la intervención docente para la producción de evaluaciones formativas?

En el proyecto se consideraron ocho sesiones de trabajo, partiendo del concepto que las estudiantes tenían sobre el concepto evaluar y la revisión del mismo en la literatura para su caracterización a través de algunos indicadores observables.

Enseguida, se consideró la revisión de los productos de semestres anteriores donde hubieran plasmado evaluaciones formativas y, en el caso de haber encontrado dichos discursos, el rol del profesor sería guiar a las estudiantes a través de consignar puntuales que le permitieran a la normalista identificar las condiciones o argumentos formativos en sus producciones, o bien, el caso contrario, encontrar las razones por las cuales el texto que se produjo no se consideró formativo.

Finalmente se planificó bajo la consideración de que las estudiantes, reformularían dicho texto para reproducir la formación evidenciado en un instrumento o texto. El cierre se estipuló para que las estudiantes expresarán su percepción sobre su progreso. Este proceso, agrupó entonces, acciones de instrucción implementando la BOA, pero además los contenidos de la competencia.

Durante la aplicación del proyecto, las estudiantes hicieron patentes las condiciones culturales de formación, que se privilegiaron sobre la formación.

Mientras un equipo de tres integrantes termina de plasmar la conceptualización de evaluación formativa

N1-. tu quédate con las hojas porque eres la que le entiende mejor

N2-. Y ¿yo por qué?

N1-. Para que tu expongas

En dicha interacción se observa que, a pesar de que no se les indicó el trabajo bajo una exposición se asumió como tal e incluso se valoran entre sí, de acuerdo a la capacidad que hacen visible para tal efecto: exponer.

Posteriormente, se pidió que en plenaria compartieran la conceptualización de la evaluación formativa; sin embargo, los discursos se pronunciaron en “repetir” o en el mejor de los casos, parafrasear la información obtenida de la literatura analizada. Ante ello, y al emplear la BOA, se consideró la lectura grupal para la apropiación del término y, posterior a ello, se plantearon preguntas como ¿Qué entiendes? e indicaciones como “con tus palabras, explica qué es la evaluación formativa”.

Seguido de esta revisión que se desarrolló durante dos jornadas y no una como se había previsto, se inició el trabajo bajo la revisión de los textos que produjeron en los semestres anteriores bajo los indicadores que se recuperaron durante el análisis de la literatura.

Al respecto, las estudiantes manifestaron no haber recibido retroalimentaciones sobre sus producciones durante su proceso formativo en la licenciatura. Además, etiquetaron sus producciones como deficientes al no encontrar argumentos sobre el aprendizaje planificado o solo localizar descripciones (no articuladas) sobre lo sucedido en la jornada, por lo que propusieron el cambio de actividad en función de la nueva producción de un diario que evidenciara la evaluación formativa.

Tal como lo plantea el enfoque por competencias, “la movilización de los recursos, debe partir de experiencias reales en contextos reales (...) con actitudes positivas hacia el aprendizaje” (Perrenoud, 2007, p. 25), lo que llevará al docente a plantear acciones que permitan que sus alumnos signifiquen lo que adentran. Dichas razones resultaron el argumento favorable para que la propuesta se replanteara en una nueva producción, pues además “el estudiante debe ser protagonista de su propio proceso competencial” (Tobón, 2006, p. 102) siempre que el recuerdo esté presente y pueda ser traducido a experiencia y conocimiento. En función de la condición enunciada, se pasó a la revisión de la producción escrita en plenaria, siguiendo la instrucción para la comprensión del concepto y acompañada de una evidencia operacional u actitudinal sobre el mismo. En la plenaria se encontraron interacciones que manifestaron acciones asociadas a una cultura preestablecida, permeada por la participación de unas cuantas estudiantes y sin volver a reflejar una significatividad sobre el proceso.

Mientras la docente cuestiona si el texto presentado muestra un argumento formativo sobre un aprendizaje esperado planificado.

N 1-. Yo digo que sí, por que ella describe como muy particular por qué dice que su niño si aprendió

M-. Ok. Es puntual en describir sobre un aprendizaje esperado. ¿Alguien más?

N 1-. No miss, nadie más habla cuando les preguntan, pero qué tal platican.

Por ello, se optó por replantear la BOA bajo una pregunta cerrada que daría pie a reflexiones en torno a un debate, con la intención de generar la participación de las estudiantes y, en el momento de su planteamiento, una emotividad por participar.

M-. haber chicas, ¿Quién dice que es una evaluación formativa? Las que dicen que si es, se colocan a mi izquierda y las que dicen que no es se colocan a mi derecha /varias estudiantes no elegían una posición/ ¿listo chicas?

N 4-. No miss, es que me confundo cuando ella dice que lo que se produjo que es por la falta de dominio de la docente sobre el tema y ¿cómo sabe ella?

Una vez desarrollada esta técnica, se observó la participación activa de casi la totalidad de las estudiantes con aportaciones reflexionadas (a decir de las mismas) para intervenir y evidenciar argumentos coherentes con el planteamiento inicial; la caracterización sobre lo formativo en la producción textual analizada.

Seguida de esta acción, se consideró el agrupamiento de las estudiantes en equipos con la finalidad de que, se replanteara el texto de alguna de las estudiantes, a partir de las aportaciones en el debate y una vez finalizado, se pidió el intercambio de los productos para la revisión entre pares, seguido de la producción individual que sería revisado por la propia docente.

Para la sesión final, se realizó una plenaria sobre lo aprendido, en la cual se cuestionó, entre otros elementos, las condiciones de aprendizaje; una autoevaluación sobre lo aprendido pues resulta un elemento indispensable en el enfoque por competencias.

Además, se les cuestionó por su condición actitudinal para la producción de evaluaciones formativas en próximas ocasiones, a fin de verificar si pudieran resultar un factor decisivo en la apropiación del aprendizaje.

En este cuestionamiento, las normalistas aportaron sentir la necesidad de indagar, por cuenta propia sobre este aspecto y reconocieron de si mismas y de las compañeras de clase, aportaciones para su propio discurso.

N-. es que yo creo que me hace falta investigar por que cuando “x” decía es que no es un argumento por que el proceso de la adquisición del número es por etapas y ella lo valoró como si fuera uno solo, o algo así dijo, yo quería buscar en mi teléfono para acordarme, pero estaba en mi lugar y me desesperaba porque ponía atención y quería responderles a todas pero me sentía insegura de mi mismo conocimiento, por eso, hasta que estaba segura, levantaba la mano o le decía a alguna compañera qué decir.

Esta sesión plenaria, cerró el primer ciclo de reflexión para el desarrollo de las competencias a través de la BOA.

Resultados

Una vez finalizadas las sesiones, se pasó a considerar la valoración para las dos categorías referidas a las acciones docentes que promueven el desarrollo de competencias, así como la producción de evaluaciones formativas en las estudiantes.

Para ello, se valoró la intervención a partir de una rúbrica en la que, se recuperaron las acciones promovidas por la profesora para el desarrollo de las competencias y sus contenidos. Los indicadores se constituyeron a partir de las valoraciones en torno a la reflexión de las acciones durante la intervención, la reconfiguración de la práctica, la promoción de emociones en las estudiantes, la verificación sobre la apropiación del concepto (s), la ejecución de acciones sobre el concepto analizado y la ejecución de una secuencia de contenidos de competencia en lo emocional, conceptual y procedimental bajo el argumento sociocultural.

Durante la valoración generada en el instrumento se encontró que la secuencialidad emoción-concepto-proceso, no se evidenció como tal ni en el diseño del proyecto ni en algunas sesiones, pues al vaciar las reflexiones generadas en el diario del profesor a la rúbrica, se encontró en reiteradas reflexiones, la misma propuesta. Por ello, se ubicó a la docente en un nivel insuficiente. Sin embargo, indicadores como la reconfiguración de la práctica se hizo observable en varias sesiones de trabajo, teniendo como antecedente la reflexión sobre la misma. Las modificaciones que se hicieron, partieron, generalmente, de las propuestas de las estudiantes para la evidencia de una mayor calidad sobre sus producciones y de ello, se generó una serie de análisis para verificar su viabilidad, como el caso de la reelaboración de un nuevo texto, en el que las estudiantes no tenían en su recuerdo inmediato, lo sucedido en la jornada de trabajo analizada. En otras ocasiones, este replanteamiento de las acciones, se consideró a partir de lo que se observó en las alumnas, como el caso del debate, estrategia que no estaba considerada dentro del plan de acción y que abonó a la promoción de las emociones de las estudiantes, con la intención de erradicar, en la medida de lo posible, la cultura instituida respecto al proceso formativo. En los indicadores al respecto, se valoró a la docente en los niveles de dominio suficiente.

Sobre la instrumentación de la conceptualización y su análisis, se ubicó en un nivel de dominio satisfactorio, al replantear acciones, cuestiones e indicaciones que permitieran la confirmar su retención y pasar al proceso y, en este último, se generaron diversas actividades con el mismo referente, en las cuales se implementaron preguntas e instrucciones para accionadas a través de la BOA.

En términos generales, la valoración sobre el rol docente, asume la necesidad de producir un mayor número de experiencias actitudinales (o de emoción) que permitan la consolidación del resto de los contenidos de la competencia y que, con ello, se desvanezca la culturalidad que permea en las acciones dadas por default al profesor y los estudiantes.

Estos resultados se asociaron a las valoraciones de las estudiantes sobre su desempeño. Se observó un aumento en el tránsito de niveles de dominio caracterizados por la complejidad.

Por ejemplo, en el diagnóstico, se ubicaron a 24 estudiantes en los niveles satisfactorio y sobresaliente para caracterizar el concepto evaluación formativa, al enunciar al menos cuatro características de la misma, y, al ser valoradas nuevamente, se encontró que la totalidad se ubicó en dichos niveles de dominio.

También, en el caso de la producción textual con carácter formativo, de 28 estudiantes ubicadas en el nivel insuficiente, y, después de la aplicación, se consideraron a 22 en el citado nivel, seis en el suficiente y dos en el satisfactorio al valorar concretamente el aprendizaje planificado y descripciones cada vez más precisas que ajustaron su discurso al logro curricular de los alumnos que atienden y que sirvieron como argumento.

Estos resultados, permitieron derivar las conclusiones que se enuncian a continuación.

Discusiones y conclusiones

Posterior a la aplicación de la intervención, se concluye que la principal dificultad observada y que refiere al desarrollo de las competencias, se constituye en la intervención del profesor quien generó dificultad en distintos tópicos expresados y evidenciados por las normalistas durante la aplicación.

El primero de ellos, se constituye en la racionalidad de la práctica que imprime el profesor en su intervención (González, 2006). Las concepciones sobre este concepto, aluden a la razón empírica que hace manifiesta el docente, bajo el supuesto de que el resultado de las interacciones producirá en términos formativos aún sin tintes empáticos o de rapport.

Respecto de dicha producción, el docente se desvirtúa del concepto de educación y su relación a la práctica educativa, caracterizada por un posicionamiento histórico que determina el devenir de las praxis formativas. En este entendido, el profesional de la educación asume procesos sin recuperar los resultados objetivos a partir de auto, hetero y coevaluaciones formativas.

Esta condición caracterizada por la empiria, permea en una cultura institucional docente y académica que sitúa lo instituido e instituyente en las prácticas profesionales, que, en este caso, se hicieron manifiestas en las dinámicas internalizadas por las estudiantes, al asumir acciones no solicitadas como desarrollar una técnica expositiva posterior a la lectura de un texto. Estas condiciones instituyentes que se manifiestan en la docencia, son apropiadas por las estudiantes sin objeción alguna y ellas, a su vez, instituyen sus propias condiciones como

la participan de unas cuantas, que también es aceptada e incluso desapercibida por algunos profesores.

Estas acciones producen una avería en el desarrollo y manifestación de las competencias que son demandadas a nivel curricular en un perfil de egreso e incluso, por las mismas condiciones sociales a las que se enfrenta el profesional de la educación.

En función de las consideraciones instituidas e instituyentes que particularizan la interacción en la dinámica institucional y, para este caso, se consideró también el proceso de reflexión en y durante la acción, considerado “como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta que viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo” (Schön, 1992, p. 132) para optar por decisiones que den nuevo rumbo a lo que se produce en el aula.

Este proceso de reflexión, para el desarrollo de competencias, ha sido ya analizado y discutido por diversos investigadores, quienes afirman que, para formar un alumno términos de competencia, se necesita ser competente (Pérez, 2000), sin embargo, las particularidades sobre la manifestación de lo “competente” ha sido poco clarificado, por lo que la asociación a los procesos de reflexividad, resultan una propuesta válida para el desarrollo de competencias.

Las consideraciones anteriores, se plasman a partir del desarrollo de la categoría referida a las acciones del profesorado para el desarrollo competencial y para el caso del proceso de apropiación de la evaluación formativa por las estudiantes, se observó que la principal dificultad, radica en un dominio disciplinar sobre el indicador a valorar. Esto implicó que las normalistas hicieran visible, una serie de dificultades sobre el dominio de los procesos de desarrollo o aprendizaje por el que pasa el sujeto valorado (por ellas) para graduar el aprendizaje y emitir un discurso formativo.

Esta falta de dominio disciplinar las llevó a producir textos cuya intención se alejó de valorar lo planificado, y se centró en una serie de ideas, que incluso, no se concretaron a nivel de descripciones sobre lo sucedido. El análisis de esta condición, se reitera en la falta de una retroalimentación por parte de los profesores para el seguimiento de la producción discursiva de los estudiantes.

Se concluye que, para la presente investigación y en correspondencia al objetivo y la pregunta de investigación planteada, la influencia de las acciones docentes sobre la complejidad y

transversalidad de los contenidos de la competencia, resultan decisivos para la apropiación de los aprendizajes en las estudiantes.

REFERENCIAS

- Casanova, M. A. (1998) La evaluación educativa. España. Editorial Muralla.
- Díaz, F. (2006) Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill.
- Elliot, J. (2005). La investigación acción en educación. Madrid España. Morata.
- Galperin, P. (1992) “Formación etapa por etapa, como método de la investigación Psicológica”. Comisión Editorial para la edición en lengua Rusa. URSS.
- González, L. (2006.) “Pero ¿qué es lo educativo de las prácticas?” en “La significación de la práctica educativa” Perales, Ponce Ruth (Coordinadora). México. Paidós Educador.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México. Mc-Graw Hill.
- Latorre, A (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica. Barcelona. Grao.
- Pérez, A. (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.
- Perrenoud, P. (2007) “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. México. Editorial GRAÓ
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos. Volumen 61, pp. 25
- Schön, D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones”. Barcelona. Editorial Paidós.
- Tobón, S. (2013) “Formación integral y competencias, pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia. Editorial OCOE
- SEP (2011) Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Preescolar. México, D.F. México, DF. Publicado el 20 de agosto de 2012. Tomo DCCVII, Número 14.
- SEP (2012) El Trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México, D.F.
- SEP (2013) La evaluación durante el ciclo escolar. México, D.F.
- Talízina, N. (2000) Manual de Psicología Pedagogía. San Luis Potosí, México. Editorial Universitaria Potosina.

El futuro profesor, la educación socioemocional y su práctica en educación primaria

Dr. Valentín Félix Salazar vale600828@gmail.com

Esther Guadalupe Tisnado Osuna tisnadoges@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Línea temática 1: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Reporte parcial de investigación

Resumen: El escrito se refiere a una investigación parcial de carácter cualitativo, con orientación fenomenológica. Se aplicaron cuestionarios abiertos a 16 estudiantes, futuros profesores; ocho que están cursando segundo grado del Plan de estudios 2018, y ocho del cuarto grado del Plan de estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Las entrevistas cualitativas se realizarán en mayo del presente año. Los propósitos fueron describir, interpretar y comprender las vivencias de los estudiantes, de uno y otro plan, respecto a la *Educación Socioemocional* en sus prácticas en escuelas primarias del municipio de Culiacán, Sinaloa. Particularmente sus percepciones, sus experiencias en la aplicación de *estrategias socioemocionales* y sus limitaciones. Así mismo, encontrar similitudes y diferencias en cuanto las vivencias de los estudiantes que cursan los dos planes de estudio. Los resultados muestran que no hay diferencias sustanciales en cuanto la percepción y significado de los futuros profesores en torno a la educación emocional, reconocen su importancia en su desarrollo personal y profesional, aunque también reconocen dificultades y limitaciones en su aprendizaje y en su propia práctica socioemocional.

Palabras clave: Educación socioemocional, futuro profesor, estrategias socioemocionales, educación normal, prácticas de enseñanza.

Campo problemático y cuestiones de investigación

En los últimos años, el sistema educativo mexicano ha sufrido una serie de modificaciones y transformaciones, particularmente en Educación Básica y Normal. Un hecho que resalta es que en estos subsistemas se han modificado el modelo educativo y sus contenidos curriculares y de aprendizajes.

A partir del 2011, la educación básica realizó algunas modificaciones a contenidos curriculares y de aprendizajes, enseñando de manera transversal contenidos de valores y ética en la idea de formar de manera integral a los niños. Fue hasta el 2017, que formalmente se incorpora a los planes y programas de estudio la educación socioemocional.

Algo parecido sucedió en los planes y programas de estudio de la educación normal. En el 2012, se reformaron los planes y programas de educación preescolar y primaria, donde se incorporaron contenidos de Formación Cívica y Ética (FCyE), así como Formación Ciudadana. Años después, la SEP impulsó una serie de acciones y modificaciones llevadas a cabo por docentes, expertos y especialistas. En estas modificaciones realizadas, se incorporaron contenidos de *educación socioemocional* y *estrategias para el desarrollo socioemocional*. Contenidos que no forman parte explícitamente de plan 2012.

Así, en el 2018 se puso en marcha el nuevo modelo educativo para estas instituciones formadoras de docentes en el país. Hay que señalar que actualmente ambos planes de estudios continúan vigentes en las escuelas normales del país.

En estos momentos, los estudiantes que cursan primero y segundo grado corresponden al plan de estudios 2018, mientras que los de tercero y cuarto al plan de estudios de 2012. Estos futuros profesores asisten a periodos de prácticas (adjuntías) en diferentes grados de las escuelas primarias.

El curso de *Educación Socioemocional* se encuentra ubicado en la malla curricular de la LEPRI en el tercer semestre, en el trayecto formativo, Bases Teórico-Metodológicas para la Enseñanza; mientras que el curso de *Estrategias para el Desarrollo Socioemocionales* se ubica en el sexto semestre, en el trayecto formativo, Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje.

Para el caso concreto del curso de *Educación Socioemocional* diseñado para la LEPRI de las Escuelas Normales, se propone que los estudiantes, futuros profesores, desarrollen:

sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes (SEP, 2019, p. 5).

De acuerdo con la SEP (2019), el curso de la Educación socioemocional reviste importancia en la LEPRI, porque coadyuvará en el desarrollo de competencias socioemocionales en los

estudiantes normalistas habilitándoles para que puedan promover y fomentar a su vez, competencias de este tipo en los niños y niñas mediante su práctica en las escuelas de básica. Al respecto señala que:

Se espera que, a través de las diversas actividades de aprendizaje los estudiantes normalistas: • Valoren la importancia de la Educación Socioemocional desde el aspecto científico, educativo y desde su propia experiencia. • Desarrolle sus propias capacidades para conocer y regular sus emociones, establecer relaciones con sus colegas basadas en la empatía y la colaboración, tomar decisiones responsables y perseverar ante las dificultades. • Comprenda el proceso de desarrollo socioemocional en la primera infancia. • Analice evidencia que le permita evaluar aspectos socioemocionales del clima del aula y del desarrollo socioemocional. • Utilice diferentes estrategias de educación socioemocional para promover un clima del aula positivo e incluyente, y promover el desarrollo socioemocional de sus futuros estudiantes (SEP, 2019, p. 7).

Al respecto, habría que cuestionar ¿Se puede enseñar algo que no se conoce o no se sabe? ¿Cómo pueden enseñar educación socioemocional en educación primaria los estudiantes normalistas que se están formando en un plan de estudios (2012) que no contienen dichos contenidos de aprendizaje? ¿Cómo identifica situaciones de conflicto socioemocional y aplicar estrategias socioemocionales si desconoce los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos del campo socioemocional?

Ahora bien, qué pasa con los estudiantes normalistas que están cursando el Plan de estudios 2018 de la LEPRI que sí contiene la asignatura de la Educación Socioemocional ¿Cómo enseñan y viven la educación socioemocional estos practicantes en las escuelas primarias? ¿La viven de manera diferente a los estudiantes del plan 2012? ¿En qué son semejantes o diferentes a ellos?

En realidad, tampoco sabemos si los contenidos del curso de la Educación Socioemocional transformaron para bien o avanzaron a un nivel superior de conceptualización el pensamiento de los estudiantes o sus creencias personales se mantuvieron resistente a estos nuevos contenidos.

Preguntas de investigación

¿Qué percepciones tienen los estudiantes normalistas, futuros profesores, respecto de la educación socioemocional en las escuelas primarias? ¿Qué situaciones conflictivas emocionales vivieron los futuros profesores en el desarrollo de sus prácticas en las aulas de las escuelas primarias? ¿Qué dificultades y limitaciones experimentaron los futuros profesores en la práctica de la educación socioemocional en las aulas de educación primaria? ¿Qué estrategias de intervención socioemocionales implementaron para resolver conflictos que alteraron el ambiente armónico y la convivencia en el aula? ¿Qué similitudes y

diferencias existen en las formas de intervención socioemocional de los estudiantes -futuros profesores- de ambos planes de estudio?

Propósitos de la investigación

Conocer y comprender las vivencias de los futuros profesores de educación primaria en torno a la educación socioemocional; describir e interpretar las percepciones de los futuros profesores a partir de sus vivencias en las escuelas primarias; identificar las situaciones problemáticas y conflictivas socioemocionales encontradas por el futuro profesor durante las prácticas de enseñanza en la escuela primaria; describir las dificultades experimentadas en la implementación de estrategias de intervención socioemocional en las aulas de educación primaria y, describir e interpretar las similitudes y diferencias en las percepciones, las dificultades y limitaciones en las estrategias de intervención en conflictos socioemocionales desde la perspectiva de los practicantes de ambos planes de estudio.

Supuesto de la investigación

Los estudiantes, futuros profesores de educación primaria, a pesar de que proceden de modelos y mallas curriculares distintas y algunas asignaturas diferentes, coinciden en las percepciones sobre las formas y maneras de intervenir ante problemáticas y situaciones socioemocionales en sus prácticas de enseñanza en las escuelas de educación primaria. No se advierten diferencias sustanciales en las formas de identificar conflictos socioemocionales, ni en las estrategias de intervención, por lo que en general, los contenidos socioemocionales del plan 2018 poco influyen en las percepciones y prácticas de los estudiantes de la LEPRI de la ENS.

Perspectiva metodológica, escenario y sujetos de la investigación

En los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas sobre la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, percepciones, sentimientos, creencias y valores.

En ese sentido, la investigación con orientación fenomenológica se ocupa por describir, interpretar y comprender la subjetividad de las personas acerca del mundo, de los fenómenos y de experiencias obtenidas de sus propias vivencias. El resultado de estas experiencias se acumula en la psique o conciencia de las personas como un nuevo saber significativo y con sentido personal e histórico.

En otras palabras, el método fenomenológico admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo.

Por eso, las técnicas que son más propias de este enfoque son: entrevistas abiertas cualitativas, cuestionarios abiertos, narrativas personales, historias personales, entre otras. Por lo general los sujetos de investigación o estudio de esta perspectiva son pocos, e individuales (no requiere grandes poblaciones de estudio).

Los sujetos de estudio fueron 16 estudiantes, futuros profesores de la LEPRI de la ENS, de los cuales, 8 se encuentran cursando el plan de estudios 2012 y que corresponden a los grados de tercero y cuarto. Los otros 8 están cursando los grados de primero y segundo, del plan de estudios 2018. Las técnicas son el cuestionario abierto o cualitativo y la entrevista abierta. Hasta ahora sólo se ha aplicado el cuestionario abierto, como ya se dijo, la entrevista se aplicará en el mes de mayo de presente.

Aproximación teórico-conceptual

Las emociones en la educación

Para la SEP (2017) la educación socioemocional es un proceso orientado al aprendizaje mediante el cual niños y adolescentes colaboran e integran en sus vidas una serie de conceptos, valores, actitudes y habilidades que les posibilitan la identificación de las emociones (propias y ajenas), su comprensión, control y regulación. Además, contribuir a la construcción de la identidad personal; así como adquirir conciencia mostrando atención y respeto por el cuidado hacia los demás en los procesos interactivos, interpersonales, estableciendo relaciones positivas, tomando decisiones responsables en situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. El fin de esta educación es, ante todo, el bienestar y la alegría en el aprendizaje social y emocional de los niños y adolescentes. Señala además que, mediante la educación emocional los estudiantes desarrollen, fortalezcan y pongan en práctica herramientas que coadyuven a generar un sentido de bienestar personal y social,

que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos y aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017, 316).

El concepto estelar en este espacio es, sin duda, la emoción. Un concepto que hace poco no se había incorporado a las instituciones educativas, había pasado desapercibida, permanecía en el olvido o no era tema de interés. Sólo era tema de estudio de áreas como la psicología, neurociencia, entre otras. Pero para la carrera docente era prácticamente nulo. En las últimas dos décadas el tema de la educación emocional ha tomado inusitada fuerza y relevancia que

ha permeado casi todos modelos y niveles educacionales del mundo. Ello quiere decir que se le ha reconocido su importancia en la formación de las personas y las profesiones.

Ahora sabemos que ya no es suficiente decir o sostener que los conocimientos, saberes, creencias, valores y actitudes condicionan la perspectiva sobre el mundo, sino que es necesario incorporar a esa constelación de conceptos a las emociones, ellas también influyen en la manera de ver al mundo. En palabras de Gallardo (2007): “el estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo” (p. 144).

Una aproximación a lo que se entiende por emoción la encontramos en Bisquerra, para quien ésta es un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (2003, p. 16). El mismo autor desarrolla más su argumento al respecto:

Las emociones suponen respuestas motrices, cognitivas y fisiológicas de nuestro cuerpo frente a los estímulos que tienen carga emocional. Las emociones son respuestas con autonomía pues no requieren de pensamientos y preceden a los sentimientos, ya que estos son la parte consciente de una emoción y forman parte del pensamiento en virtud a la experiencia. (Bisquerra, 2003, 16).

Por su parte, Zaccagnini (2004) amplía la definición anterior incorporando otros elementos más al concepto de las emociones. Para este autor, las emociones corresponden a una serie de

procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (citado de Gallardo (2007): p. 145).

Tener conocimiento y saberes de este ámbito científico y disciplinar posibilita, sin duda, entender y comprender de mejor manera el comportamiento de las personas y el propio, así como el proceso de las relaciones y sus efectos y, tomar decisiones para diseñar posibles estrategias de solución y mejora. En ese sentido, Aguilar y Rolleri (2008) señalan que las emociones “constituyen un elemento que nos permite entender, interpretar y comprender el comportamiento humano, y que en general en el ámbito escolar no suelen considerarse a la hora de diseñar estrategias cognitivas, sean estas metodológicas o de instancias de evaluación” (p. 107). Y señala más adelante que las emociones

nos predisponen a actuar de una u otra manera, entonces es muy importante tenerlas en cuenta para facilitar el aprendizaje escolar: el estímulo de emociones positivas (interés, entusiasmo, motivación) ayudarán a que el alumno optimice su aprendizaje y se encuentre mejor preparado para incorporar los contenidos; por el contrario, los estadios emocionales negativos (desinterés, aburrimiento, abatimiento, frustración) serán una barrera para un aprendizaje eficaz. (Aguilar & Rolleri, 2008, p.108).

Entonces, resulta prácticamente imposible poder entender los procesos de enseñanza y aprendizaje al margen de la educación (socio) emocional, porque ahora se sabe, con mucha certeza, que las cuestiones cognitivas y las emocionales están íntimamente ligadas, resultando prácticamente imposible disociarlas o separarlas en el desarrollo de los procesos

formativos en la escuela. Es más, una afecta a la otra, se afectan mutuamente. Se requieren de su conocimiento para hacer más efectivos los aprendizajes. Al respecto, Casassus (2006) nos ilustra con estas ideas

las emociones implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por lo que la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción, de manera tal que separar estos dos componentes sería atentar contra el carácter humano del ser humano (citado de Alarcón & Riveros, 2017, pág. 07).

De acuerdo con Steiner y Perry, “La educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (citado de Vivas, 2002, pág., 4). Los mismos autores citados arriba (2002) señala, además, lo que a su juicio son los objetivos que la educación emocional debe alcanzar:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad de regular las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás (Steiner y Perry; citado en Vivas, 2002, pág., 9).

Presentación de los resultados. Descripción e interpretación de los datos.

A) Percepciones sobre la educación socioemocional.

Para los estudiantes del Plan 2012, la educación socioemocional es, en general, una asignatura de importancia vital para la formación de los futuros profesores. La perciben como un contenido necesario, porque pueden contribuir al desarrollo de nuevas habilidades de los niños para facilitar su desarrollo íntegro y aprendizajes significativos; que ayuda al logro de su bienestar y ser mejores personas actuando y resolviendo situaciones que se le presenten en la vida. También, estos estudiantes normalistas, perciben que a ellos la educación socioemocional les ayuda a conocer a los alumnos, a ser empáticos y hacer sentirlos cómodos generando un clima en el aula propicio para ello. Veamos algunas expresiones:

Que es muy importante conocer a tus alumnos y ser empáticos con ellos, para que de esta manera se sientan cómodos con el clima que se genere dentro del aula. *Que es fundamental* para el desarrollo íntegro de las personas. *Que es una nueva forma* de centrar la educación en el alumno, de tal manera que él mismo desarrolle herramientas necesarias para su bienestar. *Que es muy importante* en la niñez para ser mejores

personas y saber cómo actuar en situaciones que se presenten en la vida. Opino que es una propuesta educativa, que *influye de forma positiva* no sólo en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos, sino que los prepara con valores, habilidades y fortalezas, los elementos esenciales para el desarrollo íntegro.

Ahora bien, para los estudiantes del Plan 2018, la educación socioemocional también es de suma importancia. La perciben como proceso mediante el cual se propicia la integración de valores y emociones, ayuda a conocer y a identificar problemas, además de conocer a los niños en su modo de expresarse, a través de la mejora y la regulación de sus emociones. Enseguida presentamos sus expresiones originales:

Que es un proceso en el cual los niños integran sus valores y emociones. Que es una materia o educación que *tiene mucha importancia* y debe llevarse a cabo para conocer mejor a los alumnos y enseñarles a expresarse. Siento que es *muy bueno* ya que uno mejora sus emociones. Una de las materias que *más me gusta*, nos ayuda a saber sobre nuestras emociones. Que es una materia la cual es de *suma importancia*, ya que regula las emociones. Que *es muy importante* en la educación, porque debemos conocer a nuestros alumnos y saber detectar por medio de esta, cuando hay un problema.

B) Dificultades en la intervención socioemocional

A pesar de que los contenidos sobre la educación socioemocional y las estrategias de intervención no aparecen en el plan de estudios 2012 de la LEPRI, los estudiantes que lo cursan tienen sus percepciones respecto a las dificultades experimentadas en las aulas de primaria. A pesar de ello, los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados arrojan datos cualitativos semejantes en cuanto a las opiniones de los estudiantes normalistas de uno y otro plan de estudios. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes que cursan el plan 2012, manifiestan expresiones como las siguientes:

He tenido niños que *golpean a otros*, otros que han *explotado y llorado descontroladamente*, Cuando tratan de bajarle la autoestima a los compañeros y se trabaja con las *actividades del libro “mi autoestima”* para que se den cuenta de la importancia que tiene y que no permitan que se las dañen. Mayormente *situaciones de ira* contra alumnos. Algunos alumnos *no controlan su violencia*. Una problemática que recuerdo, es un Niño que tenía problemas *para integrarse al grupo, y socializar* con sus compañeros puesto que siempre mostraba una *actitud indiferente* y un tanto molesto, pero al ser un niño pequeño no sabía identificar qué es lo que sentía, al *trabajar las emociones, el diálogo* y mostrarle cómo sus compañeros al igual que las maestras estamos *para apoyarlo y hacerlo sentir mejor*; él poco a poco fue acercándose a nosotros y externando lo que éste sentía, múltiples factores influían en su actitud pero era necesario que alguien *lo escuchara y apoyara*.

Ahora bien, los estudiantes que están cursando el plan de estudios 2018, manifiestan expresiones más o menos parecidas a las de los estudiantes del plan 2012 respecto a las dificultades para intervenir en los conflictos o situaciones socioemocionales, por ejemplo:

Se ha dificultado con el comportamiento de los niños. Principalmente *la agresividad y el bulling, Pleitos, peleas* de alumnos. Existen niños que a la hora de hablar *son tímidos*, he tratado de incluirlos en las *actividades para que puedan participar*; Los niños *no sienten la confianza* de desenvolverse en clase. *No saben trabajar en equipo. La mala convivencia y peleas*, las cuales me enfoco en no darle tanto interés. Las participaciones, y he realizado *actividades donde los niños tengan una oportunidad de desenvolverse*. Hablarles de un modo *que no lastime* a los alumnos a la hora de llamarles la atención.

C) Estrategias socioemocionales implementadas.

Para el caso de los estudiantes que cursan el Plan de estudios 2012, es muy complicado poner en práctica estrategias socioemocionales, porque no han analizado estrategias específicas del campo de las emociones. Aun así, estos estudiantes normalistas tienen opiniones sobre las estrategias que han aplicado en situaciones de conflicto en las aulas de primaria.

La realización de diversas estrategias que busquen generar un ambiente de valores dentro del aula y *estrategias para que se conozcan todos los alumnos. Conocer al grupo y sus particularidades*, además de estar *en constante interacción* con los alumnos. Seguir con las *actividades propuestas por los libros* que favorezcan lo socioemocional, así como *invitar a psicólogas para que realicen pláticas y actividades que favorezcan la autoestima y cómo socializarse*. Incluir en todo momento de la planeación; *diálogos reflexivos* o momentos donde el niño *exprese su actitud en las actividades o su sentir* en estas. *Fomento de la confianza personal. Actividades relacionadas con el cuidado y reconocimiento de uno mismo.*

Ahora bien, para los estudiantes que cursan el plan 2018, existen actividades que incorporan a los padres, lograr que los alumnos les consideren como amigos, observar a los alumnos, previo las actividades, así como el desarrollo de actividades de colaboración y de actividades de capacitación:

Darle más importancia a esta materia y *hacer actividades con los padres de familia. Sentir a los alumnos... ganárselos* como hacer que nos miren como amigos. *Adecuar y observar a sus alumnos antes de llevar a cabo una actividad*. Siempre dar a conocer que es de suma importancia esta área y tenemos que tener super.... *Cursos o actividades para mejorarlas. Trabajar en equipo, cursos, conferencias, talleres, etc.*

Respecto al sentimiento experimentado por los futuros profesores en las prácticas desarrolladas en las escuelas primarias se advierte que independientemente del plan de

estudios al que correspondan (2012 o 2018), tienen una opinión positiva en general de sus experiencias de intervención socioemocional.

Palabras o calificativos como: *buena, gratificante, muy buena, super buenas, muy favorables, excelente, algo bonito, muy alegre, muy exitosa*, entre otras, fueron las expresiones varias que caracterizaron el sentido de aplicaciones de estrategias socioemocionales. Sin embargo, también aparecieron expresiones negativas en los estudiantes de ambos planes de estudio. Por ejemplo, algunos *se sienten confundidos, impotentes, tristes, enojados, preocupados, quieren conservar la calma, les cuesta mucho trabajo, lo sienten complicado*, entre otros estados internos vivenciados. Lo anterior evidencia dificultades en los propios practicantes para hacer efectivo procesos propios que les permitan lograr su autoconocimiento, autorregulación y autocontrol emocional. Enseguida mostramos algunas expresiones propias de estudiantes de ambos planes de estudio.

Me siento un poco desubicado o con desespero, porque, aunque he llevado la materia y conozco un poco, no sé actuar de una manera correcta para poder resolverlo. Siento un poco de confusión pues en ocasiones no estoy 100% preparada para estas situaciones, sin embargo, busco actuar de manera correcta para darle la solución que sea más pertinente y que no afecte de forma negativa en los alumnos. Siento que no tengo los recursos profesionales para arreglar el problema, pero, aun así, hago lo que está en mis manos. Realmente no cuento con herramientas para poder atenderlos.

Conclusiones

El avance de los resultados parciales aquí presentados, muestran un panorama interesante de la vivencia de los futuros profesores que pretenden enseñar aplicando la educación socioemocional con sus respectivas estrategias de intervención en las escuelas primarias. Las pocas o escasas diferencias en las prácticas y todo lo relacionado con las estrategias, las limitaciones, sentimientos negativos y positivos, maneras de afrontar los conflictos emocionales e incluso incapacidad para poner en juego habilidades para su propio autocontrol y autorregulación emocional, nos alertan de que algo pasa y hay que profundizar en ello.

Se supone que el conocimiento socioemocional (plan 2018), debía marcar diferencias en las prácticas. Sin embargo, no ha ocurrido así. En los estudiantes del plan 2012, se encuentran más y mejores elaboraciones conceptuales y argumentos en sus respuestas emitidas. Quizás se deba a que estos han madurado más, tienen más tiempo y experiencia en las prácticas o son resultado de su propio instinto. Habrá que indagarlo.

Los resultados aquí presentados, en esta fase de la investigación, evidencian la necesidad de profundizar más en esta temática educativa; La aplicación de la entrevista aportará información que enriquecerá aún más estos resultados. También, con lo encontrado en este estudio, se abre una veta importante a investigar: a los formadores de los futuros profesores de las escuelas normales, porque son ellos los que mediante sus procesos de enseñanza y aprendizaje van a crear las condiciones para que los estudiantes normalistas, futuros profesores, adquieran o resignifiquen los conocimientos teórico-metodológicos y de intervención práctica.

Cuando esto se ha dificultado o no se ha logrado, como en esta vivencia, es porque algo pasa en proceso educativo, en las interacciones pedagógicas, en las estrategias de intervención pedagógica, en el dominio de los conocimientos teóricos, disciplinarios y metodológicos de los formadores en la ENS, amén de los roles, papeles y compromisos que asuman o no los estudiantes normalistas, futuros profesores. La cuestión es compleja, pero hay que descubrirla, analizarla, interpretarla y comprenderla, porque las escasas diferencias entre los estudiantes del plan 2012 y 2018, merecen una explicación más profunda y eso lo puede hacer la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., & Rolleri, D. (2008). *Inteligencia emocional*. México: EMU Editores Mexicanos Unidos, S. A
- Alarcón, C. & Riveros, L. (2017). *Educación Socioemocional. Una deuda pendiente en la educación chilena*. Universidad del desarrollo. Facultad de gobierno, ciencia política y política públicas.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., Pág. 144-182
- Gallardo, P. (2007). *El desarrollo Emocional en la Educación Primaria (6-12 años)*. Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones. Pág. 142-159.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación primaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Asignatura Educación socioemocional, Licenciatura en Educación Primaria*, México.
- Vivas, M. (2002). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista universitaria de investigación*. Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela.

EL PROCESO DE TITULACIÓN A TRAVÉS DE LA TUTORÍA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Grissel Mendívil Zavala

Escuela Normal de Sinaloa, México, Maestra en Tecnología Educativa, grisselmz@gmail.com
Profesor-Investigador

Olga Aimeé López Medina

Escuela Normal de Sinaloa, México, Maestra en Desarrollo Humano con Orientación Pedagógica,
olgalome@gmail.com
Profesor-Investigador

María del Rosario Millán Reátiga

Escuela Normal de Sinaloa, México, Pasante de Maestría en Educación Básica,
rosaritomr@hotmail.com
Profesora-Investigador

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2018-2019, expone el objeto de estudio del proceso de titulación a través de la tutoría individual y colectiva de 42 estudiantes del grupo de cuarto grado “C” de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) y 3 maestras tutoras de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), Plan de Estudios 2012. Se trata de una investigación cualitativa, con el método de estudio de casos, aplicándose como técnica la observación participante y el cuestionario, con instrumentos del diario de campo, guía de observación y cuestionarios mixtos, diseñados y aplicados mediante *Google Forms*. Se narra la experiencia vivida en el proceso de titulación que presentaron los sujetos de la investigación, así como los momentos de tutoría grupal e individual, destacándose como uno de los hallazgos que con el apoyo de las tutorías se logró que los estudiantes normalistas cumplieran su titulación y expresen y demuestren sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen para ejercer la profesión docente.

Palabras clave: Tutoría, titulación, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ha resultado una preocupación auténtica de incidir en uno de los procesos formativos esenciales en la formación de los futuros docentes en la educación primaria: la práctica intensiva en las escuelas primarias y la elaboración de un documento para realizar examen profesional y titulación, este último, fue el que permite dar cuenta de los resultados de la presente investigación.

Se pretendió mejorar las diversas actividades que involucra el proceso de titulación a través de la tutoría individual y colectiva, durante el ciclo escolar 2018-2019 con la cuarta generación de estudiantes normalistas del Plan de Estudios 2012 de la LEPRI, por tal motivo se describe la atención de diversos espacios curriculares y la asesoría de los trabajos de titulación de los estudiantes normalistas.

La idea central de esta investigación fue el conformar pequeños colectivos docentes que atendieron los cursos del séptimo y octavo semestres para mejorar y facilitar el proceso de titulación de los estudiantes durante el último grado de su licenciatura.

La investigación surgió a partir del trabajo realizado en esa generación 2015-2019 de estudiantes normalistas, desde los cursos de 5to. y 6to. semestres, así como de la inquietud de algunos maestros y la necesidad de los propios alumnos para continuar con acciones que facilitaran dicho proceso de titulación en cuarto grado (7mo. y 8vo. semestres).

Con base en lo anterior, se plantea como el objeto de estudio el proceso de titulación a través de la tutoría de los estudiantes del grupo 4 “C” de la generación 2015-2019, de la Licenciatura en Educación Primaria, al entender como tutoría el acompañamiento académico, asesoría y atención de las necesidades académicas de los estudiantes, realizada por un colectivo de maestros formadores de docente.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

- ¿Cómo se desarrolla el proceso de titulación a través de la tutoría de los estudiantes de cuarto grado de la licenciatura en educación primaria?
- ¿Cómo desarrollar la tutoría grupal e individual en los estudiantes normalistas de 4to grado durante el proceso de titulación?
- ¿Cómo la tutoría a los estudiantes en 4to. grado de la LEPRI impacta en el proceso de titulación?

Objetivo general

- Analizar el proceso de titulación a través de la tutoría de los estudiantes de 4to. “C” de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa.

Objetivos específicos

- Analizar el proceso de titulación a través de la tutoría en los estudiantes normalistas del grupo 4to. “C”.
- Describir la tutoría grupal e individual realizada en los estudiantes normalistas de 4to grado durante el proceso de titulación.
- Conocer el impacto de la tutoría en el proceso de titulación en la formación inicial de los estudiantes normalistas del grupo 4to. “C”.

Supuestos

- La tutoría facilita el proceso de titulación en los alumnos de 4to. grado.
- Las orientaciones individuales y grupales mejoran y facilitan el proceso de titulación.
- El proceso de titulación a través de la tutoría favorecerá las competencias de los docentes en formación.

MARCO TEÓRICO

El *proceso de titulación* del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, inicia desde el 5to. semestre, tal como lo plantea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), pero en 7mo. y 8vo. semestres es cuando se da formalidad a dicho proceso en la ENS, lo cual permite al estudiante normalista ser apto de un título profesional que lo califique como docente. En este transcurso se recuperan los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló desde el inicio de su proceso de formación. Por lo que;

La elaboración del trabajo de titulación es la oportunidad de documentar la propia formación docente como una formación compleja, es decir, como una actividad que demanda en la práctica operaciones diversas que se mueven entre los límites de la ejecución y la creación. (SEP, 2012, p.17).

Los estudiantes normalistas cuentan con tres modalidades para desarrollar el proceso de titulación: a) el Informe de prácticas profesionales, b) el Portafolio de evidencias y c) la Tesis de investigación. Cualquiera de éstas, les permitirá demostrar el grado de consolidación logrado de las competencias docentes que marca el perfil de egreso. Cada modalidad, tendrá que elaborarse de acuerdo a varias recomendaciones y criterios teóricas y metodológicas señaladas en el documento de las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación que elaboró la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

En la elaboración de los trabajos de titulación con las diversas modalidades, se pondrá a prueba las capacidades para “reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar; utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales” (SEP, 2014, p. 7), que se espera hayan adquirido.

Cada una de las modalidades mencionadas, conlleva la elaboración de un producto que permita valorar el nivel de logro de las competencias, dentro de su propósito está demostrar capacidades para resolver problemas en la práctica, además en la propia formación “estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios”. (SEP, 2014b, p.7).

El *informe de práctica profesionales* consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realiza el estudiante en su periodo de práctica profesional. En cualquiera de sus dos tipos, se describen las acciones, estrategias, los métodos y procedimientos llevados a cabo por el estudiante que tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional (SEP, 2014). La característica distintiva de la modalidad de informe es el espiral de ciclos reflexivos (Elliott, 1991, p. 108).

El *portafolio de evidencias* como modalidad de titulación, según la SEP (2014a) consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que el estudiante considere fundamentales para demostrar las competencias seleccionadas del perfil de egreso. Evidencias que muestren el conocimiento que se tiene de lo que se hace, los motivos de esa acción y lo que debiera hacerse si ocurre cambios en el contexto, así como el desempeño que se tiene en las competencias consideradas, son cuatro tipos de portafolios para esta modalidad.

La *tesis* como modalidad de titulación, es “un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (SEP, 2014, p. 22). La elaboración de cualquiera de los cinco tipos de tesis de investigación permite construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, se realiza de forma metódica y exhaustiva. El perfil de los profesores que asesoran la modalidad de tesis, es que tengan el grado de maestría y/o doctorado, y sobre todo una buena experiencia en los procesos de investigación y dirección de tesis.

Para los docentes asesores de la ENS, es difícil diferenciar entre los diferentes tipos de cada una de las modalidades de titulación, y al no tener claridad, por tanto, se dificulta la orientación de los procesos de elaboración de los trabajos de titulación de los estudiantes. Por lo que el análisis y reflexión sobre este tema es crucial en la formación de profesores sobre el proceso de titulación.

En el sistema de educación normal de nuestro país la *tutoría* es relativamente nueva. Esta estrategia de política educativa no tuvo su origen en las normales sino en el sistema universitario dado que en estas instituciones el fenómeno del abandono escolar, la reprobación, la repetición de grado y el rezago escolar se han convertido en uno de los factores que más afecta la eficiencia terminal en la educación superior. En ese sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), se dio a la tarea de estudiar y analizar estas problemáticas para que, a partir de esos resultados poder coadyuvar en la elaboración de estrategias de política educativa a fin de disminuir y erradicar el fenómeno del rezago educativo y el abandono escolar (ANUIES, 2000), asegurar su permanencia con éxito, incrementando así la eficiencia terminal.

Es en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde se avanza primeramente en este campo, elaborando política institucional para apoyar a los estudiantes en riesgo de no concluir su carrera universitaria, por ello se elabora un Plan de Acción Tutorial, teniendo como base el diagnóstico realizado de las necesidades de los estudiantes desde su ingreso a la carrera universitaria y durante su estancia académica. Las necesidades a considerar son de orden personal, académica y social las que de alguna manera afectaban negativamente en el aprendizaje, el rendimiento escolar, su permanencia y egreso.

Fresán y Romo conceptualizan la tutoría como una actividad tanto individual como en grupo consistente en:

un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (2011, p. 38).

Por otro lado, se apela a que todo docente-tutor posea un determinado perfil, que sin duda alguna ha de construirse a partir de diferentes experiencias formativas y vivencias personales y sociales. Es difícil acotar el perfil de quien fungirá como tutor, sin embargo, hay esfuerzos teóricos e intelectuales que aportan elementos para su configuración. De acuerdo con Fresán y Romo (2011), el tutor orienta, asesora y acompaña, por lo que debe contar o adquirir una serie de conocimientos que lo faculten para eso. Tener conocimientos de filosofía (valores), psicología, sociología y de la investigación le posibilita su cometido con éxito. En síntesis, Morazán dice que la asesoría es;

[...] una estrategia para adecuar su tarea educativa a las características personales de los estudiantes en sus diferentes dimensiones y manifestaciones; y como una relación entre un profesor, un estudiante o un grupo de estudiantes para personalizar el proceso educativo, ésta debe ser permanente y a lo largo de la formación del estudiante. (2005, p. 5).

Por otra parte, el acompañamiento se puede describir como una herramienta interactiva que sirve para el fortalecimiento de los docentes y alumnos por medio de un proceso en donde las experiencias que se producen a través de las relaciones personales y la evaluación del trabajo dentro y fuera del aula, logran crear ambientes de aprendizaje óptimos llevando de la mano a los estudiantes para prosperar juntos en alcanzar resultados académicos favorables.

Es un proceso en el que se ofrece o brinda una asesoría constantemente a través de diversas estrategias, herramientas y técnicas tanto teóricas como prácticas que emite una o varias personas especializadas al acompañante o acompañantes para el mejoramiento de su enseñanza y aprendizaje por medio de una visita, guía, aula o centro escolar.

En las Escuelas Normales se concibe a la función tutorial como un proceso de acompañamiento sistemático de tipo personal y/o grupal, encaminado a favorecer la formación del alumnado, a nivel personal, académico y profesional. Al orientar al estudiante en el desarrollo de sus potencialidades y en el establecimiento de un proyecto de vida personal y profesional conforme a sus necesidades y requerimientos particulares, dentro del contexto académico.

La tutoría grupal, es la atención que brinda el tutor a grupos de dos o más estudiantes, cifra que podrá variar según necesidades emergentes. Esta forma de tutoría es para tratar asuntos generales de la competencia del grupo, pero orientada a detectar los casos problema que requieran de atención individualizada.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de tipo cualitativa, ya que describe las cualidades de un fenómeno; en este caso, todas aquellas variables que dan un acercamiento a la situación problemática planteada: el proceso de titulación a través de la tutoría de los estudiantes del grupo 4 “C” de generación 2015-2019, de la Licenciatura en Educación Primaria.

Taylor y Bogdan (1986) consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (p. 20). Las investigadoras de la presente investigación, son formadoras de docentes de los sujetos, los estudiantes normalistas del 4° “C”.

El método seleccionado fue el estudio de casos donde su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Stake (2000) indica que los estudios de casos son un método adecuado para la investigación cuando están en armonía epistemológica con la experiencia previa del investigador. Esto facilita la comprensión de los fenómenos en cuestión mediante la visión en profundidad de uno o varios casos durante un período de tiempo definido, para lograr comprender aspectos de la conducta social y los factores que influyen en la situación (Hitchcock y Hughes, 1995). En esta investigación la participación de las tutoras e investigadoras en el proceso de titulación de las 3 generaciones anteriores, permitieron la comprensión del caso.

Stake (1998) señala que, por sus características, el estudio de casos es difícil de estructurar con unos pasos delimitados pero la propuesta de Montero y León (2002) desarrolla este método en cinco fases: Fase 1, la selección y definición del caso; fase 2; elaboración de una lista de preguntas, fase 3, localización de las fuentes de datos, fase 4, el análisis e interpretación y fase 5, la elaboración del informe.

Yin (1989) considera el método de estudio de casos examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real, las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, se utilizan múltiples fuentes de datos, y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Se utilizaron las técnicas de investigación como el cuestionario y la observación participante durante la práctica de los alumnos normalistas, además se aplicaron los instrumentos de investigación los cuales son el diario de campo, guías de observación, cuestionario mixto y escala de valoración.

La observación participante es un proceso sistemático en donde se adquieren datos que suministran una representación del contexto desde la apreciación del investigador (metas y prejuicios).

El diario de campo es un instrumento de investigación cualitativa no estructurado que sistematiza datos para mejorar, transformar y enriquecer la práctica educativa, al registrar las actividades y acciones que suceden cada día en la escena de estudio “(...) en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 129), al narrar y describir el fenómeno y los hechos que se observa.

La guía de observación es el instrumento estructurado en el cual se procesa la acción del fenómeno a observar determinados por medio de columnas para que haya una organización en la recolección de datos.

Tamayo (2004) define a la guía de observación como:

Un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema. (p. 172)

El cuestionario mixto es un instrumento que se construye de preguntas abiertas y cerradas. El primer tipo de preguntas se aplicaron para tener una aproximación al contexto del objeto de estudio, estas preguntas se utilizan cuando el investigador no desea influir en las respuestas que del entrevistador o cuando pretende ahondar en una opinión o los motivos que tiene un comportamiento (Fernández, 2007), con esto se procuró que los normalistas expresaran libremente su opinión sobre cómo fue al inicio, durante y al finalizar el proceso de titulación a través de tutorías; para las preguntas cerradas, se elaboró el guion con claridad y precisión relacionados al tema de estudio incluyendo los objetivos y las preguntas de investigación (Álvarez, 2004), en la idea de obtener la impresión del encuestado para explorar el desarrollo logrado con las tutorías para el proceso de titulación.

Estos instrumentos fueron elaborados con Google Forms, donde Pérez (2016) define que “Los Formularios de Google te permite planificar eventos, enviar una encuesta, hacer preguntas a tus alumnos o recopilar otros tipos de información de forma fácil y eficiente” (párr. 2), utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para facilitar con ello la sistematización de la información recabada.

Se llevó una triangulación metodológica para la búsqueda de las interpretaciones adicionales que surgieron después del diagnóstico del estudio de casos, los resultados obtenidos de las técnicas e

instrumentos se analizaron e interpretaron en diferentes momentos, realizando el cruce de la información.

Sujetos y escenario de la investigación

La Escuela Normal de Sinaloa es una institución pública de educación superior, la cual se considera como una institución consolidada por su trayectoria en la formación de profesores en el estado de Sinaloa, ya que por varias generaciones sus egresados laboran en las escuelas de educación básica públicas y privadas de la entidad. En la actualidad se encuentran vigentes dos planes de estudio, el de 2012 y el plan 2018 para las licenciaturas de educación preescolar con horario vespertino y primaria con matutino, por otra parte, en la licenciatura en educación secundaria que también es de turno vespertino se trabaja con el plan 1999.

En esta investigación de estudio de casos se considera a los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria del plan 2012, de la generación 2015-2019 del grupo 4 “C” con un total de 42 alumnos, 31 mujeres y 11 hombres, conforman la muestra también 3 maestras formadoras de docentes, quienes fungieron como tutoras del grupo. Son maestras con más de 15 años de experiencia en la docencia, impartiendo los cursos del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

RESULTADOS

Categoría de análisis: el proceso de titulación

Las modalidades de titulación desarrolladas por los estudiantes del 4 “C”, corresponden a los que se presentan en la figura 1, 28 informes de prácticas profesionales, 2 portafolios de evidencias y 12 tesis de investigación. Estos trabajos de titulación se encaminaron con las orientaciones del asesor con perfil en el área temática seleccionada por los estudiantes, 1 fue de ciencias Naturales, 3 se enfocaron sobre las competencias, 3 en educación artística, 19 en el área de español, 3 en formación cívica y ética, 1 con respecto a las TIC, 5 de matemáticas y 7 en el área de la psicopedagogía.

Las fases del proceso de titulación se llevaron a cabo en diferentes periodos del ciclo escolar 2018-2019, durante el 7mo. y 8vo. semestres de los estudiantes de la LEPRI, quienes fueron asesorados por 13 asesores maestros que les impartieron los cursos de la malla curricular del plan 2012 de su formación inicial docente, de las tres maestras que fungieron como las tutoras de este grupo, dos asesoraron estudiantes con las modalidades de informe de prácticas profesionales y tesis de investigación, sólo una asesoró de las tres modalidades.

PROCESO DE TITULACIÓN											
MODALIDADES		FASE ASESORÍAS		FASE DE DIFUSIÓN			FASE LECTOR	FASE EXAMENES PROFESIONALES			
		ASESORES (INDIVIDUAL)	TUTORES (GRUPAL)	COLOQUIO INTERNO	COLOQUIO INSTITUCIONAL	CONGRESOS		TITULADOS	U	F	MH
Informe de prácticas profesionales	28	12	3	9	28	0	21	26	8	5	13
Portafolio de evidencias	2	1	1	2	2	0	2	2	0	1	1
Tesis de investigación	12	8	3	3	11	1	11	12	5	2	5
Participantes	42	13	3	14	41	1	34	40			

Figura 1. Resultados en cada fase del proceso de titulación.

Fuente: Elaboración propia.

Para la fase de difusión, que inició a finales del 7mo. semestre, con la invitación al grupo de estudiantes a participar con sus avances en el “Tercer congreso nacional de investigación sobre educación normal” llevándose a cabo en abril de 2019, en Rosarito, Baja California; al comunicar en el grupo de la convocatoria sólo 3 alumnas con la modalidad de tesis se interesaron en participar, finalmente, la ponencia de los avances de una estudiante fue aceptada, participando en su exposición y publicación en la memoria del evento titulada “Propuesta de intervención educativa a partir de la detección de los factores de desviación del aprendizaje en un grupo de tercer año de educación primaria”, quien tuvo el acompañamiento académico y metodológico de dos de las tutoras.

A finales del 7mo. semestre, en colaboración con la Academia de 4to. grado y la Comisión de Titulación, plantearon realizar el Coloquio institucional, titulado "Intercambio de experiencias de investigación docente", con el objetivo de propiciar el intercambio de sus avances en las investigaciones educativas para fortalecer, mejorar y consolidar las competencias profesionales del perfil de egreso y el trabajo de titulación de los alumnos de 4to. grado.

Sabiendo de este evento, las tutoras diseñaron e implementaron la realización de un Coloquio interno, para el grupo 4 “C”, la organización se hizo pidiendo inicialmente de manera voluntaria la exposición de los avances de sus trabajos de titulación. Se tuvo una sesión grupal previamente para las orientaciones de participación en este coloquio interno.

Participaron en el Coloquio interno, la presentación de los avances de 9 informes de prácticas profesionales, 2 portafolios de evidencias y 3 tesis de investigación. Asistieron para dar la valoración de sus avances 6 de los 13 asesores del grupo y las 3 tutoras, estas últimas fueron responsables de moderar y coordinar las actividades que implicó.

En el coloquio institucional, participaron 41 estudiantes del grupo 4 “C”, solamente uno no presentó sus avances de su tesis de investigación porque su asesora no lo permitió, ya que, hasta ese momento el alumno no le había entregado ningún avance y cancelaba las asesorías que le programaba.

En junio de 2019, se tenía agendado la “*Entrega del Trabajo de Titulación para fase lector*”, esta fase consiste en que los estudiantes de 4to. grado entregan sus trabajos de titulación como borrador completo en la Coordinación de la Licenciatura, casi la versión final de sus investigaciones; posteriormente, la Comisión de Titulación, es quien asigna un maestro asesor, que leerá el trabajo para recomendar mejoras de tipo teóricas, metodológicas, técnicas, ortográficas y de redacción. Participaron en esta fase 21 informes de prácticas profesionales, 2 portafolios de evidencias y 11 tesis de investigación, como se observa, 8 estudiantes no participaron en esta fase del proceso.

Después de que los estudiantes de 4to. “C”, recibieron las observaciones de su maestro lector corrigen los documentos, para finalmente entregarlos, para ser programados en la fase de los exámenes profesionales, por lo que 40 estudiantes fueron los que lograron su titulación.

Los resultados en cuanto a los veredictos de los exámenes profesionales del grupo 4 “C” fueron: 13 aprobados por unanimidad, 8 aprobados por unanimidad con felicitación y 19 aprobados por unanimidad con mención honorífica.

Categoría de análisis: la tutoría

Por un lado, las **tutorías grupales** fueron sesiones en 7mo. semestre desde los propios cursos impartidos por las tutoras, el curso de Optativo “Prevención de la violencia escolar”, el de “Atención educativa a la inclusión” y “Formación ciudadana”, programadas con tiempo cuando se valoraba atender situaciones del proceso de titulación.

Las tutoras se dieron a la tarea de explicar por colectivos de acuerdo a las modalidades, aspectos formales y de las estructuras para los trabajos de titulación, ya que manifestaron casi la mitad del grupo 4 “C”, que tenían desconocimiento, se les explicó a partir del Manual del Proceso de Titulación y la agenda, entregado en septiembre de 2018 por la Comisión de Titulación, en la asignación de los asesores maestros para esta generación de estudiantes.

Se llevaron a cabo dos sesiones grupales previas al coloquio interno en el mes de enero de 2019, antes de terminar el séptimo semestre, durante el evento, el cual fue en el aula del grupo 4 “C”, se desarrolló a manera de mesa de trabajo, los estudiantes que expusieron sus avances de los trabajos de titulación, de tal manera que recibieron la valoración a través de un instrumento de un compañero y de uno de los maestros asesores asistentes. Esta experiencia fue significativa, les dio seguridad y certidumbre para presentar sus avances en el coloquio externo, ante un mayor número de asistentes y desconocidos.

En el coloquio institucional, los estudiantes del grupo “C”, estuvieron en 5 mesas de trabajo distintas, ya que se organizaron por áreas temáticas, las tutoras fungieron como moderadoras de mesas de trabajo, al igual que los maestros asesores, aportando significativas recomendaciones de mejora en sus trabajos de investigación.

En 8vo. semestre, se brindó tutoría para la elaboración de los trabajos de titulación desde los propios cursos, por parte de 2 de las tutoras involucradas en la investigación (práctica profesional y trabajo de titulación).

Se llevaron asesorías grupales por modalidades de titulación, la tutoría entre pares fue básica para que el estudiante normalista culminara su documento. Del mismo modo, asesoría y orientaciones grupales para la fase de lector, como parte del proceso de titulación de la ENS.

Finalmente, asesoría y orientaciones grupales por parte de las tutoras para la presentación de los exámenes profesionales.

Se atendieron 19 casos para tutorías individuales, estos se dieron debido a que manifestaban frecuentemente su estrés, desesperación o simplemente se observaba mucha apatía al proceso de titulación, por lo que las tutoras directamente intervenían para sacar adelante su proceso. La sistematización de los datos recabados durante las observaciones, arrojaron los resultados que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Casos de tutoría individual.

CATEGORÍA TUTORÍA	
SUBCATEGORÍA: TUTORÍA INDIVIDUAL	
INDICADORES	CASOS
1. Emocional	5
2. Desatención del asesor	8
3. Grupo de práctica profesional	3
4. Fase Lector	1
5. Salud	2
6. Su irresponsabilidad	2
7. Trabajo de medio tiempo	3
8. Problemas económicos	1

Información recabada de la observación, aplicación de los cuestionarios de seguimiento del proceso de titulación en 7mo y 8vo semestres.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar; lo que dificultaba el proceso de titulación fue la desatención de los maestros asesores. Posteriormente, lo que obstaculizó el proceso también es el aspecto emocional, 5 casos manifestaban fuertes problemas familiares repercutiendo en ellos: la falta de concentración, enfermedades, ansiedad, llantos, entre otras, cabe resaltar que los 2 casos que no lograron titularse, caen en esta subcategoría.

Es importante aclarar, que estos 19 casos, no fueron los únicos que tuvieron alguna situación que afectara su proceso de titulación, sin embargo, las tutoras al comunicarse con los asesores, lograban establecer compromisos con sus asesorados, cumpliendo con ello el propósito de titularse finalmente. En un caso por desatención del asesor, las tutoras gestionaron para que otra asesora de su área temática atendiera sobre los contenidos, ya que, a mediados del ciclo escolar, aún no recibía ninguna asesoría, pero los avances que había logrado el estudiante normalista eran por su propia cuenta, en ese inter, se le impulsaba desde las sesiones de tutoría grupales, así como de sus pares, para que fuera avanzando. Finalmente, también recibió la asesoría metodológica de parte de una de las tutoras, logrando con ello titularse.

Otro caso, donde el estudiante estuvo a cargo del grupo de práctica profesional, cubriendo a su maestra tutora, por 3 meses por incapacidad de salud, sí le permitió recabar información para su trabajo de titulación, pero en sí la elaboración de su documento fue de último momento, su asesora le tuvo paciencia, porque las tutoras le informaban de la situación en su escuela de práctica profesional. Con la asesoría y apoyo tanto de la asesora y asesoría metodológica de parte de una de las tutoras, salió en tiempo y forma.

Caso similar, fue el de la estudiante normalista donde la maestra titular faltaba mucho, tenía dos años con ese grupo, el cual, se consideraba por todos los de la escuela primaria que era un grupo muy problemático, había casos fuertes con problemas emocionales y familiares que afectaban su comportamiento en el aula. Por tanto, la practicante normalista terminaba frustrada, porque en la aplicación de sus estrategias didácticas no obtenía los resultados esperados.

Durante el 7mo. semestre, para otro caso fue muy complicadas sus prácticas profesionales, ya que no hubo empatía con la tutora del grupo de práctica profesional a su cargo, no le permitía intervenir, faltaba sin avisarle, por lo tanto, se hacía cargo totalmente del grupo. A inicios del 8vo. semestre, las tutoras asistían con mayor frecuencia a la primaria, por lo tanto, se tuvo acercamiento con la maestra titular del grupo, explicando el propósito del último semestre y la importancia de permitirles la intervención para sus trabajos de titulación. La maestra titular del grupo de primaria comprendió sin mostrar ningún problema por esa causa.

Se presentó un caso con varios de los indicadores de las subcategorías de tutorías: desatención del asesor, trabajaba, problemas económicos y padre de familia, fue el último en titularse del grupo, pero lo logró en tiempo y forma. Finalmente, lo culminó y se tituló. Con la gestión correspondiente, una tutora logró que los pagos financieros, los realizara fuera de tiempo, para que sí se le considerara su examen profesional.

Solo un caso, tuvo dificultades casi por terminar el proceso de titulación, ya que el lector después de más de la semana con su trabajo de titulación, no le entregaba las observaciones o recomendaciones de mejora.

La experiencia de uno de los estudiantes, fueron las imposiciones del asesor vivió imposiciones del asesor), el problema con este alumno muy destacado en toda su formación inicial docente, fue que su asesor le impuso el método de investigación de su tesis, dificultando con ello su proceso. Como el asesor, no quiso cambiar la postura, las tutoras orientaron al alumno en cuestión metodológica, hasta la elaboración final del trabajo de titulación.

Otro caso que se retrasó en el proceso de titulación fue por salud, Por un accidente, tuvo un periodo de meses de retraso, se le orientó a buscar ayuda de sus compañeros, de su asesor y tutoras del grupo.

Por irresponsabilidad para cumplir compromisos, hubo dos casos en los que estuvo a punto de que su asesor no lo liberara, ya no quería tenerlo como asesorado. Al inicio, la Asesora, comentaba que no se presentaba a las asesorías, para el coloquio institucional, no le mandó avances y sin su autorización así los expuso, a mediados del 8vo. semestre, su asesora no quería continuar, pero una tutora logró que el alumno hiciera compromisos con su asesora, en caso de incumplir, no terminaría el proceso en tiempo y forma, sin liberarle el trabajo de titulación. Él mismo solicitó a la Comisión de Titulación cambio de asesor, pero pedía un profesor en específico; la comisión no abaló tal petición. Por lo que se le hizo hincapié en terminar el proceso con su asesora inicial, cumpliendo con una agenda estricta de planeación de avances y asesorías, finalmente sí concluyó y se tituló.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tutoría individual atiende e implica un proceso de comunicación y de interacción entre profesor-alumno en función del conocimiento de sus problemas y sus necesidades e intereses específicos, de esta manera viene a facilitar y apoyar algunas de las necesidades de estudios, afectivos, sociales y existenciales.

Por lo anterior, es de suma importancia prestar la mayor atención a los dos primeros semestres de la carrera, ya que es cuando los estudiantes experimentan la transición de rupturas diversas y el reto de adaptarse a situaciones nuevas, incluso a la necesidad de rectificar decisiones que pueden ser trascendentales en su vida (Tinto, 1992).

Se considera que la acción tutorial en sus diversas modalidades fortaleció el proceso de titulación de los estudiantes del grupo 4to C de la LEPRI, generación 2015-2019 ya que se planteó como un instrumento de ayuda ofrecida al estudiante, fundamentalmente en el plano académico y personal, caracterizándose por unos objetivos claros, debidamente programados, y de estar coordinados con la programación docente del profesor, ya que se entiende que la docencia y la tutoría son funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del estudiante. La adopción de la tutoría conlleva un nuevo enfoque de la enseñanza que está unida a un sistema de aprendizaje autónomo y tutelado del estudiante.

Con el apoyo de las tutorías se logró que los estudiantes normalistas para el caso del grupo de 4 “C”, expresen y demuestren sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, siendo con ello más competentes ante la tarea educativa. Estas competencias permitirán al docente atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional, puesto que ellos mismos vivieron la experiencia de trabajar las competencias de la mano de su maestro-tutor y reconocer los logros que se obtuvieron.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México.
- Álvarez, C. A. (2012). Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación. Español: Académica Española.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia: Norma.
- Fernández, L. (2007). *Butlletí LaRecerca*. Obtenido de Butlletí LaRecerca: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8cast.pdf>
- Hitchcock, G. y Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2ª ed.). London: Routledge.
- Pérez, A.B (2016). *Formularios Google. Una herramienta estrella de Google*. Sitio Observatorio del Gabinete de Tele-Educación. Recuperado de la WWW: <https://blogs.upm.es/observatoriogate/2016/04/21/formularios-google-una-herramienta-estrella-de-google/>.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, *Cuadernos de Planeación Universitaria*, **6**(2), 1-268.
- Torres, A. D. (2014). *Las competencias docentes: el desafío de la educación superior*. Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. *Innovación Educativa*, vol. 14, número 66. México.
- Stake, R. E. (2000). *The case study method in social inquiry*. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 19-26). London: Sage.

EL SEMINARIO PROBLEMATIZADOR, EJE PARA VIVENCIAR LA DEMOCRACIA EN LAS AULAS NORMALISTAS

Juan Gutiérrez García jgutig@yahoo.com.mx

Francisca Susana Callejas Ángeles susanacall1203@gmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

En congruencia con el principio de que la democracia es una forma de vida que se construye desde los contextos específicos de una sociedad; a través del presente texto académico, se dan a conocer los resultados del proceso de mejora continua de la intervención docente que se inició durante el ciclo escolar 2018-2019 en el espacio curricular de Formación Ciudadana de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y que en este caso específico se continuó al desarrollar la intervención docente en los grupos 4° 13 y 4° 16 durante el primer semestre del ciclo escolar 2019-2020 y que se centró en la puesta en práctica del seminario problematizador como estrategia didáctica dirigida a potenciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes normalistas a partir del reconocimiento y respeto de su posicionamiento ideológico respecto a la construcción de la democracia en las circunstancias actuales de la sociedad mexicana y los retos y desafíos que representa asumir una ciudadanía propositiva como vía para participar activamente en la concreción de ambientes educativos basados en los principios de equidad, inclusión, solidaridad y pertinencia en los que interactúan de manera cotidiana como docentes en formación.

Palabras clave: seminario problematizador, democracia, ambientes educativos, pensamiento crítico, ciudadanía propositiva e inclusión.

PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE, UNA MIRADA CRÍTICA

Construir la democracia en la escuela de la sociedad actual encara el desafío de transformar las estructuras de índole organizativo, de gestión directiva, de toma de decisiones y de práctica del currículo dirigidas a la modificación de la vida cotidiana de esta entidad como institución social; por ende las iniciativas en esta perspectiva de cambio implican la participación activa de directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y agentes de la sociedad civil.

La transformación de la escuela, tal y como la conocemos actualmente, es un proceso inevitable porque el contexto social, político, económico y cultural así lo exige. Esa transformación puede producirse atendiendo a distintos intereses. Desde nuestro punto de vista, el más legítimo sería orientarla hacia una profunda reconstrucción democrática de su cultura. (Guarro, 2005, pág. 1)

En este sentido, llevar la práctica de la democracia a las aulas de una institución educativa representa un giro radical en las relaciones que se establecen entre los actores directamente implicados en el acto educativo que tiene lugar en estos contextos específicos de aprendizaje ya que implica cimentar la práctica docente en los principios de comunicación dialógica e interacción horizontal. “Una de las funciones principales de las escuelas consiste en “[...] favorecer el desarrollo integral de los discentes, educándolos en y para la democracia, siendo imperante la necesidad de propiciar prácticas y experiencias democráticas en las escuelas.” (Ortiz, Torrego, & Santamaría, 2017, pág. 198)

De esta manera estudiantes y docentes intervienen de manera crítico-propositiva en la reformulación del currículo prescrito, a fin de que las adecuaciones al mismo respondan a las expectativas, e intereses de ambos. Así este proceder es una forma de materializar la aspiración genuina de que la educación instaure su intencionalidad en el respeto de los derechos humanos en el ámbito de la escolarización.

Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el del aula, no es la “gestión del consentimiento” frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida. (Apple & Beane, 2000, pág. 25)

A partir de este marco referencial, la primera fase de esta intervención docente se dirigió a la reestructuración de la intencionalidad y enfoque del programa de estudios en el marco del trabajo colegiado desarrollado de la jornada de evaluación y planeación correspondiente al inicio del ciclo

escolar 2019-2020 ; esto con el propósito de que éste respondiera a las expectativas formativas de los estudiantes.

En este sentido, se llevó a cabo el análisis crítico de los retos confrontados durante el desarrollo de la intervención docente en el ciclo escolar 2018-2019 a través del intercambio de reflexiones, puntos de vista y apreciaciones entre los colegas que integramos el Colegio de Formación Ciudadana lo que derivó en identificación de los siguientes retos:

Superar plenamente el carácter enciclopédico- academicista del programa de estudios oficial al centrarse solo en la adquisición, manejo y dominio estricto de elementos teórico-conceptuales de la democracia, la formación ciudadana y el papel de la educación en la formación ciudadana. “Los estudiantes elaboran, individualmente, un mapa conceptual con los conceptos constitutivos de la ciudadanía y la democracia. Elaboran un informe escrito de la percepción e identificación de los conceptos vistos en clase” (SEP, 2012, pág. 8).

Reestructurar los propósitos y enfoque del programa de la asignatura a fin de que éste respondiera realmente a las expectativas de los estudiantes, considerando el papel que desempeña la formación ciudadana en su preparación profesional como docentes.

Potenciar el desarrollo del pensamiento crítico como eje del aprendizaje a través de estrategias basadas en la deliberación, la discusión y el debate de las problemáticas, las paradojas y las contradicciones inherentes a la democracia y la formación ciudadana en el marco de la educación escolarizada actual. “Necesitamos involucrarnos en una búsqueda activa de nuevos modelos de aprendizaje *democrático*, no sentarnos con los ojos vendados en la cinta transportadora de la escolarización eficaz” (Wrigley, 2007, pág. 53).

Los retos identificados que se derivaron del análisis crítico de la intervención docente realizado durante el ciclo escolar 2018-2019 dieron lugar al planteamiento de las siguientes interrogantes: ¿Qué expectativas manifiestan los estudiantes respecto al sentido y significado de la democracia como eje de la formación ciudadana? ¿Qué adecuaciones se tendrían que realizar al proceso de intervención a fin de atender las expectativas de los estudiantes? ¿Qué estrategia didáctica poner en práctica para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes dirigido a construir ambientes áulicos de aprendizaje cimentados en la práctica de la problematización?

CONSTRUCTOS VIVENCIALES DE LOS ESTUDIANTES AL ESCENARIO

Con el fin de conocer los constructos que los estudiantes han interiorizado como componentes de su historia personal y su trayectoria académica como estudiantes; acerca del sentido y significado

de la democracia como eje de la formación ciudadana se llevó a cabo un ejercicio de diagnóstico experiencial en el que se analizaron y compartieron colectivamente las vivencias experimentadas por los integrantes de los grupos en relación a esta cuestión; al inicio del semestre en el marco del proceso de presentación y análisis del programa de la asignatura por los estudiantes. En este sentido ellos se manifestaron:

“los jóvenes ya no quieren ser ignorantes y sumisos lo que hacen es estudiar para tener una vida digna con un salario digno y que sus derechos sean respetados y exigir una democracia que sea igualitaria”.

“La palabra democracia puedo concebirla como un acto de libertad, equidad y justicia presente en la calle, la escuela, trabajo y el gobierno para poder tomar decisiones y realizar acciones en beneficio de todos y cada uno de nosotros como sociedad”.

“La concibo como una forma en la cual debe existir la igualdad y equidad entre todas las personas, con esta, se desea fomentar una sociedad más empática y colaborativa que vea por el bienestar común, aunque en muchas ocasiones no se ve reflejado más que en palabras o en un papel, esto me hace cuestionar si ¿será posible que pueda volverse algo real?”.

Los hallazgo que identificamos en las concepciones de los estudiantes es el manejo de un engranaje teórico-conceptual mediado por categorías que articulan un discurso que denota claridad y profundidad respecto a la democracia ya que en estos se revela una postura aspiracional respecto a la construcción de la democracia como una forma de vida al cuestionar los desafíos que este proceso implica en la sociedad actual. Por otra parte, la asocian con los principios de equidad, inclusión, libertad y solidaridad y que a su vez se materializan en el respeto a los derechos humanos.

Otro descubrimiento sobresaliente que localizamos es el referente al desencanto que viven hoy los estudiantes como jóvenes pertenecientes a la sociedad del siglo XXI, caracterizada por las enormes brechas de desigualdad, inequidad y exclusión; resultado del predominio de la acumulación de recursos monetarios y bienes materiales en grupos hegemónico-cupulares, lo que se traduce en las nulas posibilidades de movilidad social para alcanzar el bienestar personal y comunitario.

INTENCIONALIDAD COMPARTIDA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Estos hallazgos muestran con claridad el nivel del engranaje teórico-conceptual manejado por los estudiantes asociados a las reflexiones vertidas respecto al enfoque del programa y el sentido del tipo de actividades que se planteaban en el mismo y que resultaban poco atrayentes e interesantes

nos condujeron a tomar la decisión de modificar estructuralmente el proceso de intervención lo que implicó tomar las siguientes decisiones y llevarlas a la práctica.

En primer término y conjuntamente con los estudiantes modificar estructuralmente los propósitos, contenidos y enfoque didáctico del programa de la asignatura; esto con la finalidad de que éste respondiera a las expectativas respecto a la contribución real de este espacio curricular a la formación profesional de ellos.

Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”. Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio crecimiento. (Apple & Beane, 2000, pág. 34)

Plantear y construir conjuntamente con los estudiantes un ambiente áulico basado en la interacción estudiantes-docente que potenciara la confianza, la iniciativa, el intercambio de perspectivas y el esfuerzo colaborativo; es decir edificar un contexto en el que las decisiones y las acciones se compartieran a partir del respeto y la tolerancia de quienes integramos esa comunidad de aprendizaje. “[...] la interacción alumno -docente se ve permeada [...] de una convivencia que tiene como principios básicos el respeto, la confianza y la aceptación [...] de una relación cálida, afable que permite la atracción y proximidad con [...] el conocimiento.” (Escobar, 2015, pág. 7)

Al respecto se manifestaron los estudiantes de la siguiente manera:

“[...] siempre resulta favorable preocuparnos por las personas con las que vamos a convivir, ya que tener muy presentes cuáles son sus inquietudes y sus intereses, saber de qué manera podemos hacerles llegar esa serie de aprendizajes que son importantes para su desarrollo personal y social, [...]”

“Considero que es importante tomar en cuenta los saberes de las otras personas (en este caso, de mis compañeros) ya que puede llegar a ver un desacuerdo entre pensamientos, y de esa manera poder hacer una aportación más general.”

Vivenciar la democracia en las aulas de la escuela normal, significa ante todo, crear un ambiente de aprendizaje incluyente, participativo y colaborativo dirigido a potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes, basado en la libertad de pensamiento y expresión como concreción del impulso a la diversidad de posicionamientos ideológicos, se optó por desarrollar el seminario problematizador como eje de la intervención docente. Esta decisión se tomó y se llevó a la práctica conjuntamente con los estudiantes. En el ámbito educativo, es el ejercicio de una práctica “[...] Una forma de ser y de estar, de relacionarse con los demás [...] Una forma de saber vivir, convivir,

acoger y respetar tanto a los cercanos como a los que sentimos como diferentes o extraños.” (Jordi, Simó, & Serra, 2016, pág. 453).

SENDEROS Y VEREDAS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

A fin de dar cumplimiento al propósito materializar el proceso de mejora de la intervención docente y en congruencia con las decisiones tomadas conjuntamente con los estudiantes se llevó a la práctica el seminario basado en la problematización lo que significó llevar a cabo las siguientes acciones:

A partir del intercambio de perspectivas de estudiantes y docente, se tomó la decisión de ir definiendo durante el desarrollo del seminario, los ejes problematizadores de análisis conforme a las expectativas de los estudiantes respecto a su proceso formativo en el ámbito de la ciudadanía. En este sentido los ejes problematizadores de análisis se centraron en tres cuestiones medulares de la formación ciudadana que requiere integrar un docente en congruencia con la diversidad de los contextos escolares en los que realiza su práctica educativa: los rasgos del marco referencial actual a partir de la globalización como proceso hegemónico de las condiciones que privan en la sociedad del siglo XXI; la democracia como estilo de vida que se significa y resignifica en los diferentes ámbitos de intervención en los que nos desenvolvemos como actores sociales y los alcances y posibilidades reales de los docentes para intervenir en la concreción de ambientes de aprendizaje democráticos.

Así propiamente los ejes problematizadores que orientaron el desarrollo de las reflexiones compartidas y argumentadas durante el desarrollo del seminario, se plantearon en los siguientes términos: ¿Cuál ha sido el papel que ha desempeñado la globalización en sus vertientes económica, social, política, ideológica y cultural en la conformación de las condiciones en las que se encuentra la sociedad actual? ¿Cuáles son las alternativas de cambio en las condiciones de inequidad, injusticia, exclusión, discriminación y desigualdad que privan en esta sociedad del siglo XXI? y ¿Cuáles son las posibilidades reales de que los maestros intervengan en propuestas dirigidas a construir ambientes de aprendizaje democráticos?

Una vez definidos los ejes de análisis problematizadores que constituyeron en su conjunto el eje vertebrador del seminario, se nombró de manera democrática coordinadores quienes orientaron la intervención activa y crítico-reflexiva de los participantes hacia las temáticas por analizar durante las sesiones de trabajo; a partir de los ejes problematizadores de análisis. Esta elección de coordinadores de sesiones fue de carácter rotativo lo que promovió la participación activa de

diferentes integrantes de los grupos en la conducción de las deliberaciones y debates que se desarrollaron.

Con el fin de materializar la participación argumentada de los integrantes del seminario estudiantes y docente convinieron en la búsqueda, consulta y análisis de artículos científicos, documentos de política educativa, reportes de investigación y libros a cerca de las cuestiones y temáticas como base para el desarrollo de las deliberaciones en cada una de las sesiones del seminario; mismas que se enriquecieron con la aportación de diferentes fuentes de información aportadas por los propios estudiantes. “La formación de capacidades para la investigación [...] es una responsabilidad de las instituciones de educación superior.” (Sebastián, 2003, pág. 32).

La toma de decisiones compartida, para generar el trabajo colaborativo entre estudiantes y el docente y entre los propios estudiantes se orientó a la distribución, y asignación equitativa de actividades basada en el apoyo y la ayuda recíproca entre los integrantes del grupo. De esta manera el desarrollo de las sesiones de trabajo los estudiantes mostraron un espíritu de solidaridad y colaboración recíproca hacia sus compañeros.

Reconocer los diferentes actores del escenario estudiantil, contemplar cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son sus funciones y dejarlos ser propositivos, será una apuesta de las instituciones educativas que permita a los jóvenes participar en la construcción de las diferentes políticas que se deben presentar a nivel interno para un mejor funcionamiento de la escuela (Garcés, 2017, pág. 13)

Otra de las acciones realizadas por iniciativa propia de los estudiantes consistió en la formulación de cuestionamientos sobre las temáticas a analizar en cada una de las sesiones del seminario; derivado esto de la consulta que realizaron de diferentes fuentes de información sobre las temáticas; enriqueciendo y diversificando de esta manera las deliberaciones y debates realizados.

Con el fin de garantizar el involucramiento y participación activa de los estudiantes en las deliberaciones y debates de cada sesión; a partir de las fuentes de información ellos generaban reflexiones por escrito acerca de las temáticas en cuestión; mismas que eran reformuladas y enriquecidas como resultado del intercambio de perspectivas a raíz de las reflexiones deliberativas, los cuestionamientos y el debate de ideas. Esto impulsó la producción de textos académicos cortos que reflejaron la argumentación del posicionamiento de ellos. “El objetivo de esta mediación pedagógica es familiarizar al estudiante con la lógica de la investigación, la producción de conocimiento y su aplicación para resolver problemas del contexto con el propósito de trascender hacia una formación de sentido.” (Escudero & Gutiérrez, 2018, pág. 506)

El acompañamiento por parte del docente durante el desarrollo del seminario se materializó en la adopción de una actitud sugerente dirigida a la consulta y el estudio de fuentes primarias de información por parte de los estudiantes como: artículos científicos, documentos de política

educativa, reportes de investigación y memorias electrónicas de congresos y foros académicos; la orientación indicativa durante la realización de las sesiones de trabajo, a través de la promoción de la problematización como eje de las discusiones y deliberaciones; la aportación de puntos de vista para reorientar la elaboración de los textos escritos de los estudiantes y el seguimiento puntual de las tareas y actividades concernientes al desarrollo del seminario.

LOGROS Y DESAFÍOS DE LA MEJORA CONTINUA

La puesta en práctica del seminario como modalidad didáctica impulsó la interacción horizontal entre estudiantes y docente, y por ende la creación de un ambiente de aprendizaje basado en la confianza, la tolerancia, la empatía y el respeto e impulso a la diversidad de las ideas y posturas ideológicas de los estudiantes lo que a su vez potenció la participación activa y creativa de ellos durante el desarrollo del seminario. “Lo que caracteriza la interacción en el aula es el esfuerzo relacional en las más diversas situaciones propias de la vida (tareas y vivencias) [...]” (Medina, 1989, pág. 29). En relación a este aspecto opinaron así los estudiantes:

“Reconocer que me ayudo a interesarme más, en dar a conocer ante la presencia de mis compañeros mis puntos de vista con respecto a los temas estipulados de la asignatura de formación ciudadana.”

El involucramiento real y directo de los estudiantes en la organización, realización, seguimiento y evaluación de las diferentes actividades y tareas que abarcó el desarrollo del seminario fortaleció la ayuda mutua, la toma de decisiones compartida, el intercambio y enriquecimiento de perspectivas, el esfuerzo compartido y en suma el asumir una actitud de responsabilidad, iniciativa propia y compromiso personal en el logro de los objetivos del seminario.

La práctica de la problematización como eje articulador del seminario impulsó el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en el análisis de las diferentes problemáticas que enfrenta la construcción de la democracia en contextos caracterizados por la complejidad de los procesos económicos, sociales, político-ideológicos y culturales, lo que a su vez demanda nuestra intervención activa en la construcción de una sociedad cimentada en la inclusión, la equidad, la justicia y por ende en el bienestar común. “Al respecto. Sánchez Puentes (1995) destaca la conveniencia de centrarse en la problematización como el proceso que desencadena la generación de conocimiento científico. Con ello, opina que se pone en juego un modelo práctico de aprendizaje de la misma problematización” citado en (García & García, 2005, pág. 14)

Se promovió la práctica de la evaluación formativa del aprendizaje a través de la realización de actividades diversificadas durante el desarrollo del seminario como la elaboración de textos escritos de las reflexiones, basadas en la consulta y estudio de fuentes de información como

resultado de la reflexión sistemática y fundamentada de las diferentes categorías teórico-conceptuales que comprende la formación ciudadana como campo de estudio durante el desarrollo del seminario; la participación activa de los estudiantes en los debates, deliberaciones y puestas en común y su intervención en la organización y desarrollo de las sesiones del seminario.

En este sentido se manifestaron los estudiantes:

“En este seminario, siempre fuimos escuchados y por primera vez en cuatro años que llevo en la BENM, un maestro fue empático y escucho cada una de las sugerencias o dudas que nos surgía, que se unió al equipo para cualquier tipo de situación y que además fue sin duda alguna justo en la forma de evaluación.”

El acompañamiento cimentado en la confianza, la apertura, la flexibilidad y la atención continua de los retos y desafíos que enfrentaron los estudiantes propició la realización pertinente de las diferentes actividades y tareas del seminario y la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Los textos escritos por los estudiantes en los que plasmaron sus reflexiones sobre los diferentes problemáticas, paradojas y contradicciones de la democracia, la ciudadanía y el papel de la educación en la formación ciudadana, constituyen la evidencia fehaciente del desarrollo de sus habilidades para problematizar, argumentar y construir andamiajes teórico-conceptuales y referenciales en el ámbito de la formación ciudadana como campo de estudio.

La disposición de tiempo para el desarrollo pertinente de las tareas y actividades del seminario no fue la adecuada ya que las sobrecargas de trabajo que tienen los estudiantes del séptimo semestre donde se encuentra ubicado este espacio curricular y se desarrolló la intervención; influyeron en el desempeño académico de un sector significativo de ellos.

Algunos estudiantes mostraron dificultades en el desarrollo de habilidades para identificar, seleccionar y procesar información, problematizar, estructurar textos que reflejen su posicionamiento respecto a determinadas problemáticas y el manejo de la argumentación en la redacción.

LAS ASIGNATURAS PENDIENTES

En congruencia con la mejora continua de la presente intervención, se visualizan diferentes tareas por realizar con el fin de fortalecer el desempeño docente entre las que encuentran: mantener vigente el estilo de práctica dirigida a generar ambientes de aprendizaje incluyentes, participativos y colaborativos; fortalecer el desarrollo de habilidades en los estudiantes para el análisis y procesamiento de información; impulsar la elaboración de textos que reflejen la construcción de

marcos referenciales a partir del posicionamiento y argumentación de los mismos y el manejo adecuado de las fuentes de información.

REFERENCIAS

- Apple, W., & Beane, A. J. (2000). Defensa de las escuelas democráticas. En W. Apple Michael, & J. Beane, *Las escuelas democráticas* (págs. 1-167). Madrid: Morata. Recuperado el 2 de noviembre de 2019
- Escobar, M. M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. . *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*(8). Recuperado el 5 de octubre de 2019, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Escudero, V. L., & Gutiérrez, G. M. (2018). *El seminario integrador como estrategia didáctica para el aprendizaje significativo*. Panamá. Recuperado el 9 de Enero de 2020, de permanenciaboa.udea.edu.co > api > general > resources
- Garcés, M. J. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre educación*(15), 1-15. Recuperado el 8 de diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100007&lng=es&tlng=es
- García, C. F., & García, C. L. (2005). *La problematización. Etapa determinante de una investigación*. Toluca, Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Recuperado el 12 de Enero de 2020, de psicomaldonado.files.wordpress.com > la-problematizacic3b3n
- Guarro, P. A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-49. Recuperado el 5 de Enero de 2020, de www.redalyc.org > pdf
- Jordi, F. G., Simó, G. N., & Serra, S. C. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3, 449-465. Recuperado el 7 de Enero de 2016, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art24.pdf>
- Medina, R. A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá, Colombia : Cincel-Kapelusz. Recuperado el 20 de Enero de 2020

- Ortiz, d. S., Torrego, L., & Santamaría, C. (2017). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*(7(1)), 197-213. Recuperado el 8 de Enero de 2019, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9586>
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid. Recuperado el 3 de Marzo de 2019, de <https://www.oei.es/historico/superior/jsebastian.pdf>
- SEP. (2012). *Formación ciudadana*. Distrito Federal. Recuperado el 16 de Noviembre de 2018
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid, España: Morata. Recuperado el 13 de diciembre de 2018

EMILIANO ZAPATA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Leticia Hernández Aquino

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

leticiahdezaq@gmail.com

Adolfo Ángel Velázquez Hernández

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

adolfovelazquezhdz@gmail.com

Línea temática: 1. Modelos educativos de Formación Inicial Docente

Tipo de ponencia: Reporte parcial.

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo, realizar una propuesta de intervención para el diseño de un cuadernillo didáctico en la enseñanza de la historia, con el tema de Emiliano Zapata. Partiendo de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein (1993) y de la investigación-acción (I-A), con el cual se logra una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Primeramente, se llevó a cabo una revisión documental, para obtener y analizar elementos teóricos y conceptuales en la integración del cuadernillo didáctico. Resaltan textos de Taba (1945) y Díaz-Barriga (2003), mismos que abordan el currículum y, también, aquellos que, como marco referencial, se emplearon: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017).

Como reporte parcial de investigación, se concluye que la propuesta, es una adecuación a la necesidad de incorporar en el aula temas locales como contenido de aprendizaje pues, Emiliano Zapata, personaje nacido en Morelos, tuvo influencia en el estado, lo que permitió contextualizar la realidad regional y nacional. La innovación en la propuesta, la constituyen

los principios teóricos, funciones, características y componentes estructurales que, tienen por resultado, un material y recurso didáctico adecuado a las necesidades de los docentes para la enseñanza de temas relacionados con Emiliano Zapata.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, estudiantes, recursos didácticos.

Objetivo

Desarrollar una propuesta de intervención para el diseño de un cuadernillo didáctico en la enseñanza de la historia a través de Emiliano Zapata.

Planteamiento del problema

La Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón”, está ubicada en el municipio de Cuautla, Morelos; esta escuela cuenta con tres grupos por cada grado; además, brinda todos los servicios necesarios a su comunidad estudiantil, y está posicionada como una de las primarias con mejor nivel académico y prestigio, por su labor con los estudiantes. Sin embargo, durante las jornadas de observación que se llevaron a cabo en sus instalaciones, con un grupo de estudiantes de quinto grado, se identificó y registró en el diario de trabajo, que los alumnos tienen escaso conocimiento sobre Emiliano Zapata, personaje destacado de la Revolución Mexicana; esto, porque los conocimientos históricos no estaban al alcance los niños, es decir, que el tema era abordado de manera superficial y con prácticas pedagógicas tradicionales, que incidían en estrategias memorísticas relacionadas con fechas y lugares y no se profundizaba.

En este sentido es importante mencionar, que los docentes únicamente atendían, en el aula, lo que estipula el Plan de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, por ejemplo, solo daban a conocer ciertas fechas a sus alumnos, pero no las razones de los hechos o de qué manera fueron sucediendo, y si bien debería ser un tema abordado desde una perspectiva diferente, esto no se realizó, aun cuando Zapata fue un personaje nativo del estado de Morelos y protagonista de la Revolución en México.

Entonces, al reconocer esta problemática, se inició con la investigación para fundamentar una propuesta de intervención pedagógica que facilitara la enseñanza de la historia. Dicha problemática se pudo rescatar y registrar a partir de guías de observación, diarios de trabajo

y cuestionarios, mismos que fueron aplicados a los estudiantes del grupo durante las jornadas de observación.

Por lo expuesto se planteó la siguiente interrogante: ¿qué materiales y/o recursos didácticos se pueden implementar, como docentes en formación, para la enseñanza de la historia relacionada con Emiliano Zapata? Esto, como bien se dijo, porque es un tema que debería tener más importancia en el estado de Morelos, por todos los hechos históricos ocurridos y por la influencia que tuvo este personaje en el estado, debido a que él fue el protagonista de la reforma agraria, hecho que propició la devolución de muchas tierras a campesinos que, tiempo antes, les fueron despojadas por los hacendados y/o empresas extranjeras; sin embargo, dicha historia es abordada superficialmente, tal y como se ha mencionado.

Así, con la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein (1993), se pretendió desarrollar una propuesta de intervención misma que, por su importancia en las escuelas primarias de la entidad, puede convertirse en un recurso de impacto en la enseñanza de temas relacionados con Emiliano Zapata, por ejemplo.

Marco teórico

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner y aun, cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista, sus ideas y propuestas claramente ilustraron la ideología de esta corriente. Corriente que, en primer lugar, es una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano (Ortiz, 2015) puesto que como tal, asume que nada viene de nada, lo cual significa que, conocimiento previo, da conocimiento nuevo.

Desde esta perspectiva, sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen, a decir de Ortiz (2015), previamente en el sujeto y, como resultado de ello puede decirse, que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias.

De ahí que pueda comprenderse que el constructivismo, busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación, ocurre a

través de la creación de nuevos aprendizajes, lo cual resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, mismas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Así, el constructivismo, percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Ortiz, 2015).

Por lo que se refiere al currículo, Hilda Taba (1945) considera que éste, es un esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares que se viven a diario; pero también, una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud, enseñándoles a pensar y a actuar en grupos. No obstante, lo anterior, también considera que excluir de la definición de currículo, todo excepto la determinación de los esquemas de los objetivos y el contenido, y relegar el ámbito del método todo lo relacionado con el aprendizaje y sus experiencias, podría ser demasiado limitativo y poco adecuado para un currículo moderno.

Por ello, se piensa que la naturaleza del contenido de currículo, su selección y organización, sólo pueden brindar los elementos necesarios para lograr algunos objetivos. Otros, pueden complementarse únicamente mediante la naturaleza y organización de las experiencias de aprendizaje; el pensamiento, por ejemplo, es uno de estos últimos objetivos; entonces, los criterios para emplear las experiencias de aprendizaje y las decisiones necesarias para alcanzar los objetivos principales, pertenecen al ámbito del planteamiento del currículo (Taba, 1945). Teniendo en cuenta esto, se pueden considerar los elementos del currículo sobre los cuales es necesario tomar decisiones, así como la metodología y el orden prioritario para conformarlo.

Consecuentemente, siguiendo con Taba (1945), todos los currículos, no importa cuales fueren las estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o por la organización del contenido. Esto incluye, un programa de evaluación de los resultados.

De esta forma, puede comprenderse, que los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de los elementos señalados líneas atrás; esto, depende de la manera en que ellos se relacionan mutuamente y de la base sobre la cual se toman las decisiones con respecto a cada uno. La selección del contenido y de las experiencias del aprendizaje, varían de acuerdo a si el programa incluye o no entre sus objetivos el desarrollo del pensamiento. Las decisiones sobre la naturaleza y consecuencia, tanto del contenido como de las experiencias del aprendizaje, varían de acuerdo con las teorías del aprendizaje que se apliquen (Taba, 1945). Por ello se considera viable que un currículo, parta del análisis

de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, del proceso del aprendizaje y del análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo.

En este sentido Ángel Díaz-Barriga (2003), considera que currículo adquiere una característica que lo asemeja a otros construidos en la teoría educativa del Siglo XX: evaluación y planificación; que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo.

De igual forma se refiere, a formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos (Díaz-Barriga, 2003). Todo ello también existe en el ámbito de lo curricular: desde la perspectiva tradicionalista, la crítica, hasta la integral. Por ello, los conceptos currículo, evaluación y planificación, están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, “único e irrepetible” de un acto educativo que reclama ser interpretado (Díaz-Barriga, 2003).

Derivado de lo anterior, la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein (1993), explica que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello, debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística. Busca modificar la autopercepción que el sujeto tiene y proporcionarle optimismo radical sobre sus posibilidades de cambio y mejora.

Por esta razón, la concepción de intervención psicopedagógica, se vincula principalmente a la planificación de los procesos educativos; entendiendo por planificación, aquel acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación; su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo (Henaó, G.; Ramírez, L.; & Ramírez, C., 2006). Así, dentro de las diversas áreas de intervención psicopedagógica, se ubica la orientación en procesos de enseñanza y de aprendizaje, que ha centrado su atención en la adquisición de técnicas y estrategias de aprendizaje, desarrollo de estrategias metacognitivas y motivación.

En consecuencia, las estrategias de aprendizaje, engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje (Valle y González; Cuevas y Fernández, 1998).; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender. A través de éstas, se pretende lograr la integración del

alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De tal manera que el alumno, puede convertirse en un ente activo que incorpora conocimientos y experiencias nuevas; y las aulas, en efectivos “talleres” o “laboratorios” de expresión. Para lograr esto se requiere el uso de recursos didácticos manipulables, pues sirve para la construcción de un criterio analítico y reflexivo (Valle y González et. al.,1998).

Por otra parte, y volviendo al tema curricular, se considera que los planes y programas de estudio, en este caso, de México, son una parte de ese currículo que se desarrolla en las escuelas de nivel básico. Así, los “Aprendizajes clave para una educación integral 2018”, proponen un enfoque pedagógico consistente en que, desde la educación básica, se promueva la enseñanza de una historia formativa, que analice el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias, lo cual permite vislumbrar un futuro mejor. Para ello es necesario, dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente (SEP, 2017).

Al trabajar bajo este enfoque, debe mencionarse, que el desarrollo del pensamiento histórico favorece en los estudiantes la ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos (SEP, 2017).

De tal forma que el aprendizaje de la historia, se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico, con el cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman, y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones y la participación responsable.

Metodología

La presente investigación se explica a partir de un método y una estrategia metodológica, con un enfoque cualitativo, investigación-acción. Se utiliza esta opción, por la necesidad de ejecutar una propuesta de intervención que dé respuesta a la problemática planteada, la cual implica reflexión y análisis de la actividad educativa, proponiendo así cambios para la mejora en la enseñanza.

Al respecto, Latorre (2005) lo considera, como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social; sin embargo, Elliot (1993), define la investigación-acción, como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Es decir, que la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. De ahí que pueda comprenderse, que las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Kemmis (1984), por su parte, afirma que la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también, como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Para esta investigación, la investigación-acción, fue vista como una indagación práctica realizada, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

A partir del método expuesto, los pasos en el diseño de la investigación fueron, primeramente, detección del problema. Implicó introducirse por completo en el contexto mediante jornadas de observación (de 5 días por jornada), para luego, a través de guías de observación, diarios escolares y cuestionarios, recolectar datos sobre el problema y las necesidades que, resultaron ser, las primordiales. Esto, con la finalidad de realizar un análisis del conocimiento que tenían los estudiantes de la escuela primaria referida, sobre Emiliano Zapata; posteriormente, se generó el supuesto derivado del problema.

Después se elaboró el plan de acción, planteando objetivos, estrategias y recursos. Se pensó en el diseño del cuadernillo con base en las necesidades de los alumnos, tomando en cuenta los conceptos teóricos referidos y los hechos sobre el tema (Emiliano Zapata), así como también, aspectos creativos que ayudarían a la enseñanza de la historia.

Se implementó el plan de acción (primer ciclo) durante la segunda jornada de observación y, posteriormente, se evaluó el proceso y sus efectos; a partir de los resultados obtenidos, se tomaron decisiones y, en estos momentos, se realizan los ajustes necesarios para volver a implementar la estrategia. De ahí que haya sido importante una retroalimentación, con base

en la recolección de datos, con la intención de evaluar el plan, para la implementación de los ajustes.

La muestra corresponde a 33 estudiantes de quinto grado de primaria en la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón”.

Resultados

Derivado del primer diseño del cuadernillo.

Los resultados parciales de la investigación se presentan, de acuerdo a las diferentes etapas en que se implementó el plan de acción.

- a) Diagnóstico: el diagnóstico se realizó durante la primera jornada de observación, llevada a cabo, con estudiantes de quinto grado, a través de diarios de trabajo, guías de observación y cuestionarios; instrumentos en los cuales, se registraron los datos referentes al proceso de enseñanza y de aprendizaje. En dichos instrumentos, ¿quién fue Emiliano Zapata?, ¿cuál fue su lucha?, ¿por qué luchaba?, ¿cuáles fueron sus aportaciones en el estado de Morelos?, entre otras; fueron interrogantes que permitieron identificar los escasos conocimientos que tenían los estudiantes sobre este personaje histórico. En este sentido es importante subrayar que, en el diario de trabajo, se registró y, posteriormente, se analizó a través de una codificación abierta y axial, que los docentes no contaban, ni ponían en marcha, diversas estrategias didácticas para abordar el tema.

Del mismo modo, otra de las situaciones halladas en el campo, fue el que no se le dedicaba el tiempo suficiente al abordaje de la enseñanza de la historia de Emiliano Zapata (o de otros personajes), ni mucho menos a encontrar soluciones a las problemáticas y necesidades educativas de los estudiantes en la asignatura de historia, a las que diariamente se enfrentaban en el aula.

- b) Análisis de los instrumentos aplicados: primordialmente, se realizó una reflexión sobre los datos recabados en las guías de observación, diario de trabajo y cuestionarios, para tener un panorama general sobre el conocimiento con el que contaban los estudiantes de quinto grado de primaria sobre Emiliano Zapata; dicha información evidenció, que contaban con un bajo nivel de reflexión sobre el tema. Así, a través de estos análisis, se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas que implementaba el docente durante sus clases de historia, eran escasas; además de que no se adaptaban a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

- c) **Diseño del cuadernillo:** para la elaboración del cuadernillo didáctico, se realizó una sistematización de los datos más relevantes de las acciones realizadas por Emiliano Zapata, sintetizando de la manera más breve posible la información, pero sin perder el sentido de los acontecimientos redactados; esto, también, tomando en cuenta las necesidades que los estudiantes presentaron referente al tema. Posterior a ello, se planteó el diseño de los dibujos para representar los hechos a plasmar en el cuadernillo, con la finalidad de dar realce y causar interés en los estudiantes, desarrollando elementos creativos. Del mismo modo, se realizaron los ajustes y diseños de impresión, para lograr la terminación del cuadernillo y su presentación final, pues la variedad en las formas de representación de una situación nos aportó mayor apertura de pensamiento, mayor facilidad para crear soluciones, para conseguir objetivos, para construir conocimiento y comunicar las imágenes que hay en la mente. En este sentido, el pensamiento visual se convierte en un vehículo idóneo para explorar nuevos terrenos, contrastar hipótesis y, como resultado, tomar mejores decisiones. Así pues, el pensamiento visual se puede utilizar para resolver problemas de sistemas, estudiar y explorar conceptos y sistemas e innovar, permitiendo entender visualmente cómo funcionan los sistemas, las personas y los flujos entre los elementos de los sistemas (González, 2014).
- d) **Aplicación y evaluación del cuadernillo didáctico:** la primera interacción del cuadernillo con los estudiantes se realizó en la segunda jornada y arrojó los siguientes datos: 1) permitió al alumno aprender el tema en función de los objetivos; 2) permitió poner en práctica los contenidos que fueron obtenidos de manera teórica; 3) favoreció que se despertara el interés en los alumnos, pues en su diseño, se incorporaron imágenes y fotografías del personaje; 4) facilitó al docente en formación, el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del aprendizaje colaborativo; 5) permitió al alumno mayor comprensión de los contenidos; 6 generó un aprendizaje más duradero; 7) en algunos estudiantes el dibujo no se comprendió totalmente; 8) la calidad de los dibujos no resultó ser atractiva para algunos estudiantes; 9) algunos estudiantes no lograron relacionar los dibujos con el contexto de la realidad.

Discusión y conclusión

Un cuadernillo didáctico es un medio eficaz de comprensión y motivación porque, a través de él, se presenta el contenido de forma concreta, fácil, interesante y creativa. Es un recurso didáctico interactivo estructurado en contenidos, imágenes, fotografías y ejercicios que permite aprender contenidos en función de los objetivos o necesidades de los estudiantes. Con la ayuda de este cuadernillo, se pudo cubrir contenidos, objetivos, planes y proyectos de

la asignatura de historia, relacionados con Emiliano Zapata, personaje de su entidad, donde se orientó a crear una conciencia social y regionalista que se tradujo en consolidar una identidad cultural-histórica crítica, y reflexiva.

Este recurso didáctico fue innovador, porque incluyó elementos teóricos y actividades prácticas, participativas, lúdicas y gran variedad de ilustraciones que finalmente, fueron un paquete didáctico que atendió las necesidades educativas de los estudiantes; además de ser el primer cuadernillo en abordar un tema que está relacionado con la identidad de los morelenses; esto, de acuerdo a los niveles de conocimiento y ritmos de trabajo en la enseñanza de la historia, pues se ha perdido el sentido de la valoración del patrimonio histórico-cultural, por la falta de recursos didácticos que cambien la enseñanza cargada de prácticas pedagógicas rutinarias, teóricas, que se orientan hacia lo meramente conceptual, tradicional, memorística y descontextualizada.

Desde el punto de vista teórico, cobró sentido la teoría constructivista a través del aprendizaje significativo (Ortiz, 2015); el diseño y el uso adecuado de los recursos instruccionales y lo relacionado con los objetivos programáticos sobre Emiliano Zapata, con la utilización de este cuadernillo didáctico, fue evidente.

Desde la perspectiva de la práctica docente, se pone a disposición un recurso didáctico, que facilita la comprensión de contenidos a través de actividades participativas y lúdicas que ayudan al entendimiento de las necesidades educativas de los estudiantes, donde se integran la parte visual, creativa y, sobre todo, se fomenta el trabajo en equipo, y de acuerdo con la teoría del constructivismo, se promueve así la construcción de conocimiento, el trabajo colaborativo y la ayuda mutua.

El cuaderno didáctico fue importante en el proceso de la enseñanza de la historia sobre Emiliano Zapata, ya que éste es un recurso instruccional que le ayuda y favorece, tanto al docente como al educando, el fácil acceso a la información, la cual es un constituyente de interacción de primer orden para un cabal proceso educativo, porque motiva y despierta el interés del estudiante y es así como amplía las formas de enseñanza en el docente, facilitando la atención de sus estudiantes favoreciendo el trabajo en equipo y logrando eficacia en la enseñanza de la historia; por otra parte, permite al educando tener un acceso a una variedad de actividades que logran una mayor comprensión del tema, reflexiva y analítica, además de ser atractiva, lo que impulsa a los estudiantes a querer aprender.

Como lo establece la teoría de modificabilidad (1993), el maestro fue el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes en los alumnos y con dificultades de aprendizaje; es por ello que, a partir de las necesidades que se encontraron en los estudiantes,

referentes a la enseñanza de la historia, es que se estableció una propuesta de intervención didáctica, con la cual el docente puede efectuar cambios positivos en sus estudiantes, de tal manera que a ellos, les interese y facilite el aprendizaje, mejorando así la calidad de su educación.

Por otra parte, de acuerdo con la teoría del constructivismo (Ortiz, 2015), el cuadernillo didáctico ofreció a los estudiantes, la capacidad de reflexionar y elaborar su propio aprendizaje a partir de los conocimientos previos relacionándolos con los nuevos conocimientos de manera auténtica; esto, para convertir al estudiante en un ente esencialmente activo y desarrollar en él la estructura mental crítica y analítica que lo ayuden a enfrentar o entender la realidad y su contexto.

Ahora bien, por lo que se refiere a la propuesta de Hilda Taba (1945), se considera que el currículo parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, destacando ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, y en efecto, el cuadernillo didáctico, partió de un objetivo específico, en beneficio de la enseñanza de la historia y, con base en la organización de los contenidos de esta asignatura, se convirtió en una estrategia didáctica que ayudó en el abordaje de ciertos temas: por ello se coincide, en que la importancia del currículo radica en delimitar y organizar los temas de cada asignatura, con la finalidad de jerarquizar y seleccionar los temas que el docente considera que se deben abordar con mayor profundidad, de esta forma, se logra analizar la situación educativa y diseñar estrategias que faciliten al profesor abordar los temas.

Esta postura, coincide con la de Ángel Díaz-Barriga (2003), pues él argumenta que, para diseñar un currículo, se requiere de formas metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica y técnica, por objetivos, aspectos que fueron considerados para la implementación de la propuesta de intervención didáctica. A su vez, esto se vinculó directamente con la teoría psicopedagógica, ya que estableció procesos de planificación educativa, donde se incluyeron necesidades, objetivos, metas, diseño y evaluación para contribuir al mejoramiento del acto educativo, y donde su principal objetivo, se basó en la adquisición y diseño de técnicas y estrategias de aprendizaje y enseñanza, aspectos que han sido considerados para el fundamento de esta propuesta de intervención didáctica y que se vieron reflejados en la primera interacción de los estudiantes con el cuadernillo en la segunda jornada de observación.

Finalmente, considerando los resultados expuestos, se puede concluir de manera parcial, que la implementación de esta propuesta didáctica ha sido relevante en la mejora de la enseñanza de la historia con el tema Emiliano Zapata; sin embargo, realizar un análisis en los resultados

de los diferentes ciclos que se derivan de la metodología y de su implementación, permite detectar aspectos que se pretenden mejorar, lo que refiere a la estructura de los dibujos; que sea más atractiva (realizarlos de forma animada y con colores más llamativos), así como también mejorar su calidad, y concretar el pie de imagen que aparezca en el cuadernillo, para que así el alumno pueda relacionar la parte teórica con los dibujos para obtener un aprendizaje significativo.

En este sentido, se hace necesario que se continúe implementando la propuesta didáctica, con la intención de analizar los resultados posteriores, lo cual permitirá establecer conclusiones categóricas respecto a la mejora del procedimiento de implementación del cuadernillo didáctico.

En suma, esta investigación pretende colaborar con la implementación de estrategias didácticas que favorecen la enseñanza de la historia, con temas de Emiliano Zapata, a partir de las vivencias en las jornadas de observación que, como docentes en formación, se realizan en conjunto con la información teórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 02 de febrero de 2020 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Elliot, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. Citado en: Beltrán, J., Bermejo, V., Prieto, M.D. y Vence, D. (1993). *Intervención Psicopedagógica*. 1a. Edición. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (40), 7-22. [Fecha de Consulta 12 de febrero de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=547/54730460002>
- Henao, G.; Ramírez, L.; & Ramírez, C. (2006). *Qué es la intervención Psicopedagógica: definición, principios y componentes*. Obtenido de Qué es la intervención Psicopedagógica: definición, principios y componentes: <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/16.pdf>

- Kemmis, S. (1998): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
Obtenido de La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19),93-110. [fecha de Consulta 12 de febrero de 2020].
ISSN: 1390-3861. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral/ Educación primaria*. México: SEP.
- Taba, H. (1945). “General Techniques of Curriculum Planning” en National Society for the Study of Education, *American Education in the Post War Period: Curriculum Reconstruction*, Fort-fourth Yearbook, Pt. I, cap. 5.
- Valle, A. y González, R.: Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. [Fecha de consulta 11 de febrero de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE YUCATÁN.

Mtro. José Antonio Chacón Chuil

chajosan@gmail.com

Dra. Landi Isabel Padrón Solís

landips@gmail.com

Mtra. Landy Guadalupe del Valle Alcocer

landy.delvalle@gmail.com

Profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria

“Rodolfo Menéndez de la Peña”

Mérida, Yucatán

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

La evaluación del desempeño docente ha ido ganando terreno dentro de las políticas públicas, reflejándose en el impulso exponencial al interior de las instituciones educativas de todos los niveles, incrementando el número y la diversidad de procedimientos para llevarla a cabo. Ante ello, la escuela normal se ha dado a la tarea de diseñar e implementar un proceso de valoración y análisis de la práctica de sus profesores, con el propósito de obtener información confiable y pertinente que permita la toma de decisiones para mejorar la calidad de la formación que ofrecen. En ese sentido, se han desarrollado evaluaciones desde distintas perspectivas y formas, para el caso de este trabajo, se centra en el punto de vista de los estudiantes; para ello, se utiliza como instrumento de recolección de datos una encuesta con escala de tipo likert, basado en un nivel de frecuencia para señalar la regularidad con la que realizan ciertas acciones. Con los resultados obtenidos se observa que la aprobación de los profesores es buena en su mayoría, sin embargo, existen algunas áreas de

oportunidad, que se vinculan con las estrategias y metodologías utilizadas para el enseñanza y el aprendizaje.

Palabras Clave: Evaluación, desempeño docente, toma de decisiones, formación.

Introducción

Para lograr la formación integral de los estudiantes al interior de sus aulas, las Instituciones de Educación Superior (IES), como es el caso de las Escuelas Normales (EN), deben lograr desarrollar las capacidades y competencias necesarias en los mismos, que les permitan desenvolverse exitosamente en su campo laboral, por tanto, es ineludible ofrecerles la formación pertinente para tal fin, lo cual requiere, como elemento primordial, contar con una planta docente habilitada en las disciplinas que convergen en el plan de estudios, pero sobre todo que sean capaces de desempeñarse adecuadamente dentro y fuera del aula de clases, cumpliendo su labor profesional de la mejor manera posible, que permita formar a los jóvenes de manera pertinente.

Para conocer el desempeño de los docentes frente a grupo, resulta oportuno contar con una cultura de la evaluación que permita contar con información pertinente sobre el trabajo que realizan los profesores en sus respectivos cursos, para tener una base sólida sobre la cual tomar decisiones y actuar en pos de la mejora de la práctica de los docentes que redunde en una adecuada formación de los estudiantes.

Para contribuir a esa intensión, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, ha propuesto y desarrollado estrategias para la elaboración de diagnósticos, evaluación y seguimiento en las áreas que requiera la institución, en este caso, para evaluar el desempeño de los docentes en el aula, la cual se describe a grandes rasgos en este documento

Todo lo anterior en su conjunto ha permitido a la escuela normal contar con un proceso sistemático que permite conocer y analizar las características de los docentes y su desempeño profesional en el aula, y con base en ello, identificar fortalezas y debilidades, que servirán para sustentar la toma de decisiones al interior de la EN.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas, la evaluación del desempeño docente es un área del ámbito educativo que ha ido ganando importancia y adeptos, solo basta con mirar las esferas de la política educativa nacional e internacional, donde se promueve la cultura de la evaluación docente, esto debido a que los organismos internacionales y nacionales comenzaron a destacar que uno de los factores más relevantes para el logro de la calidad de los sistemas de educación básica es el desempeño docente (Cuevas y Moreno, 2016). En ese mismo sentido, investigadores e instituciones han propuesto diversas perspectivas y formas de acercamiento tanto cualitativa como cuantitativamente, a fin de hacer frente a esta actividad, que implica grandes retos para los actores involucrados, pero que al mismo tiempo aporta gran cantidad de información sobre el trabajo docente, que permite tener un panorama de la situación que se vive y a partir de ello, cómo mejorarlo.

Tomando ello como base, es sumamente relevante que una IES, como es el caso de las escuelas normales, realice procesos de evaluación docente, orientados a analizar y reflexionar sobre el trabajo del profesorado, esto desde diversas áreas y perspectivas, una de esas es desde la opinión que los estudiantes tienen sobre el desempeño del docente, en el cual se basa este trabajo, los cuales brindan información de primera mano sobre el actuar dentro del aula; sin embargo, no se debe olvidar que en algunas ocasiones la opinión de los informantes puede estar predispuesta y/o caer en lo subjetivo, por lo que se debe evitar en la manera de lo posible estas situaciones, a través del planteamiento correcto de los cuestionamientos, la delimitación correcta de lo que se evaluará y cómo se hará, además, dentro de las posibilidades, utilizar otras herramientas para poder comparar la información, es decir, tener diversas fuentes y versiones del trabajo del docente.

Por otro lado, la valoración del trabajo docente, ha pasado de ser una forma de control y castigo, donde, en palabras de De Chaparro, Romero, Rincón, Jaime y Luis, (2008), se limitaba e inhibía la labor profesional, a una visión de la evaluación como una herramienta para mejorar los procesos y los resultados, lo cual ha implicado la transformación de los procesos y los instrumentos, enfocándose a encontrar áreas de oportunidad que permitan el mejoramiento de la labor del profesor, con el propósito de ofrecer a sus comunidades estudiantiles ambientes educativos pertinentes, que garanticen una adecuada formación inicial en el caso de la Escuela Normal, sustentado en un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado, con condiciones favorables para el desarrollo humano y su bienestar.

Tomando ello como base, la Escuela Normal asumió el reto de desarrollar un proceso de evaluación docente que ha ido consolidándose y mejorándose, en el cual se toma en cuenta la perspectiva de los diversos actores educativos, con el propósito de recolectar información suficiente y pertinente que permita sustentar la toma de decisiones para mejorar los procesos académicos. Para el caso de este trabajo, se toma en cuenta una parte del proceso de valoración, considerando el punto de vista de los estudiantes con respecto al desempeño de los profesores dentro y fuera del aula.

Marco teórico

El término evaluación puede tomar diferentes concepciones dependiendo del autor o la corriente que se use, generalmente se le empareja con la rendición cuentas, dado que a través de ella se debe juzgar alguna acción u objeto; pero esto solo limita el potencial y el proceso enmarcado en ella; para este trabajo se entiende como “un proceso que partiendo de unos criterios de valor dados, pretende la obtención de la información necesaria que nos permita emitir, juicios de valor y tomar las decisiones oportunas” (Lavilla, 2011). Entendiendo los criterios de valor dados como los indicadores e instrumentos por los cuales se obtiene y recolecta la información.

Por otro lado, el desempeño docente hace alusión, en palabras de Martínez y Lavín (2017) a una “acción que corresponde a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente”, es una definición simple pero que enmarca que se debe considerar todo aquello que realiza el profesor dentro y fuera del aula, en ese sentido, prescribe sobre la responsabilidad ante el aprendizaje de los alumnos (conocimiento pedagógico y de la disciplina), la capacidad de gestión educativa que se le asigna al docente (colaboración y liderazgo), y sobre su participación en las políticas educativas (resignificar su trabajo); sin olvidar las implicaciones que se tienen al asumir su labor docente de manera profesional.

Ahora bien, considerando las ideas anteriores, puede concebirse a la evaluación del desempeño docente como un proceso sistemático y permanente, que permite valorar la actuación del profesorado dentro y fuera del aula, con el propósito de obtener información válida y confiable para la toma de decisiones orientadas tanto al desarrollo profesional docente así como al mejoramiento del servicio educativo, con un impacto positivo en la formación de los estudiantes (Ministerio de Educación y Cultura, 2012).

Considerando lo anterior, la evaluación docente tiene dos funciones relevantes, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura (2012), a saber:

1) **Diagnóstica:** se orienta a caracterizar el desempeño docente en un periodo determinado, producir una síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que sirva a las autoridades educativas y al propio docente como guía para realizar acciones que ayuden a la mejora profesional.

2) **Formativa:** implica que el docente, a partir del conocimiento y aceptación de sus fortalezas y debilidades, realice las acciones que considere necesarias para superar las debilidades y fortalecer su desempeño profesional.

Para el desarrollo óptimo de la evaluación docente, es necesario tener en claro los aspectos y áreas en las cuales se evaluará al profesor, tratando de abarcar todos los tópicos que permitan tener la mayor cantidad y calidad de información, por ello, para este trabajo se han considerado las siguientes dimensiones a estudiar:

- **Planificación del curso:** Planifica con precisión y detalle el proceso de aprendizaje con base en la naturaleza de los contenidos, las características de los estudiantes, los propósitos del curso y los objetivos de la carrera.
- **Diseño de ambientes de aprendizaje:** Crear ambientes y espacios donde los estudiantes aprenden con eficacia y gusto.
- **Estrategias, métodos y técnicas utilizadas para el aprendizaje:** Uso de estrategias, métodos y técnicas efectivas para el aprendizaje.
- **Motivación:** Estimula el interés de los estudiantes para un aprendizaje efectivo.
- **Evaluación del aprendizaje:** Desarrolla estrategias, sistemas y criterios de evaluación que apoyan y favorecen el aprendizaje de los estudiantes.
- **Comunicación:** Usa y favorece las diferentes formas y medios de expresión para establecer comunicación entre los actores del proceso de aprendizaje.
- **Gestión del curso:** Es responsable y equitativo en las actividades relacionadas con el curso.
- **Tecnologías de la información y la comunicación.** Integra el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de aprendizaje.
- **Dominio de la asignatura.** Domina los principios, fundamentos y conceptos de la disciplina que imparte.

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo, dado que se busca describir los resultados obtenidos por los docentes en las evaluaciones al desempeño docente que se aplica a los estudiantes de la escuela normal al concluir cada semestre.

Asimismo, los procedimientos a utilizar se encuentran asemejados con un estudio de corte cuantitativo, el cual busca responder preguntas e hipótesis de investigación, a través de la recolección y el análisis de los datos, confiando en la medición numérica, el conteo y el uso de procedimientos estadísticos para establecer con exactitud ciertos patrones de conducta de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Población.

La población de este estudio se encuentra enmarcado en el ciclo escolar 2018-2019, es decir, dos semestres, tomando en cuenta dicha premisa, se tiene un total 252 estudiantes, que evaluaron a 28 docentes, considerando que cada uno tuvo una carga de entre dos y cuatro cursos en cada semestre.

Instrumento(s)

Para este estudio se diseñó un instrumento a manera de encuesta con escala de tipo Likert, la cual se encuentra conformada por 38 reactivos, divididos en nueve dimensiones que fueron previamente descritas en el apartado de marco teórico. Asimismo, contiene un segundo apartado con cuatro preguntas de valoración general con dos posibles respuestas Si o No.

La encuesta permite obtener información de primera mano y fácil de procesar y analizar. Se puede definir como una técnica de recogida de información usada principalmente para conocer opiniones, preferencias, puntos de vista, entre otros aspectos de una cantidad considerable de personas, en el contexto educativo se usa para evaluar, conocer y medir saberes específicos acerca de una problemática en particular (UDLA, 2015).

Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004).

El instrumento se encuentra construido por una serie de cuestionamientos que permiten valorar el desempeño del docente y se usó la escala de tipo Likert, en la cual el sujeto debe indicar

su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008). Para este estudio se utilizó una escala de frecuencia con cuatro opciones de respuesta, siendo estas: Siempre, Frecuentemente, A veces y Nunca. Esto para señalar con qué frecuencia los docentes realizan las acciones descritas en cada ítem.

Recolección de datos

La recolección de los datos se dio a través de la aplicación de la encuesta de manera digital, por lo que se capturaron los ítems y sus respectivas respuestas en la plataforma virtual de la Escuela Normal, y posteriormente se solicitó a los estudiantes el llenado del mismo de manera personal, en este caso se utilizó la sala de cómputo de la institución, para que todos los estudiantes pudieran contestar al mismo tiempo y de esta manera, aclarar las dudas que pudieran tener.

Este procedimiento se realizó con todos los estudiantes al finalizar el semestre aplicando el cuestionario en un día determinado posterior a la finalización de las clases frente a grupo, una vez que se han dado las calificaciones semestrales.

Procesamiento de la información

Teniendo los datos requeridos, se procedió a capturarlos en el programa Excel. Posteriormente, se realizaron una serie de análisis estadísticos descriptivos, por ejemplo, la media aritmética (promedio), entre otros. Con esa información se elaboraron gráficas de barras y/o de pastel, dependiendo de los datos obtenidos.

Con todo ello, se elaboró un informe en donde se presentan y analizan los resultados obtenidos, con lo que se pretende tener información relevante y pertinente para la toma de decisiones en pos de la mejora de los servicios ofrecidos en la escuela normal.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de analizar la información recabada de las encuestas aplicadas a los estudiantes con relación a la evaluación del desempeño de los docentes. Estos se presentarán de manera de gráfica con su respectiva interpretación.

Se evaluó a un total de 57 cursos, 114 si se cuenta que son dos grupos por grado, repartidos en todos los semestres del ciclo escolar 2018-2019, siendo un total de 26 docentes evaluados, los cuales tuvieron bajo su cargo entre dos y cinco cursos por semestre (el doble considerando los dos grupos). Asimismo, la evaluación docente fue contestada por 248 de 252 estudiantes matriculados, representando el 98.41% del total.

Primeramente, en la figura 1 se muestran los resultados totales (promedios) obtenidos en el ciclo escolar 2018-2019 por todos los docentes en todos los cursos impartidos. Claramente se aprecia que los docentes en lo general fueron aprobados por poco más del 70% de los estudiantes, debido a que la opción marcada por dichos alumnos fue “Siempre”, lo que indica que las acciones consideradas en el instrumento son realizadas con una frecuencia alta por los docentes, siendo un indicativo del buen quehacer de los mismos en su práctica. Sin embargo, es significativo recalcar que poco más del 10% de las respuestas se ubique entre las opciones “A veces” y “Nunca”, lo que representa áreas de oportunidad a considerar para la mejora del desempeño de los profesores.

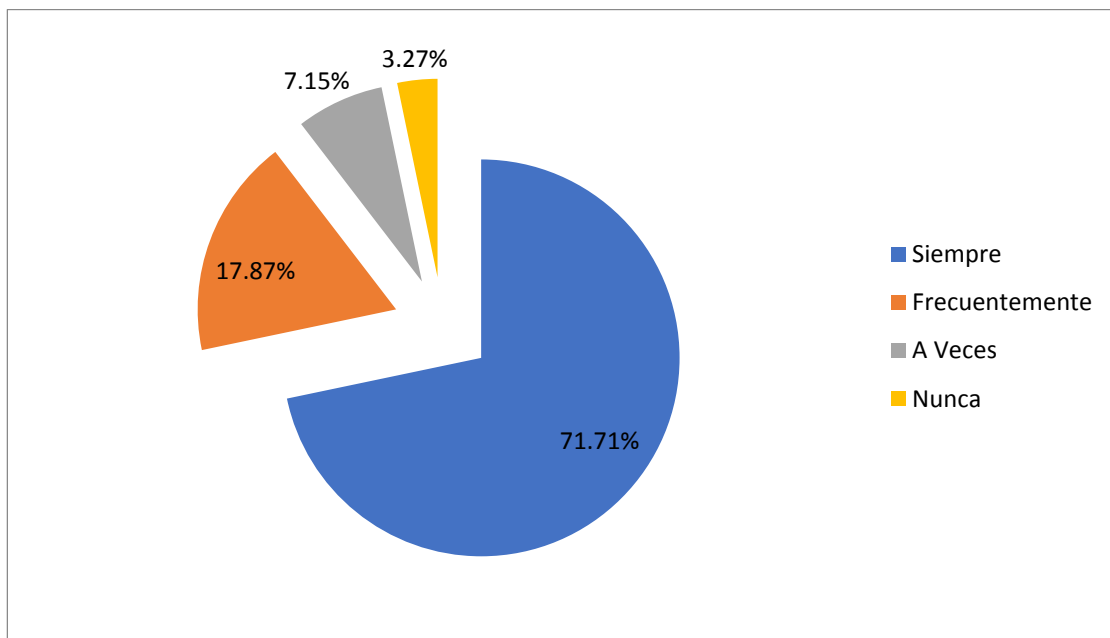


Figura 1. Resultados Generales de la Evaluación Docente.

Para profundizar en los resultados y así obtener información más detallada para encontrar las áreas de mejora, a continuación se presenta en la figura 2, las puntuaciones obtenidas por dimensión.

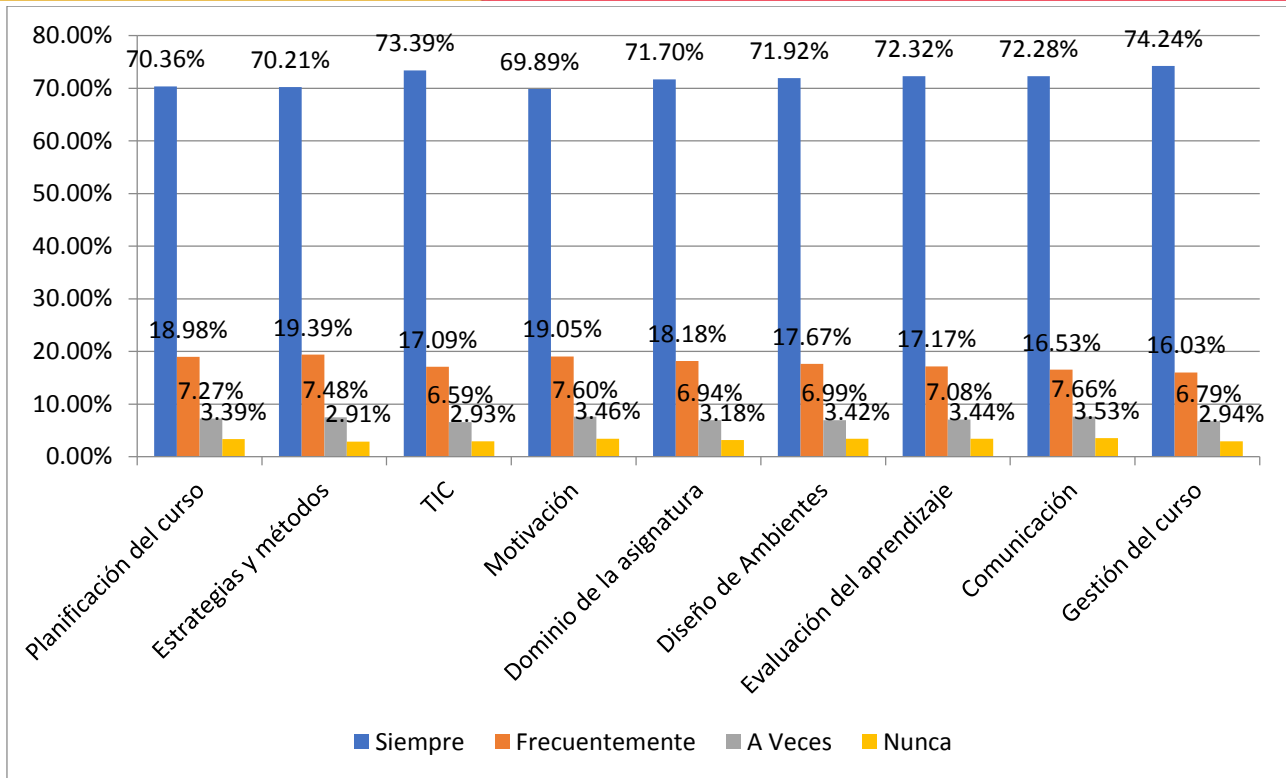


Figura 2. Resultados Generales de la Evaluación Docente por Dimensión

Se puede observar que las puntuaciones son relativamente similares en todas las dimensiones, siendo las más altas lo relacionado a la “gestión del curso” y el uso de “TICs”, lo que demuestra que hay una organización adecuada y un manejo correcto de las generalidades y particularidades de los cursos por parte de los docente; sin embargo, resulta pertinente mencionar que las áreas de oportunidad recaen en las dimensiones “motivación” y “estrategias y métodos”, lo que indica que es necesario el uso de más y mejores metodologías para la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, ahondando aún más en la dimensión “motivación”, se aprecian los siguientes resultados, presentados en la figura 3, en la cual se desglosan los cuatro reactivos que conforman dicha dimensión.

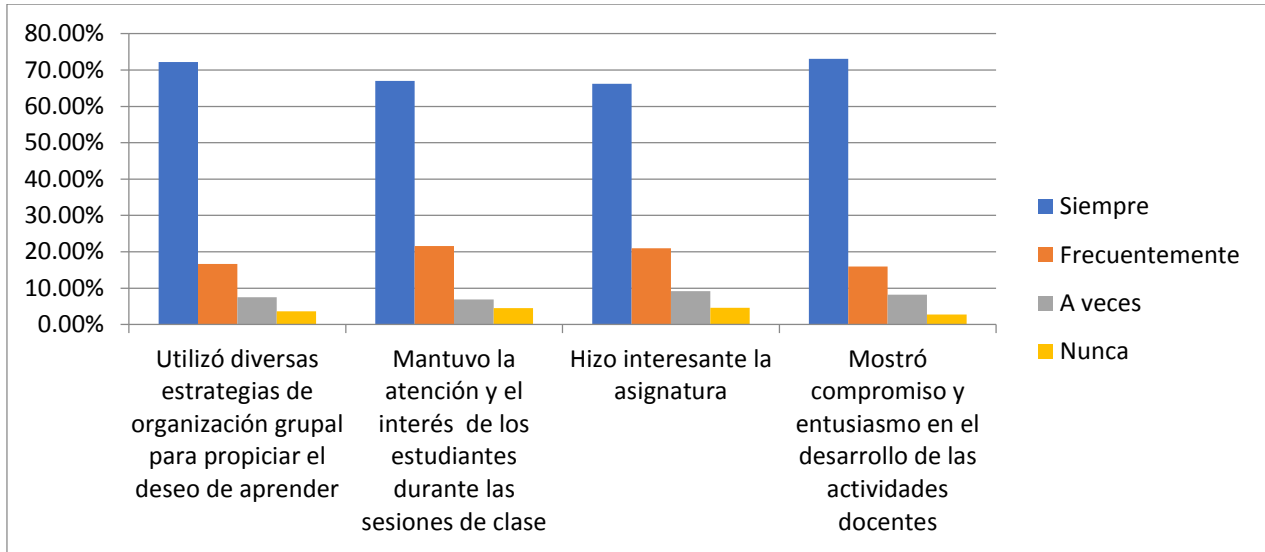


Figura 3. Resultados por ítem de la dimensión “Motivación”

A partir de dichos resultados, es claro que el área de oportunidad principal recae en el uso de estrategias y actividades que permitan llamar la atención del estudiante y mantenerlo activo durante la mayor parte del tiempo de la clase; en muchas ocasiones esto puede deberse al uso de las mismas estrategias a lo largo del semestre, del abuso de la exposición por parte del docente o de los mismos estudiantes.

Por otro lado, en lo referente al segundo apartado del instrumento, de las preguntas de valoración general, se obtuvieron los siguientes resultados mostrados en la figura 4.

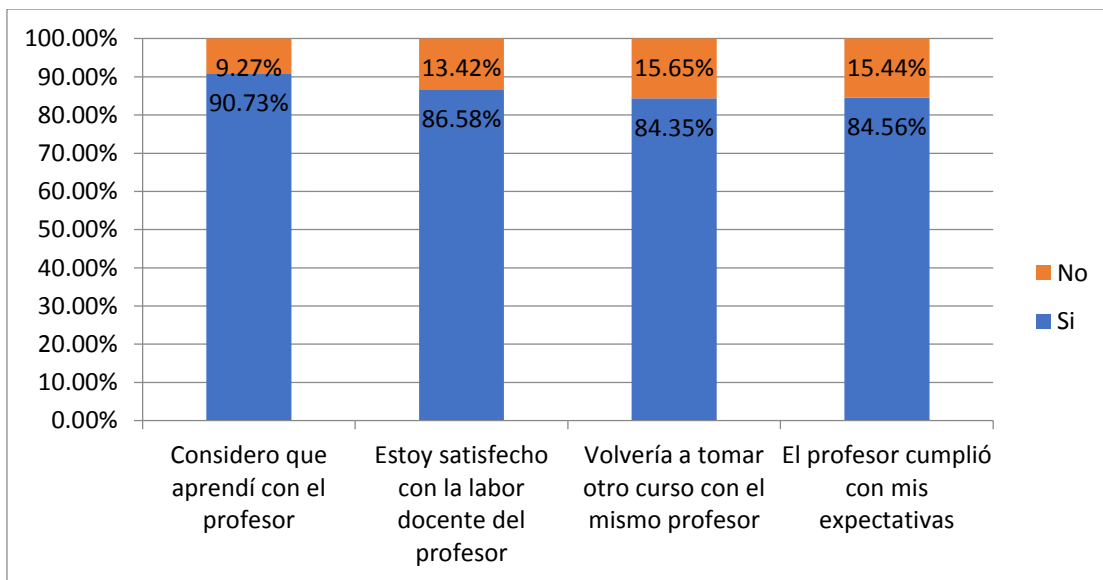


Figura 4. Resultados de las preguntas de valoración general.

Se aprecia claramente en la gráfica que la aprobación de los profesores por parte de los estudiantes se encuentra por encima del 80% en todas las preguntas, lo cual significa que en general el desempeño es adecuado y los educandos lo notan; ahora bien, hay que considerar que el resultado más bajo de estas preguntas, es “Volvería a tomar otro curso con el mismo profesor” con 84.35%, un resultado satisfactorio pero que indica que algunos de los encuestados no le agrado el curso del profesor por alguna circunstancia.

Si se relacionan los resultados descritos hasta el momento, se puede mencionar que los estudiantes que no se encuentran conformes o satisfechos con la labor del docente en las preguntas de valoración general, puede deberse al área de oportunidad encontrada a través de las preguntas de la encuesta con escala likert, que se refiere a las estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que utilizan los profesores.

Conclusiones

Todo proceso que permita mejorar la formación de los estudiantes al interior de la escuela normal, siempre será bienvenido, en este caso, la evaluación del desempeño docente es un tipo de estudio que permite tener información de primera mano con respecto al trabajo que realizan los profesores dentro y fuera de las aulas, lo que se conforma como un pilar fundamental para la toma de decisiones sobre las necesidades de habilitación y/o capacitación para la mejora de la práctica docente.

Tomando ello como base, la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes, muestra claramente que la principal área de oportunidad de los docentes de la institución recae en lo referente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que son usadas durante el desarrollo de las sesiones a lo largo del semestre, lo cual afecta directamente, en primera instancia de acuerdo con lo mencionado por los jóvenes, en la motivación y el interés que muestran por las clases y la realización de las diversas actividades puestas en práctica.

Dicho eso, la escuela normal ha tomado cartas en el asunto y se encuentra en preparación para apoyar a los docentes que lo requieran para mejorar en el área antes mencionada, pero no solo en ello, si no en todo aquello necesidad que posean, dado que cada docente tiene oportunidades de crecimiento diversas, pero se busca atender las generalidades antes de pasar a las particularidades.

Por otro lado, cabe mencionar que este estudio es solo una parte de lo referente al proceso de evaluación docente, dado que solo se utilizó la información recabada desde la perspectiva de los estudiantes, por ello, se tiene otro proceso igual de importante, referente a la autoevaluación que cada docente realiza y se está en vías de hacer una coevaluación o evaluación entre pares, con el propósito de complementar los datos y tener mayor información para la toma de decisiones.

Al ser un estudio de corte cuantitativo se obtuvieron datos que permiten tener un conocimiento preciso y confiable, sin embargo, es relevante continuar con un estudio con enfoque cualitativo en el cual se logre ahondar más en las particularidades, y así tener un panorama completo y con la información pertinente.

REFERENCIAS

- Bertram, D. (2008). Likert Scales... are the meaning of life. Topic report: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Bizquera, R. (2003). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cuevas, C. y Moreno, T. (2016). Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 2016, pp. 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450106.pdf>
- De Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E. y Jaime, L. (2008). Evaluación de Desempeño Docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), pp. 167-178. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496013.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Lavilla, L. (2011). La evaluación. *Pedagogía Magna*. (11), págs. 303-310. Recuperado de: www.pedagogiamagna.com
- Martínez, S. y Lavín, J. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) en San Luis Potosi 2017. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay (2011). Evaluación del Desempeño Docente.

Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2812

UDLA (2015). *Cuestionario. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa. Unidad de gestión curricular*. Universidad de las Américas: Chile.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LA REPROBACIÓN EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Dra. Ma. Cristina Herrera Tovar, Mtra. Adriana Heriberta Hernández Martínez y Mtra. Graciela Romero García

CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”

criss_peke10@hotmail.com romero2588@hotmail.com adrianaheriberta@gmail.com

Profesoras e Investigadoras.

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación docente.

Reporte final de investigación.

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de índices de reprobación de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre y las valoraciones que realizan seis estudiantes y cuatro docentes sobre las razones o causas por las cuales no se acreditan algunos cursos en la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” de Cedral, San Luis Potosí. El propósito de la investigación es identificar las razones por las cuales los estudiantes reprueban y proponer estrategia para mejorar el índice de aprovechamiento y a la vez dar seguimiento a su trayectoria académica. El estudio se fundamenta en la teoría operatoria de Castañeda (2013) sustentada en Piaget. La metodología es cualitativa: estudio de caso de acuerdo a Stake (1988) al precisar la interpretación y la teoría como elemento central. Los resultados mostraron que los estudiantes conocen los criterios de acreditación pero no actúan con autonomía en los procesos de aprendizaje y los docentes reconocen las razones por las cuales el estudiante reprueba, proponen estrategias de mejora e identifican cualidades del estudiantes, no obstante es necesario emprender las acciones y principalmente atender el problema a partir de un plan de acción tutorial institucional.

Palabras clave: Reprobación, educación normal, estudio de caso, Pedagogía operatoria.

Planteamiento del problema

El Centro Regional de Educación Normal “Profra Amina Madera Lauterio” es una institución pública de educación superior, ubicada en el Municipio de Cedral, SLP. Se fundó en 1975 por la profesora Amina Madera Lauterio, cuya misión primordial es la formación inicial de docentes para la educación primaria, actualmente se operan dos planes de estudio en primero y segundo semestre la formación es congruente con el plan 2018 de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria; mientras quinto y séptimo semestre desarrollan el plan 2012. El Plan de Estudios vigente se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: *Enfoque centrado en el aprendizaje*, *Enfoque basado en competencias* y *Flexibilidad curricular, académica y administrativa* y atiende la competencia académica de los egresados y las necesidades del sistema educativo nacional.

El personal docente que labora en la LEP es de diversa formación profesional: hay psicólogos, matemáticos, historiadores, licenciado en Educación primaria, licenciados en organización deportiva, licenciatura en administración, educadores, licenciados en letras españolas, perfiles del idioma inglés, licenciados en español, doctores en educación, doctores en gestión educativa, entre otros; la plantilla docente está integrada por 43 de los cuales 24 son mujeres y 19 hombres. Los estudiantes de la Licenciatura son jóvenes que provienen de diversos municipios de estado de San Luis Potosí y de Nuevo León, sus edades oscilan entre 17 y 22 años en promedio. Hay cuatro grupos de cada uno de los grados, dando un total de 457 estudiantes, de los cuales 186 son hombres y 271 mujeres.

El problema se enuncia de la siguiente manera: *“Según respuestas de docentes y estudiantes del Centro Regional de Educación Normal Profra. Amina Madera Lauterio de Cedral, SLP ante la aplicación de una entrevista estructurada en el ciclo escolar 2019- 2020 ¿Qué estrategias consideran adecuadas para disminuir el porcentaje de reprobación de los cursos de la LEP, con el fin de proponer formas para elevar el nivel académico de la escuela normal, desde la perspectiva de la pedagogía operatoria?”*

El supuesto propone la asesoría académica para los estudiantes irregulares y la continua capacitación pedagógica y la aplicación de técnicas de estudio para reducir la reprobación en la Licenciatura en Educación Primaria

Se integran como propósitos:

1. Identificar el marco normativo para acreditar los cursos de la licenciatura en educación primaria para comprender el proceso de acreditación.

2. Conocer los índices de reprobación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2018 generación 2021 con la finalidad de valorar los cursos con mayor porcentaje.
3. Reconocer los factores más recurrentes en la reprobación de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal “Profra Amina Madera Lauterio con la finalidad de encontrar elevar el nivel académico.
4. Proponer estrategias que permitan disminuir el porcentaje de reprobación de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal “Profra Amina Madera Lauterio”

El tema de la reprobación es de interés desde el marco de la política educativa se planteó en el Plan Nacional de desarrollo 2013 3.1.5 disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro, con ello se justifica la investigación mencionada, es decir, al contribuir para su disminución se está aportando al incremento del nivel educativo de la licenciatura. Además la importancia radica en un mejor promedio de los estudiantes a partir de la reflexión de su formación profesional, la valoración de las posibilidades o ventajas de contar con un promedio favorable y la madurez sobre su autonomía en el aprendizaje.

Marco teórico

En la actualidad uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo nacional es lograr el tránsito de los estudiantes que egresan de un nivel educativo al siguiente superior.

La Secretaría de Educación Pública registró para el ciclo escolar 2015- 2016 una cobertura por edad en el parámetro de 18 a 22 años de licenciatura se obtiene un 31 %, pero si se extiende la edad al grupo 18 a 23 años incluyendo el posgrado, la tasa de cobertura cae a 28%, datos a los que se integra una tasa de abandono de 6.8%. En este sentido, se recupera el dato para vincular que el abandono de los estudios puede estar ligado a la reprobación del estudiante en la escuela de adscripción, además de reconocer que se tiene matrícula de deserción escolar en educación superior, desde esta mirada el dato se vuelve un punto de partida.

En la publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) La educación normal en México. Elementos para su análisis (2017) se plantea como parte de los proyectos académicos de las escuelas normales públicas que deben atenderse con el programa

del (PACTEN) 2017; en el inciso A. Elevar el aprovechamiento de los estudiantes y el D. Desarrollar programas de tutoría y asesoría para mejorar los procesos de formación y aprendizaje, con perspectiva de género y derechos humanos de los estudiantes. Por lo tanto, las escuelas normales a su interior tendrían como premisa valorar los índices de reprobación y crear mecanismos de acción y mejora de esta problemática, mediante el seguimiento de la trayectoria académica de sus estudiantes.

Según la Encuesta Intercensal del INEGI 2015 en el estado de San Luis Potosí sólo el 23.7% de los jóvenes de 20 a 24 años de edad asisten a la escuela, lo que significa que muchos no concluirán la educación superior, es decir la tasa de cobertura sigue siendo muy baja, razón por la cual es una premisa analizar cuáles son los factores por los cuales reprueban los estudiantes normalistas, y tratar de contribuir en los índices de eficiencia terminal.

Desde 2011 Ocampo, Camarena y De Luna señalan que el mejoramiento de la calidad educativa está ligado a la atención de las debilidades y fortalezas de un programa educativo, de tal forma que si la reprobación es un problema es necesario emprender acciones para mejorar el nivel educativo y lograr que los estudiantes sean reflexivos para formarse de manera integral.

La ANUIES (2008) establece como un objetivo estratégico ampliar la cobertura de la educación superior con equidad y calidad, reduciendo las brechas interestatales en beneficio de todos los mexicanos y dentro de la política 13. Las instituciones de educación media superior y superior deberán fortalecer de manera eficiente su articulación y coordinación con el propósito de asegurar la transferencia exitosa de los estudiantes e incrementar la probabilidad de éxito en el nivel superior. Por ello, es necesario garantizar que cada uno de los estudiantes normalistas pueda acreditar sus cursos y obtener un promedio adecuado como factor de evaluación en los procesos de participación para el ingreso al servicio profesional docente.

Como referente principal se tiene una investigación nacional de Campos (2019) la cual se titula Factores pedagógicos que indican en la reprobación, en voz de los estudiantes normalistas de la escuela Normal Veracruzana “Enrique Rebsamen” la cual destaca los factores pedagógicos, con o perspectiva teórica refiere a varios autores centralizando el concepto de reprobación, toma como sujetos de la investigación a los estudiantes de la carrera de educación física, usa el enfoque interpretativo cualitativo, seleccionaron a 6 estudiantes que cumpliera con el requisito de haber reprobado por lo menos un curso para entrevistas y concluyen reiterando que la causa de la reprobación es el desinterés, reconocen la importancia de la comunicación de los criterios de evaluación deja en clara que sería necesario conocer la mirada los docentes sobre la reprobación para confrontar la realidad. De

tal manera que la investigación comprueba que hay un interés de la temática y que se considerará la opinión de los docentes en esta investigación.

No obstante, es necesario afirmar que se encuentra una serie de investigaciones sobre reprobación en educación superior en las universidades pero en carreras de ingeniería, ciencias de la salud, ciencias de económico - administrativas y humanidades; en el contexto nacional e internacional y principalmente con énfasis cuantitativo, pero poco aportan en relación a la reprobación en escuelas normales. Cabe precisar que también se indaga en documentos reguladores de educación normal y no señalan el problema de reprobación en estas, se usan términos de rezago, matriculación, egreso y titulación; es decir se toma el resultado final pero no el trayecto formativo o transición del estudiante en el programa educativo. Razones por las cuales no se integran investigaciones locales e internaciones sobre la cuestión que se aborda.

La **pedagogía operatoria** desde el planteamiento de Castañeda (2013) con base a los referentes de Piaget considera que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio; es decir el conocimiento de la realidad será comprensible para el sujeto a partir de los instrumentos intelectuales que posee, es decir las estructuras operatorias de pensamiento. Por lo tanto, el desarrollo cognoscitivo es el resultado de la interacción que se realiza entre los factores internos del sujeto y los factores ambientales. El estudiante podría valorar en qué medida influyen sus capacidades para estudiar y las ayudas tanto en el aula como el apoyo o colaboración de otros agentes.

Esta teoría pretende ayudar al estudiante a que construya sus propios pensamientos, sus estructuras y generando una lógica de sus propios actos; por lo tanto el alumno puede ser capaz de emitir juicios sobre sus propio desempeño determinar las condiciones de área de oportunidad para mejorar los procesos de acreditación y salir de la fase irregular. A la vez el estudiante desarrolla su conocimiento en razón a la conciencia de que los errores forman parte de la interpretación del mundo. En este caso, el error puede ser el acto de reprobar pero el estudiante puede esforzarse para cambiar o lograr una nota valorativa elevada.

En consecuencia la escuela ha de ofrecerle condiciones que estimulen el desarrollo de aptitudes del estudiantes que le permitan comprender los conocimientos; y la enseñanza considerar el desarrollo evolutivo y organizar situaciones de aprendizaje que provoquen y favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social. Por consiguiente el docente ocupa un papel importante en los procesos de acreditación y conducción de los cursos para la LEP, necesita pensar en el tipo de alumnos que tiene que enseñar sus posibilidades, su nivel de aprendizaje, las capacidades, sus intereses, formas de aprender y estilos, entre otras.

Dentro de los conceptos elementales se puede referir en primer término la **reprobación** desde el Glosario de Educación superior de la Secretaría de Educación Pública la cual lo caracteriza como el número o porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir dicho grado o curso. Este indicador nos permite tener referencia de la eficiencia del pro-ceso educativo (aprovechamiento), e induce a buscar referencias contextuales (sociales y económicas básicamente) de los alumnos que entran en este esquema de reprobación y de fallas posibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (SEP, S/F); en breves palabras la reprobación es una denominación que se usa para determinar que un alumno no cumple con los requisitos para acreditar un curso.

Mientras que Pérez y Sacristán citados en Corral y Díaz (2009) señalan que “la reprobación escolar como el resultado de un proceso que detiene, limita o no acredita el avance del alumno en su vida académica” (p. 3). Este mantiene un punto crucial al recuperar el proceso final de un curso a partir de la valoración. Al respecto Valdez, citado por Ruíz et al. (2010) precisa que reprobación significa estrictamente no haber cubierto los requisitos mínimos académicamente estipulados para establecer un reconocimiento en cierta área.

Es pertinente referir a la vez que la educación normal se caracteriza por que “prepara a los educandos para que ejerzan la docencia en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional. Tiene, como estudios antecedentes inmediatos, el bachillerato. En cursos ordinarios la duración de la carrera es de cuatro años; y en cursos intensivos es de seis años” esta visión desde el Glosario de Educación superior.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo a partir del método estudios de casos. Este es de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. Por ello, en la temática se abordan dos miradas: de docentes y estudiantes, sobre los factores o causas de la reprobación en los cursos de esta licenciatura, las implicaciones de los estudiantes para acreditar y la tendencia a mejorar a través de su capacidad de reflexión.

El tipo de caso elegido fue el interpretativo desde la propuesta de Stake (1998) al precisar la interpretación y la teoría como elemento central. En este sentido es necesario conocer el proceso de investigación de un estudio de casos en razón de los siguientes procesos:

1. La selección y definición del caso, la muestra se delimitó a seis estudiantes irregulares, es decir que tienen de 1 curso a 3 pendientes al concluir el segundo semestre en segunda oportunidad y los docentes implicados serán los que atienden 4 cursos en cuestión: Observación y análisis de prácticas y contextos escolares , Inglés desarrollo de conversaciones elementales, planeación de la enseñanza y el aprendizaje y aritmética números decimales y fracciones.
2. La elaboración de una lista de preguntas para estructurar la entrevista estructurada para docentes y estudiantes para conocer cuáles son las causas o factores de la reprobación.
3. La localización de las fuentes de datos, se determina a quienes se va a entrevistar en este caso docentes y estudiantes.
4. El análisis e interpretación, se concreta a partir de una matriz que permite conocer el dato empírico y usar la teoría a partir de procesos de triangulación, para llegar a la comprensión del caso.
5. La elaboración del informe se materializa a través del cierre de los procesos emprendidos para la investigación.

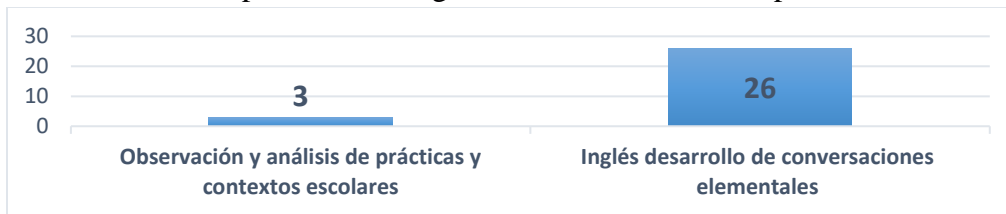
Resultados

Primeramente se presentan los resultados generales de la reprobación de los estudiantes; al cierre de segundo semestre de 119 estudiantes que representa el 100 %, acreditaron 90 es decir el 75.63% y reprobaron **29** cursos un 24.36% de la generación, los cursos no acreditados fueron inglés desarrollo de conversaciones elementales y observación y análisis de prácticas y contextos escolares (Gráfica 1). En cuarto semestre de 97 estudiantes equivalente al 100 %, acreditaron 62 es decir el 63.91 % y reprobaron **35** estudiantes el 36.08% de la generación, los cursos pendientes fueron: estrategias con propósitos comunicativos, estrategias de trabajo docente, inglés A2 y Evaluación para el aprendizaje, cabe destacar que algunos estudiantes reprobaron más de un curso porque el número se elevó a 41 cursos no acreditados (Gráfica 2).

En el sexto semestre de 100 estudiantes equivalente al 100 %, acreditaron 56 es decir el 56.00 % y reprobaron **44** lo que representa el 44%, los cursos no acreditaron son: inglés B2, Proyectos de intervención socioeducativa, filosofía de la educación, educación geográfica y formación cívica y ética, cabe destacar que algunos estudiantes reprobaron más de un curso porque se incrementó a 62 (Gráfica 3). Mientras que en octavo semestre se obtuvo la acreditación de los 115 estudiantes en los cursos establecidos lo que representa un 100%.

Se puede deducir que la reprobación en el aprendizaje en el segundo idioma tiene los más altos índices de reprobación en tres semestres, además que el número de cursos no acreditados se incrementa por ejemplo, en segundo semestre son 2, en cuarto semestre cuatro cursos y en sexto semestre cinco curso; y en cuestión del porcentaje casi más de un cuarto por generación está reprobando y conforme el estudiante transita la malla el número de estudiantes que no acreditan se eleva.

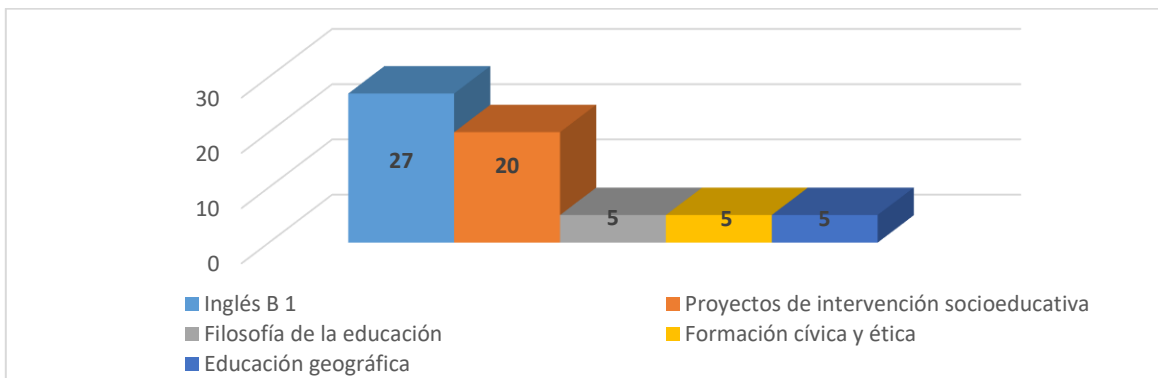
Gráfica 1. Estudiantes reprobados en segundo semestre de la LEP plan 2018.



Gráfica 2. Cantidad de cursos no acreditados en cuarto semestre.



Gráfica 3. Cantidad de cursos no acreditados en sexto semestre.



La información de la aplicación de encuestas a seis alumnos de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria plan 2018 se organizó en seis categorías que a continuación se describen:

Conocimiento de la Acreditación en las normas de control escolar. De los seis encuestados 4 conocen las formas de acreditación de los cursos incluso las han leído por iniciativa propia, uno las conoció hasta reprobando por el nuevo plan, un alumnos indica no conocer. Todos están de acuerdo en

las formas efectivas para la difusión de los procesos de acreditación pues precisan la comunicación de cada docente desde la presentación del curso, las reiteraciones del personal de control escolar y la entrega de documentos escritos o bien a través de las sesiones de tutoría.

Reprobación desde el alumno. Los encuestados mencionan que reprobado implica no acreditar porque no se cumplen los mínimos establecidos desde un curso.

Causas de la reprobación de cursos. Dentro de las causas descritas se puede citar por orden de importancia: no entregar trabajos establecidos desde cierto curso, disciplina para entregar en tiempo y forma actividades o productos, falta de comunicación con el docente, exceso de trabajos, aludiendo a saturación, baja calificación en exámenes, explicación confusa del docente, irresponsabilidad e inasistencias.

Repercusiones de la reprobación. Las emociones que manifiestan los encuestados al reprobado se traducen en tristeza, equilibrio emocional y uno manifestó que baja es decir interpreto la consecuencia.

Estrategias para acreditar los cursos. Los sujetos consideran que el docente si debe aplicar algunas estrategias como: proporcionar una guía de estudio, comprender la situación del alumno, apoyar al alumno sobre el porcentaje de su calificación y aluden que acepten su culpa o error esto podría traducirse como docente responsable del proceso.

Actitudes o cualidades para lograr acreditar: Asumiendo compromisos del alumno para acreditar consideran mejorar la actitud de empeño, ser disciplinados y responsables.

En relación a las cuatro entrevistas a docentes que impartieron cursos de inglés, planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, aritmética y observación y análisis de la práctica, la información se estructuró en los siguientes indicadores:

Comunicación de los criterios de evaluación. Los cuatro docentes encuestados conocen las normas de control escolar del plan de estudios para emitir una acreditación y estos comunican oportunamente a los estudiantes al inicio del curso, previo al cierre de la evaluación de unidad de aprendizaje y en la evaluación final del curso.

Término reprobación: los encuestados coinciden en que reprobación hace referencia a no cumplir con los mínimos para acreditar el curso. En relación a las **causas de la reprobación.** Se enlistan de acuerdo a la frecuencia: inasistencia, no entregar trabajos en tiempo y forma, incumplimiento de las jornadas de práctica, poca lectura comprensiva, conocimiento nulo del inglés, problemas familiares e irresponsabilidad.

Devolución de la evaluación. Los cuatro docentes hacen la devolución de la evaluación al estudiante de forma oportuna de igual manera consideran que los padres de familia han de conocer el rendimiento académico de sus hijos.

Estrategias para apoyar al estudiante. El docente propone ciertas estrategias para lograr que los estudiantes acrediten: brindar asesoría personalizada, proporcionar una guía de estudio, explicar las actividades o ejercicios prácticos, abrir espacios como clubs o talleres que atiendan las debilidades y retroalimentar cada unidad. En el indicador **actitudes o cualidades del estudiante para lograr acreditar:** Los docentes puntualizan por orden de frecuencia: ser responsables, cumplimiento de evidencias en tiempo y forma, actitud proactiva, perseverante y disposición para el trabajo en equipo.

Discusión y conclusiones

En relación al conocimiento para acreditar los cursos los estudiantes y docentes coinciden en su apropiación, pues las formas de comunicación de los criterios para acreditar cada curso se clarifican por parte del docente en reiteradas ocasiones y por parte del personal de control escolar, lo cual se expresa como la responsabilidad determinada desde las normas de control escolar 2018 al establecer que “por su parte las áreas de control escolar, serán las responsables de difundir las presentes normas mediante capacitaciones al interior de su entidad, así como de verificar su cumplimiento y asesorar permanentemente a las personas involucradas en los procesos de control escolar” (SEP, 2018:02). Por lo tanto, se puede apreciar que los ambos actores educativos asumen su papel con responsabilidad para emitir evaluaciones, hacer la devolución de forma oportuna y comunicar de forma eficaz los criterios y evidencias para acreditar los cursos. En este sentido, Pérez y Sacristán citados en Campos (2019) definen “la reprobación escolar como el resultado de un proceso que detiene, limita o no acredita el avance del alumno en su vida académica”. (p.3)

En consecuencia se encuentra que dentro de las causas o factores que generan la reprobación los estudiantes se coinciden en: inasistencia, la entrega de trabajos en tiempo y forma en el hecho de que no se entregan es decir su falta de responsabilidad; pero en general los estudiantes dentro de sus aportes dan pauta a la responsabilidad del docente esto es falta de comunicación, explicación confusa. Hay dos posturas comunican sus razones pero a la vez recalcan la actitud de docente a lo largo de la conducción del curso. Mientras que la postura del docente está centrada en el desempeño del estudiante explicitando las razones por las cuales los estudiantes reprobaron su curso.

En relación a la aplicación de estrategias docentes para contribuir a la acreditación de cursos a los estudiantes les gustaría que estos proporcionen guías de estudio, que comprendan su situación esto llevaría a pensar que el estudiante se siente no comprendido ante una situación académica, y además

enfatan que el docente acepte su culpa es decir alude a reprobación por parte del docente injusta. Por otro lado, el docente tiene similitud al proponer una guía de estudio, y difiere en asesoría personalizada y abrir espacios como clubs y talleres que atiendan debilidades detectadas en la formación de los estudiantes.

Respecto a las actitudes o cualidades para que los estudiantes logren acreditar estos plantea solo aspectos de responsabilidad en las tareas escolares no llevan a la detección de autoanálisis sobre sus procesos o hábitos de estudio, es decir reconocimiento de sus fortalezas para aprender a aprender; y los docentes asumen como pieza fundamental la responsabilidad, actitud proactiva y empatía para el trabajo en equipo. El análisis del trayecto o seguimiento del aprovechamiento de los estudiantes ha de ser una prioridad desde las instituciones de educación superior, puesto que permiten tomar decisiones en tiempo y forma y a la vez valorar el desempeño y porcentajes de rendimiento académico de cada una de las generaciones, traducido en trayectorias exitosas y mejores posibilidades de inserción al campo laboral, esto en la parte educativa implica una valoración con base al promedio que el estudiante logro al cierre de su licenciatura. En el plano institucional la trayectoria académica tanto como desempeño, reprobación y deserción son criterios de validez para las evaluaciones externas y acreditaciones que socialmente emiten estatus de calidad y prestigio.

Es preciso reconocer que en la institución caso existen altos índices de reprobación, especialmente en la generación de tercer semestre con 115 estudiantes; de los cuales 29 reprobaron asignatura en segundo semestre lo que representa el 24.36%, este dato se obtuvo en un primer diagnóstico. Es decir casi la cuarta parte de la generación reprobó cursos. Por otro lado, es común compartir que dentro de las causa o factores por los cuales los estudiantes no acreditan la información que se obtiene permite inferir que la causa principal es el sentido de responsabilidad en el proceso de formación traducida en no entregar en tiempo y forma evidencias, inasistencias, lo cual desde el punto de vista particular podría atenderse desde el plano emocional al tener una comunicación más personal con los estudiantes que han reprobado para motivarlos a mejorar su promedio.

Por último se comparten propuestas para logra mayores índices de acreditación en el CREN:

1. Detectar a los alumnos que han reprobado cursos y darles seguimiento desde tutoría para lograr que mejoren su promedio pues al egresar este se traduce a porcentaje ante la empleabilidad.
2. Diseñar un plan de acción tutorial institucional e impartir tutoría académica en área no consolidadas a los estudiantes que la requieren partir de su detección en el aula.
3. Desde los cursos brindar asesorías personalizada a alumnos que no comprendan las temáticas.
4. Motivar a los estudiantes para la mejora de su rendimiento académico.

5. Aplicación de estrategias docentes al interior del aula que le permitan al alumno acreditar a partir del reconocimiento de sus competencias y su consolidación como una oportunidad para que pueda aprender a aprender, desde un enfoque autorreflexivo.
6. Con base a necesidades ya detectadas focalizar los cursos propedéuticos de las nuevas generaciones.
7. Desde el plano institucional en cada semestre valorar el promedio por generación, así como los índices de reprobación y deserción para contribuir a mayores niveles de aprovechamiento, esto es seguimiento a la trayectoria escolar.

REFERENCIAS

- ANUIES (2018) Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional.
- Campos, B. (2019) Factores pedagógicos que inciden en la reprobación, en voz de los estudiantes normalistas. Interconectando Saberes, Revista de Divulgación del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Año 4, Número Especial, Xalapa, Veracruz, México
- Castañeda, C. (2013) La pedagogía preoperatoria. España. Disponible en: <https://es.slideshare.net/claudiadocente2/jean-piaget-y-la-teora-operatoria-pdf>
- Corral, V. y Díaz, X. (2009) Factores asociados a la reprobación de los estudiantes de la universidad de Sonora. Memoria del COMIE. México.
- DGESPE (2019) Plan de estudio de educación primaria 2018. Disponible en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Gobierno de la República (2013) Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018. México.
- INEE (2017) La educación normal en México. Elementos para su análisis. México.
- INEGI (2015) Encuesta intercensal. México. Disponible en www.inegi.org.mx
- Ocampo, F.; Camarena, P.; De Luna, R. (2011) Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, pp. 207-212 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.
- Ruiz, N. (2006) “Causas de reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la licenciatura de Filosofía de la BUAP” revista de la facultad de Filosofía y Letras Graffylia. México.
- SEP (2018) Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las

licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la Modalidad escolarizada (planes 2018). México.

SEP (S/F) Glosario de Educación Superior. México. Disponible en:
http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf

Stake, R. (1988). La investigación con estudio de casos. España: Morata.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁMBITO INCLUSIVO

Daniela Guadalupe Coronado Fernández

Danielacrownedfer@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

María Eva Gutiérrez Montes

evita_mont@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea Temática: Modelos Educativos De Formación Inicial Docente

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo dar a conocer la importancia de agregar cursos o talleres en los actuales programas de la Escuela Normal ByCENES, en los cuales se aborden y analicen teorías de educación inclusiva en nivel de primaria, así como el llevar a la práctica dicha teoría. Se pretende que estas asignaturas tengan una gran relación al proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños con Necesidades Educativas Especiales como braille, lengua de señas mexicanas, lectoescritura especializada, entre otras. La metodología utilizada se inscribe dentro de la esfera epistemológica en un paradigma interpretativo, mientras que en el nivel metodológico retoma el paradigma cualitativo. Las técnicas de análisis son lógica deductiva (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Se analizó el plan de estudios 2018 de las Escuelas Normales, se comparó y reflexionó con apoyo de observaciones de trabajo realizadas a docentes y de una estudiante normalista en una escuela primaria. Se concluye con la necesidad de implementar cursos relacionados con educación inclusiva que permitan una mejor formación integral en el docente.

PALABRAS CLAVE: Necesidades Educativas Especiales, Equidad Educativa, Trabajo Docente, Perfil de Egresado.

Planteamiento del problema

A lo largo del tercer semestre de la Licenciatura en educación primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, la alumna normalista realizó sus prácticas docentes en la escuela primaria estatal Profr. Leo Sandoval Saucedo ubicada en el municipio de Hermosillo, a cargo del grupo de 2 “B” con un total de 27 alumnos entre siete y ocho años de edad.

Durante la estadía en la escuela primaria, la normalista percató que era un plantel donde se trabajaba la inclusión de alumnos, debido a que, en cada uno de los grupos que conformaban la institución, se encontraba uno o varios estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE. En el grupo de segundo grado sección B se encuentra inscrita una alumna que presenta como diagnóstico Autismo.

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. (UNESCO, 2008)

La alumna normalista percibió la dificultad que se tenía al momento de planear y buscar estrategias y/o técnicas de trabajo, puesto que nunca antes había practicado o tenido algún trato con estos alumnos debido a que los normalistas no reciben la formación necesaria que les proporcione el conocimiento indispensable para abordar dichas situaciones.

Además, se observó que al igual que su maestra tutora, ninguna de las otras maestras que laboran en el mismo plantel educativo estaban lo suficientemente capacitadas para atender a estos niños. El plantel cuenta con equipo de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), sin embargo, es imprescindible que el docente frente a grupo tenga las habilidades y herramientas necesarias para atender dichas condiciones del alumnado. Así mismo, asumir la responsabilidad de ponerlas en acción. Por tal motivo, surgen las siguientes interrogantes: ¿Están los profesores y los normalistas preparados para enseñar a estos alumnos? ¿Por qué se establece como una competencia de perfil de egreso en el programa 2018 el tener las aptitudes para enseñar a alumnos con NEE?

Conforme a las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria se analizó la carencia de una de ellas por parte de las docentes: propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

De igual manera, haciendo un análisis del actual programa 2018 que se trabaja en la Escuela Normal, se puede identificar la insuficiencia de un curso que se encuentre enfocado a la enseñanza y aprendizaje en un ambiente inclusivo en el nivel educativo de primaria.

Recordemos que es de gran importancia identificar las necesidades de estos alumnos, ya que es una habilidad que se tiene que desarrollar a lo largo de la formación docente para posteriormente estar preparado para cualquier tipo de situación en el trabajo docente.

SEP (2017) afirma que “Los docentes han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula” (p.118). La inclusión abarca muchos ámbitos y situaciones, en este caso se hablará en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación se centra en dar a conocer la importancia de agregar cursos o talleres en los actuales programas de estudio cuyo fin tienen la formación de docentes en las escuelas normales y en los cuales se aborden y analicen teorías de educación inclusiva en nivel de primaria, así como el llevar a la práctica dicha teoría.

Marco teórico

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Const., 2010,art 3)

La educación es un derecho que todos los mexicanos tenemos, sin excepción de pertenecer a diferentes culturas o capacidades y condiciones. SEP (2012) menciona:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. (p.13)

Serra (2000) afirma que la inclusión es un proceso de la diversidad y que tiene progresión de una manera provechosa del grupo que establece sus vínculos en un contexto

multidimensional. Estima que el concepto de inclusión se forma como un motivo y como un desarrollo.

Mientras la UNESCO (2005) define a la educación inclusiva como: “Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”.

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales poco a poco han incrementado su estadia en una escuela regular con la aprobación de ciertas evaluaciones educativas. Esto es debido a las tendencias e ideologías sociales en las que se vive actualmente. Claramente la mayoría de estos alumnos requieren un tipo de educación específica a lo largo de su escolarización. Es por esta razón que surge la importancia en que las instituciones inclusivas deben tener docentes que comprendan características dirigidas a estos alumnos.

Dentro de las escuelas podemos encontrar que la inclusión educativa es un tema que siempre está presente en las conversaciones de los docentes, los cuales aseguran implementar en sus clases diarias dicha acción en su totalidad. Sin embargo, analizando el contexto educativo es notorio que no se efectúa de la manera correcta, ya que la inclusión implica más que solo admitir alumnos con diferentes capacidades en la institución; Narodowski M. (2008) lo define como “Brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten” (pp. 22). De esta forma asegurando que el alumno adquiera los aprendizajes esperados y que tenga un sentido de pertenencia en la sociedad.

Por otra parte, los padres también forman una parte importante de este proceso. Tal como Gadea (2017) expresa: “Elegir la escuela a la que irán nuestros hijos es una de las grandes decisiones que los padres de familia tenemos que tomar” (p.23). Los padres pueden confiar llevando a sus hijos a ciertas escuelas inclusivas, ellos esperan que se le dé una buena atención y apoyo en el desarrollo de su hijo, saben que se necesita un equipo multidisciplinario para poder realizar este objetivo. Bazán (2014) afirma “Cuando los alumnos presentan necesidades educativas especiales, la participación demandada a la familia puede ser en algún caso muy ambivalente (alta exigencia-baja exigencia), con actitudes contradictorias que pueden promover conflictos y malentendidos” (p.84). Se entiende que los maestros en el trabajo docente ya hayan dado todo referente a su formación docente, tal vez seguirse informando acerca de estos casos o conforme a la experiencia que se les brinde. Por lo antes expresado, se confirma que una de las finalidades de un profesional es ser competente cada vez más en su trabajo. Este progreso profesional usualmente se obtiene a través del conocimiento y la experiencia (Zabala, 2000). En relación a los estudiantes normalistas que aún están a tiempo para recibir conocimiento suficiente y eficaz para poder realizar un buen proceso de aprendizaje-enseñanza para los niños con NEE.

La escuela tiene dos funciones a desempeñar: transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones, y de formar hombres y mujeres autónomos capaces de tomar decisiones en conciencia de las implicaciones éticas. (Gadea, 2017). Es importante el fomentar la equidad y la inclusión desde pequeños, el no discriminar y respetar a todos por iguales. Con una equidad inclusiva y el sistema educativo, los alumnos comprenden la responsabilidad y el apoyo que pueden tener como mediadores ante sus otros compañeros, puesto que, la colaboración y el intercambio social son elementos esenciales para propiciar un andamiaje.

UNICEF (2106) expresa: “Se afirma que en nuestro país existen 4.1 millones de niños fuera de las escuelas excluidos del sistema, y los resultados muestran que los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación son los niños con alguna discapacidad”. Un factor de relevancia es el elemento social que impacta a las escuelas, tal como, el aceptar a todos los alumnos sin excepciones, es por esto que Porter (2008) menciona que “La inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad” (p.63).

Sin embargo, lo anterior no puede considerarse como suficiente, puesto que, además de asegurar la escolarización de estos alumnos, también es necesario el brindarles una educación de calidad, en donde ellos puedan desarrollar al máximo su potencial cognitivo. La inclusión educativa es la aceptación por parte de la escuela de sus miembros a los cuales se les valora por su contribución, haciendo hincapié en el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad (Farrel, 2001).

No obstante, es notable que continúan presentándose actualmente dificultades para atender NEE en las escuelas primarias, Feldman (2008) afirma lo siguiente con respecto a dicha situación:

En la escuela media, el problema de la inclusión educativa resulta particularmente visible. La aceptación (y realización) de la cobertura universal de los niveles básicos y la tradicional selectividad de los estudios superiores no colocan a estos niveles de manera principal en el foco de atención. Es el medio de la pirámide el que, de un modo generalizado, aparece hoy en cuestión. (Aunque también puede constatarse que los niveles básicos presentan crecientes y preocupantes problemas de cobertura, de mantenimiento y, fundamentalmente, de garantía de logro de las capacidades esperadas de ellos)(p.90).

Metodología

Se inscribe dentro de la esfera epistemológica en un paradigma interpretativo, mientras que en el nivel metodológico retoma el paradigma cualitativo. Las técnicas de análisis son lógica deductiva (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Se analizó el plan de estudios 2018 de la ByCENES donde se encuentran asignaturas como atención a la diversidad o educación inclusiva que se pueden acercar a la asignatura antes mencionadas, sin embargo, es evidente que no hay un curso que aborde contenidos que sean soporte para el normalista en el proceso y desarrollo de aprendizaje en educación para los alumnos con capacidades diferentes, tales como: lectoescritura, braille, lengua de señas, entre otros. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014. En el artículo 57 establece lo siguiente:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

En la observación de clases tanto de la tutora de grupo, como las demás docentes que conformaban la institución educativa y la normalista, se percibió una falta de dominio y conocimiento sobre el trabajo inclusivo, así como de herramientas, estrategias y actividades que pudieran implementar en el aula para el trabajo a realizar con alumnos con NEE, impidiendo de esta manera que no se brinde una educación inclusiva y de calidad como se encuentra establecido que como estudiante tiene por derecho a recibir.

Desarrollo y discusión

La intención de una mejora en la formación inicial docente en el ámbito inclusivo de la educación, permitiría al profesor en el aula, que se desarrollara de una manera integral y de calidad donde su trabajo sea reconocido por trabajar tomando en cuenta las necesidades y características de todos sus alumnos y no solo de unos cuantos.

Se pretende, que se reconozca la importancia de agregar estos cursos al plan de estudio de las normales debido a que, con los conocimientos y las herramientas que se proporcionen, se desarrollen en los maestros de educación inicial las competencias necesarias para que se logre el desempeño correcto en todos sus alumnos. Usualmente los docentes

utilizan como adecuaciones curriculares, la aplicación de trabajos con menor grado de complejidad a los alumnos con NEE, sin embargo, no es suficiente para atender las necesidades de estos estudiantes; se requiere la ayuda de dichos cursos donde se den los instrumentos necesarios y requeridos a los normalistas para estar capacitados y formados de manera que puedan identificar dichos problemas, así como el atender de manera correcta las exigencias o necesidades que presenten estos alumnos.

Sin olvidar, la importancia de dar un seguimiento donde se pueda evaluar los avances y/o posibles causas de dificultades que se presenten en el alumnado, además del implemento de estrategias de trabajo diferenciadas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Cada vez es más visible en las aulas, el trabajo con alumnos que presenten alguna discapacidad física o intelectual. Por lo tanto es importante que las escuelas normales consideren la enseñanza básica de lectoescritura, braille, lengua de señas, entre otros, que permitan un desarrollo integral en el alumno y a su vez permita una mejor adquisición de aprendizajes.

Conclusiones

- Los maestros y estudiantes normalistas no se encuentran preparados completamente para una educación a niños con NEE.
- Se necesitan cursos en los planes de estudio de las Escuelas Normales para corroborar ciertas competencias del perfil de egreso del plan 2018.
- Se establecen estas competencias debido a que es lícito que los alumnos con NEE puedan entrar a escuelas públicas llamadas inclusivas, sin embargo, los rasgos del egresado no cumplen al 100% con esas expectativas, puesto que, se necesita la ayuda de un gran equipo de trabajo.
- Otra sugerencia que se podría tomar en cuenta es la aceptación de otros clubes en la escuela con un enfoque inclusivo donde haya una teoría-práctica de alumnos con NEE.
- La sociedad solicita que los docentes den su máxima aportación al desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Sin embargo, en la formación docente se requiere reforzar las competencias que permiten dicho desarrollo integral, específicamente en el ámbito inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazán, A., Vega, N (2014) Familia-Escuela-Comunidad. México: ediciones mínimas.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2010). *Artículo 3 [Título I].* H, Congreso de la Unión XXV Legislatura.
- Farrell, P. (2001): “Special education in last twenty years: have things really got better?” *British Journal of Special Education*, 28,1. pp. 3-9.
- Feldman, D. (2008). Currículo e inclusión educativa. En M. Krichesky, *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión* (págs. 67-68). Buenos Aires: Fundación SES.
- Gadea, L. (2017) La inteligencia humana y su desarrollo. México: Siglo XXI
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (Vol. Quinta edición). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (2), 19- 26.
- Porter, G. (2008). Making Canadian School Inclusive: a call to action. *Education*. Canadá. (2), 62-66.
- Secretaría de Gobernación (2014) Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2012).Glosario de términos sobre discapacidad. Recuperado de:
http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica México: Autor
- Serra, F. (2000): “Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada”. *Siglo Cero*, Julio- Agosto, vol.31 (4), nº 190, pp. 27-36
- UNESCO (2005) Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008) Conferencia internacional de educación. Ginebra: UNESCO.
- UNICEF (2016). Informe sobre niñas y niños fuera de la escuela: México. Recuperado de:
www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf.

Zabala, A. (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó.

INTELIGENCIA EMOCIONAL: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES

Graciela Guadalupe Cazarez Cota

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Estudiante de licenciatura en Educación Preescolar

gpeccota@gmail.com

Angélica Villa Mora

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Estudiante de licenciatura en Educación Preescolar

angelicavillamora20@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Doctorante

Docente

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La presente investigación surge ante la necesidad de estudiar los procesos de formación inicial docente, especialmente los referidos al desarrollo socioemocional, a partir del auge que ha tenido este último en la educación básica y, por ende, la importancia de que los alumnos normalistas se formen para favorecerlo. Dicha investigación tiene como objetivo describir las percepciones de los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) respecto a la inteligencia emocional. La información se recabó mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, bajo un enfoque cualitativo; la muestra es conformada por 34 alumnos de la ByCENES, estudiantes de cuarto y sexto semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, de ambos sexos, con un rango de edad entre 19 y 21 años. Los hallazgos principales demostraron que el significado de inteligencia emocional para los estudiantes normalistas refieren al control de emociones, el autoconocimiento y la comprensión de estas mismas; asimismo se considera fundamental su entendimiento, ya que

la docencia es una profesión asistencial que trata con personas con distintas emociones, juicios, opiniones, a las propias.

Palabras clave: inteligencia emocional, percepciones, formación inicial docente.

Planteamiento del problema

Actualmente se han presentado olas de violencia que afectan a la sociedad, lo preocupante es que algunos de estos acontecimientos suceden dentro de los planteles educativos. Ciertamente favorecer o desarrollar la inteligencia emocional trae consigo grandes beneficios, es por ello, que el cambio curricular para la educación básica va dirigido al trabajo de la educación socioemocional con niños, jóvenes y adultos.

Por lo anterior, fomentar el desarrollo de las inteligencias emocionales en los docentes en formación es indispensable, pues, de acuerdo con Rodríguez (como se citó en Martínez & Beltrán, 2019) “las emociones y sentimientos son importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es necesario mantener una conducta motivada para garantizar aprendizajes de calidad” (p. 4).

Por su parte, se considera que es preciso el manejo de las inteligencias emocionales en los docentes para su mejora en el contexto laboral, como lo exponen los estudios de Pertegal, Castejón y Martínez (como se citó en Ramírez, 2019) que muestran que los egresados no están preparados para integrarse de manera exitosa en el campo laboral porque no han desarrollado habilidades suficientes para trabajar en equipo, tratar con diferentes personas, controlar sus emociones, adaptarse a cambios continuos, entre otros.

Es por ello, que el objetivo de esta investigación es describir las percepciones de los estudiantes normalistas de la ByCENES respecto a la inteligencia emocional; en la búsqueda de necesidades de capacitación para el fortalecimiento de la formación inicial docente.

Marco teórico

Primeramente, como lo que se busca es conocer las percepciones de los estudiantes, es necesario definir el concepto de percepción, que alude a un proceso en donde “se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicadas a las distintas experiencias para ordenarlas y transformarlas” (Vargas, 1994, p. 49), esto quiere decir que cada persona tendrá una percepción distinta de las cosas, pues esto va a depender de su acervo de experiencias.

Por otro lado, desde la perspectiva de Goleman (1996), la inteligencia emocional es un modo de interactuar dentro de una zona donde se ven inmersos los sentimientos y, de igual manera, se incorporan aspectos como el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento, el

razonamiento, entre otros. Así pues, una persona inteligentemente emocional es capaz de actuar de manera razonable ante cualquier situación que se le presente en su vida.

Ahora bien, si dentro de la formación inicial docente, se dota de las herramientas necesarias para aprender y saber enseñar, entendiendo esta como la “capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistémicamente, posibilitan una actuación docente pertinente, efectiva y eficaz” (Martínez & González, 2010, p.524); se vuelve necesario el desarrollo socioemocional de los futuros docentes.

La docencia como profesión asistencial, al igual que la enfermería, implica como su denominación lo indica la asistencia a otros, es decir, cumplir con sus necesidades, resolver las situaciones que se presentan, además de lidiar con emociones y actitudes; es una profesión donde a menudo la tensión se acumula debido a la frustración que puede generar la labor diaria (Maas, Martínez & Echeverría, 2019). Es por ello que un docente debe tener una formación inicial donde además de trabajar con algunas disciplinas lo haga también con su inteligencia emocional, ya que su profesión implica tratar con otras personas a las que influirá con sus sentimientos y formas de actuar. Durante su labor docente enfrentará situaciones en las cuales tendrá que respetar las distintas perspectivas que presentan las personas ante la vida.

En una formación de formadores, el docente está comprometido con la educación integral de muchos jóvenes, quienes después irán a reflejar dichos conocimientos otorgados en su institución de formación a otra donde impactarán, de manera positiva o negativa, a cientos de niños y niñas. Esto implica que el maestro trabaje en sí mismo, como persona y profesionalista, antes de estar frente a un grupo.

Debido a los cambios constantes que sufre la sociedad surgen necesidades en todos los ámbitos de la vida y, por consiguiente, se requieren cambios en los planes y programas de estudios en todos los niveles educativos para atender estas nuevas realidades; principalmente, en los planes de estudio de las Escuelas Normales. Dentro de los actuales Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria (2018), se ha incorporado el curso de Educación Socioemocional, a partir del tercer semestre, de ambas licenciaturas, dicho curso “tiene como propósito general que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.5), está diseñado para trabajar con las emociones de los estudiantes normalistas, de manera que sean personas competentes, reflexivas y éticas dentro de este ámbito y, asimismo, adquieran diversas estrategias para lograr un buen ambiente de convivencia con sus futuros estudiantes y desarrollar en ellos habilidades socioemocionales.

Los alumnos normalistas se ven inmersos en diferentes situaciones cuando están en su práctica profesional, las cuales les demandan actuar con eficacia y precisión para dar solución a dicho conflicto, debido a que no saben cómo actuar, lo que les genera ansiedad y estrés, es por ello que se considera necesario trabajar las inteligencias emocionales durante la formación docente, para que, de esta manera puedan tener un control sobre lo socioemocional y así lograr un mejor desempeño laboral.

Por ello, es necesario hablar acerca las estrategias que se implementan dentro del plantel educativo (ByCENES) por parte de los docentes, para el conocimiento de la inteligencia emocional; lo que supone conocer, analizar y comprender cómo el trabajo con ellas influye en los estudiantes normalistas en relación con su crecimiento laboral. Silva y Gonzáles (2019) mencionan que al implementar estrategias que desarrollen la inteligencia emocional dentro de un área de enseñanza-aprendizaje “les permite regular sus estados de ánimo, rechazando o aceptando ciertos hechos, dentro de un marco de respeto hacia sus pares y maestro, fluyendo una buena convivencia” (p.8). Asimismo, estos individuos podrán desarrollar capacidades para actuar con racionalidad dentro y fuera de un aula de clases, pudiendo controlar las emociones e impulsos que estos generan.

La presente investigación se sustenta bajo el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, donde interpretan la inteligencia emocional a través de cuatro habilidades:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p.68).

Estos mismos autores resaltan la importancia del desarrollo de habilidades emocionales dentro de un centro escolar, Mayer y Salovey mencionan que “los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela” (como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p.68). Igualmente, los autores no minimizan la importancia de que un docente desarrolle las habilidades de inteligencia emocional durante su práctica dentro y fuera del aula, para que de esta manera logre mantener un autocontrol de sus emociones y, al mismo tiempo, que sus alumnos aprendan de ello (Fernández & Extremera, 2005).

Metodología

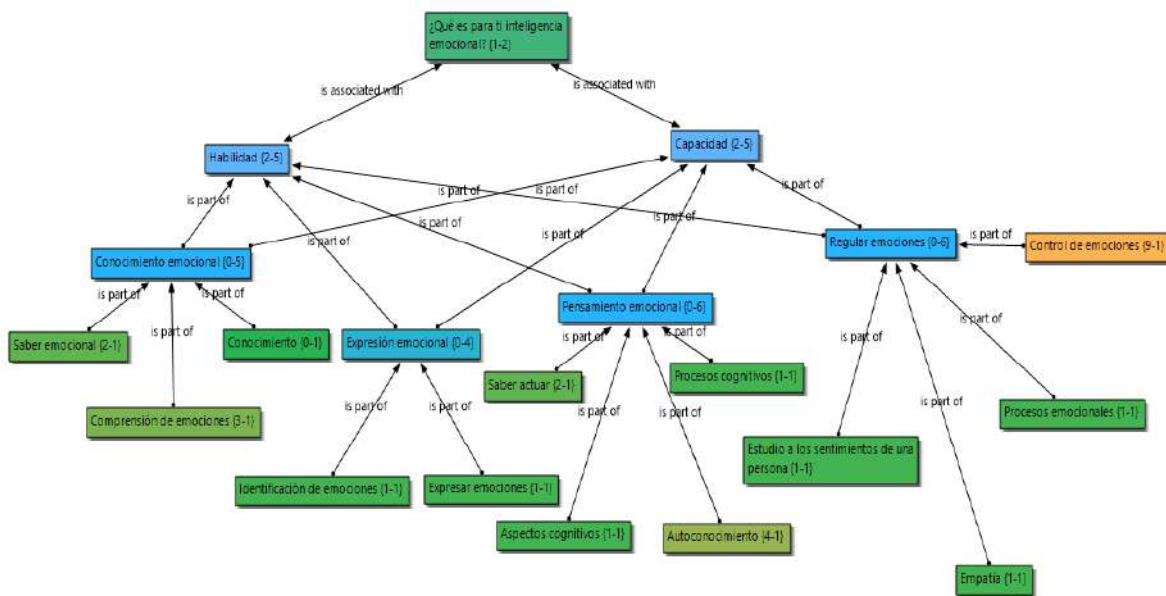
Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo con la finalidad de indagar acerca de las percepciones que los estudiantes normalistas de la ByCENES tienen acerca de la inteligencia emocional, este tipo de investigación busca comprender la realidad a través de los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas que comparten un contexto (Villamil, 2003).

Se recabó la información a través de una entrevista semiestructurada, con el fin de contar con una guía de entrevista flexible para que el entrevistado hablara libremente y de manera espontánea, incluso de otros temas relacionados (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013); para efectos del presente estudio se eligió solo la referida a ¿Qué es para ti inteligencia emocional?

Los datos se analizaron con el software Atlas.ti y se creó un esquema para su comprensión. La muestra fue de 34 normalistas de cuarto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria. Con un rango de edad de 19 a 21 años.

Resultados

La información obtenida se representa en un esquema en cual se plasman las percepciones de los alumnos normalistas referente a la pregunta planteada, qué es la inteligencia emocional



(ver Figura 1); se pueden observar unidades de análisis de los patrones recurrentes en las opiniones de los participantes.

Figura 1. Percepciones de los estudiantes normalistas de la ByCENES acerca de la inteligencia emocional.

Fuente: elaboración propia.

El eje de los resultados es la inteligencia emocional; las primeras categorías encontradas en las percepciones de los normalistas son referidas a la habilidad y capacidad. Para dar orden a las opiniones vertidas se considera la clasificación de inteligencia emocional del Modelo de Mayer y Salovey (como se citó en Fernández & Extremera, 2005), que considera: Regular las emociones, Conocimiento emocional, Pensamiento emocional y Expresión de las emociones.

La categoría más densa fue la de Regular emociones, de donde se desprenden, de acuerdo con las percepciones de los entrevistados, el control de emociones, los procesos emocionales, la empatía y el estudio a los sentimientos de una persona. Al respecto un sujeto opinó: “Se refiere a las capacidades y habilidades psicológicas que implican el sentimiento, entendimiento, control y modificación de las emociones propias y ajenas” (ENPREEVI10), percepciones que no se alejan del Modelo de Mayer y Salovey, que manifiesta que:

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p.71).

Como se mencionó anteriormente, la Empatía de acuerdo con las percepciones de los estudiantes normalistas, es otra unidad de análisis que se desprende de la categoría Regular emociones, entendida esta como la capacidad que tiene una persona de “reconocer y comprender las experiencias de otros” (Fragoso, 2015, p.120).

La unidad de análisis Pensamiento emocional, según las percepciones de los normalistas, fue la segunda más densa, de ella emergen las subcategorías: Procesos cognitivos, Aspectos cognitivos, Autoconocimiento y Saber actuar; que se pueden ubicar dentro de la facilitación y asimilación emocional del Modelo de Mayer y Salovey, que implica:

la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante (como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p.69).

La unidad de análisis de Conocimiento emocional surgió con base a las habilidades emocionales que manejan Mayer y Salovey, esta unidad se relacionó con la habilidad de facilitación o asimilación emocional, la cual “implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p.73). De igual manera, las percepciones de los estudiantes normalistas arrojaron subcategorías las cuales son: el conocimiento, la comprensión de emociones y el saber emocional. Respecto a ello, un estudiante comenta: “Saber cuáles son tus emociones, saber identificarlas, reconocerlas y saber qué hacer con ellas” (ENPRIIV15); la percepción anterior no se aleja de la habilidad de facilitación o asimilación emocional, anteriormente planteada de Mayer y Salovey.

En la última unidad de análisis Expresión de las emociones se localizan dos subcategorías, las cuales son: Identificación de emociones y Expresar emociones. Aludido a ello, un entrevistado respondió que la inteligencia emocional: “Es ser capaz de controlar y expresar adecuadamente tus emociones” (ENPRIIV22). Dentro del Modelo de IE de Mayer y Salovey incorporan la expresión como una “habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos” (como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p.73).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos por parte de la gran mayoría de los estudiantes normalistas acerca de la Inteligencia Emocional, determinan que esta se refiere al control de emociones. En relación a esto, el comentario de uno de los participantes.

Es aquella capacidad con la que cuenta una persona de sentir y controlar sus emociones, asimismo de entender cada una de ellas, saber tener un equilibrio de cada emoción, ya que con estas mismas nos permite hacernos estar bien con uno mismo y los demás (ENPRIIV27).

Como anteriormente se mencionó esta respuesta se encuentra en la categoría de Regular emociones. Esta categoría según el Modelo de Mayer y Salovey considera que “esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual” (como se citó en Fernández & Extremera, 2005, p. 71).

Es entonces que se concluye que regular emociones presenta un impacto positivo en las personas, puesto que no solo se crece emocionalmente, sino que también intelectualmente; lo anterior es precisamente lo que un docente debe desarrollar y fortalecer desde su formación hasta que ya se ejerce la profesión.

Además se concluye que alguien que sabe cómo controlar, prevenir y enfrentar situaciones de estrés aparte de llevar un estilo de vida más saludable, tiene resultados más favorables dentro del aula, puesto que se lleva un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, en el cual tanto alumnos como maestros desarrollan, aprenden y aplican nuevos conocimientos.

De acuerdo con Bisquerra (como se citó en Ramírez, 2019):

Las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir. En un semestre las estudiantes pueden aprender estrategias pedagógicas para los diferentes cambios, conocer el desarrollo del niño, tener habilidades para indagar y describir su práctica, pero para automatizar la regulación emocional y lograr el bienestar se necesita una práctica continua a largo plazo (p.10).

Asimismo, haciendo referencia a la importancia de las inteligencias emocionales en los procesos educativos enseñanza-aprendizaje según Martínez y Beltrán (2019), consiste en la convivencia dentro de un contexto respetuoso entre los individuos que conforman la comunidad educativa, a través de una buena comunicación en la cual les sea posible controlar sus condiciones emocionales.

Además, otro de los beneficios encontrados respecto a promover el ámbito emocional, es establecer un ambiente dentro y fuera del aula en donde se practica el respeto entre en todos los individuos que conforman el centro educativo, generando en los alumnos el gusto por asistir a la escuela, donde aparte de adquirir conocimientos, obtengan habilidades emocionales, trabajando con ellos en la creación de un ambiente de confianza dentro de la

institución educativa, donde exista la buena comunicación, tomando en cuenta las ideas, pensamientos y opiniones de todos.

Por lo que se concluye que los cursos referentes a la educación socioemocional son necesarios y también el implemento de estrategias en las demás asignaturas a lo largo de la formación inicial docente, y con ello obtener mejores resultados respecto al control emocional reflejados tanto en la vida estudiantil como en la práctica de los mismos. Puesto que el trabajo con las inteligencias emocionales dentro de las aulas tiene gran impacto en la creación de ambientes de aprendizaje favorables para los alumnos normalistas y a los que atienden ellos en sus prácticas.

Se recomienda para investigaciones futuras, generar un estudio en el cual se refleje la diferencia entre alumnos normalistas de diferentes planes de estudio (2012 y 2018) que hayan cursado Desarrollo Socioemocional en su curricula, en contraste con quienes no, para así identificar el impacto que tiene el desarrollo de habilidades emocionales tanto en el crecimiento laboral como en el desenvolviendo dentro de la práctica.

REFERENCIAS

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (julio, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. Vol. 2 (7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Málaga. Pp. 63- 93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. VI, núm. 16. pp. 110-125 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Colección Ensayo. Editorial Kairós Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Martínez, H., & González, S. (julio, 2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXXV (3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Martínez, M., & Beltrán, E. (2019). Valoración de las emociones y su significado en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa*. Acapulco, Guerrero. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1830.pdf>

- Mass, K., Martínez, M., Echeverría, H. (2019). Nivel de estrés en docentes de las licenciaturas de preescolar y primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. *Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa*. Acapulco, Guerrero. Recuperado de <file:///C:/Users/LA%20MEJOR/Downloads/3556.pdf>
- Ramírez, M. (2019). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente: el vínculo como referente básico. *Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa*. Acapulco, Guerrero. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0629.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (prensa). Planes de estudio 2018. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Villamil, O. (junio, 2003). Investigación cualitativa como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, Vol. 2. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf>

INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE LAS LICENCIATURAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Claudia León Rodríguez claudialeonrodriguez214@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Nancy del Rocío De la Cruz delacruznancydelrocio@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Isabel Cristina Sánchez Reyes cristy96sanchez07@hotmail.com

Escuela Graciela Pintado de Madrazo

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

RESUMEN

El trabajo que se presenta, surge de la inquietud de proponer la interdisciplinariedad en la malla curricular 2018, desde una visión global que promueva el abordaje y fortalecimiento de las prácticas de intervención desde los cursos de Iniciación a la Práctica Docente y el de Iniciación a la Práctica Docente en los Servicios de Educación Especial correspondientes a las Licenciaturas en Educación Primaria y la Licenciatura en Inclusión Educativa respectivamente. Se detecta en el análisis documental que ambos cursos refieren a la última reforma del 2018 dirigida a la formación inicial docente, compartiendo competencias profesionales, jornadas de prácticas y contenidos que se reflejan en el perfil de egreso del Licenciado.

Se realizó una investigación documental de fuentes bibliográficas actualizadas, análisis FODA e informes de supervisión de los estudiantes de 4º semestre de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, concluyendo acerca de la importancia y utilidad del enfoque interdisciplinario en el fortalecimiento de la malla curricular, con el fin de mejorar los procesos de formación inicial mediante las prácticas de intervención simultánea y colaborativa de los estudiantes de ambas licenciaturas.

Se presenta una propuesta para el desarrollo de los cursos del trayecto de práctica profesional en el tercer semestre.

Palabras clave: Inclusión, Interdisciplinariedad, Práctica Profesional.

Planteamiento del problema

La formación inicial docente requiere cada vez más de la actualización de contenidos, enfoques, metodologías, estrategias didácticas y pedagógicas que sean congruentes a las exigencias de los entornos nacionales, regionales y mundiales. En este sentido, las propuestas curriculares representan una necesidad que innove y proyecte hacia el futuro, planes de estudios novedosos que garanticen la formación integral de los estudiantes. Dentro de los enfoques que más se trabaja en la actualidad se encuentra la interdisciplinariedad, basada en la colaboración de varias disciplinas con objetivos comunes que den como resultado la creación de nuevos conocimientos.

En el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, el enfoque interdisciplinario está implicado en cada uno de los cursos que integran la malla curricular, interactuando éstos como nodos de una compleja red que articula saberes y propósitos, sin embargo, la visión individual y fragmentada de los docentes que los imparten, no permiten que se promueva la construcción de explicaciones y mucho menos de estrategias para atender la realidad que el normalista enfrenta en sus prácticas de intervención.

Durante los últimos foros de experiencias en las prácticas de intervención que se realizaron en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen en febrero y julio de 2019, los estudiantes asumieron que no se sienten competentes para atender a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, síndrome o trastorno. Situación que se hace evidente a su vez en los resultados del seguimiento en el desempeño de las prácticas de intervención realizados mediante guías a las últimas 2 generaciones que cursaron el 4º semestre.

Si a lo anterior le sumamos que de acuerdo a las cifras reportadas por la Subsecretaría de Planeación Evaluación y Coordinación (SPEC) en el ciclo escolar 2016-2017, “aproximadamente sólo el 10% de las escuelas de educación básica regular contaron con servicios de apoyo a la educación especial” (SEP, 2018, p. 18) el panorama de la población que se encuentra en este nivel educativo se torna más complejo.

Lo anterior a pesar de que en la Declaración de Incheon y Marco de Acción en Corea del Sur en 2015, se manifestó que las escuelas deben garantizar una educación inclusiva equitativa de calidad y deben promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; pero cómo lograrlo si los docentes en servicio en educación básica no cuentan con las competencias para llevarlo a cabo, y los que se encuentran en formación inicial, no están alcanzando el perfil de egreso establecido en el Plan de estudios.

Es necesario y urgente que las escuelas normales, como parte del Sistema Educativo Nacional tomen medidas focalizadas que impacten y rompan las principales barreras de

desigualdad y apoyen a las poblaciones más vulnerables, esto nos lleva a plantearnos la pregunta ¿De qué manera fortalecer las prácticas de intervención en la Licenciatura en Educación Primaria?

Se propone la interdisciplinariedad entre los cursos del 3er semestre correspondientes al trayecto de Práctica Profesional de las Licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa.

Marco teórico

En la literatura, existen diferentes definiciones de interdisciplinariedad y cada una de ellas asume las especificidades del contexto en que son usadas (Lattuca, 2001). La interdisciplinariedad es reflejo y concreción de la compleja realidad en toda actividad humana dirigida realmente a conocerla, comprenderla y transformarla. De ahí su carácter polisémico. “Por esta razón es abordada desde diferentes formas, entendiéndose como principio; método de trabajo; forma de organizar una actividad; invariante metodológica entre otros, en función de la óptica, de la posición o contexto desde la que se analice (Cumerma, 2017).

Puede asumirse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento.

Para De la Rúa (2000) y Posada (2004), en la integración disciplinar se presenta la cooperación entre disciplinas, conllevando a interacciones reales, es decir, la reciprocidad en los intercambios, y por consiguiente, un enriquecimiento mutuo.

En las definiciones anteriores se observan aspectos coincidentes, sobre lo que significa la interdisciplinariedad, tales como: que está presente una interacción de varias disciplinas, integración disciplinar, aproximación unitaria a cualquier tipo de conocimiento, y la cooperación entre disciplinas. La interdisciplinariedad no niega las disciplinas, sino que se relaciona dialécticamente con ellas (Cumerma, 2017).

Cuando se habla de la necesidad de un proceso docente educativo con enfoque interdisciplinario e integrador, se está hablando de la necesidad de integrar toda la experiencia cognoscitiva acumulada, estableciendo nexos y relaciones entre los contenidos de las diferentes disciplinas, los hábitos, habilidades, normas de conductas, sentimientos y valores humanos en general.

La malla curricular de los planes 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria plantea un enfoque por competencias, en donde se percibe la interdisciplinariedad entre los diferentes

cursos, debido a que cada uno de ellos fungen como nodos de una compleja red, sin embargo, desde la Reforma del 2012, ésta no ha sido suficiente para desarrollar y consolidar las competencias profesionales del perfil de egreso, específicamente las relacionadas con el diagnóstico de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, y la atención a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.

La propuesta considera la interdisciplinariedad entre los cursos del trayecto de práctica profesional porque ésta obedece a principios profesionales, y uno de ellos es aquel que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la preparación de un futuro profesional capaz de solucionar integralmente los problemas que enfrentará en su futuro desempeño profesional (Cumerma, 2000).

Metodología

Como se mencionó anteriormente el estudio es de tipo documental, en donde se analizó y sistematizó información obtenida de diversas fuentes.

Se consultaron investigaciones de los últimos cinco años relacionadas con el enfoque interdisciplinario.

Se revisaron los resultados del análisis FODA institucional. Según Guillaumín, Canal, Ochoa, Pineda y Berlín (2003, p. 137) la técnica FODA se realiza en 4 ámbitos: académico, administrativo, normativa e infraestructura. La aplicación de esta técnica consiste en analizar los 4 ámbitos de forma interna (fortalezas y debilidades) y de forma externa (oportunidades y amenazas), esta matriz fue constituida por los estudiantes de las últimas dos generaciones que han cursado 4º semestre.

Los Informes de Supervisión de Prácticas emitidos por los docentes que han sido titulares del curso de Estrategias de Trabajo Docente en las últimas dos generaciones. Consisten en documentos descriptivos del desempeño de los estudiantes observados durante un lapso de 45 a 60 minutos desarrollando un contenido de las asignaturas de Español, Matemáticas o Ciencias Naturales.

De igual manera, se exploraron los dos cursos de 3er semestre del trayecto de Práctica Profesional de las Licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa Plan de Estudios 2018 se buscaron los elementos de convergencia para dar origen a la propuesta.

Concentrado de trabajos:

Se diseñó un cuadro para sistematizar la información de las investigaciones revisadas; los FODAS fueron organizados por escuelas de prácticas y se categorizaron junto con los informes de supervisión.

Las convergencias de ambos programas de estudio, se integraron en tablas comparativas.

Resultados

En lo que respecta al **análisis FODA**, y con el objetivo de identificar las necesidades, se enlistan las debilidades detectadas en las prácticas de intervención:

Falta de estrategias para atender alumnos con discapacidades.

Insuficiente o nulo apoyo del personal de Educación Especial.

Escuelas para prácticas de intervención sin personal de Educación Especial.

Diversidad de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en las aulas.

En cuanto a los Informes del desempeño, de los 8 documentos revisados, se observó que los docentes de la Escuela Normal identifican que los practicantes planean y aplican las mismas actividades a todo el grupo, sin realizar adecuaciones dependiendo la necesidad, estilo o ritmo de aprendizaje del alumno, lo anterior aunado a que, si en el grupo se encuentra algún niño o niña con una discapacidad, síndrome o trastorno, el practicante generalmente lo ignora.

Las situaciones descritas representan un foco de atención urgente e importante, debido a que nuestro Sistema Educativo promueve actualmente un modelo inclusivo para este tipo de alumnos, e insta a que se “impulsen modelos de atención en los que la escuela, de acuerdo con sus condiciones identifique y atienda a estos alumnos en los contextos más normalizados posibles, en los que la mayoría de los agentes educativos del centro escolar participen y ofrezcan los apoyos diferentes... que requieran todos los alumnos para que cada uno logre su pleno desarrollo, fomentando así una escuela para todos y para cada uno” (SEP, 2018, p. 20).

En la **revisión de los programas** de ambos cursos se encontraron las siguientes convergencias:

Nombre del curso	Licenciatura en Educación Primaria (LEP)	Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE)
	Iniciación al trabajo docente.	Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial.
Coincidencia	Los dos cursos reconocen los principales elementos teóricos, metodológicos y el actuar del docente frente a grupo.	
Diferencia	La LIE observa además la práctica docente de los servicios de educación especial.	

Fuente: Elaboración propia.

Propósito de los cursos

Aspecto	LEP	LIE
Coincidencia	Desarrollar capacidades teórico-prácticas para la planeación de secuencias didácticas de acuerdo con los enfoques del plan y programas de estudio de educación primaria.	
	Utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la generación de ambientes de aprendizaje acordes al nivel, grado y modalidad educativa y con la utilización de los libros de texto.	
Diferencia	La LIE busca además desarrollar capacidades teórico – prácticas de la condición de la discapacidad del alumno, las estrategias de enseñanza que favorezcan la <i>generación de ambientes de aprendizaje inclusivos</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Las Competencias genéricas en ambas licenciaturas son iguales

<input type="checkbox"/> Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
<input type="checkbox"/> Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
<input type="checkbox"/> Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
<input type="checkbox"/> Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Fuente: Elaboración propia.

Jornadas de prácticas en ambas Licenciaturas	Unidad I	Unidad II	Unidad III
	3 días de observación y ayudantía.	3 días de observación y ayudantía.	Una semana de prácticas de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

Competencias profesionales

Educación Primaria	Inclusión Educativa
<u>Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</u>	<u>Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.</u>
-Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.	
-Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.	
-Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la <i>inclusión</i> de todos los alumnos en la educación básica.	
-Emplea la evaluación como un recurso estratégico para mejorar los aprendizajes de los alumnos y favorecer la inclusión educativa en la escuela y el aula.	
-Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.	
-Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	
Semejanza	Detectan las necesidades y procesos de aprendizaje de todos los alumnos para favorecer el desarrollo cognitivo emocional.
Diferencia	La LIE detecta a los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes.

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta de trabajo interdisciplinario

Para el diseño y planeación de las actividades en el 3er.semestre, y de esta manera fortalecer las prácticas de intervención de la Licenciatura en Educación Primaria, se consideró lo siguiente:

1. Seleccionar los recursos bibliográficos a revisar y sistematizar desde cada curso debido a la naturaleza de los contenidos a desarrollar.
2. Seleccionar en común acuerdo con los titulares de ambas licenciaturas las escuelas primarias donde se realizarán las jornadas observación, prácticas de ayudantía y de intervención.
3. Determinar fechas comunes para las tres jornadas.
4. Realizar reuniones con supervisores, directores y docentes de primaria regular y de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular con el propósito de dar a conocer los programas de ambos cursos y la propuesta de trabajo interdisciplinario.
5. Asignar en los grupos de primaria regular dos practicantes, correspondientes a cada licenciatura.
6. Diseñar en conjunto las guías de observación, entrevista y la selección de instrumentos de diagnóstico e identificación de necesidades.
7. Socializar los resultados de cada instrumento, donde cada normalista contará con el diagnóstico del grupo de prácticas.
8. Programar clases magistrales previas a las jornadas de observación, prácticas de ayudantía y de intervención donde se integren los estudiantes de ambas licenciaturas.
9. Leer, comprender y analizar la estrategia de co-enseñanza y co-evaluación planteada en el curso de Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial, para aplicarla desde la planeación de los contenidos hasta la materialización de ellos.
10. Modelar cada uno de los niveles de la estrategia, registrándolos en audio y video.
11. Observar cada uno de los videos para reflexionar la práctica.
12. Realizar colaborativamente la planeación de los contenidos a desarrollar (ambos practicantes).
13. Diseñar los instrumentos para el seguimiento del desempeño en las prácticas para los estudiantes de las dos licenciaturas (ambos titulares de los cursos).

14. Reflexionar acerca de los alcances y limitaciones, rediseñar e implementar de nuevo la propuesta en el 4º semestre, desde los cursos del trayecto de práctica profesional de las dos licenciaturas, e involucrando el curso de atención a la diversidad de la LEP.

Discusión y conclusiones

La propuesta para fortalecer las prácticas de intervención de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria tiene su origen en las convergencias con el programa de la Licenciatura en Inclusión Educativa, por lo tanto, el fundamento epistemológico, teórico, pedagógico y didáctico existe, pero sobre todo la necesidad del trabajo colaborativo, en beneficio de los estudiantes de educación primaria.

De esta manera se pretende que los futuros licenciados, construyan una mirada crítica que permitirán enriquecer sus actividades de práctica profesional e ir desarrollando las competencias del perfil de egreso desde su primera intervención docente, para ello se requiere que los docentes establezcan mecanismos de colaboración entre los diversos cursos, que no sólo se perciban desde la malla curricular, en teoría, sino en la materialización del currículo.

Optar por un modelo formativo innovador, exige también que los docentes de las escuelas normales, diseñen y promuevan contextos formativos reales para las prácticas de intervención que favorezcan la conexión entre los conocimientos generados por cada uno de los cursos con el propósito de fortalecer las competencias profesionales del futuro docente.

Es necesario considerar que una propuesta, puede y debe ir evolucionando, acordando conjuntamente las competencias que se desarrollarán y evaluarán.

Es interesante destacar que esta experiencia involucra un cambio de modelo docente, implicando ajustes en las horas de dedicación, tanto del profesorado como del alumnado, y una búsqueda de nuevas estrategias didácticos.

Por último, es necesario, urgente e importante, asumir y promover desde la formación inicial docente la comprensión de la complejidad de lo real, debido a que los problemas que enfrenta el estudiante normalista en su práctica, y por ende el docente en su campo laboral, no vienen organizados en bloques disciplinares, “la realidad que tenemos que pensar hoy se nos ha vuelto transdisciplinar, multireferencial e indisciplinada” (Osorio, 2012).

REFERENCIAS

- Aday J., D. (2010). *Estrategia didáctica para desarrollar la Interdisciplinariedad en la carrera de Psicología*. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos, Cuba.
- Agazzi, E. (2010). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista Empresa y Humanismo*, 5(2), 241-252.
- Álvarez, M. (2004). *La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2004
- Ander-Egg E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169.
- Cumerma P., L. F. (2000). *La formación interdisciplinaria de los profesores de ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid: Narcea Ediciones.
- Espinoza, E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación del profesional en educación. *Maestro y Sociedad*, 15(1), 77-91.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R., & Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Morín, E. (2014). *La nueva realidad de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- SEP (2020). Programa del curso Iniciación al trabajo docente. Licenciatura en Educación Primaria. DGESEPE. México
- SEP (2020). Programa del curso Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial. Licenciatura en Inclusión Educativa. DGESEPE. México

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN NORMAL: HACIA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL

Kenia Lizeth Ferrer García klferrerg@gmail.com

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Celia Reyes Anaya creyesa21@gmail.com

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Línea temática 1: Modelos Educativos

RESUMEN

Se presentan resultados parciales de una investigación cualitativa con diseño de investigación-acción, realizada en una Escuela Normal del centro de Tamaulipas, la institución presenta la necesidad de un Programa de Internacionalización que contemple un diagnóstico y acciones para analizar el impacto de la movilidad académica. El objetivo general es diseñar el Programa de Internacionalización de la Escuela Normal, los objetivos específicos son: Identificar la situación actual sobre del centro escolar en la dimensión internacional y valorar el resultado del Programa de Internacionalización para identificar fortalezas y áreas de mejora. El marco teórico explicativo es centrado en la internacionalización con énfasis en la movilidad académica; se fundamenta en una cultura de cambios, el uso de nuevas pedagogías encaminadas al Aprendizaje Profundo; el desarrollo del Carácter, Ciudadanía, Colaboración, Comunicación, Creatividad y Pensamiento crítico.

Los resultados reflejan la innovación en educación, la adaptación a una nueva cultura, destacando las políticas internacionales y de carácter nacional, como la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas, la cual reafirma la importancia de la movilidad académica situada en el Modelo de Formación Inicial Docente, permitiendo conocer nuevos contextos, incentivar la colaboración y realizar investigación para la mejora de los perfiles de estudiantes y profesores normalistas.

Palabras clave: Internacionalización, Movilidad Académica, Modelo para la Formación Inicial Docente, Cultura de cambio, Innovación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico: preescolar, primaria, secundaria, desde el año 1984, las Escuelas Normales adquirieron el status de Instituciones de Educación Superior (Navarrete-Cazalez, 2015).

La investigación fue realizada en una Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, ubicada en el centro del Estado de Tamaulipas, la institución cuenta con una totalidad de equipo de trabajo conformado por 108 integrantes, de los cuales 3 realizan funciones directivas, 70 docentes y 35 pertenecen al área administrativa y de apoyo a la docencia, actualmente, se atiende una matrícula de 258 estudiantes de género femenino, inscritas en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP).

El personal se rige bajo el Manual de Organización y Funciones de las Escuelas Normales (1988), hace referencia a la existencia de la Dirección de la institución, de ella dependen dos Subdirecciones Administrativa y Académica, de ella depende área de Docencia, donde se encuentra la Coordinación de Movilidad y Vinculación Académica, desde septiembre de 2018 con el objetivo de atender las políticas nacionales y estatales de movilidad académica nacional e internacional de directivos, docentes y estudiantes y la gestión de convenios de colaboración con otras IES.

La coordinación de movilidad y vinculación académica, realiza funciones dirigidas a docentes, estudiantes y directivos como: 1. Difusión de convocatorias de becas para Movilidad Académica Nacional e Internacional 2. Brindar orientación sobre el proceso de gestión de becas de movilidad académica. 3. Dar seguimiento y elaborar expedientes a las experiencias de movilidad académica. 5. Promover acciones que difundan las experiencias de la Movilidad Académica en la Escuela Normal y en otras IES, 6. Comunicación con coordinadores de movilidad académica de otras IES para el establecimiento de convenios de colaboración con otras instituciones.

Lo anterior, refleja acciones centradas en la gestión y seguimiento de las alumnas durante sus estancias, sin embargo, existe una problemática, la Escuela Normal carece de un Programa de Internacionalización que contemple un diagnóstico y acciones para analizar impacto del programa de movilidad en la formación inicial docente, en este sentido, la investigación tiene como objetivos:

General: Diseñar el Programa de Internacionalización de una Escuela Normal del centro de Tamaulipas.

Específico 1. Identificar la situación actual de la Escuela Normal con base en la Internacionalización para el diseño del Programa.

Específico 2. Analizar el impacto del Programa de Internacionalización de la Escuela Normal para identificar fortalezas y áreas de mejora.

MARCO TEÓRICO

En Educación, si no existe un avance, se retrocede, los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos y normativos evolucionan constantemente, los actores educativos debieran ir en la misma dirección, un proceso de cambio escolar es un fenómeno complejo, conocer las etapas que se transita, anticiparse a la resistencia; en cuestión actitudinal demanda entusiasmo, voluntad, compromiso y motivación; lo anterior se convierten en y capacidades y habilidades que se requieren para impulsar y sostener proyectos de mejora (Murillo y Krichesky, 2012). Para el éxito en una innovación, se requiere de la existencia de condiciones decisivas, un clima organizativo de la escuela es fundamental, es importante considerar características para generar una cultura escolar adecuada:

- El proyecto debe ser debatido y avalado por todo el cuerpo social, requiere fundamentación reflexiva sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos será definido y construido socialmente, contar con un diseño adecuado.
- Debe ser un proceso de capacitación de instituciones educativas y sujetos (profesores, directivos y alumnos) para mostrar disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y cambiar. Una adecuada complementariedad entre todas las instancias y sujetos ofrecerá garantías para el éxito de proyectos innovadores (Huberman, 1983, citado por Escudero, 1988).

Para realizar cambios en educación, se reconoce que la complejidad representa el fin de las certidumbres, el personal de los centros educativos debe promover una cultura de aceptación a los cambios (Prigogine, 1997, citado por López y Sánchez, 2000), aunado a lo anterior, se identifican tres elementos:

Fuente: Elaboración propia, 2020, basado en López Yañez

1	Conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento construidos socialmente por medio del tiempo y de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto.
2	Como red de relaciones de poder.
3	Sistemas en permanente transformación.

(1988)

En cuestión de pedagogía, la sociedad ha evolucionado, Fullan (2016) afirma elementos para comprender las *nuevas pedagogías*, encaminadas al **Aprendizaje Profundo** entre estudiantes- maestros- familias, generando una cultura para ayudar a la humanidad, el cual implica el

desarrollo de 6 competencias (6C): Carácter, Ciudadanía, Colaboración, Comunicación, Creatividad y Pensamiento crítico.

La humanidad se encuentra en desarrollo y requiere que los docentes y directivos aprendan y mejoren sus habilidades de liderazgo, alentando la innovación. Se enlistan seis aspectos para la transformación del sistema educativo:

1. Educación asociada con la vida real, encontrando un sentido que los entusiasme y genere compromiso.
2. Realizar prácticas, haciendo que algo significativo suceda.
3. Generar un nuevo concepto sobre los maestros.
4. Propiciar la equidad de la educación “Que todos los alumnos participen”, probando activamente que las nuevas experiencias generan motivación y participación.
5. Padres y familias conectando con las escuelas a través de sus hijos y el aprendizaje.
6. Los jóvenes están intrínsecamente motivados para "ayudar a la humanidad", comprometidos con hacer cambios, local y globalmente.

En el nivel Superior, se plantean cambios, establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), establece el “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, en donde se muestra el plan de acción en beneficio de las personas, el planeta y la prosperidad, manteniendo como objetivo fortalecer la paz universal, es implementado por todos los países mediante una alianza de colaboración, se organiza en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas. En relación a la Educación; se establece el **Objetivo 4**. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, se reconoce el compromiso para proporcionar educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles, incluyendo la formación profesional. De manera puntual, se establecen metas, relacionadas con la Educación Superior:

- 4.3 ... asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- 4.4 ... aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Respecto a las competencias que deben desarrollar los docentes para lograr los objetivos de la Agenda 2030, se considera para su formación inicial, en donde las Escuelas Normales deben tener presente:

- 4.c ... aumentar considerablemente la oferta de **docentes calificados**, incluso **mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en**

desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (ONU, 2015)

La política internacional, reconoce que la Educación Superior de calidad, como Institución ser capaces de diseñar estrategias para asegurar acceso a los jóvenes a dicho nivel y brindar oportunidad para desarrollar las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral, en este sentido, la investigación hace referencia a la **Formación Inicial Docente**, la cual debe generar mecanismos y acciones para promover una cultura de colaboración mediante la Cooperación Internacional y ofrecer experiencias a los docentes y a los alumnos en distintos contextos nacionales e internacionales para convertirse en agentes de cambio capaces de generar soluciones educativas para atender los retos de la sociedad. Por lo antes mencionado, se analiza el proceso por el que ha transitado la Educación Superior para considerar el ámbito Internacional.

Globalización y Educación Superior

Para comprender el énfasis en la cooperación internacional, se analiza el concepto de globalización, se refiere a un proceso histórico de internacionalización económica, potencializado por la revolución científico-tecnológica y desarrollo de fuerzas productivas, impactando en la sociedad, siendo uno de los ámbitos: la educación. Por lo anterior, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben diseñar estrategias y establecer mecanismos que les permitan responder y adaptarse al panorama actual (Vázquez y Marcelle, 2009), la **internacionalización** se convierte en una característica, para ello, organismos internacionales como la ONU, Banco Mundial, OCDE, desarrolla políticas para la institucionalización en la Educación Superior.

En el año 2005, el **Banco Mundial**, estableció recomendaciones respecto la Educación Superior de América Latina, sobre la dimensión Internacional; afirma:

La movilidad internacional de estudiantes...ha impulsado el intercambio cultural, la adquisición de conocimientos y la innovación... la dimensión internacional de la educación superior responde a los retos de la globalización. La interdependencia de las economías y sociedades de hoy influye profundamente en la educación y ésta a su vez da forma a la globalización, a través de la enseñanza, la investigación y otros servicios. (párr. 3)

Asimismo, el **Banco Mundial** (2005) afirma que la internacionalización es un proceso de integración de una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución. La **OCDE** (2019) en Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, establece como recomendación de política pública: *Fomentar las prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, puntualizando la importancia de:

Promover la internacionalización de los planes de estudios y apoyar la movilidad de los estudiantes y el personal.

- Desarrollar una estrategia para mejorar y promover la internacionalización en la educación superior.
- Apoyar al personal académico para aumentar la internacionalización del currículo. Esto también podría ser parte de las actividades del Centro Nacional para la Excelencia en la Enseñanza y el Aprendizaje propuesto.
- Apoyar el aumento de la movilidad entrante y saliente tanto de estudiantes como de personal mediante financiamiento específico y becas.

Es importante que las Escuelas Normales consideren las políticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), promueve distintas acciones para fomentar la Cooperación Académica Nacional e Internacional, mismas que se convierten en un elemento estratégico para fortalecer los programas y servicios educativos. (ANUIES, 2000).

Además, la *Estrategia de Fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* (SEP, 2017) plantea el **Modelo para la Formación Inicial Docente**, el cual genera posibilidades de cambio mediante la transformación pedagógica, desarrollo de investigación y aplicación del conocimiento, actualización de planes y programas de estudios, fortalecimiento de los docentes formadores de docentes y directivos mediante la gestión y organización eficiente.

El Modelo se encuentra integrado por tres componentes: *Innovación curricular*, *Desarrollo Profesional de la planta docente* y *Gestión y Organización institucional*, en *Innovación curricular* donde sitúa la Movilidad Estudiantes y en el componente de *Desarrollo profesional de la Planta Docente*: la Movilidad Docente, lo anterior, propiciando sinergias con universidades y centros de investigación.

METODOLOGÍA

Para el estudio se seleccionó un enfoque cualitativo con un diseño de Investigación-Acción, el cual se organiza en 4 fases: la primera dirigida a la elaboración de un diagnóstico de la situación actual de la institución en donde se reconocieron fortalezas y debilidades, en la segunda fase, se centra en el diseño del Programa de Internacionalización para la escuela normal, la tercera, se asigna para realizar el pilotaje del programa y finalmente, se realizan actividades para valorar el impacto del mismo, analizar la pertinencia y aplicar nuevas actividades, de tal forma que las fases sean congruentes a la espiral dialéctica de la Investigación-Acción: Observación, Evaluación y Reflexión .

El procedimiento metodológico inició en el marco de la elaboración del *Plan de Desarrollo Institucional (PDI)* por integrantes de las áreas sustantivas y oficinas, durante el ciclo escolar 2017-2018, se realizó un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) en dos categorías Internas y Externas sobre el *Ámbito: Programas de Movilidad Nacional e Internacional*, como resultado de la información analizada, se elaboró un Objetivo Estratégico, se establecieron Líneas de Acción, además el diseño metas a corto, mediano y largo plazo, seleccionando mecanismos de evaluación del cumplimiento de las mismas.

Cabe señalar, que la ponencia **incluye resultados parciales de la investigación**, asociados al objetivo específico 1. Identificar la situación actual de la Escuela Normal con base en la Internacionalización para el diseño del Programa, reflejado en la primera fase de la investigación-acción; en este sentido, se diseñó un cuestionario de opinión dirigido a 31 docentes, el instrumento incluye 5 indicadores que rescatan la perspectiva sobre la Internacionalización en la Escuela Normal, el cuestionario fue validado por 5 investigadores expertos de Universidades de la localidad.

Para la recopilación de los datos, se elaboró una matriz de análisis que permitió identificar importantes hallazgos, lo cuales se abordan a continuación.

RESULTADOS

Para el desarrollo del primer objetivo, se identificó que en el primer indicador: **¿Qué implica contar con un Programa de Internacionalización de la Educación Superior en la Escuela Normal?**, los docentes plasmaron diversas respuestas, las cuales se organizaron en tres categorías:

Categoría 1. Actividades, los participantes afirman la importancia de brindar una educación con estándares de calidad nacional e internacional, establecer acuerdos y convenios de colaboración para realizar experiencias de movilidad académica en otras IES, realizar una planeación para seguimiento de los procesos y resultados del programa, asimismo, promover y difundir sus beneficios; además de impartir clases de otro idioma y conocer el proceso de expansión de la Educación en el ámbito internacional.

Categoría 2. Actitudes, La muestra refieren la necesidad de un Programa de Internacionalización en la institución, afirman la importancia de asumir compromisos y responsabilidades tanto de alumnas y docentes que refleje organización y disponibilidad; así como participar activamente en el desarrollo de una sociedad en el mundo globalizado.

Categoría 3. Beneficios, la mayoría de los participantes expresaron logros para la institución, para alumnas y docentes de la siguiente manera:

D1: “Un programa donde se sienten los lineamientos o criterios para motivar a las alumnas a seguir esforzándose en el desarrollo de una segunda lengua y que lo vean con una perspectiva laboral”

D2: “Implica contar con docentes hábiles para atender a las estudiantes e Impartir otro idioma dentro del currículo”

D3: “Traspasar fronteras y tener contacto con escuelas de otros países para fortalecer la calidad educativa y apoyar las competencias del perfil de egreso”

D4: “Implica un mayor compromiso tanto de estudiantes que participan en movilidad, como de la Escuela Normal para brindar educación con los estándares de calidad nacional e internacional”

En conclusión, los docentes afirman que es importante el diseño, implementación y difusión de un *Programa de Internacionalización* que oriente y establezca acciones que permitan la integración de la dimensión internacional e intercultural en el servicio educativo que ofrece la Escuela Normal.

En el indicador 2. **¿De qué manera las experiencias de movilidad Académica Nacional e Internacional de las estudiantes benefician la formación inicial docente?**, los docentes expresan que es una oportunidad para conocer diversos contextos académicos y mejorar su práctica docente, adquiriendo experiencias que amplían su visión y panorama de la formación inicial docente.

Además, afirman que los beneficios de la Movilidad Académica son: se le otorga el 10% del puntaje total para la solicitud al ingreso del servicio profesional docente; sobre actitudes, se reconoce que se demuestran mayor seguridad para desenvolverse, amplían su conocimiento sobre la cultura y desarrollan habilidades que les permiten adaptarse. En el ámbito internacional, la mayoría menciona que favorece la práctica de una segunda lengua: inglés. De manera textual, aseveran:

D1: “Las alumnas tienen otras perspectivas de vida personal y profesional para desenvolverse en diferentes ámbitos laborales (teacher o educadora)”

D2: “Adquieren aportes académicos y desarrollo de prácticas pedagógicas para ser mejores docentes en el futuro”

D3: “Adquieren experiencias que amplían su visión y panorama de la formación, se actualizan, identificando metodologías exitosas de otros países”

En el cuestionamiento 3. **¿Cuáles son los beneficios de realizar una Movilidad Académica docente?**, se resalta importancia de desarrollar un segundo idioma, además expresan comentarios sobre el aprendizaje de otras culturas y sistemas educativos, trabajar con otros

colegas, establecer redes de colaboración con otras IES, compartir proyectos de investigación que se puedan replicar en la EN, así como poner en práctica las habilidades, conocimientos y experiencias, ampliar las expectativas de satisfacción profesional y personal; al adquirir experiencias se adquiere el compromiso de compartirlas con el resto de la comunidad normalista.

Además, afirman que la EN obtendría reconocimiento y cierto prestigio que se beneficia en proyección de la institución; finalmente, comparten que una experiencia de Movilidad Académica Docente logra vencer el temor al cambio, dando oportunidad de salir de la zona de confort, algunos comentarios significativos son:

D1: “Actualización, ampliar experiencia sobre la intervención docente, desarrollo de propuestas de innovación, investigación, intercambio de experiencias académicas, opciones a más intercambios, otras becas o enlaces con otras IES, desarrollo personal y profesional y ampliación de la cultura”

D2: “De manera personal te da la oportunidad de conocer gente, intercambiar experiencias, opiniones y puntos de vista, de manera profesional desarrollar habilidades relacionadas con la adaptabilidad en nuevos contextos y adquieren conocimientos”

D3: “De forma personal la oportunidad de socializar con otras personas de culturas diferentes”

En el último ítem, **¿Qué acciones considera se deben realizar en la institución para difundir y promover la Movilidad Académica de estudiantes y docentes?**, la muestra considera que se necesita compartir los beneficios del Programa de Movilidad e informar sobre el impacto, brindar información en línea, ofrecer cursos de otros idiomas, ampliar la información en redes sociales, gestionar convenios de colaboración con otras IES, facilitar el proceso administrativo, evaluar la intervención docente del personal de la EN para la selección de candidatos idóneos, gestionar que la EN se convierta en escuela receptora, diseñar talleres, conferencias y paneles sobre internacionalización, proporcionar becas y ofrecer estímulos en reconocimiento a dicha acción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos reflejan el interés de los docentes por la construcción de un Programa de Internacionalización, sugieren acciones que implican desde aspectos administrativos, los cuales posteriormente, se aplicará un instrumento para rescatar las perspectivas de dicho personal, además la muestra participante, identifica en el ámbito académico, la importancia de ofrecer cursos de otro idioma: francés; diseñar talleres y conferencias para las estudiantes para promover la importancia de la dimensión internacional en la institución, los resultados de ambos

instrumentos, aunado a la perspectiva estudiantil se considerarán durante el diseño y puesta en marcha del programa.

Es importante resaltar que se ha realizado un gran esfuerzo para la consolidación de las Escuelas Normales como IES, con el establecimiento del Acuerdo Número 17/12/16, donde se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la calidad educativa para el ejercicio fiscal 2017 (DOF, 2016) aparece por primera vez en el ámbito Académico:

G) Diseñar e implementar acciones para la movilidad académica, intercambios académicos y convenios entre instituciones de educación superior nacionales o internacionales.

Mediante la asignación de recursos financieros, a través de la elaboración de proyectos institucionales, considerando:

f) Diseñar e implementar acciones para la movilidad académica, intercambios académicos y convenios entre Instituciones de educación superior nacionales o internacionales.

En este sentido, la SEP en la búsqueda de generar acciones que promuevan la Internacionalización de la Educación Superior en las Escuelas Normales, siete meses después, publica el *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de maestros de Educación Básica* (DOF, 2017) el cual, establece como requisito imprescindible para la formación profesional: la Movilidad Académica de estudiantes y profesores en busca mejorar la calidad del proceso formativo mediante experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables. Aunado a lo anterior, las políticas nacionales como la Estrategia de Fortalecimiento y transformación de las Escuelas reafirma que la movilidad académica permite conocer nuevos contextos, incentivar la colaboración para realizar investigación para mejorar los perfiles de estudiantes y profesores.

Cabe mencionar, la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal (EDINEN 2020 y 2021) como parte del Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, establece la categoría: Movilidad académica, recomendando el diseño de Programas con metas y acciones relacionadas con la movilidad de figuras directivas, docentes y alumnos en IES nacionales o internacionales, mediante acciones como: intercambios, vinculación académica, investigación y generación del conocimiento mediante redes de colaboración y comunidades de práctica.

Diseñar un Programa de Internacionalización en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda permite atender las políticas internacionales y nacionales antes mencionadas, promover cambios que orienten a todos los actores implicados en la adopción de una nueva cultura que fortalezca el desarrollo de competencias y habilidades de los docentes y

de estudiantes normalistas, es importante, gestionar que las Escuelas Normales implementen mecanismos de financiamiento para el desarrollo de Programas de Movilidad que contemplen, becas y becas-crédito.

La internacionalización es un proceso de transformación de la escuela, mantiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en su misión, la cultura, los planes de desarrollo y políticas de las IES, desde la perspectiva de Gacel (2000) y requiere de un diseño en colaboración para establecer una política de internacionalización explícita, la cual, se ubique en el centro del interés de la comunidad, por medio de estructuras - organizacional y programática- adecuadas y profesionales, que propiciarán la institucionalización del proceso.

En conclusión, el diseño del programa, se convierte en un medio y no un fin para la formación de estudiantes mejor preparados para insertarse en el mundo laboral, desarrollando destrezas complementarias para mantenerse competitivos, futuros docentes y docentes que actúen con autonomía en un mundo interdependiente, capaces de desempeñarse en grupos socialmente heterogéneos para atender a las demandas de la sociedad actual.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Disponible en: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional>

Banco Mundial. (2005). La Educación Superior en América Latina. La dimensión

Internacional. Disponible en:
<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en Cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Disponible en:
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2010). Acuerdo 569 Reglas de Operación del

Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas

- (PROMIN). Disponible en: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/reglas>
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo Número 14/07/18 se establecen Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Guía para elaboración de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal. Disponible en: <https://edinen.wixsite.com/guiaedinen2020>
- Escudero, J. (1988). La Innovación y la Organización Escolar. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1289398>
- Fullan, M. (2016). Desarrollo de la humanidad. El papel emergente de la educación. *Revista Principal Conexión, Vol. 20*. Disponible en: <https://michaelfullan.ca/articles/>
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad. Vol. 11, N° 1 y 2*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/135/129>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Murillo y Krichesky (2012). El proceso del cambio escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.10, N° 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf>
- Navarrete-Cazalez (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 17, N° 25*. Disponible en:

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3805

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE. (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education. Disponible en: <http://www.oecd.org/fr/publications/higher-education-in-mexico-9789264309432-en.htm>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Estrategia en el Marco del Modelo Educativo. Normales. Estrategia de Fortalecimiento y transformación. SEP: México.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA BILINGÜE: EL INGLÉS EN LA FORMACIÓN NORMALISTA

Karina Alejandra Cruz Pallares

cruzaleka@gmail.com

José Gilberto Márquez Murillo

Jg.marquez@ibycenech.edu.mx

Karla Rocío Jiménez Luna

r.jimenez@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Reporte parcial de investigación

Resumen

El trabajo presentado es parte de un proyecto realizado mediante la metodología de investigación-acción, el cual se desarrolla en una escuela normal del norte de México con el objetivo de impulsar una cultura bilingüe español-inglés. Con esta intención la fase de diagnóstico se enfoca en conocer las percepciones de los estudiantes sobre los cursos de inglés en las mallas curriculares y sobre el desempeño de los docentes especialistas en dicho idioma contratados con este fin. Se emplean conceptos relacionados con la formación, cultura institucional y la competencias profesionales expresadas en el perfil de egreso de los licenciados en educación. Entre los principales hallazgos resalta la división de los grupos por niveles de dominio y los estudiantes perciben como un acierto la integración de los Formadores de inglés C a la escuela normal, debido a que advierten diferencias significativas en la metodología de enseñanza. En las conclusiones destaca como una fortaleza el impulso del conocimiento de una segunda lengua entre las competencias profesionales del futuro docente.

Palabras clave: Educación normalista, formación de profesores, idioma extranjero, investigación-acción, planes de estudio, currículo

Planteamiento del problema

Los desafíos de la sociedad actual demandan un perfil profesional completo y complejo para enfrentar con éxito las exigencias actuales, donde las escuelas normales tienen un rol primordial en la formación de los maestros del siglo XXI, para tal efecto se emprenden con frecuencia reformas en los planes y programas de estudio de los diversos niveles. La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales (SEP, 2018), postula el papel fundamental de estas instituciones el cambio educativo e incluye como parte de este la preparación de docentes bilingües.

Como consecuencia de dicha Estrategia, modifica también el Plan de Estudios 2018 para diversas licenciaturas en educación, en los que se incluyen nuevos cursos de inglés. Ciertamente, el curso de inglés se había integrado a la educación normal desde el año 2012, sin embargo, este comenzaba en tercer semestre e incluía únicamente cuatro horas a la semana. En cambio, el nuevo plan de estudios establece la integración del inglés desde primer semestre con un total de seis horas a la semana.

Cuando el curso de inglés se incorpora en el año 2012, se integran también docentes con conocimiento del idioma para impartir la clase. Sin embargo, no se garantiza que todos los maestros sean especialistas en el área. Además, los planes y programas 2012 se orientan con unidades de gramática, vocabulario, lectura y escritura disociadas entre sí. En cambio, los programas del año 2018 justifican su diseño en aras de lograr una habilidad comunicativa efectiva en inglés, para lo cual, “el curso de inglés se basa en el enfoque comunicativo” (SEP, 2018, p.5).

Las tendencias de aprendizaje del inglés se inclinan cada vez más hacia el enfoque comunicativo como una herramienta para el dominio de las competencias necesarias del idioma. Como lo plantearon Ochoa, Cabrera, Quiñónez, Castillo y González (2016), los estudiantes se muestran más motivados por actividades comunicativas, ya que estas presentan escenarios realistas y agradables en los que se sienten más confiados para participar, interactuar y ayudarse unos a otros. Por consiguiente, los maestros para el nuevo curso de inglés en las normales necesitan ser competentes en el uso del idioma, pero también en los elementos específicos de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Para dicho propósito, se crea la necesidad de convocar a docentes que cubran el perfil profesional requerido para impartir el curso de inglés el cual ayude a los estudiantes a alcanzar el nivel B1-, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), al término del sexto semestre. Asimismo, la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2018), postula la conformación de “una plantilla de formadores de maestros con el más alto

dominio y competencia del idioma inglés que permita preparar a futuros docentes bilingües” (p. 24) y de esta manera cubrir los ámbitos comunicativos en un segundo idioma conforme a los retos de la educación del siglo XXI.

Sin embargo, el Cuerpo Académico responsable de esta investigación, donde se encuentran los Formadores de Inglés C que se integran a la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin (IByCENECH) considera que se obtiene una mayor efectividad en el aprendizaje de una segunda lengua cuando se cuenta con una cultura institucional que valora, respeta y promueve el uso de la misma en los diversos ámbitos de su cotidianidad.

Lo anterior significa que el uso del inglés no solo se limita a las actividades que los docentes realizan dentro de las cuatro paredes de sus aulas, sino que deben existir oportunidades de interacción entre grupos, fomentar el uso del idioma inglés en prácticas sociales cotidianas en la comunidad escolar y un mayor uso académico del idioma en otros cursos.

Por tanto, el problema de investigación planteado como interrogante es ¿Qué acciones adicionales al cumplimiento de los planes y programas favorecen la creación de una cultura bilingüe inglés/español en una escuela normal?

Marco teórico

Conceptualizar la formación es adentrarse en un término de naturaleza divergente por la multiplicidad de áreas desde la que puede ser abordada y por consiguiente controversial por el origen de su concepción e interpretación (Cruz, 2013). Hablar de formación profesional remite a concepciones surgidas en la segunda mitad del siglo XIX, la cual gradualmente se asume como aspiración y meta de las familias en la década de los años 50's, para brindar a las nueva generaciones una formación profesional.

El concepto de **formación** proviene de la palabra latina *formatio*. Se trata de un término asociado al verbo **formar** (otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes). La formación también se refiere a la forma como aspecto o características externas (Pérez y Gardey, 2012, párr. 1)

Por tanto, hablar de formación profesional es hacer referencia a la serie de características y habilidades académicas vinculadas para configurar un perfil acorde a un área de conocimiento determinado; aspectos intangibles adquiridos mediante una serie de procesos multifactoriales entre

los cuales se hace constante referencia al estudio de una carrera universitaria y a la experiencia en el área laboral.

La formación profesional curricular en México debe ser de carácter flexible y centrada en el desarrollo de competencias generales, debido a la velocidad y cúmulo de información generada día con día y a su carácter perentorio, lo que hace migrar a esquemas adaptables por lo complicado de saber y dominar todos los conocimientos y habilidades de un área específica (Díaz Barriga, 2010).

Por otra parte, en la Reforma Curricular para la Educación Normal 2012 (RCEN 2012) se señala que “la formación de los docentes de la educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo” (DOF, 2012, p. 3). Por ello, un aspecto básico para lograr una formación integral es la relevancia que los estudiantes otorgan al objeto de estudio, en este caso, el aprendizaje de una lengua extranjera: el inglés, para avanzar en la cultura de formación bilingüe.

Desde la posición de Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014), la cultura es una construcción o creación humana que da sentido y significado a la realidad de un grupo. Esto da pauta para justificar el curso de inglés dentro del nuevo programa en el cual los Formadores de Inglés C emplean el enfoque comunicativo. Con base en este curso, se construyen los cimientos de una cultura bilingüe. De esta manera, se emplean las palabras de Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014), el inglés puede tener una razón de ser, obedecer a mecanismos de supervivencia, a formas de comprender y aprender la realidad del lenguaje.

La cultura organizacional tiene que ver con la percepción del mundo y los productos simbólicos que genera un grupo en particular, donde se establece un lenguaje común, categorías conceptuales, ideologías, creencias y valores; es el “conjunto de experiencias importantes significativas tanto internas como externas que los individuos... han experimentado” (Pedraza-Álvarez, Obispo-Salazar, Vásquez-González, & Gómez-Gómez, 2015, p. 18).

También, de acuerdo con Treviño, García, González y García (2017), la cultura organizacional proporciona un sentido de identidad, genera compromiso con las creencias / valores y ayuda a guiar las actividades diarias de sus miembros para que se cumplan los objetivos establecidos, con un mínimo de dirección o supervisión constante; es decir, una vez que las persona han introyectado los usos, costumbres y prácticas de la cultural de manera automática sin necesidad de insistencia por parte de la autoridad.

Así, la construcción de una cultura bilingüe creará en los estudiantes normalistas una nueva manera de ver el mundo a través del inglés. Las bases ya están sentadas para que esta realidad suceda, desde que se propuso la Estrategia de Fortalecimiento, salieron a la luz los nuevos planes y

programas de estudio, y se convocaron a los docentes expertos en la materia. Entonces, el siguiente paso es construir las acciones adicionales que favorezcan la creación de una cultura bilingüe en la escuela normal.

Por otra parte, la SEP establece el perfil de egreso a través de las competencias genéricas y profesionales que el estudiante debe lograr, necesarias para dar respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI, debido a la relevancia y pertinencia de que el futuro docente cuente con dicha habilidad, entre ellas el manejo de una segunda lengua:

La enseñanza del inglés es actualmente indispensable para asegurar la calidad y relevancia de la educación. Los crecientes intercambios en las dinámicas globales han hecho del idioma inglés un puente entre individuos, grupos y países de diversas regiones, ampliando con ello las fronteras del conocimiento... y robusteciendo las comunidades globales de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 51)

Se debe considerar también la visión humanista en el desarrollo de una cultura bilingüe, a fin de formar profesionales de la educación éticos y sensibles a las necesidades del contexto y de los alumnos, según se plantea por la SEP, el humanismo es una filosofía cuyo fin último es lograr una convivencia humana justa y solidaria por lo cual se:

Requiere del conocimiento provisto por las ciencias sociales para entender a la sociedad, las comunidades, las instituciones y las relaciones interpersonales. Reconoce la diversidad y el diálogo entre distintas formas de pensamiento, así como la búsqueda constante de conocimiento científico y moral para la convivencia humana (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p. 209).

Finalmente se hace énfasis en el concepto de competencia, el cual es polisémico y se ha ajustado en las últimas dos décadas para incluir elementos considerados clave para su enfoque, en el caso que se presenta competencias son “aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de ciudadanía” (Tobón, 2014, p. 220); y si bien las competencias se denominan genéricas, se acotan a un campo de conocimiento específico, en este caso el educativo y su transferencia a otras áreas requiere de ajustes y de nuevos aprendizajes.

En conclusión, el aprendizaje exitoso de una segunda lengua en la formación normalista implica una transformación institucional, donde todos los actores involucrados actúen de manera proactiva para la creación de una cultura de bilingüismo en las prácticas cotidianas.

Metodología

La presente investigación es un proyecto a mediano plazo, sustentado en la metodología de la investigación-acción ya que, como lo plantea Latorre (2003), es necesario transformar de fondo las prácticas docentes para que la escuela en su conjunto pueda cambiar.

El origen de esta metodología se adjudica a las investigaciones llevadas a cabo por el psicólogo norteamericano de origen alemán Kurt Lewin en la década de los 40. Los investigadores se asumen como agentes de cambio, con la participación de las personas hacia quienes se enfoca la propuesta de intervención, por lo que aparecen rasgos característicos de la investigación-acción, tales como la mejora y la colaboración (Restrepo, 2005). Por tanto, de acuerdo con el mismo autor, la investigación acción se concibe como:

una metodología emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación (Restrepo, 2005, p. 159).

Aún cuando no existe una forma o procedimiento único para realizar investigación-acción, es conveniente apegarse a alguna metodología validada y aceptada en la comunidad científica; en este caso particular se opta por emplear el modelo propuesto por Kemmis (1988, citado por Latorre, 2003), el cual ofrece una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Estos pasos brindan al investigador la oportunidad de planear y diseñar estrategias, aplicarlas, evaluarlas y reflexionar sobre el impacto de las mismas, al mismo tiempo que ofrece la libertad y flexibilidad suficientes para repetir un nuevo ciclo cuantas veces sea necesario hasta acercarse lo más posible al resultado deseado.

Para la investigación se emplean diversas herramientas; la ponencia reporta elementos del diagnóstico como fase inicial, donde se hace uso de manera preferente los resultados de un grupo focal (F1) realizado con estudiantes de 7° semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, realizado el 26 de septiembre de 2019.

Resultados

En la ponencia se presenta la fase de diagnóstico del proyecto de investigación-acción para fomentar una cultura bilingüe (español-inglés) en la formación inicial docente, en una escuela normal del norte de México. Este diagnóstico se enfoca principalmente en la interpretación o

supuesto que tienen los estudiantes sobre los planes y programas, así como su percepción sobre la integración de los formadores de inglés C a la comunidad escolar, según como se señala en la Estrategia de Fortalecimiento:

El que los futuros maestros egresen con un dominio importante del idioma permitirá hacer del inglés un valioso recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues le facilitará el aprovechamiento de recursos y herramientas en el idioma inglés para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior implica dar un valor agregado tanto a la educación normal como a la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 51)

Con esta intención la SEP emite el 30 de agosto de 2017 la primera convocatoria del Concurso para la selección y contratación de docentes para el fortalecimiento del idioma inglés en las Escuelas Normales, concurso al cual acceden más de mil especialistas en el idioma interesados en obtener plaza de “formador de inglés C” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 55).

Resultado de esta convocatoria, el 16 de febrero de 2018 se integran a la IBYCENECH seis docentes especialistas del idioma inglés. La única herramienta oficial con la que contaron dichos docentes es el plan y programas de 2012, cuya organización temática se considera poco favorecedora para la práctica y aprendizaje del inglés.

Además se enfrentan a grupos heterogéneos en el nivel de dominio del idioma, que van desde estudiantes bilingües hasta los que nunca tuvieron contacto o interés en su aprendizaje. Una primera propuesta de estos docentes es la organización del estudiantado por niveles, para lo cual se aplica un examen de diagnóstico en línea elaborado por la Universidad de Oxford y facilitado por la DGESEPE.

Sin embargo, por los usos y costumbres de la normal y con el argumento del complejo movimiento administrativo implicado, los profesores son notificados de la imposibilidad de la reorganización de grupos en ese momento. En febrero de 2019 se concreta la organización de los grupos por niveles de dominio con los alumnos de los planes y programas 2018, ya en su segundo semestre de estudio; este orden es el más adecuado para realmente enfocarse en el aprendizaje de un idioma.

Uno de los primeros propósitos de esta investigación es corroborar si existe una diferencia en la percepción de los estudiantes con respecto a las clases de inglés recibidas previo a la llegada de los formadores de inglés C y las que estos imparten. El primer hallazgo, referente al supuesto que tienen los estudiantes participantes en el grupo focal sobre la finalidad del aprendizaje de un segundo idioma, consiste en que un alto porcentaje cree que se están preparando para impartir clases de inglés en las aulas de educación básica. Este elemento no se encuentra como competencia en ninguno de los cursos de inglés establecidos en los Planes y programas de 2012, ni en los del 2018.

En estos diseños curriculares se enfatiza que el inglés “provee a los estudiantes normalistas de las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa” (DGESPE, 2012, p. 2), como una de las características del profesional del siglo XXI. Esto no riñe con lo planteado en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación, que proyecta a 10 años, el “100% de los egresados de las licenciaturas en Educación Preescolar, en Primaria, Educación Secundaria y Enseñanza del inglés domina la lengua y la didáctica dos niveles por encima del que deben enseñar en la EB” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 54).

Asimismo, en una visión prospectiva a veinte años se indica que el “100 % de los egresado de todas las licenciaturas dominan la lengua y la didáctica para enseñar en la EB” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 54). Sin embargo, llama la atención que los estudiantes y los profesores quienes impartieron la clase de inglés antes de la incorporación de los formadores de inglés C, asuman desde ahora dicho propósito:

siento sí gran diferencia porque en tercer semestre era más didáctica, era cómo nosotros vamos a ir a transmitirlo a los grupos y ya acá era un poco más de técnica... Entonces, siento que me gustó un poquito más, eeh, la didáctica porque es algo que nosotros estamos aquí, la didáctica de qué vamos a enseñar en las primarias (F1).

La inferencia hecha por los investigadores del Cuerpo Académico al analizar los datos obtenidos y por el conocimiento que se tiene con el manejo de los grupos, es la creencia de que todo lo aprendido en la formación normalista es para aplicarlo en las aulas en educación básica. Por lo tanto, una de las líneas de investigación contempladas es trabajar en la conciencia y visualización de las competencias profesionales del perfil deseable del educador.

En otro de los hallazgos se encuentra que los estudiantes sí perciben una diferencia en la dinámica de las clases a partir de la integración de los Formadores de inglés C. En primer lugar, aseveran que el dominio y experiencia de los profesores en la enseñanza de la materia, favorece el logro de la competencia bilingüe

En lo personal me gustaron más las clases de Perla porque sentí que eran más profesionales, o sea, la mayoría de los maestros nos hacen como una encuesta en donde nosotros les demos como lo que nosotros sentimos que falta, que necesitamos para aprender, y por ejemplo, las dos lo hicieron, pero Perla los supo interpretar con nosotros. O sea, si nos dio más batalla y todo pero era aprendes porque aprendes (F1).

... nunca habíamos hecho videos así hablando en inglés o que nos diera la oportunidad de pasar o sea y empezar a hablarlo sin que estuvieras o sea como que todas estábamos nerviosos entonces te daba la confianza o sea y si necesitabas ayuda, te auxiliaba entonces pues no es lo mismo exponer en español que en inglés y claro que pues es algo que te favorece mucho porque ya con la confianza de hablarlo. (F1).

Uno más de los elementos indagados en el diagnóstico es la relevancia otorgada por el estudiante al aprendizaje de un idioma extranjero. Este factor cobra importancia con las nuevas condiciones para la admisión y promoción en la educación básica, plasmadas en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros que establece como diferenciador el “Dominio de una lengua distinta a la propia” (Diario Oficial de la Federación de México, 2019, p. 16), el cual es uno de los elementos multifactoriales a tomarse en cuenta en este proceso y otra de las líneas a fortalecer mediante el trabajo de investigación-acción. Sobre la importancia en referencia al dominio de un segundo idioma, el alumno expresa:

Siento que ya es una prioridad ahorita en la actualidad, es por ello también que se abona tanto en la formación como aquí en la escuela, enfocar tanto la importancia del inglés de hecho es un curso que no puedes reprobarte por el impacto que tiene en la sociedad (F1).

Hablar una segunda lengua, en este caso inglés, es una competencia considerada como instrumental para la realización de diversas tareas y para adaptarse eficazmente a un mundo globalizado. Esto es debido a que el contexto demanda cada vez más su uso para el buen desempeño de una gran variedad de acciones cotidianas. Incluso, hay quienes ya se enfrentan en sus prácticas profesionales a situaciones de esta naturaleza, pues se les solicita impartir la clase de inglés o tienen estudiantes migrantes con inglés como lenguaje nativo; además visualizan a futuro la enseñanza del idioma como una de sus responsabilidades docentes.

Por lo cual, los estudiantes hacen énfasis en que deben aprenderlo y hablarlo “a futuro que esté en una escuela y no tenga la posibilidad de un maestro de inglés, entonces qué va a pasar, yo tengo que tener esos conocimientos para poderse los enseñar a mis alumnos, para mí es fundamental” (F1).

lo necesitas para todo, es parte de tu formación profesional e incluso por ejemplo si llego a un jardín y a lo mejor los niños no tienen inglés, a mí me gustaría tener el suficiente conocimiento en inglés para poderse lo brindar (F1)

Conclusiones

Incluir el aprendizaje del inglés en las mallas curriculares como competencia genérica que fortalece el perfil de egreso establecido para las diversas licenciaturas en educación se considera un acierto. Este trayecto da respuesta a las demandas formativas y expectativas del estudiante universitario para desenvolverse eficazmente en un mundo global.

También se reconoce que el aprendizaje es más eficiente cuando es facilitado por un perfil de alta especialización como el exigido en la convocatoria mediante la cual ingresan a las normales los

Formadores de inglés C. Esto es consecuencia de que hay mayor diversidad en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en la conducción de la clase y en el proceso de evaluación, por su expertise en la materia.

Finalmente, la cultura institucional se enriquece con el valor agregado que implica la incorporación de docentes con distintos perfiles profesionales. En el caso particular de la IBYCENECH, los docentes son provenientes de instituciones educativas privadas con formaciones, experiencias y visiones de la enseñanza en educación superior diversas. Lo cual causa cambio en los usos y costumbres normalistas. Sin embargo, para que este proceso tenga un impacto permanente se requiere que todos los miembros de la comunidad escolar otorguen relevancia a la implantación de una cultura bilingüe.

REFERENCIAS

- DGESPE, (2012). Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 3° semestre. Inglés A1. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/ingles_a1_lepri.pdf
- DGESPE, (2018). Programa del curso English I: Starting Basic Communication. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/218.pdf>
- Diario Oficial de la Federación de México (2012, 15 agosto). Plan de estudios para la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Primaria. *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Diario Oficial de la Federación de México (2019, 30 septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *Secretaría General*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2010). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVIII(111),7-36.[fecha de Consulta 15 de Enero de 2020]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211102>
- Eisenberg, M., y Berkowitz, R. (2002). *Eduteka*. El modelo Big 6 para la solución de problemas de información. Recuperado de <http://www.eduteka.org/Tema9.php>
- Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L. y González, P. (2016). The Effect of Communicative Activities on EFL Learners' Motivation: A Case of Students in the Amazon Region of Ecuador. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 39-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.10018>

- Pedraza-Álvarez, L., Obispo-Salazar, K., Vásquez-González, L., & Gómez-Gómez, L. (2015). Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Schein: estudio fenomenológico. *Clío América*, 9(17), 17-25. <https://doi.org/10.21676/23897848.1462>
- Pérez, J. y Gardey, A. (2012). Definición de formación. Recuperado de <https://definicion.de/formacion/>
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad. Ciudad de México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2018a). Escuelas Normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación. Ciudad de México: SEP
- Tobón, S. (2014). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Madrid: Ecoe.
- Viveros-Márquez, J., Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. DOI: 10.35197/rx.10.01.e.2014.05.jv

LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE OAXACA EN LA VOZ DE SUS EGRESADAS

Guadalupe Silva Ramírez

Francisco Toledo Constantino

Patricia Hernández Hernández

gusyta2878@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

Línea temática

Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Se trata de un conversatorio realizado en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, con egresadas de la primera y segunda generación del plan de estudios 2012, el propósito fue conocer de viva voz las sugerencias y expectativas que tenían de su formación. La metodología que se utilizó fue cualitativa con un trabajo participativo. El marco teórico se construyó a partir de la comprensión de la teoría de seguimiento a egresadas, tocando de manera muy especial la metodología propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Para llevarlo a cabo se seleccionaron cinco ponentes y las preguntas que se utilizaron fueron tres: ¿La formación docente que recibiste fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente tu práctica y para enfrentarte al mundo laboral? ¿Por qué?, ¿Qué te ha exigido el mundo laboral que la Escuela Normal no te proporcionó en tu proceso de formación? y ¿Qué sugerencias les harías a la Institución para mejorar la calidad de tu formación y tener mayor éxito en tu ejercicio profesional? Para obtener los resultados y discusión se utilizaron tres categorías: las fortalezas que brinda la Escuela Normal, los vacíos en la formación inicial de los estudiantes normalistas y las sugerencias.

Palabras clave: Formación docente, Competencias genéricas, Competencias profesionales, Perfil de egreso, Seguimiento a egresados.

Planteamiento del problema

En el año 2016 y en el marco del Programa del Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PACTEN), uno de los énfasis que se planteaba como prioritario era el de seguimiento a egresados. Fue así como en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO) se conformó un equipo de trabajo con el objetivo de realizar estudios de investigación que permitiría obtener información confiable respecto al grado de satisfacción con las competencias genéricas y profesionales que tenían las egresadas del plan de estudios 2012, mismos que se realizaron en los años 2017 y 2018. Derivado de estos estudios, se escribió el libro “La ENEPO, una mirada a la formación docente” en el año 2019, además se diseñó el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados de la ENEPO, el cual está listo para su publicación.

Es así que para dar continuidad a estas acciones emprendidas, en el mes de octubre de 2019 se realizó un conversatorio con la primera y segunda generación del plan de estudios 2012, partiendo de la inquietud de los investigadores para conocer de viva voz de las egresadas, qué expectativas tenían cuando estaban en la Escuela Normal, así como las sugerencias que hacen a la Institución respecto a su formación inicial.

Es importante resaltar que en el estado de Oaxaca, existen 11 normales, de las cuales tres imparten la Licenciatura en Educación Preescolar, siendo la ENEPO, la única que imparte esa licenciatura de manera exclusiva, en este escenario, no existen a la fecha estudios de investigación formales en el estado de Oaxaca, sobre seguimiento a egresados de escuelas normales, y la ENEPO constituye la primera institución en realizarlos con una metodología rigurosa hasta el año 2019.

Marco Teórico

De acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003), el seguimiento de egresados se describe como:

La evaluación de las actividades de los egresados en relación con sus estudios realizados. Es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que estos desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso.

Los estudios de egresados se han convertido actualmente, en una de las estrategias más pertinentes para retroalimentar y a su vez mejorar los programas de formación de las escuelas de educación superior.

El desempeño que tengan los egresados en el campo de trabajo, se convertirá en una herramienta fundamental con indicadores confiables, proporcionando elementos que de alguna manera contribuya a evidenciar la calidad de la planta académica, así como de la pertinencia de los planes y programas de estudio que dieron sustento a su formación, en este caso de la ENEPO.

Los estudios sobre egresados se inscriben en el campo de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Relaciones de suyo complejas, cuyo estudio ha producido un vasto cuerpo teórico en el que se han perfilado perspectivas diversas. (ANUIES pág.3)

La mayor parte de los estudios de egresados se sustentan en teorías como la del capital humano, la funcionalidad técnica de la educación, la educación como bien posicional y de la segmentación. Es importante señalar que, en su mayoría son teorías económicas o, bien, tienen su base en la economía.

“Entre ellas es de destacar a la Teoría del Capital Humano, la cual sienta las bases para la Economía de la Educación. Pero es importante reconocer también los argumentos mediante los cuales se hace evidente que esta teoría tiene limitaciones para explicar el conjunto de relaciones entre educación y trabajo; y, asimismo, reconocer la contribución de perspectivas emergentes que buscan cubrir dicha insuficiencia explicativa.” (ANUIES pág. 3)

Sin embargo en una institución como la ENEPO, donde el personal que egresa cumple una función social, los estudios de esta naturaleza pueden soportarse mejor con teorías educativas, con un fuerte fundamento pedagógico. Como teorías relacionadas con los contenidos formativos de los cursos de la educación normal, ya que este nivel educativo está directamente relacionado con el nivel básico, así también porque el currículo de ambos niveles, está diseñado por la Secretaría de Educación Pública. En este sentido, Chacón, Toledo y Silva (2019) señalan que:

A partir que, oficialmente, empezaron a diseñarse los planes de estudios para la formación de profesores de educación básica, empezó a definirse el perfil de ingreso en cada uno de ellos, al respecto, puede decirse que, en las distintas reformas educativas ha cambiado la denominación de la profesión magisterial, tales como maestro, profesor y licenciado y, de la misma manera, ha cambiado la denominación de los ideales que el futuro profesor debe tener al egresar de la carrera, tales como el perfil de egreso, rasgos deseables o competencias que debe tener. (p.21)

En el perfil de egreso del Plan de estudios 2012, se establecen los conocimientos, habilidades y actitudes que un sujeto debe alcanzar al concluir la Licenciatura en Educación Preescolar,

estos elementos constituyen en primera instancia las competencias genéricas, las cuales para la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), “...expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto” (DOF, 2012,p.35).

Otro componente del perfil de egreso son las competencias profesionales, las cuales según el Diario Oficial de la Federación (2012):

...expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. (p.35)

Por lo anterior y por lo complejo que resulta el análisis de la relación entre el ámbito formativo en la escuela normal y el laboral en instituciones de educación básica, más que la relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en empresas públicas o privadas, en el presente estudio se hacen reflexiones en torno a las experiencias de las egresadas expuestas en un conversatorio y que tienen que ver con las expectativas y sugerencias que tienen respecto a su formación inicial en la Escuela Normal.

Metodología

La ruta metodológica que se ocupó en la presente investigación obedece a un modelo cualitativo, constituyó un trabajo participativo en torno a las experiencias de las egresadas en un conversatorio o grupo de discusión. Callejo (2001), considera el grupo de discusión como una práctica de investigación, y subraya su función como método para conocer y no como una finalidad. María Eumelia Galeano (2004), lo concibe como una estrategia de investigación interactiva, pues ha logrado ubicarse como una táctica importante de investigación social. En este sentido el grupo de discusión o conversatorio se concibe como una metodología práctica de investigación, y así es como se utilizó en la presente investigación.

El conversatorio que se realizó giró en torno a rescatar las opiniones y sugerencias de cinco egresadas destacadas de las generaciones 2012-2016 y 2013-2017, para lo cual se diseñó una guía de preguntas, las cuales fueron: 1. ¿La formación docente que recibiste fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente tu práctica y para enfrentarte al mundo laboral? y ¿Por

qué? 2. ¿Qué te ha exigido el mundo laboral que la Escuela Normal no te proporcionó en tu proceso de formación? y 3. ¿Qué sugerencias le harías a la Institución para mejorar la calidad de tu formación y tener mayor éxito en tu ejercicio profesional? Cabe destacar que fue importante la realización del conversatorio en una secuencia de tres fases: la evocación de la experiencia, la crítica reflexiva y la fase analítica.

Previo a la realización del conversatorio, se seleccionaron a cinco ponentes, con base al historial académico de su proceso de formación en la Escuela Normal, las cuales fueron tres de la generación 2012-2016 y dos de la generación 2013-2017. Se seleccionó de manera aleatoria una muestra de diez egresadas participantes de la generación 2012-2016 y diez de la generación 2013-2017, conformándose un grupo de 25 egresadas. Se envió a través del correo electrónico una invitación para participar, y una vez confirmada su asistencia, se generó una agenda para la actividad, misma que se envió por la misma vía. Una vez realizado el conversatorio en donde las ponentes respondieron las preguntas planteadas, al final se sumaron las participaciones de 20 egresadas invitadas de las generaciones antes mencionadas y finalmente se llevaron a cabo las relatorías que dieron pauta a la generación de los resultados que se exponen a continuación.

Resultados

Las opiniones de las ponentes y participantes se muestran a continuación de acuerdo a las tres preguntas ejes, con la intención de facilitar la sistematización de la información, se transcribieron sus respuestas, enumerándolas, como Egresada 1, Egresada 2, Egresada 3, Egresada 4 y Egresada 5. Así también se enumeraron las participaciones de las demás asistentes.

¿La formación que recibiste fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente tu práctica y para enfrentarte al mundo laboral? ¿Por qué?

Egresada 1. Si fue satisfactorio, el hecho de practicar desde el primer semestre ayudó mucho a mi formación, al igual que el diseño de las planeaciones que no manejan las instituciones de educación particulares.

Egresada 2. Me gustaría realizar una retrospectiva desde donde empecé hasta este momento. Hubo en mí un conflicto porque fuimos conejillos de indias para nuestros maestros dado que fuimos la primera generación del plan nuevo. Tanto maestros como alumnos fuimos aprendiendo. La tecnología no la utilizaban adecuadamente nuestros Maestros. En el camino,

los docentes se fueron actualizando. Sin embargo considero que el haber acudido a algunas comunidades lejanas del estado, fue una gran fortaleza, significó reconocerse como educadoras. Pero considero que nos hizo falta lo lúdico, reforzar el trayecto psicopedagógico. Al final nuestra formación se convirtió en una tarea más personal.

Egresada 3. Coincido con lo expuesto por mis Compañeras, puedo decir que la segunda generación de la cual formé parte, contó con mayor apoyo. Una fortaleza sin duda fue el acercamiento a la práctica, aunque los lugares cercanos donde practicamos en la ciudad, no fueron de gran ayuda, salir a las comunidades si era más en beneficio de nuestra formación, pero entendíamos que los docentes de la normal les era más sencillo visitarnos en un jardín de niños cercano. Pero finalmente puedo destacar que el acercamiento a la práctica fue lo primordial. La escuela no te da todas las posibilidades, los maestros no sabían cómo abordar los nuevos planes, nos ayudó la normal pero aún tiene carencias.

Egresada 4. En general puedo decir que la formación fue buena, pero en la medida que fuimos avanzando, se perdió el enfoque. Las materias tenían información bibliográfica pero no toda fue considerada ni revisada. No sé cómo me perdí en los propios cursos que de pronto olvidé que me estaba formando para trabajar con niños. Es importante que los Maestros formadores tomen en cuenta el enfoque de la licenciatura, y se asuma que se está al servicio del estado. Reorientar las materias que nos van a servir para estar dentro del aula y para llegar a comunidades lejanas, el sentido normalista, se forma como un maestro rural. Es necesario que el plan curricular este enfocado en cómo enseñar a los niños. La Escuela Normal debe profesionalizar a los estudiantes para que tengan la capacidad de saber expresarse en diversos contextos, con los padres de familia, los niños, ante el Estado, la profesionalización de la enseñanza.

Egresada 5. Yo soy egresada de la generación 2016 y en efecto nos sentimos como en una prueba piloto del plan de estudios. Considero que fuimos un parteaguas, iniciamos nuestra formación y no sabíamos cómo íbamos a titularnos. Fue complicada la formación en principio, había muchas barreras de tipo político a las cuales les dieron mucha importancia. En lo personal considero que lo político nos sirvió muy poco para desempeñarnos en el aula y algunas compañeras se enfocaron más en lo político que en la parte profesional. Es importante voltear a ver ¿quién nos está formando? Darnos las herramientas para saber ser y hacer, “somos el reflejo de quien nos formó”. Sin duda volvería a la escuela, quiero pensar que la escuela mejoró.

Participante 1. En especial tuvimos falta de docentes, ya que solo quedaron en el grupo tres docentes, falta de preparación y capacitación de los docentes. Las materias no se cubrían al 100%. Nos hizo falta tener una formación más completa y capacitarnos en lo que estamos

enseñando. En cuanto a la planeación didáctica, fue suficiente así como las teorías del aprendizaje. Espero que ahora la plantilla este cubierta. Después de egresar y trabajar en particulares me pude dar cuenta de la carencia que tienen las compañeras.

¿Qué te ha exigido el mundo laboral que la Escuela Normal no te proporcionó en tu proceso de formación?

Egresada 1. Juego y canto. Hubo muchos vacíos de juego y canto, solo se rescataron en las prácticas de danza. El uso de la tecnología. El conocimiento de la diversidad en las familias, se supone que no debe ser pero incide mucho la religión, la diversidad ideológica. También faltaron elementos de gestión escolar y apoyos extra clase. Qué hacer con el diagnóstico, cómo decir a los padres de familia una situación delicada. Cómo enfrentar las necesidades educativas de los niños, herramientas que en verdad les ayuden. Conocer las modalidades de intervención en situaciones prácticas. Enlazar la teoría con la práctica. Manejar más temas de agresividad e hiperactividad en los niños, apreciar la importancia del preescolar.

Egresada 2. Nos faltaron más elementos de inclusión educativa, no solamente con los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Todos somos diferentes y hay que celebrar esas diferencias. A los niños con NEE los segregan, el contexto no los apoya, no nos decían cómo abordar estos temas con los padres de familia. Requeríamos más acompañamiento en las jornadas de práctica. Nos hizo falta tener pláticas para compartir experiencias, compartencias con estudiantes de otras escuelas normales durante el proceso de formación. También entender el juego como una estrategia básica de verdad. Mayores contactos con los padres de familia. La implementación de talleres, diplomados y mayores elementos para abordar las clases de educación física. Tener más herramientas de música y danza, concretar y escribir como tal los datos en un diario y cuáles son los puntos más importantes que deben ir en diario de trabajo. Desarrollar herramientas nuevas para autoevaluarnos como maestros, es sano saber en qué estamos fallando y darle seguimiento de manera continua. Los títeres como herramientas o recursos que se han olvidado. Realzar los valores que debemos tener como docentes, hacer prácticas fuera de la ciudad y mayor contacto humano. Salir de la zona de confort tanto maestros y alumnos; proyectos a largo plazos, sustentables, huertos; fundaciones, instituciones para gestionar cursos; situaciones reales.

Egresada 3. Nos faltó formación para realizar trámites, oficios. Aprender más sobre gestión escolar. Más elementos para abordar la inclusión educativa, en la actualidad tengo un alumno sordomudo y he podido abordarlo a partir solo de la experiencia. Elementos para manejar otras lenguas maternas porque en la comunidad donde laboro los niños no entienden perfectamente el español. Es importante que lo político se utilice para beneficiar lo académico, que el comité estudiantil pueda exigir la mejora académica, porque todo sirve, en

lo político hay experiencias positivas y negativas. Y también más herramientas de educación física, realizamos circuitos y fueron muy productivos pero solo fue un curso.

Egresada 4. Fortalecimiento de conocimientos teóricos y prácticos en lenguaje, me llevé muchas lagunas sobre cómo fortalecer el lenguaje. Orientar a los padres de familia. El conocimiento teórico es muy importante. Elementos de inclusión educativa para tratar asunto específicos del aprendizaje. Favorecer las prácticas de inclusión llevado a la justicia social. En cómo realizar estudios de caso para profundizar en la historia de desarrollo de los niños, realizar entrevistas y no solo sacar a los niños del aula a que reciban el apoyo de USAER. En la actualidad tengo dos casos fuertes de problemas de lenguaje con ecolalias, y el reto es ¿cómo enfrente como maestra esta situación? Falta también la sistematización de evidencias, de las evidencias de aprendizaje de los niños para poder realizar una evaluación continua, saber ¿cómo sistematizar todo eso?, ¿qué debo mostrar a los padres? Fortalecer esto en las materias de práctica profesional y cursos de artística para fortalecer habilidades de danza y juego.

Egresada 5. Nos faltó conocer la gestión docente, la primera escuela donde laboré era unitaria y me tocó ser directora en un contexto totalmente diferente a mis jardines de práctica. Es importante aprender a cómo dirigirse a los padres de familia, cómo llevar un equipo de trabajo, autoprofesionalizarse, cómo y dónde dirigirme para solucionar las necesidades escolares con las autoridades municipales. Falta en concreto gestión y profesionalización.

¿Qué sugerencias le harías a la Institución para mejorar la calidad de tu formación y tener mayor éxito en tu ejercicio profesional?

Egresada 1. Más talleres artísticos, conversatorios de experiencias no solo con egresadas sino entre alumnas, gestión escolar, clases más prácticas, formación para abordar temas delicados con padres de familia, continuar apoyando las prácticas.

Egresada 2. Salir de nuestra zona de confort, crear proyecto a largo plazo, contribuir a hacer jardines sustentables y realizar actividades tales como el huerto escolar, apoyarse en otras instituciones, ONGs, gestionar y saber a dónde dirigirse para obtener más herramientas y apoyos. Que podamos tener elementos para abordar acoso laboral, violencia de género, etc.

Egresada 3. Hacer prácticas en jardines unitarios, planeación y prácticas para jardines unitarios. Realización de más talleres extracurriculares, más maestros comprometidos que nos den buenos ejemplos. Posgrados, que impartan maestrías en la Normal.

Egresada 4. Hacer mejores elecciones de jardines de prácticas profesionales.

Egresada 5. Mayor exigencia, compartir más experiencias entre las estudiantes. Enfatizar en los trayectos formativos, hacer énfasis de lo que se trata cada uno. Exigir como alumnas lo que corresponde revisar desde la malla curricular. Que la normal diseñe sus propios cursos optativos, y se impartan talleres de lengua de señas, música, lengua materna relacionados con la práctica docente, elementos legales, talleres dirigidos al mundo real donde vamos a laboral o de elementos de los cuales haremos uso en el salón. La impartición de una maestría que sea más específica. Cursos de evaluación, cómo y para qué nos sirve y qué hacemos con esa información. Tener mayores contactos con experiencias de situaciones reales y revisar los perfiles de los maestros, que se den clases muestra. Finalmente hacer más proyección de la escuela a la comunidad.

Participante 2. Mi única sugerencia es que podamos seguir teniendo más foros así, reencontrarnos y saber que no nos han olvidado. Ya las ponentes aportaron en sus participaciones ideas que coinciden con la mayoría de nosotras.

Discusión y conclusiones

Con base a las participaciones que proporcionaron las egresadas, fue muy importante rescatar los elementos coincidentes, para ello se construyeron tres categorías de análisis, mismas que se exponen a continuación.

a) Fortalezas que brinda la Escuela Normal en la formación de sus egresados.

Dentro de este rubro se encuentran: las prácticas docentes desde los primeros semestres, el diseño de planeaciones didácticas, las prácticas docentes en comunidades lejanas del Estado. Información bibliográfica relevante en los diferentes cursos. El enfoque del plan de estudios al centrarse en cómo enseñar a los niños de educación preescolar. El reconocimiento puntual de las teorías del aprendizaje.

b) Vacíos en la formación inicial de los estudiantes normalistas.

Los elementos comunes en este apartado fueron: la utilización del juego y del canto, el uso de la tecnología, el conocimiento de la diversidad en las familia. También refieren que faltaron elementos de gestión escolar y fortalecer la importancia del diagnóstico, herramientas para abordar las necesidades educativas especiales. Conocer mejor las modalidades de intervención para la práctica en educación preescolar. Elementos de

inclusión educativa, no solamente con los niños con necesidades educativas especiales. Mayor acompañamiento en las jornadas de práctica. Compartir experiencias, la implementación de talleres, diplomados y mayores elementos para abordar las clases de educación física. Los puntos más importantes que deben ir en diario de trabajo. Desarrollar herramientas nuevas para la autoevaluación. Los títeres como herramientas para el trabajo con los niños. Realzar los valores que debemos tener como docentes, realizar más prácticas fuera de la ciudad y mayor contacto humano; realizar proyectos a largo plazo, proyectos sustentables, huertos escolares entre otros y la relación con otras instituciones para gestionar recursos. Elementos para manejar otras lenguas maternas. Fortalecimiento de conocimientos teóricos y prácticos en lenguaje. Favorecer las prácticas de inclusión llevado a la justicia social. Cómo realizar estudios de caso para profundizar en la historia de desarrollo de los niños. La sistematización de las evidencias de aprendizaje de los niños para poder realizar una evaluación continua. Falta en concreto gestión y profesionalización.

c) Sugerencias.

Realizar más talleres de formación artística, conversatorios de experiencias, no solo con egresadas sino entre alumnas, gestión escolar, clases más prácticas, formación para abordar temas delicados con padres de familia, continuar apoyando más las prácticas. Elementos para abordar acoso laboral, violencia de género, etc. Hacer prácticas y planeación para jardines unitarios. Maestros comprometidos que nos den buenos ejemplos. Posgrados que oferte la Normal. Mejores elecciones de jardines de prácticas profesionales. Mayor exigencia. Enfatizar en los trayectos formativos, exigir como alumnas lo que corresponde revisar desde la malla curricular. Que la normal diseñe sus propios cursos optativos, y se impartan talleres de lengua de señas, música, lengua materna relacionados con la práctica docente, elementos legales. Tener mayores contactos con experiencias de situaciones reales y revisar los perfiles de los maestros. Realizar una mayor proyección de la escuela a la comunidad. Que se realicen más foros de egresadas.

Sin duda todos estos elementos representan para la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, un interesante escaparate donde se manifiestan diversas áreas de oportunidad, para mejorar tanto las prácticas docentes como los contenidos revisados en los diferentes cursos de la malla curricular de la licenciatura, del mismo modo estos planteamientos podrían facilitar a nivel de las autoridades de la Institución, la toma de decisiones para la realización de cambios en beneficio de la formación de las futuras educadoras del Estado de Oaxaca. Será un gran compromiso para nuestra escuela no solamente atender las valiosas propuestas brindadas por nuestras egresadas, sino además continuar impulsando estos foros donde de viva voz podemos conocer el sentir y el pensar de las nuevas educadoras formadas en la Escuela Normal.

REFERENCIAS

- ANUIES (2003) *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. Serie investigaciones.
- Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Chacón, P. Toledo, F. y Silva, G. (2019). *LA ENEPO, Una mirada a la formación docente*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, S.C.
- DOF.(2012). *Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Gobernación.
- Galeno, M. (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*, Colombia, La Carreta.

La evaluación de la satisfacción estudiantil en una experiencia de codocencia interinstitucional

Karla Verónica Figueroa Carranza

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

Guadalupe Gastélum Gutiérrez

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

Graciela Cordero Arroyo

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de UABC

Línea temática: Modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de una encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes que participaron en el curso Optativo: Asesoría y Apoyo Externo a la Práctica Docente, en sus tres emisiones, durante los semestres 2017-2, 2018-2 y 2019-2. Este curso formó parte de un proyecto de investigación denominado “Experiencia colaborativa de docencia interinstitucional” que se llevó a cabo en el marco de un convenio de colaboración celebrado entre el Instituto de Servicios Pedagógicos de Baja California (ISEP) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Participaron en esta experiencia de codocencia dos docentes de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL) y una docente de la UABC, y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE) y la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), así como de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). Los resultados que aquí se presentan permiten evidenciar niveles altos de satisfacción que coloca a esta experiencia como apropiada para el desarrollo profesional de quienes participaron en ella.

Palabras clave: Codocencia, Interinstitucional, Práctica docente, Evaluación, Satisfacción.

Planteamiento del problema

A lo largo de tres años, la BENEPJPL, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la UABC han participado en un proyecto de investigación denominado “Experiencia colaborativa de docencia interinstitucional”. Este proyecto tuvo como objetivo desarrollar e implementar una asignatura optativa para los estudiantes de séptimo semestre de la LEPREE y LEPRIM de la BENEPJPL y de la LCE de la UABC, durante los semestres 2017-2, 2018-2 y 2019-2.

Esta experiencia de codocencia fue posible gracias al convenio firmado entre UABC y el ISEP en septiembre de 2017. En este convenio el ISEP y la UABC se comprometen a “apoyarse mutuamente, en la medida de sus posibilidades técnicas y presupuestales con asistencia en la colaboración interinstitucional” (ISEP-UABC, 2017, p. 6).

La asignatura optativa “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” pretendió introducir a los alumnos al ámbito laboral del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), el cual es una posibilidad de desarrollo profesional factible para los egresados de estas tres licenciaturas. A la vez propició el conocimiento de las potencialidades propias de los tres perfiles profesionales en un contexto de trabajo colaborativo. El curso tuvo un carácter teórico-práctico por lo que se incluyó una estancia de cuatro semanas en una supervisión o inspección escolar del nivel correspondiente como adjunto de un ATP para observar su práctica.

Esta asignatura se impartió por tres docentes: una docente de la UABC y dos de la BENEPJPL en un modelo de codocencia interinstitucional. La codocencia significó el trabajo conjunto de las docentes en distintas actividades que, generalmente, se llevan a cabo en lo individual: planeación de las sesiones, diseño de instrumentos de evaluación, materiales y estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, impartición de las clases y reflexión sobre la práctica (Cordero, Figueroa y Gastélum, 2018).

Dadas las características del curso, puede considerarse una experiencia innovadora en el contexto de la vinculación de las escuelas normales con otras IES. No se conoce ninguna experiencia documentada en el que un grupo de estudiantes normalistas curse una asignatura bajo la coordinación de docentes normalistas y universitarios. Por esta razón, se pensó que era importante conocer y documentar la opinión de los estudiantes al término del mismo.

El objetivo de esta ponencia es sistematizar la opinión relativa a la satisfacción de los tres grupos de estudiantes que cursaron la asignatura “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” en relación con la experiencia de codocencia interinstitucional en sus primeros tres años de aplicación.

Marco teórico

De acuerdo con Suárez-Díaz (2016), la codocencia se considera un proceso de colaboración entre dos o más académicos para la impartición conjunta de clases a un grupo de estudiantes que comparten un espacio áulico. La instrucción en codocencia implica el trabajo cooperativo en los tres momentos básicos de cualquier proceso formativo: planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes (Urbina, Basualto, Durán y Miranda, 2017; Murphy y Scantlebury, 2010).

La codocencia requiere compartir la responsabilidad de guiar a los estudiantes para que logren desarrollar las habilidades y conocimientos establecidos; además esta metodología para la enseñanza generalmente hace que los profesores se centren más en el aprendizaje de los estudiantes (Murphy y Scantlebury, 2010).

A partir de los planteamientos de Cook (2004), Sileo (2011) y Beninghof (2012), Suárez-Díaz (2016) identifica seis enfoques de la codocencia:

1. Uno enseña, uno observa: mientras un docente se encarga de la enseñanza a los estudiantes, el otro registra lo que observa en la situación y el espacio donde se desarrolla la actividad.
2. Uno enseña, otro circula: mientras un docente tiene la responsabilidad principal de la clase, el otro circula y apoya a los estudiantes en cuestiones específicas o personalizadas.
3. Enseñanza paralela: los docentes comparten la responsabilidad de la enseñanza pero la clase se divide en dos periodos en donde cada uno toma el papel principal, cuando le corresponde.
4. Estaciones de enseñanza: Los profesores dividen el contenido y hacen dos subgrupos. En cada estación, el maestro trabaja la sección del contenido que le corresponde y después se rotan.
5. Enseñanza alternativa o diferenciada: se divide el grupo en subgrupos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Cada docente se encarga de un grupo.
6. Equipo docente: no se identifica a un docente “líder”, pues todas las actividades se llevan a cabo por los profesores de manera simultánea.

En el caso de los resultados que se reportan en esta ponencia, se siguió el enfoque del equipo docente, ya que se procuró el trabajo sincrónico tanto en la planeación de las sesiones como en la impartición de las clases y en la evaluación de los aprendizajes.

Debido a que esta experiencia representó una práctica innovadora para las profesoras y los estudiantes participantes, se consideró necesario evaluar la satisfacción de los alumnos en cuanto al proceso formativo. Hernández y Juárez (2018) indican que, de acuerdo al análisis documental de trabajos empíricos sobre el tema, no existe claridad en la definición del concepto de satisfacción y sus dimensiones. En este trabajo entendemos a la satisfacción del estudiante como la “percepción subjetiva de éstos en cuanto a qué tanto el ambiente de aprendizaje promueve el éxito académico” (Lo, 2010, p. 2). La evaluación

de la satisfacción permite conocer las expectativas y experiencias de los estudiantes en el contexto escolar (Ciobanu y Ostafe, 2014).

La investigación en evaluación de la satisfacción se ha orientado a indagar distintos aspectos, por ejemplo: la opinión de la satisfacción de los egresados de licenciatura (Ramos y Sánchez, 2018; Martínez y Santos, 2017). Hernández y Juárez mencionan que también suele estudiarse la satisfacción de los estudiantes respecto a rendimiento académico o a la calidad de los servicios educativos. Esta ponencia aporta a la línea de trabajo relativa a la evaluación de la satisfacción de los estudiantes al término de diferentes asignaturas (Howell, Vázquez y Moreno, 2019; Figueroa, Gastélum y Cordero, 2018).

La satisfacción de los estudiantes acerca de un curso, estrategia o contenido puede estar relacionada con diversos componentes de la asignatura, especialmente si los métodos son o no adecuados a la diversidad de sus estudiantes (Lo, 2010). Algunos elementos importantes de la satisfacción son también el rol del docente y del estudiante (Lo, 2010), las relaciones interpersonales y el ambiente del aula (Rodríguez, et al., 2018).

En la evaluación de la satisfacción suelen utilizarse instrumentos para la recolección de datos como encuestas o entrevistas. Este tipo de datos ayudan a identificar las percepciones del estudiante sobre su aprendizaje y la eficiencia del entorno de enseñanza diseñado por el instructor. Esto es muy útil para la eventual mejora de los cursos (Lo, 2010).

En el marco de la evaluación de la formación, la satisfacción es uno de los niveles identificados en la literatura especializada en evaluación de la formación. Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) establecen cuatro niveles de evaluación, modelo en el cual la reacción de los participantes (satisfacción) corresponde al primer nivel; en el segundo nivel se ubica la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; en el siguiente nivel (tercero) se evalúa la transferencia de los aprendizajes y en el cuarto nivel se valora el impacto de la formación.

Metodología

El estudio aquí reportado fue de carácter descriptivo y cuantitativo. Los participantes de la investigación fueron estudiantes de séptimo semestre de LEPREE, LEPRIM y LCE, que cursaron la materia optativa “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” durante tres emisiones distintas. En 2017-2 participaron 28 estudiantes, en 2018-2 se contó con 17 alumnos y en 2019-2 fueron 20 participantes. En la tabla 1 se registra el número de participantes de acuerdo a su institución de procedencia.

Tabla 1.
Participantes del estudio, según institución de procedencia

Institución	2017-2	2018-2	2019-2
BENE	11	13	17
UABC	17	4	3
Total	28	17	20

El decremento de estudiantes provenientes de la UABC se debe al día de la semana en que se calendarizó el curso. Los estudiantes de la LCE cursan la modalidad semiescolarizada (es decir, solo acuden a clases viernes y sábado). La mayoría de los estudiantes trabajan jornadas completas entre semana. En las emisiones 2018-2 y 2019-2, por cuestiones de gestión del curso ante ambas instituciones, la asignatura se impartió los días jueves por la tarde, en 2018 en las instalaciones de la BENEPIJL y en 2019 en la UABC. En virtud de que la asignatura se impartió en un día distinto a sus horarios de clases convencionales de la Universidad, los alumnos que trabajan no pudieron inscribirse al curso.

Para la recogida de datos se aplicó una encuesta a través de un cuestionario de satisfacción, elaborado exprofeso por las facilitadoras del curso. El instrumento constó de cinco dimensiones, con 29 ítems en escala de Likert (cinco opciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) y seis preguntas abiertas (una para comentarios en cada dimensión y una para comentarios generales del curso). Para efectos de esta ponencia únicamente se consideraron cuatro dimensiones del instrumento.

Se hicieron análisis estadísticos de frecuencias, a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés). Asimismo, se hizo un análisis de contenido de los comentarios expresados en las preguntas abiertas.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan son producto de la aplicación de una encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes normalistas y universitarios que cursaron la asignatura “Apoyo Externo a la Práctica Docente” durante los semestres 2017-2. 2018-2 y 2019-2. La Tabla 2 concentra las respuestas de las cuatro dimensiones evaluadas para este ejercicio de codocencia.

Tabla 2.

Resultados de las encuestas de satisfacción en las tres emisiones del curso Asesoría y Apoyo Externo a la Práctica Docente

Dimensiones y preguntas del instrumento	Total acuerdo y De			Indeciso			Desacuerdo y Total			No contestó		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Contenido del curso												
1. El curso cumplió con el objetivo propuesto al inicio del mismo	96.4	94	95	3.6	6	5	-	-	-	-	-	-
2. El curso cumplió con tus expectativas	82.1	88	90	10.7	6	5	3.6	-	5	3.6	6	-
3. Los temas tuvieron una secuencia lógica	92.8	88	85	7.2	-	15	-	-	-	-	12	-
4. El programa de estudios se ha desarrollado de acuerdo con la planificación establecida	100	100	85	-	-	15	-	-	-	-	-	-
5. Los contenidos fueron pertinentes a mis necesidades de formación	82.1	94	95	10.7	6	5	3.6	-	-	3.6	-	-
6. En general, el contenido del curso me pareció de calidad.	92.8	94	95	-	6	5	3.6	-	-	3.6	-	-
Desarrollo del proceso formativo												
8. Se presentó el programa al inicio del curso.	100	100	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Los ejercicios y/o actividades fueron pertinentes para el logro de los objetivos planteados en el curso	92.8	100	95	-	-	5	3.6	-	-	3.6	-	-
10. Los materiales de apoyo empleados fueron suficientes	85.7	82	85	-	18	10	7.1	-	5	3.6	-	-

Habilidades de los docentes

11. Mostraron dominio del tema	92.8	100	95	7.1	-	-	-	-	5	-	-	-
12. Utilizaron un lenguaje adecuado	100	100	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13. El ambiente de trabajo en el que se desarrolló el proceso formativo ha favorecido la participación de todos los estudiantes	85.7	82	90	10.7	18	10	3.6	-	-	-	-	-
14. Despertaron y mantuvieron el interés de los participantes	85.7	70	85	10.7	30	10	3.6	-	5	-	-	-
15. Resolvieron oportunamente las dudas y los problemas de los estudiantes	85.7	94	95	7.1	6	5	7.1	-	-	-	-	-
16. Ilustraron el tema con casos prácticos	85.7	64	95	14.3	36	5	-	-	-	-	-	-
17. Coordinaron adecuadamente el curso	89.3	94	95	10.7	6	5	-	-	-	-	-	-

Experiencia conjunta UABC-BENE

19. Me pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas	92.8	88	85	7.1	6	15	-	-	-	-	6	-
20. La experiencia conjunta(BENE-UABC) impactó positivamente en mi formación	85.8	88	80	7.1	6	20	7.2	6	-	-	-	-
21. Para los estudiantes de la BENE/UABC: tomar un curso en las instalaciones de la Universidad/Normal me pareció una experiencia significativa	100	100	70	-	-	18	-	-	12	-	-	-
22. Me siento satisfecho al haber participado en esta experiencia	96.4	88	95	3.6	-	-	-	-	5	-	12	-

Notas: Los resultados se muestran en porcentajes, ya que el número de estudiantes que respondieron la encuesta varió de una emisión a otra. En 2017-2 participaron 28 estudiantes; en 2018-2 participaron 17 estudiantes y en 2019-2 participaron 20 estudiantes. En el ítem 21, se consideró como el 100% a los estudiantes que eran ajenos a la institución donde se impartió el curso (2017-2 y 2019-2 fue en la Universidad y 2018-2 en la Normal Estatal)

Los resultados de la encuesta muestran avances y también áreas de oportunidad que es preciso revisar para futuras ediciones del curso.

La dimensión *Contenido del curso* está integrada por seis preguntas. En dos de ellos, la respuesta de los grupos es similar. Los porcentajes se mantienen estables en el acuerdo grupal sobre el hecho de que el curso cumplió con el objetivo propuesto a su inicio. También hay un porcentaje de acuerdo similar en el hecho de que el contenido del curso les pareció de calidad.

Dos de los reactivos muestran un incremento o mejora en la opinión de los estudiantes. El reactivo relacionado al cumplimiento de las expectativas se incrementó de 82.1%, 88% y 90% para 2017, 2018 y 2019 respectivamente. Asimismo, el reactivo que indaga sobre si los contenidos fueron pertinentes a las necesidades de formación también incrementó de 82.1% en 2017 a 95% en 2019.

En dos reactivos registramos un descenso en la opinión de los alumnos relacionado con el hecho de que los temas tuvieron una secuencia lógica, en donde un 15% se manifestó indeciso al respecto. También registramos el mismo porcentaje de indecisión en el hecho de que el programa no se desarrolló de acuerdo con la planificación establecida. No obstante, se expresaron comentarios tales como “hubo una ilación en cada tema analizado” (evaluación 2019), “estructurado de manera clara y pertinente” (ev. 2019) y “considero que las actividades fueron pertinentes para cada contenido” (ev. 2019).

En el cierre de esta dimensión se registraron comentarios como los siguientes: “El contenido me pareció muy completo para conocer la función del ATP” (ev. 2019), y “el curso me parece que tiene gran importancia para los alumnos de la normal” (ev. 2019).

Con relación a la dimensión *Desarrollo del proceso formativo*, hay acuerdo en que las profesoras presentaron el programa al inicio del curso. El 100% de los estudiantes registraron esta práctica a la que se dedica una sesión completa de trabajo.

De la misma manera, la mayoría de los estudiantes participantes opinan estar de acuerdo en que los ejercicios y/o actividades fueron pertinentes para el logro de los objetivos planteados. Los porcentajes son altos en las tres emisiones, lo cual se apoya en los comentarios de los estudiantes “[...] las actividades y estrategias que se plantearon fueron muy dinámicas, variadas para cada contenido” (ev. 2019). Sin embargo, también se sugiere más tiempo para trabajar las actividades: “[...] dedicarle un poquito más de tiempo para que a los alumnos, nos quede más claro” (ev. 2017).

Para el caso del ítem relacionado con la suficiencia de los materiales de apoyo empleados durante las sesiones del curso, la satisfacción de los estudiantes participantes se sostuvo entre un 82% y 85.7% en el rubro de acuerdo durante los tres años. Se considera que ésta es un área de oportunidad y se tendrían que revisar los materiales del curso nuevamente.

La Dimensión de *Habilidades docentes* considera el lenguaje adecuado, el ambiente generado en el aula para favorecer la participación e interés de todos los estudiantes, la resolución oportuna de dudas o problemas, la ilustración a través de casos prácticos, la coordinación adecuada del curso.

Puede observarse que la pregunta relativa al uso del lenguaje adecuado, el total de los estudiantes expresaron el 100% de acuerdo o total acuerdo. Igualmente se observó un porcentaje de acuerdo muy similar en los tres años en su percepción sobre el dominio del tema.

En tres de los reactivos fue evidente que en la edición del 2018 se tuvo una baja en la percepción de los estudiantes en relación con el ambiente de trabajo en el aula, el mantener el interés de los participantes e ilustrar el tema con casos prácticos. A este respecto, se registró el comentario “A veces no sentí un orden de quién daba la clase” (ev. 2018).

En las preguntas en las que hubo un bajo porcentaje de acuerdo, se observó que la reflexión que se hizo en colectivo docente al término del curso de 2018 y las decisiones de codocencia que se tomaron al inicio del semestre en 2019 permitieron subir el porcentaje de acuerdo de los estudiantes, tal como puede observarse en la columna de 2019 en estos tres reactivos.

También fue importante el hecho de que el 95% de los participantes del curso de 2019 consideró que las docentes coordinaron adecuadamente el curso. Se comentó, al respecto “Muy buena experiencia tener a las tres frente al grupo, cada una con su esencia y manera de explicar e intervenir” (ev. 2019).

Con relación a la satisfacción sentida por los estudiantes respecto a la *Experiencia de docencia conjunta entre la BENEJPL y la UABC*, puede observarse que dado que el número de estudiantes de la UABC disminuyó por las razones expuestas en la metodología, la opinión de los normalistas reflejó el hecho de que no tuvieron oportunidad de convivir con un grupo mayor de universitarios.

El reactivo relacionado con tomar el curso en las instalaciones de la UABC fue particularmente evaluado bajo, en tanto que los estudiantes de la Escuela Normal no entendían por qué ellos asistían a las instalaciones universitarias siendo la mayoría del grupo y no al revés: “Considero que al ser la mayoría de la BENE, las clases hubieran estado mejor allá en cuestión de traslado, sin embargo, eso no quita que fue una experiencia significativa para mi” (2019). Esta decisión se tomó al inicio del semestre, ya que el acuerdo de trabajo es rotar el curso en ambas instituciones.

Conclusiones y discusión

Conocer la satisfacción de los alumnos en los tres momentos básicos del proceso formativo reflejó el valor del trabajo de codocencia interinstitucional llevado a cabo.

El *Contenido del curso* ha sido pertinente para las necesidades de formación de los estudiantes, en general, les pareció de calidad, cumplió con sus expectativas y les “ayudaron a contextualizar la figura del ATP (2019)”. Es una dimensión donde los datos reflejan la mejora año con año en cada aspecto evaluado. En 2019, los aspectos que tienen relación con la secuencia lógica de los temas y el desarrollo de los mismos conforme a la planeación establecida, tendrán que ser revisados para futuras ediciones.

Con relación a la dimensión *Desarrollo del proceso formativo* se hace evidente que la práctica de las profesoras de presentar el programa al inicio del curso es una fortaleza expresada por todos los estudiantes participantes durante de los tres años de emisión.

Los ejercicios y las actividades propuestas en cada unidad para el logro de los objetivos se cuidaron en cada emisión. Su planteamiento ha considerado el enfoque del curso y las opiniones emitidas por los estudiantes en cada proceso evaluativo al final del semestre que dan muestra de mejora. El uso de la tecnología, la lectura comentada y las dinámicas de integración han sido clave como actividades retadoras y en el dinamismo solicitado por los estudiantes.

También los aspectos de la dimensión *Habilidades docentes* fueron avanzando de manera favorable durante los años de implementación del curso. Es satisfactorio observar que el trabajo de reflexión que se ha realizado sobre la práctica de codocencia ha permitido seguir aprendiendo y mejorando, como lo muestra el repunte que se tuvo en los porcentajes de total acuerdo y acuerdo con el trabajo realizado.

Si bien se identifican áreas de oportunidad en cada aplicación, se considera valioso el hecho de que el 95% de los estudiantes está satisfecho de haber participado en la experiencia.

De acuerdo con Winberg y Hedman (citado en Lo, 2010) un bajo nivel de satisfacción refleja un desequilibrio entre los propósitos del curso y las capacidades de los estudiantes para el logro de los propósitos. Por el contrario, si existe un alto nivel de satisfacción, es mucho más factible el logro del aprendizaje (Lo, 2010). La satisfacción alta refleja que la implementación de métodos instruccionales apropiados es de utilidad para llevar a los estudiantes a lograr los aprendizajes (Lo, 2010).

Al pretender lograr altos niveles de satisfacción, se provoca la mejora tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la evaluación y autoevaluación de la práctica docente (Ciobanu y Ostafe, 2014). Estos autores también destacan que los estudiantes que han demostrado niveles altos de satisfacción suelen continuar y culminar sus estudios.

Los estudiantes que han participado en los tres años de emisión del curso han expresado niveles altos relacionados con los diferentes componentes de la asignatura. Significa que la propuesta del curso optativo ha sido apropiada para su desarrollo profesional y que los

métodos instruccionales utilizados les han significado aprendizajes en la temática revisada.

Se concluye que el trabajo en codocencia se aprende y fortalece en la medida que se practica. Permite que los profesores se centren en los aprendizajes de los estudiantes (Murphy y Scantlebury, 2010) y exige que los profesores participantes desarrollen la confianza entre sí. El mayor esfuerzo en el trabajo de codocencia se centra en el tiempo invertido fuera de clase para que ésta funcione, sin embargo esto es redituable debido a que se gana seguridad y confianza sobre el ejercicio profesional, la reflexión sobre la práctica y el intercambio de ideas docentes (Cordero, Figueroa y Gastélum, 2019).

En esta ponencia se han presentado los resultados tal como se obtuvieron de la aplicación del instrumento, reconociendo avances y limitaciones. Esta experiencia ha permitido al equipo docente valorar la honestidad, la responsabilidad y la importancia de hacer una evaluación del curso a fin de contar con insumos para los procesos de reflexión de la práctica. Como pudo observarse, contar con instrumentos suficientes para evaluar cada curso y sistematizar la información durante tres años, ha cobrado relevancia para la toma de decisiones oportunas.

REFERENCIAS

- Ciobanu, A. y Ostafe, L. (2014). Student satisfaction and its implications in the process of teaching. *Acta Didáctica Napocensia*, 7(4). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053257>
- Cordero, G., Figueroa, K. y Gastélum, G. (2018). *Compartir el aula: una experiencia entre universitarios y normalistas*. México: Plaza y Valdés
- Figueroa, K., Gastélum, G. y Cordero, G. (2018). Satisfacción de estudiantes normalistas en una experiencia de formación y docencia interinstitucional. En *Memorias del II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P256.pdf>
- Hernández, C. y Juárez, M. (2018) Satisfacción de los estudiantes en un curso propedéutico de matemáticas en e-modalidades. *Apertura*, 10(2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1384>
- Howell, K., Vázquez, M. A. y Moreno, R. (2019). Satisfacción de estudiantes normalistas sobre un taller para la enseñanza de inglés. En *Memorias del III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Playas de Rosarito, B.C. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P256.pdf>
- ISEP-UABC (2017). Convenio General de Colaboración Interinstitucional. Baja California, México.

- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). Evaluación de las acciones formativas. Los cuatro niveles. Barcelona: Gestión 2000.
- Lo, C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of scholarship of Teaching and Learning*, 10(1). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ882125>
- Martínez, S. y Santos, G. (2017). Grado de satisfacción de la primera generación de egresados de la licenciatura en educación primaria Plan 2012 de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL). En *Memorias del I Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H048.docx.pdf>
- Murphy, C. y Scantlebury, K. (2010). Introduction to Coteaching. En C. Murphy y K. Scantlebury (Eds.), *Coteaching in International Contexts. Research and Practice* (pp. 1-7). Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-90-481-3707-7.pdf>
- Ramos, L. y Sánchez, S. (2018). Informe de resultados de la encuesta de satisfacción de egresados 2013-2017 de la LEEAI. En *Memorias del II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P685.pdf>
- Rodríguez, J., Soto, O. y Alvarado, J. (2018). Satisfacción por la formación recibida en programas educativos en el CAM Durango. En *Memorias del II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Aguascalientes. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P749.pdf>
- Suárez-Díaz, G. (2016), Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166–182.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355–374. doi: <https://doi.org/10.4067/S071807052017000200019>

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES: UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

Magali Hernández García
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal
Maestra en docencia
Profesor-investigador
mhgangel@gmail.com

Carina María García Ortiz
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal
Doctorado en Ciencias de la Educación
Profesor-investigador
garcia.ortiz.carina@gmail.com

María del Socorro Garibay Delgado
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal
Maestría en Administración de la Educación
Profesor-investigador
magaryd.mg@gmail.com

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Bajo el análisis del contexto internacional y nacional en materia educativa en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar para garantizar a la ciudadanía una educación de calidad, con equidad e incluyente, surge la necesidad de revisar qué se está haciendo en los centros escolares para emprender cambios desde dentro. El objetivo de este trabajo es evaluar formativamente la práctica docente de los formadores para reflexionar, analizar, aprender y tomar de decisiones educativamente útiles para mejorar la formación inicial de los futuros

docente bajo el contexto de la acreditación y la certificación de programas educativos. El estudio es de corte cualitativo e interpretativo, se hace uso de la etnografía y de la técnica de observación participante. La investigación se orienta bajo las preguntas ¿Qué rasgos caracterizan la práctica de los formadores de docentes?, ¿Qué acciones implementar para mejorar el servicio educativo que se ofrece?

Los resultados revelan la caracterización de la práctica docente de los formadores, se reconocen fortalezas y debilidades que han de convertirse en una oportunidad para mejorar. Si bien acreditación y certificación pueden comprenderse como procesos externos con un enfoque administrativo, depende de cada centro escolar sus usos, funciones y sentidos.

Palabras clave: Evaluación formativa, práctica docente, acreditación, certificación, calidad educativa.

Planteamiento del problema

Las escuelas normales están en proceso de cambio y transformación de prácticas, rutinas, usos y costumbres a través de analizar sus procesos y de asumir estándares de calidad establecidos a nivel internacional y nacional para las Instituciones de Educación Superior (IES). En el ámbito internacional en el año 2015, los líderes mundiales establecieron 17 objetivos de desarrollo sostenible instaurados en la agenda 2030 para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Respecto a educación, se especifica en el objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Señala como principales causas de la baja calidad educativa la escasez de profesores capacitados, las malas condiciones de las escuelas y la falta de equidad para niños y niñas de zonas rurales. Para brindar una educación de calidad se proponen como estrategias invertir en becas educativas, talleres de formación para docentes y construcción y mantenimiento de escuelas.

La ley General de Educación (2019) en el capítulo III De la equidad y la excelencia educativa, establece en el artículo 8 que el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Estamos transitando del concepto de calidad al concepto de excelencia, como profesionales de la educación no solo debemos integrarlo a nuestro lenguaje, sino revisar sus implicaciones y los niveles de responsabilidad desde los diferentes ámbitos que participan en el logro de las finalidades educativas.

En el Plan de Desarrollo Nacional (PND) 2019 – 2024 en el eje general de “Bienestar”, Objetivo 2.2 se establece “Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas”. Se plantean reflexiones importantes con base en un diagnóstico del estado actual de la educación básica, media superior y superior, se identifican una serie de deficiencias interrelacionadas, las carencias o debilidades del nivel básico en la formación de las niñas y los niños afectan al nivel medio superior y estas a su vez, al nivel superior, lo que da como resultado una brecha entre la excelencia educativa y la baja calidad de la educación caracterizada por la desigualdad, la pobreza y la marginación. Refiere que en nuestro país la educación superior más que un derecho se ha convertido en un privilegio, solo dos de cada cinco jóvenes de 18 a 22 años cursan estudios superiores.

Para abatir las brechas educativas, el PND 2019 – 2024 establece colocar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro de atención del Sistema Educativo Nacional, reconocer la función del magisterio, fortalecer su formación y profesionalización, replantear los planes y programas de estudio, los materiales y métodos educativos, así como la organización escolar e impulsar una política educativa centrada en la calidad, pertinencia y equidad.

Bajo este contexto se reconoce que la función docente tiene un papel fundamental en la mejora del servicio educativo, si bien es reiterativa la idea de profesionalizar a los docentes a través de la capacitación y habilitación, es importante reflexionar que “Para entender por qué no bastan unas horas de actualización para transformar las prácticas docentes hay que tener en cuenta el arraigo de conductas que se han llevado a cabo una y otra vez durante mucho tiempo” (Martínez, 2013, p. 39). Por ello surge la necesidad de impulsar cambios desde dentro, a través de reflexionar y analizar la práctica docente, no todo cambio surge del exterior de las escuelas, los docentes podemos transformar nuestro entorno a través de integrar comunidades de aprendizaje que generen cambios paulatinos que pueden ser duraderos.

En respuesta a los estándares de calidad internacionales y nacionales, y de promover cambios desde el interior de las escuelas normales, la evaluación de la práctica docente de los formadores en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal cobra sentido, al ser una estrategia que permite reconocer prácticas exitosas, fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar la aplicación de planes y programas de estudio, poner en el centro del proceso educativo a los estudiantes y egresar futuros docentes con las competencias profesionales requeridas en su futuro ámbito de trabajo y con ello contribuir al logro de los objetivos de la agenda 2030 y de los expresados en el PND 2019 – 2024.

El presente estudio está mediado por sistemas de acreditación y certificación de programas educativos. Se evalúa la práctica de los formadores de docentes que imparten curso en la Licenciatura en Educación Preescolar con la intención de caracterizarla y mejorarla. Los recursos metodológicos utilizados son la técnica de observación participante, una guía de observación estructurada por desempeños y aspectos y un informe de evaluación que es presentado al colectivo docente. La investigación se orienta bajo las siguientes preguntas: ¿Qué rasgos caracterizan la práctica de los formadores de docentes?, ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad se identifican?, ¿Qué acciones implementar para mejorar el servicio educativo que se ofrece?

Marco teórico

La evaluación de la práctica de los formadores en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal se sistematiza a partir de la acreditación de programas educativos y la certificación de procesos y procedimientos; la primera a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que tienen como objetivo promover el mejoramiento de la educación superior mediante evaluaciones externas, pertinentes, válidas y confiables de los programas educativos y de las funciones de las Instituciones de Educación Superior (IES), así como reconocer su calidad. La segunda por el Sistema de Gestión de Calidad (SGC) bajo la Norma ISO 9001:2015, que establece como objetivo “Consolidar la ampliación del alcance del SGC implementado en la Subdirección de Educación Normal y las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, bajo la Norma ISO 9001:2015 para ofrecer servicios educativos de calidad” (Guía de la Calidad del Sistema de Gestión bajo la Norma ISO 9001:2015, 2019, p. 6).

La guía de autoevaluación para programas de educación superior versión 2018 de los CIEES establece ejes, categorías e indicadores para autoevaluar los programas educativos que se imparten en la educación superior y de esta forma acreditar el programa, otorgando el reconocimiento de programa de calidad. La evaluación de la práctica de los formadores se establece en el eje V “Personal académico, infraestructura y servicio”, categoría 10 “Personal académico” e indicador 10.2 “evaluación docente”.

El indicador 10.2 describe la evaluación docente como:

un procedimiento para conocer y valorar el desempeño general del personal académico, mediante instrumentos regulados, reglamentados, aplicados de manera permanente y sistemática; sus resultados son conocidos por los docentes evaluados y utilizados para emprender acciones de mejora del programa educativo. (CIEES, 2018, p. 119)

La instrucción para atender este indicador solicita describir los procedimientos de evaluación docente, incluir su periodicidad, la retroalimentación al profesor y el uso que hace el programa de los resultados de la evaluación docente. El indicador cierra con una pregunta evaluativa ¿La evaluación docente tiene impacto en el programa?

El SGC bajo la Norma ISO 9001:2015 que rige el sistema de certificación de la Subdirección de Educación Normal y de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, certifica 10 Procesos y 23 procedimientos académico-administrativos. En el proceso de Docencia se establece el procedimiento de Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente que tiene por objetivo “contar con el 100% de planificación docente autorizada y con los informes de seguimiento y evaluación de la planificación docente (SEAPD) con base en criterios y lineamientos de asignatura o curso, presentado en tiempo y forma” (Procedimiento Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente, SGC, 2018, p. 6).

La metodología CIEES y el SGC priorizan como indicador de calidad de los programas educativos la evaluación docente, esto da cuenta de la importancia de la práctica de los formadores de docentes en la calidad del servicio educativo que se ofrece para que los estudiantes logren el perfil de egreso. Si bien, los enfoques de estos sistemas son distintos, tanto la acreditación como la certificación convergen en evaluar la práctica docente para “mejorar”, es decir, su proceder se centra en una evaluación formativa que implica recopilar información, analizarla, emitir juicios y tomar decisiones educativamente valiosas para reorientar acciones que conduzcan a la mejora desde una perspectiva que da realce a los procesos y no a los resultados. En palabras de Santos Guerra (2014), se debe respetar la siguiente secuencia cuando se quiere evaluar para aprender “explicar la evaluación que se propone o se impone, hacer transparente el proceso, respetar a las personas en todo momento, devolver la información a los profesionales, garantizar el control democrático y utilizar los resultados racional y éticamente” (2014, p. 62).

La evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra. Nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso. (Román y Murillo, 2008. p. 3)

En este sentido, la evaluación del desempeño docente que se propone es de carácter formativo, los docentes son protagonistas de su evaluación conociendo con anticipación su propósito y sus usos para la mejora de la calidad educativa, “Para que la información recogida

en la evaluación resulte eficaz para el cambio, necesita ser asimilada por los profesores que son quienes pueden utilizarla para cambiar el quehacer cotidiano” (Santos, 2014, p. 164).

De acuerdo con Santos Guerra (2014) la evaluación en este contexto es vista como potenciadora del aprendizaje y para la comprensión de los procesos, sus funciones refieren a diagnosticar, dialogar, comprender, retroalimentar y aprender.

Metodología

La investigación se realizó en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal en el programa educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar, Planes de Estudio 2012 y 2018, se observaron 25 docentes que impartieron clase en esta licenciatura, los cuales representan el 100%, como observadores participaron 5 docentes, asignados a la tarea de observar de acuerdo con sus funciones y responsabilidades.

El estudio se realiza con una perspectiva etnográfica, cualitativa e interpretativa, que pretende describir detalladamente lo que acontece en las aulas de clase (Bertely, 2000), centrando la atención en el desempeño del formador de docentes. Se aplica la etnografía en su primer nivel de reconstrucción, se inscribe y se interpreta “la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar” (Bertely, 2000, p. 30).

Como técnica de investigación se utilizó la observación participante y como instrumento una guía de observación estructurada a partir de cinco desempeños y aspectos, los cuales establecen rasgos significativos que deben manifestarse en una sesión de clase para garantizar el aprendizaje de los estudiantes: involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje; promueve el razonamiento, la creatividad, el pensamiento crítico, la inducción, la deducción y/o la dialéctica; evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza, y propicia un ambiente de respeto y proximidad.

El trabajo de campo de la observación participante considera tres actividades primordiales: interacción social no ofensiva, los modos de obtener datos y el registro de datos a través de las notas de campo (Taylor y Bogdan, 1987). La orientación metodológica sobre la forma de realizar las notas de campo fue importante para evitar emitir juicios valorativos que pudieran afectar la integridad de los docentes observados, en gran medida se realizaron notas de campo “completas, precisas y detalladas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 74). Para emitir una impresión o interpretación del observador se hizo uso de los “Comentarios del Observador (C.O)” con un sentido de responsabilidad ética.

Resultados

Se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica docente de los formadores durante la observación de sesiones de clase de acuerdo con los desempeños establecidos en el instrumento de observación.

En el desempeño 1. Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en un 75% de las sesiones observadas se reconocen en la práctica docente de los formadores las siguientes fortalezas: se reorganiza el aula para centrar la atención, uso de recursos tecnológicos para promover el interés del grupo en las actividades de aprendizaje, se involucra a los estudiantes a través de preguntas, aplicación de técnicas en las actividades de aprendizaje: ruleta y escenificación de un cuento, entusiasmo y motivación del docente al impartir la clase, actividades lúdicas con material novedoso y atractivo, lo que genera el 100% de participación. Como áreas de oportunidad se identifica que existe pérdida de atención de los estudiantes al utilizar computadoras personales o teléfonos móviles sin que se les solicite, o bien, cuando las indicaciones del docente no son claras, además de que durante el trabajo en equipo no todos los estudiantes participan activamente.

En el desempeño 2. Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje, en un 80% de las sesiones observadas se reconocen fortalezas como: puntualidad para iniciar la sesión, estrategias para delimitar el tiempo de participación de equipos (alarma), su uso efectivo para promover el aprendizaje, flexibilidad de acuerdo al ritmo de trabajo de los estudiantes y su delimitación para resolver ejercicios. Como áreas de oportunidad se reconoce que se da inicio y cierre a la sesión después del horario indicado, durante el trabajo en equipo los estudiantes utilizan el tiempo para platicar sobre cuestiones ajenas a la clase o realizar otro tipo de actividades y en ocasiones se usa para comentarios o ejemplos que no tienen relación con el tema abordado.

En el desempeño 3. Promueve el razonamiento, la creatividad, el pensamiento crítico, la inducción, la deducción y/o la dialéctica, en el 85% de las prácticas observadas se identifica una diversidad de actividades y estrategias que promueven el pensamiento de los estudiantes, por citar algunas: debates, planteamiento de preguntas sobre contenido disciplinario o bien, con sentido reflexivo sobre temas abordados, investigación autónoma para comprender conceptos, aprendizaje colaborativo, experimentos científicos a través de la estrategia de modelización, elaboración de reflexiones personales a partir de las jornadas de práctica, uso de ejemplos para promover el pensamiento inductivo, análisis de referentes teóricos para promover el pensamiento crítico, identificación y planteamiento de problemas matemáticos, y actividades lúdicas con material novedoso y atractivo. Las áreas de oportunidad más relevantes son: la exposición en equipos con el mismo contenido lo que propicia que se pierda

la atención al ser repetitiva la información, se solicitan comentarios sobre la lectura que se revisa sin precisar algún contenido o plantear preguntas que movilicen las habilidades del pensamiento de los estudiantes y la lectura grupal la cual provoca la pérdida de atención y la no diversificación de estrategias.

Respecto al desempeño 4. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza, se identifican en un 90% de las sesiones observadas diversas estrategias de evaluación formativa entre las que se encuentran: coevaluación entre equipos, dominio teórico del docente para retroalimentar a los estudiantes durante la exposición o trabajo en equipo y en la elaboración de evidencias, análisis de instrumentos de evaluación para orientar la elaboración de evidencias, aplicación de la evaluación formativa a partir de la revisión de borradores, se promueve la autoevaluación antes de entregar un producto, se recuperan aprendizajes vistos en la clase anterior y se retroalimentan y elaboración de conclusiones como actividad de síntesis. En este desempeño no se observaron áreas de oportunidad.

En el último desempeño que refiere a la capacidad del docente para propiciar un ambiente de respeto y proximidad se identifican como fortalezas: se enfatiza en el respeto a la participación de equipos, reorientación del comportamiento de los estudiantes durante la clase, apertura para integrar equipos por afinidad para generar un clima de confianza al compartir experiencias de las jornadas de práctica, dirigirse a los estudiantes con el término “maestra o maestro” lo que genera cordialidad y empatía con las emociones que expresan los estudiantes. En este desempeño no se identificaron áreas de oportunidad.

Discusión y conclusiones

La observación de la práctica de los formadores en la escuela normal se ha sistematizado de manera progresiva, cabe señalar que el proceso se ha aplicado durante cuatro semestres consecutivamente bajo la norma del SGC, esto ha permitido identificar cómo ha evolucionado. La metodología de autoevaluación de los CIEES y el SGC bajo el procedimiento de Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente han dado elementos metodológicos y orientación a la evaluación docente, con un enfoque académico al registro, análisis y elaboración de juicios a la observación de la práctica para la toma de decisiones.

El colectivo docente de la escuela normal no ha mostrado resistencia o negación a la observación de la práctica, su actitud ha sido de apertura y de interés por conocer los

resultados de la evaluación, esto se deriva en gran medida a su enfoque formativo, cuidando la integridad de los docentes y dando un tratamiento ético a los resultados.

En los hallazgos identificados en los cinco desempeños que integran el registro de observación es notable el alto porcentaje de fortalezas que caracterizan la práctica de los formadores, esto es el resultado de la toma de decisiones y la elaboración de planes de mejora que se han implementado desde la primera vez que se aplicó la norma del SGC en la evaluación de la práctica docente, además del trabajo académico que se realiza permanentemente; el trabajo colegiado, los grupos de investigación, la reflexión de la práctica docente, las jornadas de planeación institucional, talleres de inducción a maestros que se integran a la planta docente y cursos que genera el departamento de desarrollo docente con base en el diagnóstico de necesidades de la planta docente.

Las áreas de oportunidad identificadas se han analizado en reuniones de trabajo lo que ha dado origen al diseño de propuestas de mejora, si bien hemos avanzado en el dominio del enfoque centrado en el aprendizaje y en el basado en competencias señalados en los Planes de Estudio 2012 y 2018, aún falta modificar prácticas que limitan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades del pensamiento como: dedicar una clase a leer grupalmente sin establecer ejes de análisis o reflexión sobre los contenidos abordados, exposición de equipos con el mismo tema sin recibir retroalimentación del docente e inversión del tiempo en comentarios que no favorecen la comprensión de contenidos o el desarrollo de competencias. La lectura grupal no es una estrategia de aprendizaje, en varias ocasiones se ha comentado en reuniones de academia que la lectura de la bibliografía sugerida en los programas se debe realizar previo a la sesión como trabajo extra clase para que durante la sesión el tiempo sea aprovechado para desarrollar actividades de análisis, reflexión, solución de problemas, elaboración de proyectos o evidencias de aprendizaje, es decir, propiciar la adquisición de conocimientos a través de procesos de aprendizaje situados y contextualizados.

Cabe señalar que históricamente el colectivo docente había considerado como área de oportunidad la evaluación formativa, el evaluar para aprender, se tenía la apreciación de que se le daba más peso a la evaluación sumativa, es decir a los resultados y no a los procesos. A partir de los resultados de las observaciones de clase se identifica como una fortaleza la aplicación de diversas estrategias para ejercer la evaluación formativa, es el desempeño con mayor presencia en las sesiones de clase sin identificar acciones que vayan en detrimento de la retroalimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Conocer lo que sucede en las aulas de clase es una acción fundamental para mejorar la calidad educativa y alcanzar los estándares establecidos a nivel nacional e internacionalmente, entrar

a las aulas es una oportunidad para aprender de la práctica, no podemos saber cómo se está implementando un Plan de estudios sin conocer qué sucede en las clases y en consecuencia, reflexionar los hallazgos, es común decir que la práctica hace al maestro, pero la práctica sin reflexión no trasciende “la práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas” (Santos,2006, p. 103) las rutinas no se cuestionan y limitan los cambios y el aprendizaje.

El colectivo docente de la escuela normal es diverso en años de servicio, perfiles académicos, historias personales y profesionales lo que hace que los procesos de reflexión sobre la práctica docente se den de manera diferenciada, sin embargo lo más importante es sumarse a la tarea de aprender, superando la idea de que nuestra tarea se centra en enseñar y no en aprender, el proceso es dialéctico y la suma del esfuerzo de todos hará la diferencia.

La acreditación y certificación de procesos y programas educativos en las Instituciones de Educación Superior se observan como requisitos administrativos, como procesos externos que miden, determinan y condicionan la calidad del servicio educativo que se ofrece, sin embargo, una escuela que aprende debe construir un significado y sentido a la evaluación que se realiza a través de sus métodos y procedimientos. Una escuela que aprende construye significados a su medida y aprovecha las situaciones internas y externas como una oportunidad para aprender, bajo estas metodologías la escuela normal ha considerado como oportunidad de aprendizaje evaluar la práctica de los formadores de docentes a través de una propuesta formativa, ética, relevante, valiosa y significativa para el colectivo docente.

REFERENCIAS

- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- CIEES, (2018). *Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior*. México. Gaceta Parlamentaria (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024*. Año XXII, Número 5266-XVIII. México.
- Guía de la Calidad del Sistema de Gestión bajo la Norma ISO 9001:2015*, Escuelas Normales Públicas del Estado de México, (2018). México.
- Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, México. (30 de septiembre de 2019)
- Martínez, F. R. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa*. Vol. XXXV, núm. 139. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611007.pdf>

- Naciones Unidas, Asamblea General “*Memoria del secretario general sobre la Labor de Organización*”. A/70/1* (2 de septiembre de 2015).
- Procedimiento Seguimiento y Evaluación a la aplicación de la Planificación Docente, Sistema de Gestión de la Calidad*. Escuelas Normales Públicas del Estado de México, (2018). México.
- Román, M., Murillo F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(2), 2-6. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.html>
- Santos, G. M. (2006). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Homo sapiens.
- Santos, G. M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. España: Narcea.
- Taylor, S. J. Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

La formación de investigadores en las escuelas normales: Una prioridad en la nueva escuela mexicana

José Pilar Cázares López pilarcaz39@hotmail.com

Georgina Madrigal Bueno. kitymadrigal@hotmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

CARACTERÍSTICAS: reporte parcial de investigación educativa

LÍNEA TEMÁTICA: 1 Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Es una propuesta para el diseño curricular de la formación inicial, referida a la investigación educativa, vista ésta como prioridad para un buen desempeño docente. Se presenta bajo un enfoque instrumental donde el rol es el de servir como instrumento de análisis y generación de propuestas educativas que tiendan a modificar, fortalecer y generar nuevas formas de ejecutar la docencia.

Se inicia con una reflexión de lo que hasta la fecha hemos desarrollado en las escuelas normales como investigación educativa, y la necesidad de mejorarla casi al cierre del modelo curricular, y para el plan de estudio 2018, ver la manera pertinente de contemplarla.

Las recomendaciones dadas al final, son producto de la experiencia del plan que agoniza y sobre todo del proceso experiencial que como formadores y promotores de la investigación en la docencia hemos concretado en los últimos siete años de aplicación del plan de estudio 2012.

PALABRAS CLAVE: Investigación educativa, docencia, currículo,

4TO CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON)

Tema: *La formación de investigadores en las escuelas normales*

Línea temática 1: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Modalidad de participación: Ponentes

Ponentes: José Pilar Cázares López/ Georgina Madrigal Bueno

Catedráticos de la Escuela Normal de Sinaloa de la Licenciatura en Educación Primaria.

Presentación

Es una propuesta para el diseño curricular de la formación inicial, referida a la investigación educativa, vista ésta como prioridad para un buen desempeño docente. Se presenta bajo un enfoque instrumental donde el rol es el de servir como instrumento de análisis y generación de propuestas educativas que tiendan a modificar, fortalecer y generar nuevas formas de ejecutar la docencia.

Se inicia con una reflexión de lo que hasta la fecha hemos desarrollado en las escuelas normales como investigación educativa, y la necesidad de mejorarla casi al cierre del modelo curricular, y para el plan de estudio 2018, ver la manera pertinente de contemplarla.

Las recomendaciones dadas al final, son producto de la experiencia del plan que agoniza y sobre todo del proceso experiencial que como formadores y promotores de la investigación en la docencia hemos concretado en los últimos siete años de aplicación del plan de estudio 2012.

Desarrollo

Iniciamos la reflexión con las siguientes interrogantes ¿Realmente las escuelas normales dentro de su malla curricular tienen la intención de formar investigadores?, ¿Qué valor se le da a la investigación educativa en la formación inicial?, y ¿Cómo se maneja la investigación educativa en las escuelas normales?

A tres décadas de que las escuelas normales se constituyeron oficialmente como Instituciones de Educación Superior, (IES), la tarea sustantiva de éstas, es el desarrollo y difusión de la investigación, desde el ámbito del profesorado y del alumnado; en el caso del primero, las cualidades de los investigadores de cada normal, son un factor determinante para avanzar o no, y en el segundo, la formación de investigadores educativos es un compromiso curricular ausente de manera formal y efectiva en las mallas curriculares, y por consiguiente en los procesos de enseñanza.

Haciendo referencia al ámbito del profesorado, la DEGESPE propuso a los docentes interesados en esta línea profesional, la conformación de los Cuerpos académicos (CA) , los cuales nos dan un indicador sobre el nivel de alcance de esta aspiración, los datos difundidos por PRODEP 2017, dan cuenta de que de 260 escuelas normales , 81 ha conseguido reconocimiento al menos de uno de sus CA, esto significa el 31%, ; los motivos que revelan el no reconocimiento de estos cuerpos en la mayoría, es en referencia al peso de los criterios de evaluación, y es claro que éstos se refieren al desarrollo y difusión de la investigación.

Aunque no existen estudios al respecto, publicaciones académicas hechas por investigadores dentro de la instituciones formadoras de docentes, señalan la situación que guarda en las escuelas normales el desarrollo y difusión de la investigación , en un diagnóstico hecho en una escuela normal del Estado de México reveló que “ la publicación de artículos en revistas arbitradas e indexadas la situación es difícil, la mayoría de los investigadores educativos no envían sus contribuciones a este tipo de publicaciones periódicas o sus artículos no tienen calidad necesaria para ser publicados” (Velázquez, H Reyes, 2011 p. 7) los resultados son alarmantes.

Algunos CA de escuelas normales del país han declarado lo siguiente: “la falta de preparación y experiencia, para investigar de los docentes que es prácticamente nula, es la dificultad que se manifiesta y se ha ido aprendiendo sobre la marcha, por lo que las escuelas normales deben luchar por institucionalizar la investigación y la profesionalización de investigadores.” (Cruz K, 2016).

La conformación de los CA es una asignatura pendiente en las escuelas formadoras de docentes, merece un espacio reflexivo, en relación a sus criterios operativos y sobre todo dirigir la mirada hacia una profesionalización de investigadores, ya que es comprobado que si no se dota de competencias profesionales a un tutor en investigación, difícilmente puede operar en la formación de un investigador. La investigación se aprende haciendo, la formación de investigadores se genera haciendo investigación, y todo investigador requiere de un tutor competente en su formación.

En esta redacción reflexiva, me centro en lo que al inicio del documento planteaba, en relación a la formación de investigadores en las escuelas normales, y que en estos tiempos de reforma de la educación normal, donde se busca el fortalecimiento de este nivel educativo, que la visión es superar los vacíos curriculares, este foro, resulta importante para reflexionar sobre la inclusión de la investigación educativa en la nueva malla curricular de educación normal. Entonces ¿cómo se lleva actualmente la formación de investigadores educativos en las escuelas normales ¿o en su caso ¿Cómo se plantea la investigación educativa en la malla curricular? ¿En qué momento de la carrera el alumno normalista realiza investigación?

Al tomar como análisis la fase de titulación de los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, que es el espacio donde se realiza investigación formal, encontramos que la intención académica es que los estudiantes en formación, cierren su proceso profesional, aplicando las competencias profesionales y genéricas que construyeron en el trayecto formativo de la licenciatura, reflejadas en un documento final de titulación. Este último, tiene la característica de problematizar una situación áulica a partir del análisis y reflexión metodológica para encontrar una dimensión de solución o propuesta de mejora.

Las competencias profesionales según la (DGESPE, s.f.) “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales”. Son conocimientos específicos que se deben de desarrollar para poder implementar durante el trabajo docente.”

Este proceder metodológico, demanda por parte del estudiante, la aplicación de metodologías y formatos diversos de investigación cualitativa y cuantitativa dependiendo de su necesidad formativa. De allí, que todo su hacer pedagógico se ubique en un marco referencial de la investigación científica.

Resultado de este proceso, encontramos a estudiantes como usuarios estratégicos de la investigación educativa, capaces de desarrollar una diversidad de competencias que les permiten diseñar, conducir y analizar diversas indagaciones en el propio contexto donde enseña, donde las principales experiencias y propuestas que promueven en su práctica docente, están basadas en el conocimiento, que permite replicar o en su caso diseñar proyectos de investigación o de intervención, considerando variables contextuales y situacionales pertinentes.

Si ubicamos el ojo crítico en estas manifestaciones académicas y ponemos en tela de análisis la propuesta curricular de estos planes de estudio, encontramos que en la maya curricular se encuentra solo un curso relacionado con la investigación educativa “herramientas básicas para la investigación educativa”. Establecido en el 5° semestre. Sin embargo, como

formadores de docentes y a 7 años de aplicación de esta malla, localizamos un eje transversal reiterativo en cada semestre, que demanda de pasos de la investigación, al encontrar en los cursos la solicitud de alcance de fortalecer las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes a partir del marco contextual de la investigación educativa.

Al cierre de la carrera, hemos encontrado documentos recepcionales diversos: tesis, informes de prácticas profesionales y portafolios de evidencias, que muestran dentro de su formato el uso informado y sistemático de la investigación, desde la planeación, desarrollo y valoración de su quehacer docente, donde se reconoce el uso de la mejor evidencia para tomar decisiones frente a retos o situaciones en contextos educativos específicos.

Los frutos investigativos fundamentan el uso sistemático de bases de datos y acervos especializados digitalizados sobre la investigación educativa, así como de otros recursos informáticos apoyados en las TIC; seminarios; análisis de ejemplos de investigación; trabajo colaborativo y autónomo en el diseño e instrumentación de proyectos de investigación. Este es el marco del fortalecimiento de la investigación educativa en las escuelas normales, pero entonces: ¿Estamos cumpliendo con la formación de investigadores?, ¿Nuestra propuesta curricular responde a las demandas metodológicas y conceptuales de la investigación educativa? De no ser así entonces ¿Qué tenemos que fortalecer, cambiar o añadir, para realmente cubrir el perfil de docente-investigador? ¿Qué nos falta hacer con los resultados de la investigación?

Los maestros que hemos tomado en nuestras prácticas educativas la investigación educativa como instrumento para comprender, explicar y fortalecer las competencias profesionales y a su vez problematizar de manera eficiente las situaciones de aprendizaje de los alumnos, le damos un signo de prioridad a ésta.

En el caso de las escuelas normales, los planes de estudio 2012, manejan conceptualmente a la investigación como una herramienta que ayuda a problematizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se presentan en el hacer áulico; tal es el caso que en los trayectos formativos desde el inicio de la carrera, se solicita a los estudiantes como parte de las unidades de aprendizaje dar cuenta de las realidades y problemáticas educativas, a través de la instrumentación metodológica.

Donde sentimos más el proceder metodológico de nuestros alumnos, es en la elaboración de plan de acción, como modelo pedagógico para la intervención docente, y este proceder se da en el cierre de la carrera docente con la elaboración de un documento profesional en que refleja un proceder metodológico en el estudio de una situación de enseñanza o de aprendizaje que se intenta mejorar o problematizar.

Este formato de investigación ha sido muy cuestionado por algunos formadores de docentes, así como por investigadores externos, ya que en muchos casos, se piensa que en la formación inicial no se forma ni se hace investigación; por un lado, es cuestionable que el perfil de egreso de nuestro currículo sea el eje fundamental del proceso de investigación, por otro, la recomendación insistente por parte de la DEGESPE de utilizar como método en la mayoría de las intervenciones, la investigación acción, por citar algunos.

Es natural que poseamos miradas diferenciadas en relación al uso efectivo que deberíamos darle al trabajo investigativo en la docencia y sobre todo, la búsqueda necesaria de modelos metodológicos que den respuesta a las demandas profesionales actuales, tanto de la nueva escuela mexicana, como de los dominios profesionales, criterios e indicadores que solicita el marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión educativa.

Si en este espacio reflexivo ponemos como prioridades de problematización el currículo de educación básica y los dominios profesionales, es por la razón, de que en nuestras instituciones formamos profesionales de la educación que en un futuro inmediato se insertan en los contextos educativos de la escuela mexicana, y en este tenor la malla curricular de la educación normal tiene como prioridad su alineación con la educación básica.

Este marco referencial nos conduce a visualizar la formación investigativa en las escuelas normales, como instrumento que ayude a comprender, problematizar, actuar, fortalecer, transformar, los actos educativos, trazando rutas de mejora continua a través de la sistematización y reflexión investigativa.

Desde este ángulo reflexivo, la investigación en la docencia es fundamental, y como consecuencia es necesario manejarla en la formación inicial, pero como herramienta para comprender y explicar los acontecimientos educativos.

Si estamos de acuerdo en esta posición, entonces, ¿Deben contener los programas de formación inicial la investigación educativa? Y de ser así ¿Cómo debe plantearse ésta?

PROPUESTA

- Institucionalizar la investigación educativa
- La investigación educativa debe formar parte de la malla curricular de la educación normal, desde el inicio de la carrera, y debe marcarse de manera evolutiva, en el tránsito de la carrera, de manera objetiva y precisa.

- La investigación educativa debe desarrollarse bajo un enfoque instrumental, (instrumento) donde sirva de apoyo para el análisis y problematización de los hechos educativos, para así construir modelos de intervención pertinentes y efectivos.
- La recuperación de la investigación en la malla curricular de educación normal debe de ir acompañada de un programa de fortalecimiento profesional de los formadores de docentes, para que sea comprensible el enfoque y visión de ésta por el tipo de profesionales que se forman.
- La metodología seleccionada para aplicar en el hacer docente, debe responder a las necesidades reales de la acción educativa, aplicando una concordancia entre el instrumento metodológico y la necesidad pedagógica, con esto queremos aclarar, que la metodología a utilizar debe ser útil a las necesidades profesionales de los alumnos.
- Los tipos de investigación que se apliquen por parte de los alumnos en su tránsito profesional debe estar acorde a las demandas reflexivas que le da la didáctica y la práctica docente.
- Los manuales del proceso de titulación deben actualizarse, contemplando las experiencias positivas y descartando aquellas estrategias que poco tienen que ver con la necesidad docente.
- Establecer una sinergia entre el enfoque de la docencia, prioridades educativas, demandas contextuales de la tarea educativa y procesos metodológicos como herramientas de análisis y mejora.
- Formar investigadores para generar procesos de calidad en el campo profesional.
- Recuperar, sistematizar y construir líneas de mejoramiento investigativo, para la autogeneración de programas que fortalezcan las propuestas curriculares
- Mejorar cualitativamente los procesos, enriquecer con experiencias formales los retos que se nos presentan año con año, hacer de la investigación la fuente de la transformación académica al interior de la escuelas normales, priorizando a los formadores de docentes, desde sus competencias genéricas y profesionales.

Bibliografía

Consejo Mexicano de investigación educativa (2003) La investigación educativa en México: usos y coordinación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 8 núm. 19. Septiembre diciembre 2003. México.

Cruz K.A. 2016 Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en Iberoamérica, Vol. 3 14.

DEGESPE “Manual de Proceso de Titulación” SEP, 2016.

DEGESPE “Modalidades de titulación para escuelas normales” SEP, México. 2012

Miranda Arroyo Juan Carlos “Nueva Escuela Mexicana y Principios Pedagógicos” SPD, noticias, profelandia, 1 de diciembre del 2019. México.

Velázquez, Hreyes, B. y González (2011) Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del estado de México: Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP. México.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EL PERFIL DE EGRESO DE LA ENMJN Y LA BENM

Mtra. Reyna Amalia Martínez Muñoz

Docente

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

reyna.martinezn@aefcm.gob.mx

Mtra. María del Rosario Camacho Jiménez

Docente

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

rosariocamachoj@gmail.com

Mtra. María de la Luz Rosado Bosque Gómez

Docente

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

skyblue9988@yahoo.com.mx

Línea Temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

Con las actuales reformas educativas, la formación docente se ha puesto en el centro del sistema educativo observando a los docentes como parte fundamental para la mejora permanente de la Educación Básica. En las Escuelas Normales de la Ciudad de México, la formación inicial docente se apega al currículo vigente y a los planes y programas establecidos como parte de su estructura estableciendo el perfil de egreso, atendiendo las políticas educativas nacionales e internacionales, así como a las demandas sociales, teóricas, pedagógicas, enfoques y metodologías actuales.

Considerando que la evaluación es parte del proceso de formación inicial, debe establecerse como una práctica regular para el aprendizaje y el fortalecimiento de los procesos del mismo; es por ello que para reconocer las distancias de vinculación de los rasgos del perfil alcanzado por las generaciones que egresan, las escuelas normales de la Ciudad de México implementan la evaluación del perfil de egreso; para ello se analiza la relación entre los rasgos del Perfil de egreso del plan de estudios 2012 para la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños [ENMJN] y para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros [BENM], realizando el análisis

de los resultados obtenidos durante los tres años de la presente investigación desde 2016 hasta 2019, observando que los hallazgos de la evaluación permiten observar las áreas de fortaleza y oportunidad en las cuales la formación docente debe ser fortalecida para concretar los perfiles docentes requeridos de acuerdo a las transformaciones y necesidades educativas que la sociedad demanda.

Palabras clave: *Evaluación, Perfil de Egreso, Formación Docente, Competencias Profesionales*

Planteamiento del problema

La reorientación de los procesos educativos y laborales de la Educación Básica y la Educación Normal en nuestro país, es prioritaria para la creación de condiciones para la profesionalización ética y permanente de los docentes en formación de las normales de la Ciudad de México en atención a las necesidades de la educación básica de nuestro país, con respecto a la última reforma al artículo tercero constitucional.

Es por lo anterior que, la problemática abordada en el presente trabajo de investigación se enfoca en una reflexión analítica, descriptiva e interpretativa sobre la evaluación de las competencias genéricas y profesionales enmarcadas en el perfil de egreso del plan 2012 vigente de las Licenciaturas en educación de la ENMJN y BENM, que guían el quehacer docente de las escuelas normales y que a su vez son la guía para la profesionalización de los docentes en formación inicial.

Se tiene como objetivo dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se evalúan los estudiantes normalistas en su desempeño considerando su formación y el perfil de egreso?
- ¿Cómo se contrastan las competencias docentes de los alumnos con base a los rasgos del perfil de egreso a partir de la autoevaluación, la evaluación de los tutores y la de los asesores?
- ¿Qué profesional se está formando actualmente en las Escuelas Normales de la Ciudad de México?
- ¿A partir de los resultados obtenidos en los últimos tres años, qué indicadores evaluados del perfil de egreso se han mantenido, se han fortalecido o han decrecido en su alcance?

Es por ello que el proyecto de investigación interinstitucional “La Eficiencia Terminal de la formación inicial a partir de la Evaluación de Competencias Profesionales del Perfil de Egreso” para 6° y 8° semestre Generaciones 2015-2019 y 2014-2020, toma en cuenta la visión establecida por las cinco instituciones públicas formadoras de docentes de la Ciudad de México, en base a las competencias genéricas y profesionales que en cada una de ellas se desarrollan.

El alcance del proyecto para su desarrollo e implementación abarca a alumnos normalistas, maestros titulares de práctica en las escuelas normales y maestros frente a grupo en escuelas de educación básica, de las diferentes licenciaturas en educación normal, toma como referencia sus respectivos planes de estudios vigentes, con la finalidad de conocer la eficiencia terminal acorde con los perfiles de egreso de cada institución, durante el 6to y 8vo semestre de las licenciaturas, con la finalidad de definir las áreas de oportunidad y estructurar las estrategias de mejora pertinentes, es decir, tiene como objeto de estudio el logro de las competencias profesionales presentes en los perfiles de egreso.

Las transformaciones que se están llevando a cabo en la educación inicial docente ofertada en las escuelas normales giran en torno a las necesidades educativas sociales; las características específicas de cada institución educativa, de acuerdo a la licenciatura en educación ofertada, sin embargo la multiplicidad de características que se presentan en cada una de ellas ha distanciado e inclusive, en algunos casos, detenido la actualización curricular y aún más la autoevaluación del logro educativo que ofertan.

Dentro de esta perspectiva y para los fines de este análisis es preciso analizar los logros en la formación inicial docente, observando si se han fortalecido las competencias profesionales y genéricas, a partir de los resultados dados a conocer desde el 2016 al 2019, específicamente con maestros frente a grupo en escuelas de educación básica, maestros de práctica y alumnos de 8° semestre de la ENMJN y la BENM, durante las cuales han sido evaluadas las Competencias Genéricas y Profesionales del Perfil de Egreso de ambas escuelas, según el Plan de estudios 2012, acuerdo 649 vigentes; porque de ello se obtiene información relevante y valiosa para tener un panorama concreto de las competencias profesionales y genéricas que desarrollan durante los trayectos formativos en las licenciaturas en educación que los preparan para las exigencias profesionales dentro del campo laboral docente.

En el presente trabajo se muestran los resultados de la autoevaluación de los alumnos de 8° semestre, y la evaluación de los alumnos por parte de los maestros frente a grupo en escuelas de educación básica y maestros de práctica en las escuelas normales durante las generaciones 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019, por lo tanto la evaluación del logro del perfil de egreso del plan de estudios 2012 vigente el cual será el hilo conductor del presente análisis, específicamente para las licenciaturas de educación preescolar y primaria. (Cortés Lechuga, E., 2017, A,B,C,D), (Martínez Muñoz, R.A., 2017, A,B,C,D) (Martínez Muñoz, R.A., 2018) (León Febles, I.M., 2019)

Marco teórico

El perfil de egreso para ENMJN y BENM plan 2012, se organiza en ámbitos de la profesión: Planeación del aprendizaje, Organización del ambiente en el aula, Evaluación educativa, Promoción del aprendizaje de todos los alumnos, Compromiso y responsabilidad con la profesión y Vinculación con la institución y el entorno e insertas en éstos ámbitos se encuentran

las competencias genéricas y profesionales con sus respectivas sub competencias, articuladas en los cursos de la malla curricular para las respectivas licenciaturas, educación preescolar y educación primaria. (SEP, 2012, A,B)

Desde el primer grado de la licenciatura en educación, la malla curricular del plan 2012 de la para ENMJN y BENM, establecen periodos intensivos de práctica en condiciones reales en las escuelas de Educación Básica, mismos que van incrementando en tiempo, contenidos e intervenciones por parte de los docentes en formación a desarrollar conforme avanza en la adquisición de competencias profesionales y genéricas, lo que permite la implementación de los saberes adquiridos y un aprendizaje permanente y así alcanzar del perfil de egreso, planteado para ambas licenciaturas.

Dentro de este marco, la evaluación de los aprendizajes adquiridos planteada en ambos planes 2012 tenemos que, a partir de la reforma a la educación normal se le confieren a las escuelas normales atribuciones y responsabilidades como instituciones de educación superior, para la promoción de la valoración más formativa de los futuros docentes y retomando el Acuerdo 649, (SEP, 2012, A,B) señala con precisión que en el enfoque basado en competencias, la evaluación es un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante para construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación en referencia de las competencias establecidas, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño, establece la función sumativa y formativa de los procesos de evaluación para el desarrollo de competencias. Señala que, cada curso incluye las competencias genéricas y profesionales a las que contribuye y que deben ser alcanzadas y demostradas por el alumno y da sugerencias de evaluación, sin embargo los instrumentos y las evidencias pertinentes deberán ser diseñados por los docentes, lo que permitirá inferir el nivel de logro.

En cuanto al ingreso al servicio docente de forma profesional y los saberes que los alumnos normalistas deben haber adquirido, desarrollado y fortalecido, deben ser alcanzados y cubiertos para que tengan la posibilidad de presentar el examen de oposición para aspirar a una plaza docente en las escuelas públicas que imparten educación básica en México, buscando la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los nuevos docentes para una mejor práctica profesional. En ese sentido es importante señalar que el perfil de ingreso corresponde a la función docente para la Educación Básica, comprende cinco dimensiones con sus parámetros e indicadores, necesarios para el desempeño docente del saber y quehacer concreto. (SEP, 2018)

Objetivos

- Evaluar las competencias del perfil de egreso del plan 2012 de la ENMJN y BENM para reconocer el nivel de eficiencia terminal de la práctica docente de los estudiantes de 8° semestre de la generación 2015-2019.
- Analizar y comparar los resultados obtenidos para las generaciones 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019 de 8° semestre de la ENMJN y BENM.

Para la presente investigación las competencias genéricas y profesionales que establece el plan de estudios 2012 son el fundamento para la definición de las dimensiones e indicadores del trabajo docente a ser evaluadas en los docentes en formación inicial (SEP, 2012, A,B); y en el momento de realizar la presente investigación, en la Directriz 4 del INEE, cuyo propósito era “Evaluar de manera periódica los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes de educación básica para obtener información que permita conocer su situación actual, identificar las áreas de oportunidad y valorar sus avances.” (INEE, 2015, pág. 28), conformando así, un sistema de evaluación organizado.

Metodología

Dadas las características de la presente investigación y la diversidad que se encuentra en cada una de las escuelas normales, el enfoque utilizado para la misma es cuantitativo con un alcance de exploratorio a correlacional, según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010). La rúbrica diseñada y usada como instrumento, permitió medir el nivel de logro del perfil de egreso, ya que permite abarcar la diversidad de variables por medio de descriptores por niveles alcanzados; además de identificar la correlación entre las variables y cuantificarlas.

Tomando en cuenta que el alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, busca las propiedades, características y perfiles de personas grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. En Hernández y Fernández (2010), explica que una investigación de esta naturaleza permite determinar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o porqué se relacionan dos o más variables de una manera explicativa.

En el instrumento de evaluación se aplicaron las muestras probabilísticas para reducir al mínimo el error, denominado estándar (Kish L. K., 2003); con la siguiente ecuación: $n = Z^2 pq / E^2$. Se estableció un nivel de confianza [Z] del 95% para conocer y generalizar los datos hacia toda la población, con un valor de 1.96 como valor obtenido bajo la curva de distribución normal. Para la generalización de los resultados, se consideró el nivel de precisión [E] del 95% y 5% de error.

Retomando el cuestionamiento de ¿Cómo se evalúan los estudiantes normalistas en su desempeño considerando su formación y el perfil de egreso?, responde a las competencias genéricas y profesionales de los docentes en formación inicial de la ENMJN y la BENM, establecidos en el plan 2012 para ambas escuelas y que son desarrolladas a lo largo de los trayectos formativos de las Licenciaturas en Educación que ofrecen ambas normales.

El siguiente cuestionamiento es identificar ¿Qué profesional se está formando actualmente en las Escuelas Normales de la Ciudad de México? Precisemos pues que, a partir de los resultados obtenidos con el instrumento aplicado fue posible también llegar a los docentes frente a grupo

en las escuelas de educación básica y maestros de práctica en cada una de las escuelas normales. Los primeros, son quienes acompañan como asesores a los docentes en formación directamente en las escuelas de educación básica en los periodos de prácticas profesionales, y los segundos son los que tutorean el trabajo realizado desde la escuela normal correspondiente.

Lo anterior tiene como objetivo el medir el nivel del logro del perfil de egreso mostrado directamente en las prácticas profesionales, a partir de los cinco descriptores de desempeño del instrumento, desde la opinión de los agentes educativos directamente involucrados con el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de los docentes en formación inicial.

El instrumento de evaluación del perfil de egreso para los alumnos de 7mo semestre de la generación 2015 – 2019, se aplicó de manera auto administrada y electrónica por medio de los formularios de Google Forms, para la ENMJN y BENM. (Selltiz, Wrightsman, & Cook, 1989), de acuerdo a las características de la población y la infraestructura de las escuelas.

De acuerdo a Rojas (1987), Carrasco (2006) y Reguant (2014), para determinar la[s] hipótesis correspondientes es necesario determinar las variables: Variable Independiente: Perfiles de egreso [competencias] Plan 2012; Variable Dependiente: Rendimiento académico [eficiencia terminal]. Los descriptores de desempeño: Receptivo-Nivel Bajo. Resolutivo-Nivel Básico. Autónomo-Nivel Alto. Destacado-Nivel superior. Estratégico-Nivel Excelente.

La hipótesis general hace referencia a que el perfil de egreso con sus competencias genéricas y profesionales al ser medibles y cuantificables, como instrumentos en la formación, traducidos en descriptores de desempeño, permitirán mostrar la eficiencia terminal de los alumnos normalistas de cuarto año, generación 2015-2019, por medio de la evaluación de los docentes en formación inicial por parte de todos los agentes educativos que inciden directamente durante el periodo de práctica profesional supervisada.

La hipótesis específica se dirige hacia que el éxito escolar y la eficiencia terminal, requieren de un alto grado de adhesión a los fines, propósitos y perfiles de egreso del plan de estudios de cada escuela normal, que en el supuesto no todos los estudiantes presentan y que dependen directamente del plan de estudios implementado en cada escuela normal, respondiendo con ello al siguiente cuestionamiento ¿A partir de los resultados obtenidos en los últimos tres años, qué indicadores evaluados del perfil de egreso se han mantenido, se han fortalecido o han decrecido en su alcance?

Definición Operacional

ENMJN y BENM. Competencias genéricas y profesionales en los ámbitos de: Planeación, Instrumentación y Evaluación Didáctica, Ambientes de Aprendizaje, Ética profesional vinculación con la Institución y el Entorno.

Definición Conceptual

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas, se podría considerar como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso aprendizaje - enseñanza.

Los planes y programas de estudios vigentes, plantean la consolidación de las competencias genéricas y profesionales necesarias para ejercer la docencia frente a grupo al finalizar la educación normalista inicial durante los trayectos formativos de cada una de las Licenciaturas en Educación, preescolar y primaria, observando esto y enfocando esta investigación en los docentes en formación de cuarto grado, es posible valorar el logro del perfil de egreso, para reconocer aquellas áreas de oportunidad que permitan llevar a cabo una reflexión conjunta con los agentes educativos involucrados en el proceso, con vista a la mejora y el logro del perfil de egreso del plan 2012, en congruencia con la normatividad vigente referente a la evaluación educativa en la educación superior.

Resultados

Para ambas escuelas el instrumento aplicado contó con 20 indicadores contenidos en 5 distintos ámbitos, basados en las competencias genéricas y profesionales del plan de estudios vigente; siendo los ámbitos evaluados los siguientes:

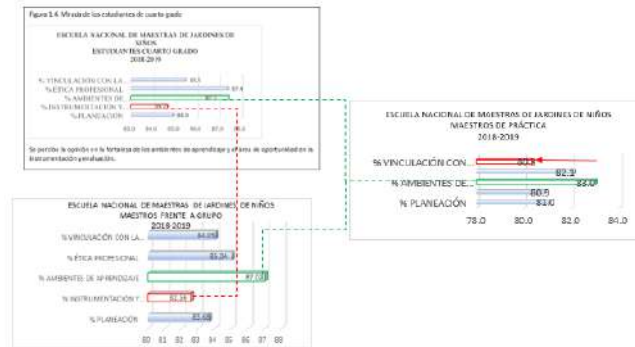
1. Planeación
2. Instrumentación y Evaluación Didáctica
3. Ambientes de Aprendizaje
4. Ética Profesional
5. Vinculación con la Institución y el Entorno

Los descriptores del desempeño con los que se evaluó cada indicador del instrumento están señalados numéricamente, donde el descriptor mayor corresponde al nivel Estratégico con un valor de 5 equivalente al 100% del nivel de logro, el descriptor Destacado con valor de 4 equivalente al 80%, el descriptor de Autónomo con valor de 3 equivalente al 60%, el descriptor Resolutivo con valor de 2 equivalente al 40% y el descriptor Receptivo con valor de 1 equivalente al 20%.

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a la generación 2015-2019, estos datos nos sirven para detectar las necesidades que manifestaron estos tres actores educativos: los alumnos, los maestros de práctica y las maestras frente a grupo (educadoras).

Figura 1.1. Se muestran las miradas de los alumnos, maestros frente a grupo y maestros de práctica



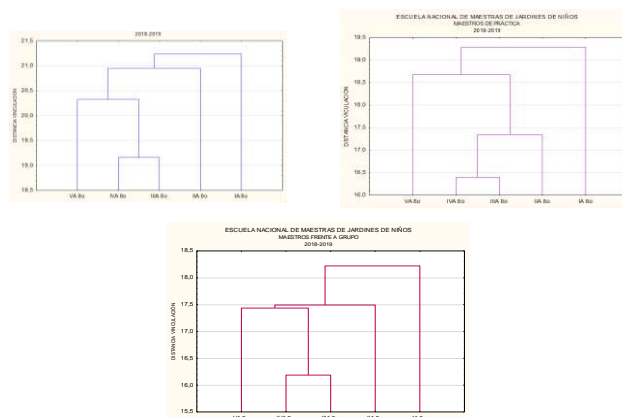
Se observa el área de fortaleza en los ambientes de aprendizaje y de oportunidad en la instrumentación y evaluación.

En la figura 1.1. Los estudiantes de cuarto año perciben cómo área de fortaleza al ámbito de ambientes de aprendizaje con un 84.5%, esto se contrasta con la instrumentación y evaluación didáctica con un 78.0% donde se encuentra el área de oportunidad.

En cuanto a las maestras frente a grupo, (es decir las educadoras), consideran a los ambientes de aprendizaje como área de fortaleza con un 87.02% y en contraste a la Instrumentación y evaluación didáctica como área de oportunidad en las estudiantes de la ENMJNI con un 82.56%, lo que las coloca en desventaja con la vinculación en las acciones con la comunidad educativa.

En la misma figura se observa como área de oportunidad la vinculación con la institución y el entorno por parte de los maestros de práctica y esto coincide con la evaluación de los alumnos los cuales manifiestan la dificultad que tienen en poder implementar un proyecto en la comunidad e incluso ponerse de acuerdo con los integrantes de la comunidad del jardín de niños y la fortaleza se destaca en el área de ambientes de aprendizaje la cual nos indica que logran identificar dentro de la planeación y aplicar diversas estrategias para el logro de aprendizajes.

Figura 1.2. Se observan los dendogramas de vinculación



Resultados según las miradas de los alumnos, maestros frente a grupo y maestros de prácticas

En la figura 1.2 se observa la mirada de los estudiantes de cuarto grado como siendo el área a fortalecer la planeación educativa, seguido de la instrumentación y evaluación didáctica y esto recae en menor medida en la vinculación de la institución y el entorno, ambientes de aprendizaje y ética profesional como fortaleza lo cual nos refleja la necesidad de apoyar los elementos que conlleva la planeación.

Se observa que los maestros de práctica consideran cómo área de oportunidad a la planeación junto con la vinculación con la institución y el entorno y cómo fortalecida el ámbito de ambientes de aprendizaje y ética profesional. Los maestros frente a grupo consideran como área de oportunidad al ámbito de instrumentación y evaluación didáctica y como fortaleza al ámbito de ambientes de aprendizaje.

Tabla 1.1 Información de los grupos de 4º grado.

Grupos de cuarto grado de ENMJN									
Ámbitos del perfil de egreso	2013-2017			2014-2018			2015-2019		
	Alumnos	Maestros de práctica	Maestros frente a grupo	Alumnos	Maestros de práctica	Maestros frente a grupo	Alumnos	Maestros de práctica	Maestros frente a grupo
1.- Planeación	84.7	76.6	79.5	84.7 %	76.6%	79.5%	84.9%	81.0%	83.6%
2.- Instrumentación y evaluación didáctica	83.0	76.1	79.6	83.0%	76.1%	79.6%	84.7%	80.9%	82.5%
3.- Ambientes de aprendizaje	87.2	78.5	82.3	87.2%	78.5%	82.3%	87.5%	83.0%	87.0%
4.- Ética profesional	85.8	76.9	83.2	85.8%	76.9%	83.2%	87.4%	82.1%	85.0%
5.- Vinculación con la institución y el entorno	83.5	76.5	80.3	83.5 %	76.5%	80.3%	85.5%	80.3%	84.0%

En la tabla se retoman los ámbitos de menor y mayor puntaje

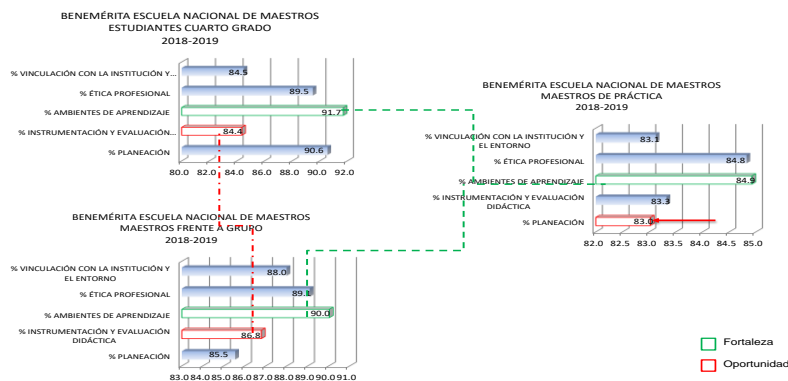
En la tabla 1.1 se puede percibir que una dificultad histórica en la escuela es la Instrumentación y Evaluación Didáctica, siendo que la gran fortaleza son los ambientes, lo que permite ver la facilidad del estudiante en poder identificar de un contexto ciertas necesidades.

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

La información mostrada en los gráficos es la que se obtuvo como resultado de la aplicación final del instrumento de evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación inicial, a la población académica y estudiantil que intervino en el periodo de formación de 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, con el plan de estudios 2012. Los totales se muestran sobre una población participante de 8vo semestre de 343 alumnos inscritos, de los cuales se auto evaluaron 219 alumnos (64%), se obtuvo la heteroevaluación de 7 Maestros de Práctica en 8vo semestre de la BENM, con quienes se logró la aplicación de un total de 156 instrumentos a sus respectivos grupos (46%) y Maestros Frente a Grupo en escuelas primarias de práctica con quienes se aplicaron 233 evaluaciones a los maestros en formación (68%), durante el ciclo escolar 2018-2019 de la generación 2015-2019 en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Los resultados obtenidos del análisis de los datos de 8vo semestre son los que se muestran y describen en los siguientes gráficos:

Figura 2.1 Porcentajes de logro por ámbitos



Se muestran los resultados de evaluación en cuanto a porcentajes de logro de los niveles de desempeño, según cada uno de los agentes educativos.

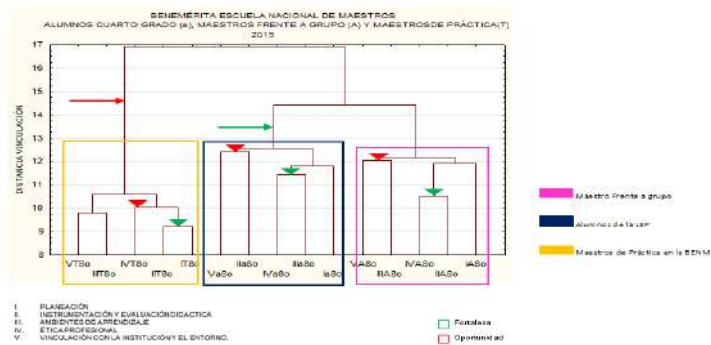
En el comparativo de los datos obtenidos en los gráficos de barras y observando los totales de cada una de las miradas, es posible observar que las tres miradas coinciden en que el área de mayor desempeño se encuentra en el ámbito de Ambientes de Aprendizaje, siendo los maestros de 8vo semestre quienes otorgan una evaluación menor, sin embargo los tres actores evalúan dentro de un nivel superior destacado. En el caso de las áreas de oportunidad tanto los alumnos como los maestros de 8vo señalan que es el ámbito de Vinculación con la Institución y el Entorno la que debe ser fortalecida, por otro lado los maestros frente a grupo observan el ámbito de Instrumentación y evaluación didáctica como el área que debe ser fortalecida, sin embargo los tres evalúan dentro del nivel superior destacado.

En la figura 2.1 es posible observar que los tres agentes coinciden en que el ámbito de menor logro es de Instrumentación didáctica, según la autoevaluación de los alumnos 84.4% y de los maestros frente a grupo con un 86.8%, mientras que para los maestros de la práctica en la BENM es la Planeación, obteniendo un 83% del logro. Es importante mencionar que aunque fueron éstos ámbitos los considerados áreas de oportunidad, los porcentajes de ubican en un nivel de desempeño destacado nivel superior.

Es destacable mencionar que los tres agentes educativos, obtienen un porcentaje de mayor logro en el ámbito de Ambientes de Aprendizaje, siendo los alumnos quienes obtienen el mayor porcentaje con un 91.7% de logro, ubicándolo con ello en un nivel excelente- estratégico, según los niveles de desempeño establecidos en el instrumento de evaluación.

Figura 2.2 Dendograma de distancias de vinculación

Se muestran las distancias de vinculación entre ámbitos evaluados por los tres agentes educativos



La figura 2.2 muestra las distancias de vinculación de los resultados obtenidos por agente educativo, el análisis permite observar los ámbitos donde se encuentran las fortalezas y áreas de oportunidad, teniendo que para los alumnos las áreas de oportunidad se encuentran en los ámbitos II y V, correspondientes a Instrumentación y evaluación didáctica, mientras que éstos señalan a los ámbitos III y IV Ambientes de Aprendizaje y ética Profesional, como la mayor fortaleza.

Para los maestros titulares en escuelas primaria, el área de oportunidad de los alumnos evaluados se encuentra en el ámbito I Planeación y las mayores fortalezas en los ámbitos II y IV Instrumentación y Evaluación Didáctica y ética profesional, coincidiendo éstos últimos con los maestros de práctica de la Benemérita.

El dendograma se pueden observar las distancias de vinculación entre los tres agentes educativos – Alumnos, Maestros Frente a Grupo en escuelas de práctica y Maestros de la Práctica de la BENM-, se puede observar que la distancia de vinculación entre los alumnos y los maestros de frente a grupo es muy corta es decir que están unidos directamente, lo que refiere una relación más estrecha en referencia con los maestros de práctica de la BENM, quienes se ubican considerablemente más alejados tanto de los alumnos como de los maestros frente a grupo de las escuelas primarias.

Tabla 2.1 Comparación de resultados de tres generaciones de grupos de 4to grado

Ámbitos del Perfil de Egreso	GRUPOS DE 4TO GRADO BENM								
	2013-2017			2014-2018			2015-2019		
	ALUMNOS	MAESTROS DE PRÁCTICA EN LA BENM	MAESTROS FRENTE A GRUPO EN ESCUELAS PRIMARIAS	ALUMNOS	MAESTROS DE PRÁCTICA EN LA BENM	MAESTROS FRENTE A GRUPO EN ESCUELAS PRIMARIAS	ALUMNOS	MAESTROS DE PRÁCTICA EN LA BENM	MAESTROS FRENTE A GRUPO EN ESCUELAS PRIMARIAS
1. Planeación	86.68	80.63	82.98	88.30	76.40	87.70	84.50	88.00	83.10
2. Instrumentación y Evaluación Didáctica	83.16	79.51	83.74	83.40	77.50	85.40	89.50	89.10	84.80
3. Ambientes de Aprendizaje	86.33	82.10	86.11	89.90	79.30	87.90	91.70	90.0	84.90
4. Ética Profesional	85.73	81.80	86.12	84.40	78.20	83.40	84.40	86.80	83.80
5. Vinculación con la Institución y el Entorno	86.08	80.14	86.39	82.20	77.20	86.40	90.61	85.50	83.10

■ Ámbitos de Fortaleza |
■ Históricos más bajos
■ Ámbitos de Oportunidad

Análisis comparativo de resultados históricos obtenidos por cada uno de los tres agentes educativos, en la aplicación del instrumento con las generaciones 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019.

En la tabla 2.1 se muestran los resultados históricos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con las generaciones 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019 de la aplicación del instrumento a alumnos de 4to grado, con las evaluaciones realizadas por alumnos, maestros de práctica de la BENM y maestros frente a grupo en las escuelas primarias. En dicho histórico es posible observar que el ámbito de fortaleza se mantiene para los tres agentes educativos casi intacto en los tres años aplicados y corresponde al ámbito de Ambientes de Aprendizaje, mientras que las áreas de oportunidad han encontrado coincidencia en otros ámbitos, siendo Ética Profesional el de mayor coincidencia para los tres agentes educativos, seguido por el ámbito de Vinculación con la Institución y el Entorno.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a las preguntas generadoras de la investigación ya que clarifica cuáles son los desempeños que los normalistas deben alcanzar al reducir la subjetividad en la evaluación, y así mismo permite a los estudiantes una autoevaluación y conocer los criterios con los cuales serán evaluados de manera reflexiva para realizar una valoración final de su formación normalista.

De igual manera, indican con claridad las áreas de oportunidad y con ese conocimiento permite que las instituciones tengan elementos para diseñar acciones de mejora al proporcionar a los actores académicos y administrativos la retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades sobre el proceso educativo de los estudiantes normalistas que impacte la formación inicial de las escuelas normales públicas de la Ciudad de México.

El proyecto de Investigación Interinstitucional “Evaluación de Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial”, permite fortalecer la cultura de evaluación educativa centrada en la mejora del desempeño de los estudiantes normalistas desde tres perspectivas: autoevaluación de los alumnos, evaluación del docente de la normal y del maestro de la institución de práctica, desde la observación de la práctica docente en situaciones reales y cotidianas; de manera tal que los resultados obtenidos en el desarrollo de los trayectos formativos de las licenciaturas en educación estén acorde con lo establecido en los planes de estudios vigentes, la normatividad para el desempeño profesional y lo previsto en el Art. 3º constitucional, para una práctica docente exitosa.

En cuanto a los resultados específicos obtenidos del análisis de datos para la generación 2015-2019, las dos escuelas ENMJN y BENM coinciden en el aspecto de Ambientes de Aprendizaje cómo fortaleza y como área de oportunidad la Instrumentación y Evaluación didáctica.

REFERENCIAS

- Acosta, M., León, I., Ortiz, M., Camacho, M., Cortés, E., Martínez, R. & Uribe, E. (2016). Informe Final. Proyecto de Investigación Interinstitucional en las Normales de la Ciudad de México "Evaluación de Competencias Profesionales en los Docentes en Formación Inicial". Compilación de Datos (Base de Datos). México.
- Carrasco. [2006]. Metodología de la Investigación Científica. Perú: Editorial San Marcos.
- Cordero Arroyo, G. L. [2013]. La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, [41], 2-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16. *Sinéctica* num.41, 2-19. DOF. [11 de Noviembre de 2013]. Ley General de Educación. México.
- Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16
- Cortés Lechuga, E., Uribe Gómez, E., & Acosta Osornio, M. R. (2017) A. Evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación: Estudio de caso ENSM-ENE. (á. d. Dirección de Educación Terminal, Ed.) *Revista Digital Bases y Voces de la Educación de Vanguardia*, 725.
- Cortés Lechuga, E., Uribe Gómez, E., & Acosta Osornio, M. R. (6, 7 y 8 de Septiembre de 2017) B. La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en La Escuela Normal de Especialización. (S. d. Guerrero, Ed.) *Memoria Electrónica del Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente, CONIEF 2017*.
- Cortés Lechuga, E., Uribe Gómez, E., & Acosta Osornio, M. R. (Agosto de 2017) C. La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Normal de Especialización. *Libro Digital Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador Retos y propuestas en la transformación educativa*, 229.
- Cortés Lechuga, E., Uribe Gómez, E., & Acosta Osornio, M. R. (5 y 6 de Septiembre de 2017) D. La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Normal de Especializa
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (2016). Documento de trabajo Proyecto integral de supervisión a las escuelas normales ciclo escolar 2016-2017. Distrito Federal: Autor.
- DOF. [2013]. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Ciudad de México: Presidencia de la República.
- Escudero, T. [2003]. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. <http://www.uv.es/R>. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa [RELIEVE]*, v. 9, n. 1. Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Hernández, S. R., Fernández & Baptista [2010]. Metodología de la Investigación [5ta ed.]. México: Mc Graw Hill.
- INEE. [2015]. Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf>

- Kish, L. K. [1995]. *Diseño Estadístico para la Investigación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociología.
- Kish, L. K. [2003]. *Leslie Kish: Selected papers*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- León Febles, I. M., & Martínez Muñoz, R. A. (18 al 22 Noviembre de 2019). El Perfil de Egreso de los Docentes en Formación Inicial y el Perfil de Ingreso al Servicio Profesional Docente de la ESEF y la BENM. Área temática: Evaluación Educativa, Línea Temática: Evaluación del y para el aprendizaje. No. de ponencia 0673. Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 4, No. 4, 2018-2019, editada y publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Fecha de publicación 22 de noviembre de 2019. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/index.htm>
- Martínez Muñoz, R. A., Camacho Jiménez, M. R., & Ortíz Rodríguez, M. (Mayo de 2017) A. Evaluación de Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial (BENM y ENMJN). (Á. d. Dirección de Educación Terminal, Ed.) *Revista Digital Bases y Voces de la Educación de Vanguardia*, 105 y 842.
- Martínez Muñoz, R. A., Camacho Jiménez, M. R., & Ortíz Rodríguez, M. (6, 7 y 8 de Septiembre de 2017) B. Evaluación de competencias de los docentes en formación para jardín de niños y primaria. *Memoria Electrónica del Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente, CONIEF 2017*, 254 y 264.
- Martínez Muñoz, R. A., Camacho Jiménez, M. R., & Ortíz Rodríguez, M. (5 y 6 de Septiembre de 2017) C. La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación inicial: una visión desde la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. (I. P. Educativa, Ed.) *Memoria del 11vo Foro de Investigación Educativa*, 3(3), 130.
- Martínez Muñoz, R. A., Camacho Jiménez, M. R., & Ortíz Rodríguez, M. (Agosto de 2017) D. Evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación inicial: Visión desde la BENM-ENMJN. (I. C. Educativa, Ed.) *Libro Digital Prospectiva y emancipación social: aprendizaje creador Retos y propuestas en la transformación educativa*, 254 y 264.
- Martínez Muñoz, R. A., Camacho Jiménez, M. R., & Ortíz Rodríguez, M. (20 al 23 de Marzo de 2018). Alcance De Competencias Profesionales En Docentes En Formación Para Jardín De Niños Y Primaria. (a. t. Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, Ed.) *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, 2(2), 692. Obtenido de <http://conisen.mx/memorias2018/memorias.html>, <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P692.pdf>
- Martínez Rizo, F. y. [2010]. La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. Los grandes problemas de México. VII. Educación [pp. 89-124]. <http://www.fmri>. México: El Colegio de México. Obtenido de http://www.fmri.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf Recuperado el 18 de abril de 2017

- Reguant, M. y. [2014]. Operacionalización de conceptos/variables. Barcelona: Dipósit Digital de la UB.
- Rojas, S. R. [1987]. Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdez.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. [1989]. Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid [España]: Ediciones Rialp.
- SEP. [2012] A. Plan de estudios, Licenciatura en Educación Preescolar. México: DGESPE.
Obtenido de
https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- SEP.[2012] B. Plan de estudios, Licenciatura en Educación Primaria. México: DGESPE.
Obtenido de
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SEP. [2012] B. El enfoque formativo de la evaluación. Serie de herramientas para la evaluación en educación básica. México, D.F. SEP.

LA IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

Dulce Yuridia Rabago Morales

yuri_dia210@hotmail.com

Centro Regional De Educación Normal Rafael Ramirez Castañeda

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

Las Escuelas Normales en México siguen siendo el pilar de la formación inicial del docente, es ahí donde se desarrollan las competencias profesionales y específicas que los prepara para su vida laboral. Los planes y programas de estudio han tenido ciertas modificaciones para subsanar las áreas de oportunidad que se presentan en los egresados. Gracias a la flexibilidad curricular se da la libertad a cada escuela a que incorporen en los espacios curriculares temas que potencien el curriculum. El presente estudio tiene por objetivo general analizar la pertinencia de la generación de un curso complementario sobre mediación escolar (ME), a partir de los conocimientos, actitudes y percepción de los normalistas. Se trabajó con un enfoque cualitativo bajo el diseño investigación acción-participativa se aplicó una entrevista a las alumnas de la licenciatura de educación preescolar en una escuela formadora de docentes del sur del estado de Sonora, una vez procesados los datos se observó la deficiencia en conocimientos, la actitud poco proactiva ante la resolución de un conflicto y la necesidad de implementar un curso complementario sobre la mediación escolar desde la formación inicial docente.

Palabras claves:

Mediación escolar, formación inicial docente.

Introducción

Las Escuelas Normales en México siguen siendo el pilar de la formación inicial del docente es ahí donde se desarrollan las competencias profesionales y específicas que los prepara para su vida laboral. Los planes y programas de estudio han tenido ciertas modificaciones para subsanar las áreas de oportunidad que se presentan en los egresados de las diferentes licenciaturas que se imparten.

Los Planes, están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje, estos incorporan elementos de flexibilidad académica congruentes con un currículo vinculado con las necesidades de los estudiantes y con los distintos contextos en los que se encuentren situadas las escuelas. Plan de estudio en educación preescolar (2012).

Así como las escuelas normales han tenido cambios importantes también la educación básica lo ha hecho, el 29 de junio del 2017 se publicó en el diario oficial de la federación el Acuerdo 07/06/17, el cual establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral en México, se incorpora las habilidades socioemocionales al currículo formal de toda la educación obligatoria (Acuerdo 07/06/17B, 2017).

Romero, Lily (2017), dice que tanto la formación inicial, como la formación permanente del profesorado se convierten en necesidades del modelo educativo para la educación obligatoria. “La formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo”.

La educación normal debe ajustarse al currículo y necesidades de la educación básica, ya que este es el campo de acción del futuro docente, es aquí donde realmente ponen en marcha las competencias que se desarrollaron en el transcurso de la licenciatura.

En el quehacer diario de las escuelas surgen numerosos conflictos inevitables en su mayoría por ser en un espacio de convivencia. Ante ello el docente es quien ejerce el rol de mediador, aunque no siempre lo hace de la mejor manera, de ahí que sea prioritario capacitar en el desarrollo de habilidades que le permitan la resolución y mediación de conflictos desde su formación inicial.

Los jóvenes que se forman en las escuelas normales del país, son los que próximamente estarán impartiendo los cursos de la nueva escuela mexicana, la cual hace énfasis “sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos, favorezca el diálogo, la razón y la negociación...” (Acuerdo 07/06/17B, 2017). Se dice que nadie puede enseñar lo que no sabe, por ello debe ser prioritario el capacitar y sensibilizar desde la formación inicial.

Con base en lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación ¿Los alumnos normalistas poseen habilidades en mediación escolar?, ¿Es importante conocer la mediación escolar desde la formación inicial del docente?, ¿Es relevante la integración de un curso sobre mediación escolar en la EN?

Objetivo General

Analizar la pertinencia de la generación de un curso complementario sobre mediación escolar (ME), a partir los conocimientos, actitudes y percepción de los normalistas.

Objetivos Específicos

- Conocer la opinión de los alumnos en relación a la necesidad de generar un curso complementario de mediación escolar.
- Indagar en los conocimientos previos de los normalistas sobre mediación escolar.
- Identificar las actitudes de los docentes en formación en relación a la mediación escolar.

Marco teórico

El concepto de mediación tiene muchas definiciones según el contexto donde aplique. Para Viana María (2015), la mediación es un proceso iniciado para la resolución de un conflicto en el que las partes son ayudadas por un tercero, el mediador, para llegar por ellas mismas a un acuerdo satisfactorio para ambas, que tiene efectos más allá de la finalización del propio proceso por cuanto supone un aprendizaje y una transformación de las relaciones y exige un compromiso de intentar soluciones a futuras disputas a través de la negociación.

Lara Romero, Alamilla María y García Javier (2017), mencionan que la mediación escolar es un proceso educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder de decisión para las partes, un proceso estructurado con normas determinadas esto implica la ayuda de un tercero el cual deberá de ser neutral e imparcial, ello requiere una formación por parte de los profesores.

En la obra de Grover, Grosch, Olczak (1996). Se manejan diversas definiciones de mediación: “mecanismos para resolver problemas cotidianos” (P. 15); “conjunto de habilidades” (P. 16); “técnicas de resolución de disputas” (P. 16 y 193); “diálogo entre dos partes” (17); “conjunto de estrategias” (P. 120); “camino para resolver un conflicto” (P. 123); “principios y técnicas de resolución de conflictos” (P. 305).

La Mediación Escolar no sólo es una estrategia de resolución de conflictos, sino que conlleva una serie de valores y procedimientos que educan en la cultura de la Paz y consolida formas de actuación y gestión de los conflictos profundamente participativas y democráticas.

Estos elementos de carácter actitudinal le confieren unas peculiaridades muy interesantes para ser una excelente «locomotora» que haga moverse todo un tren de iniciativas para la mejora de la convivencia en un centro educativo, es decir, puede dar la fuerza y el poder de consolidación necesarios a todo un proyecto de convivencia escolar en un centro educativo.

La mediación escolar será entendida como como el procedimiento en el que dos partes en conflicto de la comunidad de escolar busca llegar a una posible solución por medio de una tercera persona ajena a la problemática la cual asistirá escuchando, parafraseando sus planteamientos y ayudándolas a llegar a un acuerdo. El mediador no da soluciones, ni puntos de vista personales, ya que este no posee poder de decisión

Características de un mediador escolar

Un mediador escolar, es una persona que ve el conflicto de manera natural, ven una oportunidad de diálogo, de la paz y de la no violencia. Aunque son muchas las características de un mediador, para efectos de la presente investigación se consideraran las propuestas por Moll Santiago (2013).

1. Establece las normas: El mediador escolar es el encargado de establecer las normas para el buen funcionamiento de una mediación escolar. tres normas son las esenciales: hablar y escuchar por turnos, hablar sin interrumpir, cooperar para cambiar la situación.

2. No juzga: No ejercen de juez ni toma parte en un conflicto, sino que son una pieza más para la resolución del mismo.

3. Escucha activamente: escucha activa, es decir, escuchar y ser capaz de comprender a las personas afectadas por un conflicto y sin emitir nunca juicios de valor.

4. Respeta la confidencialidad: Es un aspecto básico para la generación de confianza.

5. Transforma el conflicto: Crear opciones que ayuden a resolver el conflicto.

6. No sanciona. Al ser la Mediación Escolar de carácter voluntario, el Mediador Escolar no tiene la capacidad para sancionar un conflicto. Atendiendo a las Normas de Convivencia del centro, será él quien derive al tutor o a un miembro del Equipo Directivo cuando el conflicto atente contra las Normas de Convivencia de un Centro Escolar.

7. No da soluciones: Tiene como objeto escuchar, clarificar, crear opciones, pero no debe dar la solución o soluciones a ningún conflicto.

8. Estar disponible. No hay que dejar pasar el tiempo, porque los conflictos cambian fácilmente de perspectiva. Un conflicto que se prolonga en el tiempo es un conflicto que corre el peligro de enquistarse y dificultar así su posible resolución.

9. Saber parafrasear. parafrasear lo dicho por los afectados por un conflicto, esto permite que otra persona neutra al conflicto diga las palabras que los afectados por el conflicto han pronunciado. El valor de la palabra es algo esencial en una Mediación Escolar porque de ella depende en gran medida la resolución de cualquier conflicto escolar.

10. Saber pactar. El correcto cumplimiento de los pactos, así como su seguimiento son aspectos que el Mediador Escolar debe ser capaz de asumir.

Ámbitos de la mediación escolar

Ponce Tania (2008) La mediación puede actuar en conflictos de diferente índole, por ejemplo, en el fracaso escolar, el absentismo escolar, la interculturalidad, y la violencia en general.

Todo aquello donde incluya la convivencia, las ideologías. El objetivo es una mejora real de la convivencia, el proceso de mediación no sustituye ni excluye a un posible proceso sancionador.

Metodología

Para el presente estudio se trabajó con un paradigma cualitativo bajo la investigación acción que a su vez es participativa (Hernández; Fernández y Baptista, 2007), actualmente se utiliza esta metodología en educación ya que esta trata de mejorar y cambiar prácticas docentes. Los sujetos de estudio son los alumnos del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa Sonora, cuenta con una población estudiantil equivalente a 453 sujetos, siendo 395 mujeres y 61 hombres donde las edades oscilan entre 20 y 24 años de edad aproximadamente.

Los participantes fueron solo aquellos que pertenecían a la Licenciatura en Educación Preescolar siendo el grupo A con 18 alumnas y el grupo B con 21 que estaban inscritos en séptimo semestre, el estudio no hizo discriminación de ningún tipo. Se trabajó con un total de 36 alumnas de las licenciaturas en educación preescolar, ya que por motivos personales o de salud no se presentaron el día de la aplicación de la entrevista.

El instrumento está compuesto por los datos generales del sujeto nombre, edad, licenciatura y grupo al que pertenece. Consta de 10 preguntas las cuales buscan recabar información de conocimiento y actitudes y percepción que el alumno normalista tiene acerca de la mediación escolar.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en noviembre de 2019, se seleccionó la muestra siendo esta un total de 36 sujetos. Se realizó el análisis de la información, la cual se categorizó en conocimientos, actitudes y percepción, a partir de ello emergen los siguientes resultados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las 36 entrevistas que se realizaron a las alumnas de la licenciatura en educación preescolar. Se presentan por categorías para un mejor análisis de ello, de igual manera se seleccionaron los comentarios más repetitivos y significativos en cuanto a los cuestionamientos que se plantearon.

Categoría 1. Conocimiento

Se les cuestionó a los estudiantes ¿Qué es la mediación escolar? las respuestas fueron categorizadas en dos si el alumno normalista sabía o no lo que es la mediación escolar, donde 24

de ellas tenía una idea asertiva y 11 estudiantes tenían ideas equivocadas sobre la ME incluso una no respondió a la pregunta.

Las respuestas fueron diversas, consideraban que era la manera de resolver algún problema; es reunir esfuerzos para la solución de una problemática en el ámbito escolar actuando de manera ética y profesional; es una manera de sacar adelante una situación que necesite la toma de decisiones; es el dialogo que se lleva a cabo para resolver un problema; es la manera en como intervenir ante un problema en la escuela; capacidad que tiene un maestro para solucionar conflictos, método en el cual se ayuda a solucionar conflictos o sucesos ya sea entre compañeros, personal directivo etc.; solución de conflictos; punto medio de una persona encargada de mediación ante alguna situación conflictiva o alguna otra. La mayoría de las respuestas a esta pregunta se centró en la solución de un problema en el ámbito escolar de manera asertiva, ética y profesional.

La siguiente pregunta de esta categoría se les pidió que mencionaran las características del mediador Moll Santiago (2013) menciona 10 estas son: establece normas, no juzga, escucha activamente, respeta la confidencialidad, transforma el conflicto, no sanciona, no da soluciones, estar disponible, saber parafrasea, saber pactar. Donde 12 alumnas normalistas coincidieron en por lo menos 1 y 24 no acertó en ninguna. La palabra “escucha” fue la única que coincide, se menciona algunas otras como paciente, critico, analiza, empático, profesional, responsable, honesto, regula emociones, objetivo, moderador, trata de solucionar conflictos, justo, atento, líder.

Categoría 2. Actitudes

Se les cuestionó a las alumnas si observaban el cómo se relacionan los niños en las distintas áreas de la escuela, aula, patio, baños, tienda escolar etc. Donde 35 de ellas dijeron que si además hicieron comentarios como: se comportan muy distintos en los diferentes lugares; en todo momento ya que es importante conocer su relación e interacción con los demás, me gusta mucho el trato que tienden a tener los niños; es importante ver como se relacionan en los diferentes momentos; es parte de mi responsabilidad. Solo una de las docentes en formación dijo que en ocasiones.

En relación a la pregunta ¿Ha observado un conflicto entre niños, compañeros, padres de familia, o algún otro miembro de la comunidad escolar? se encontró que las 36 alumnas han presenciado algún tipo de conflicto en el preescolar, mencionado que son muy común los conflictos entre los niños; entre los niños y en la hora del recreo se pelean o discuten cuando nos los dejan subir a un juego. Seguido de la pregunta anterior se les cuestiono que ¿Qué hiciste en esa situación? 16 alumnas dicen que intervinieron, 16 solo observaron, 4 de ellas buscaron ayuda con la maestra titular del grupo.

Algunos de sus comentarios fueron: no sabía cómo reaccionar porque fue con un padre de familia, pero me mantuve tranquila y respondí lo que se me cuestionaba; escuche atentamente y al dar mi opinión me base en mis argumentos; hable con los dos niños para saber qué había pasado y que se disculparan; informar a la maestra; apoyar y tratar de resolver el problema que se presenta

mediante el dialogo; escuche y observe detenidamente, seguido hable con ellos sobre lo que estaba pasando y si es necesario los llevo con la maestra titular o a dirección.

¿Qué haces cuando se presenta un conflicto en la escuela de práctica? En relación a esta pregunta, 16 de las alumnas respondieron que intervienen, 7 de ellas no lo hacen y 8 piden ayuda. Los comentarios que se rescatan en este reactivo son los siguientes: dejo que mi educadora lo solucione; trato de solucionarlo; escucho las versiones de los afectados; si no me involucra a mí no hago nada; actúo de la manera más correcta; observo, analizo y actuó; trato de calmar la situación y luego empiezo a dialogar; dependiendo de la urgencia por resolverlo hablo con la maestra titular o lo resuelvo de acuerdo a mi criterio; cuando me involucra a mi busco estrategias para resolverlo.

Categoría 3. Percepción

Para este reactivo ¿Qué características de un mediador de conflictos tienes? Se utilizó como base lo propuesto por Moll Santiago (2013), 8 docentes en formación mencionaron que saben escuchar, 2 dicen que no juzgan, 1 transforma el conflicto, 2 de ellas no respondieron esta pregunta.

Las respuestas que no coincidieron con el autor fueron muy variadas: objetiva, reflexiva, parcial, con valores, paciente, comprensiva, tolerante, prudente, solidario, respetuoso, analizo, empático, responsable, activa, regulación emocional, mente clara, profesional, ético, prudente.

¿Consideras que tienes herramientas necesarias para mediar un conflicto en cualquiera de sus dimensiones? 7 alumnas dijeron que si, 15 de ellas dijeron que no, 14 dijeron que solo en ocasiones. Sus expresiones entorno a esta pregunta fueron: 50% ; no del todo ya que en ocasiones se me dificulta resolver el conflicto; pienso que debo de conocer más aspectos relacionados a la resolución de un conflicto; más o menos; considero que me falta aprender mucho; considero que tengo las herramienta bases; no del todo; talvez sí; un poco pero aún me falta saber cómo reaccionar a diferentes situaciones; no mucho; no todas las herramientas solo puedo solucionar algunos problemas; no en todas las situaciones; si pero es necesario capacitarme cada vez más para hacerlo mejor

Se les cuestionó ¿Crees necesario un curso enfocado en la formación de mediador escolar en alumnos normalistas? donde la totalidad de las encuestadas dio una respuesta afirmativa. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: si es una forma de adquirir más conocimientos; si muy necesario; si ya que a través de este puedo fortalecer mis habilidades y saber cómo solucionar conflictos de una mejor manera; considero que sería importante ya que en ocasiones no sabemos cómo resolver problemas; si ya que durante la estancia en las escuelas de practica suceden mucho y es muy importante tener esas herramientas; si nos hace falta porque las escuelas están llenas de conflictos y no sabemos cómo actuar; si ya que es lo que vamos a enfrentar como docentes el día de mañana.

Se les preguntó, ¿consideras que el docente de hoy en día sabe mediar un conflicto de manera eficaz? 10 de las alumnas hicieron referencia a que, si sabe mediar, 9 dijeron que no y 17

mencionan que no lo suficiente. Algunos de los comentarios que surgieron fueron los siguientes: no solo buscan la discusión; en la mayoría de los casos; considero que si puesto que actúan de manera favorable; solo algunas veces, hay maestros que hacen grandes los conflictos; pienso que aún tienen áreas de oportunidad por atenderse; hay muchos que son muy buenos para resolver conflictos pero también muchos que no saben; considero que los docentes con más años de servicio son los que saben más como resolverlos; no todos; hace lo que está en sus manos, pero en muchas veces se ve limitado en su acción; no ya que muchos ignoran esas situaciones si no las consideran graves; de manera eficaz no.

Discusión y conclusiones

Los resultados anteriores dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas siendo una de ellas ¿Los alumnos normalistas poseen habilidades en mediación escolar? Se concluye que no poseen un conocimiento sólido sobre el concepto de mediación escolar y sus características.

Dentro de las actividades sustanciales de las docentes en formación se encuentra la observación empírica la cual realizan en todo momento ya que consideran parte de su responsabilidad, debido a esto han logrado presenciar diversos conflictos entre los niños que están a su cargo. Ante ello solo 16 intervinieron al observar un conflicto el resto solo observaron y/o pidieron ayuda a la titular de grupo.

Se muestra una actitud de indiferencia en algunos casos, ya que se dedican a ser observadoras y poco proactivas, si el conflicto no las involucra directamente. Lo anterior solo refleja las pocas habilidades mediadoras que las futuras educadoras poseen.

En base a la categoría “Percepción” se plantearon preguntas para conocer la manera en como interpretan la información en relación a la ME, a partir de la experiencia previa que poseen. Las docentes en formación consideran que no cuentan con las herramientas necesarias en la mediación escolar ello se refleja en las respuestas que dieron en relación al reactivo ¿Qué características de un mediador de conflictos tienes?, al no conocer cuáles eran, no dieron una respuesta correcta; sin embargo, algunas de estas giraban en torno a las competencias del perfil de egreso de las escuelas normales “Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones” “Actúa con sentido ético” “Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos”. Plan de estudio en educación preescolar (DGESPE 2012. párr. 2).

El total de las alumnas entrevistadas consideran importante la inserción de un curso enfocado en la formación del mediador escolar, porque a través de este podrán fortalecer sus habilidades para la resolución de conflictos los cuales se presentan en el día a día de labor docente. Las normalistas consideran que las educadoras en servicio aún tienen áreas de oportunidad en relación a la ME, esta es más evidente en las docentes con pocos años de servicio.

Diario oficial de la federación (2017) acuerdo número 07/06/17, en el apartado flexibilidad curricular hace referencia a “la heterogeneidad de las escuelas y su diversidad de circunstancias demandada de libertad para tomar decisiones en diversos terrenos y muy especialmente en materia curricular”. Con ello se da la libertad a cada escuela, autoridades educativas, docentes y estudiantes a que incorporen en los espacios curriculares temas que potencien el curriculum. Todo ello con la finalidad de que el recién egresado de la EN llegue bien preparado a las escuelas de educación preescolar.

En base a lo anterior se propone la formación de un curso complementario que subsane las necesidades de los futuros docentes, como se mostró en los resultados los normalistas en siete semestres en la escuela normal se han enfrentado a una serie de conflictos con los diversos actores escolares, desde niños, padres de familia, con los mismos docentes y directivos, los cuales han resuelto de acuerdo a sus capacidades individuales. Por lo tanto, es necesario que la escuela normal capacite a sus alumnos en mediación escolar y no esperar a que sean solo los años de servicio los que les den las habilidades de mediador.

Con ello se da respuesta las preguntas de investigación plantea donde se demuestra el poco conocimiento de los alumnos normalistas sobre la mediación escolar y la importancia de esta para las futuras docentes. Atendiendo a los resultados se propone un curso-taller complementario que se aplique en el semestre ocho, procurando que los participantes accedan al conocimiento teórico de la mediación, sus características, estrategias, técnicas y una propuesta de intervención ante situaciones de conflicto, con la finalidad de que el curso le signifique un referente para la toma de decisiones en su vida profesional. Por lo anterior se puede concluir la necesidad imperante de un curso complementario de mediación escolar desde la formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS

Acuerdo número 07/06/17. por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. (Continúa en la Tercera Sección). Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

Diario Oficial de la Federación, acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. (Continúa en la Tercera Sección). *Secretaría de Educación Pública*, 2017. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

Plan de estudio en educación preescolar. (2012). Dirección General de Educación Superior para profesionales de la educación (DGESPE). Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

- Grover, K.; Grosch, J. y Olczak, P. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Buenos Aires: Paidós Mediación 1
- Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Pp 685
- Ponce, Tania. (2008). *La mediación escolar en los centros educativos*. Innovación y experiencias educativas. No 13. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/TANIA_PONCE_2.pdf
- Romero, Lily. (2017). *Mediación escolar en el modelo educativo para la educación obligatoria en México*. International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI) 6.7 (2017): 37-42. Recuperado de [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(7\)/Version-2/H0607023742.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(7)/Version-2/H0607023742.pdf)
- Moll, Santiago. (2013). Diez cualidades del mediador. Recuperado de <https://justificaturesouesta.com/10cualidades-que-debe-tener-un-mediador-escolar/>
- Viana, María. (2015). *Mediación: Orígenes, Ámbitos de Aplicación y Concepto*. España. Pp 26. recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71032606.pdf>

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, UNA TAREA PENDIENTE

Dr. Rubayyath Gildebarido Escamilla Flores

rubayyath@hotmail.com.

Viridiana Ibarra Cervantes

viridianaibc@gmail.com

Eva María Romero Ávalos

evavalos06@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Rafael RamírezCastañeda”

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

El propósito de la presente investigación es indagar en los alumnos normalistas acerca de que tan fortalecidos se encuentran en cuestión de inclusión educativa. Para ello se consideró una muestra de 99 alumnos de octavo grado, pertenecientes a las licenciaturas de educación preescolar y primaria, entre ellos 81 mujeres 18 hombres, encontrándose estos entre los 21 y 23 años de edad. Para conocer la percepción que tienen los futuros docentes sobre su formación en cuestión de inclusión educativa se utilizó como instrumento una escala de Likert. Donde se logró identificar que los alumnos consideran encontrarse aptamente capacitados por medio de los cursos de la licenciatura, para afrontar la diversidad en aspectos generales como, la interculturalidad, los distintos contextos, orientaciones sexuales de los alumnos, etc. Sin embargo, estos no se consideran completamente competentes para afrontar aspectos relacionados a la atención a la diversidad en barreras de aprendizaje y participación de los alumnos.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Practica docente, barreras de aprendizaje.

Planteamiento del problema

La formación inicial para profesores normalistas, atañe al tema de educación inclusiva; el cual se atiende en base a materias de la malla curricular. Sin embargo, es importante voltear hacia los retos que se presentan durante las prácticas profesionales en cuestión a la inclusión educativa. Por supuesto, es de reconocer que el ideal de la escuela Normal es formar profesoras/es capaces de transformar los entornos de aprendizaje, atendiendo, las necesidades presentadas en el aula, entre ellas las barreras de aprendizaje y participación. De allí resaltando el elevado propósito de desarrollar en los futuros docentes una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente. (SEP, 2012, LEP, p. 2)

Un aspecto esencial de la inclusión educativa es el que se refiere al derecho de todos los niños, de todas las personas, no solo de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales, de manera que una acción docente vincula la inclusión educativa a todos los sujetos que de un modo u otro no se benefician de la educación, es decir de aquellos que están excluidos de la misma por sus características personales, culturales o sociales. (Echeita y Sandoval, 2002).

La inclusión exige una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide una atención educativa adecuada, presentándose este como problema, por no contar, los maestros en formación, con los conocimientos pertinentes para atender la inclusión y equidad educativa, dado que no basta con respetar el derecho de estar o permanecer del alumno, sino el lograr su participación activa. Dado a ello esta investigación surge ante la necesidad de indagar y conocer los planes y programas utilizados en la Escuela Normal para así reflexionar sobre la importancia de encontrarse realmente preparados para participar activamente frente al grupo, respondiendo ante las necesidades que en ellos se presenten.

Para complementar y mejorar nuestro trabajo indagamos, en distintas investigaciones. Entre ellas la realizada en Brasil por Juliana Cavalcante, Sandra Eli Sartoreto y Claudia Regina Mosca en el año 2014. Donde se analizó la oferta de disciplinas que atienden los dispositivos legales sobre formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva. El análisis de los datos se realizó mediante la consulta, en línea, de los planes de estudio de cursos de licenciatura en las áreas de ciencias humanas, biológicas y exactas, en tres universidades públicas brasileñas. Se concluyó que son numerosos los desafíos del profesor para atender las demandas educativas de estudiantes con discapacidades, trastorno generalizado de desarrollo y altas habilidades/superdotación, en la escuela común.

Otro artículo consultado sobre la educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación, es el de, Dra. Xiomara García Navarro, Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez, MSc. Ivis L. Bermúdez López, publicado en Cuba en el año 2016. Donde se considera la relación con

la educación inclusiva como contenido de la formación de los profesionales de la educación. La tendencia pedagógica que asume la política educacional cubana en relación con el tema se percibe como una problemática que implica al proceso de enseñanza - aprendizaje de la educación para todos. De acuerdo con el objetivo de este trabajo, la formación en la actividad de pregrado, de manera particular en la formación de los profesionales de la educación, en relación con la educación inclusiva se considera a partir de la necesaria interacción entre la dimensión instructiva, desarrolladora y educativa que contribuya al crecimiento profesional y personal de estos jóvenes, en particular en lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación profesional.

En la investigación presentada por Cirilia Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes en México al 2018, "Propuestas para la inclusión educativa". Se corresponden con la veta indagatoria sobre las políticas con que se forman inicialmente los docentes en México en lo que, se esperaría, es el marco de la educación inclusiva. El propósito fue examinar cómo se considera este tópico desde el enfoque de la educación con derecho, a partir de que impregna las disposiciones contenidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, en consecuencia, las derivaciones normativas y aplicativas, incluyendo la formación docente, como facultad del Estado.

Como se puede observar, existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos, por medio de la equidad e inclusión no es simplemente integrar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado. La educación inclusiva va más allá, es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia; busca promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones.

Respecto a ello nos llevo a indagar, sobre la importancia de contar con un plan de estudios adecuado, en el sentido de favorecer no solo áreas de conocimientos generales, si no ir más allá de lo que se puede ofrecer en el aula, y no solo responsabilizando una malla curricular, también considerar y analizar, si en el trascurso de la formación aun considerando la importancia de la equidad e inclusión educativa actualmente, se toman medidas extras, pero pertinentes para una mejor preparación y atención al estar frente al grupo ante cualquier barrera de aprendizaje que pudiese presentarse, brindar a su vez una educación realmente de calidad logrando el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante cualquier contexto o dificultad, tomando en cuenta esto, nos cuestionamos, ¿Cómo normalistas y futuros docentes estos se encuentran realmente preparados para atender a los alumnos en materia de equidad e inclusión?

El objetivo de la presente investigación es conocer que tan preparados o capaces se encuentran los alumnos de octavo semestre del plan de estudios 2012, en materia de inclusión educativa,

teniendo en cuenta las perspectivas que estos tienen en cuestión a su práctica educativa, y como objetivo específico indagar acerca de la formación recibida en la licenciatura en cuestión de los conocimientos brindados por la misma, en el área de inclusión educativa, específicamente en barreras de aprendizaje y participación. Esta investigación abrirá una nueva perspectiva de la formación de los docentes, nos mostrará su situación actual, las capacidades que estos han desarrollado, así como los aprendizajes adquiridos, las fortalezas o áreas de oportunidad y por ende cual es la situación del plan de estudios; en beneficio principalmente a las prácticas educativas de los docentes en formación, ya que permitirá la reflexión sobre el tema tratado y de esta manera realizar un autoanálisis, que permita la mejora de la preparación docente ante equidad e igualdad educativa.

Marco teórico

Barreras de aprendizaje

Las barreras, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad o como afirma Ainscow (2004) el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas.

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollado por Booth y Ainscow (2002, p.08), permite profundizar en las necesidades del estudiantado más vulnerable a los procesos de exclusión en el sistema educativo. De acuerdo con los autores, “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”

Práctica Educativa

La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos. MacIntyre (1984, p. 187.) la define, de forma general, de la siguiente manera: “Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad”.

En esta misma línea de ideas Olson (1992, p. 93) afirma que la práctica de la enseñanza “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos, es una empresa moral, no una técnica”. Por su parte Robinson y Kuin (1999) definen la práctica educativa, de manera acotada, como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada.

Inclusión educativa

Estudios de autores chilenos como Booth y Ainscow (2015) afirman que las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. De igual modo, las prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos, evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen.

Porras (2009) expone que el discurso de la inclusión se afirma desde el derecho de toda persona a no ser excluida de sus contextos naturales en función de sus características personales, para poder ejercer la igualdad de oportunidades económicas, sociales y culturales. Además, si en la integración se intentaba meter a la diversidad en las aulas ordinarias, con la inclusión se trata de no sacarla de ellas.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, de tipo no experimental y con corte transversal; debido a que se busca recolectar datos sobre las variables, para describir y analizar la realidad que viven las escuelas normales y la formación que estas brindan en materia de educación inclusiva.

Participantes

Se utilizó un muestro de tipo no probabilístico, con la colaboración de la población del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, cuyos sujetos son cuatro grupos de octavo semestre de dicha normal en Navjoa Sonora, México. La muestra corresponde a 99 docentes en formación, de estos 38 son de la Licenciatura en Educación Preescolar (38 mujeres) y 61 alumnos de la Licenciatura en educación Primaria (43 mujeres y 18 hombres). Los cuales se encuentran entre los 21 y 23 años de edad.

Instrumentos

Escala de Likert para conocer las percepciones que tienen los futuros docentes sobre su formación en inclusión educativa. Está conformado por 24 ítems, los cuales están enfocados en conocer las percepciones que alumnos tienen sobre su formación recibida en cuestión de inclusión educativa en general (aspectos socioeconómicos, de contexto, interculturales, orientación sexual, etc.), dando un mayor énfasis a la atención a la diversidad en Necesidades Educativas Especiales. Así como, sus percepciones sobre la importancia de una práctica educativa inclusiva, desglosando de esta manera sus tres dimensiones (formación recibida en la licenciatura respecto a inclusión en general, formación recibida en la licenciatura respecto a inclusión especialmente en atención a la diversidad sobre NEE; y actitud, respectivamente a lo descrito anteriormente.) Las opciones que tienen los docentes en formación para responder el instrumento, son: totalmente en desacuerdo= 1, en desacuerdo= 2, ni acuerdo ni en

desacuerdo= 3, de acuerdo= 4 y totalmente de acuerdo= 5, permitiendo conocer el nivel de consentimiento sobre las distintas afirmaciones propuestas.

Una vez elaborado el instrumento, se prosigió a su validación, para lo cual se consultó a tres expertos con maestría; los cuales revisaron el instrumento, realizando correcciones y sugerencias. Después, se llevó a cabo un pilotaje para poder medir su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, en un grupo afín (alumnos de octavo semestre de otra escuela normal) el cual obtuvo una confiabilidad de 0.617261, el cual indica que la confiabilidad del instrumento es aceptable.

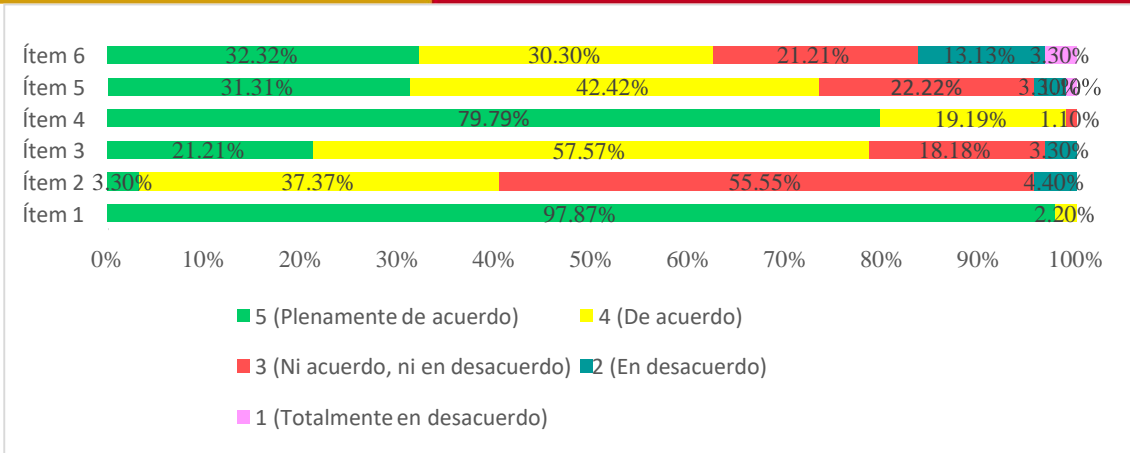
Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo el día viernes 31 de enero de 2020. Como primer paso se pidió aprobación a los maestros a cargo de los grupos para realizar la entrevista, después se explicó a los docentes en formación el propósito del instrumento, dando la confianza de preguntar en casos de dudas sobre el mismo. Los 24 ítems y las 5 preguntas generales (edad, sexo, licenciatura, cursos en relación a la inclusión educativa y cursos extracurriculares) tomaron en promedio 20 minutos para ser contestados.

Resultados

Los resultados del instrumento (escala de Likert) son con base a las respuestas obtenidas de los 24 ítems, las cuales se analizan a continuación:

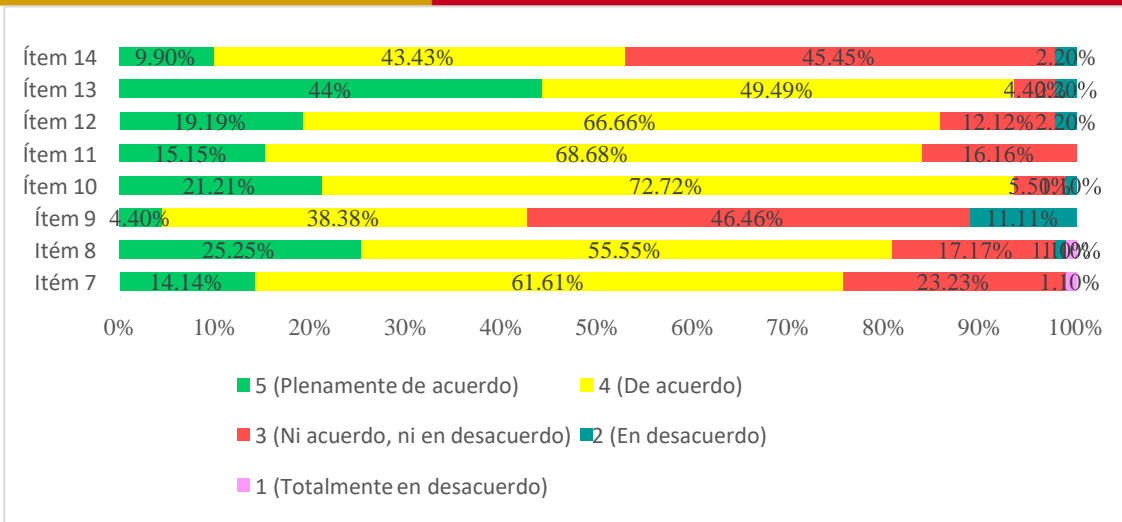
La primera dimensión a analizar es de "Actitud" ya que "las actitudes de los docentes acerca de la inclusión son un factor determinante para el éxito académico en el entorno del aula regular" (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Dupoux, Hammond, Ingalls, & Wolman, 2006). Esta dimensión tiene un total de 6 ítems correspondientes a las actitudes que los docentes en formación tienen sobre el desarrollo de una práctica inclusiva, así como la importancia que esta tiene.



Ítem 1: La inclusión educativa debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente.	Ítem 2: Me considero capaz de atender la diversidad en todas y cada una de las áreas que componen el currículo.
Ítem 3. Me considero capaz de brindar los recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado.	Ítem 4. Como docente, uno de mis principales propósitos es garantizar la inclusión educativa.
Ítem 5. La atención que brindo con base a la inclusión en el aula enriquece a toda la comunidad educativa.	Ítem 6. Un proceso de inclusión educativa de calidad requiere: Experiencia previa con alumnado con necesidades educativas o discapacidad.

Se puede observar como los docentes en formación son conscientes de que la inclusión educativa requiere un papel fundamental en su práctica (con un 97.87% elplenamente de acuerdo) y como el lograrlo juega un papel principal en sus propósitos educativos (79.79% plenamente de acuerdo), teniendo en cuenta que esto tiene peso sobre toda la comunidad educativa (42.42% plenamente de acuerdo y 31.31% de acuerdo). El 57.57% de los alumnos se encuentran capaces de brindar recursos necesarios para afrontar la diversidad, sin embargo, el 55.55% se encuentra indeciso ante el hecho de si son capaces o no de atender la diversidad en todas las áreas del currículo.

Dimensión: Formación recibida en la licenciatura respecto a inclusión (en general), en este aspecto se abarcan temas generales a ser tratados cuando se habla de inclusión. Contiene 8 ítems (del 7 al 14).



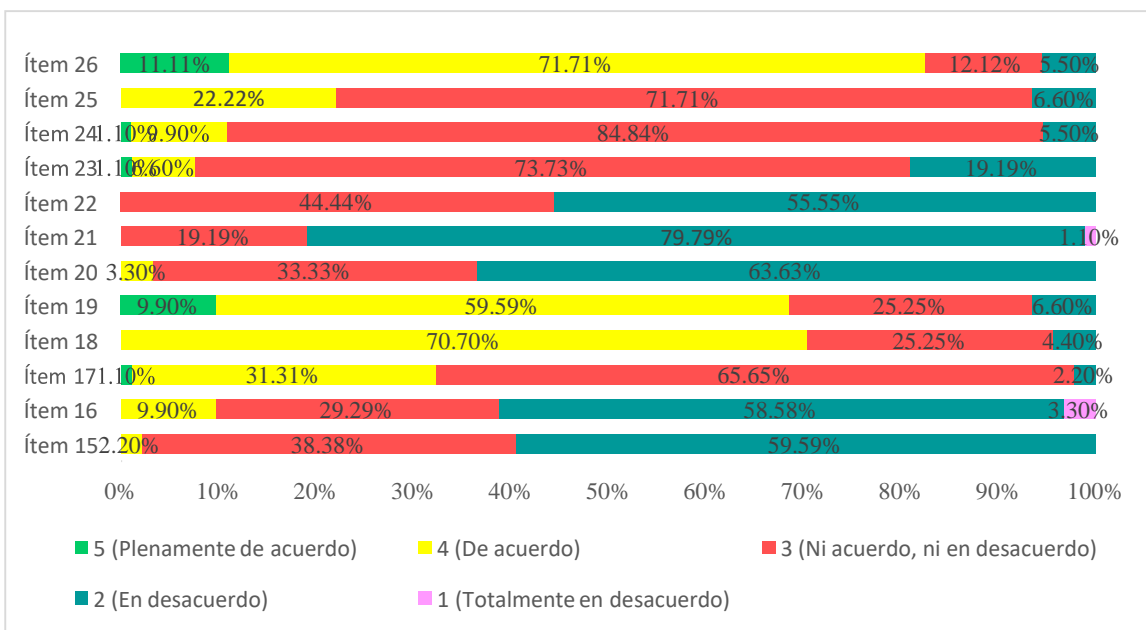
Ítem 7: En la Licenciatura en Educación Preescolar/Primaria que estoy cursando he adquirido suficientes conocimientos sobre inclusión educativa.	Ítem 8: Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mi práctica educativa en materia de inclusión educativa.
Ítem 9: Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mis conocimientos sobre atención a la diversidad.	Ítem 10: Los conocimientos adquiridos sobre inclusión educativa durante mi transcurso en la licenciatura me darán respuesta a situaciones socioeconómicas que se puedan presentar en el alumnado y el contexto.
Ítem 11: Los conocimientos adquiridos sobre inclusión educativa durante mi transcurso en la licenciatura me darán respuesta a situaciones que se puedan presentar en cuestión a la interculturalidad.	Ítem 12: Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mi práctica educativa en materia de interculturalidad.
Ítem 13: Los conocimientos adquiridos sobre inclusión educativa durante mi transcurso en la licenciatura me darán respuesta a situaciones que se puedan presentar en cuestión a la diversidad de orientación sexual.	Ítem 14: Me considero capaz de realizar los ajustes curriculares necesarios para atender a cada alumno.

En esta dimensión podemos notar en primer lugar que el 61.61% de los alumnos están de acuerdo con haber adquirido los conocimientos suficientes para propiciar una inclusión educativa, el 72.72% de los alumnos está de acuerdo que dichos conocimientos pueden dar respuesta a situaciones socioeconómicas que se puedan

presentar en el alumnado y el contexto, el 68.68% está de acuerdo en que dichos conocimientos adquiridos darán respuesta a cuestiones de interculturalidad que se presenten y en cuestión a la orientación sexual el 49.49% está de acuerdo en que los conocimientos adquiridos les darán respuesta, mientras que el 44.44% está totalmente de acuerdo en esto.

Un 55.55% de la población está de acuerdo, en que los ejemplos prácticos desarrollados en clase mejoraron su inclusión en la práctica, y siendo más específicos: el 66.66% está de acuerdo en que las actividades o ejemplos prácticos han mejorado la práctica en manejo de interculturalidad, sin embargo, el 46.46% de los alumnos está indeciso en que los ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado sus conocimientos sobre atención a la diversidad. Y el 45.45% de los alumnos está indeciso en considerarse capaz de realizar los ajustes curriculares necesarios para atender a cada alumno y el 43.43% está de acuerdo. En conclusión, a esta dimensión podemos rescatar, que los alumnos consideran que los cursos de la licenciatura los preparan para afrontar la diversidad en las distintas áreas como interculturalidad, de contexto y orientación sexual, pero no los preparan lo necesario en el aspecto de atención a la diversidad.

Dimensión: Formación recibida en la licenciatura respecto a inclusión especialmente atención a la diversidad en NEE. Según García (2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares. Esta dimensión contiene 12 ítems (del 15 al 26).



Los resultados de la tercera y última dimensión muestran que los alumnos consideran que no se brinda una atención a la diversidad inicial (63.63%), el 59.59% de los alumnos se encuentra

en desacuerdo de estar suficientemente capacitados para afrontar el reto de atención a la diversidad en la medida requerida, esto en parte es porque al cursar la licenciatura no se poseen conocimientos básicos en: campo de educación especial (según el 58.58% de los alumnos comentaron estar en desacuerdo de haber adquirido dicho conocimiento), el 65.65% de los alumnos dijo estar indeciso sobre haber adquirido un conocimiento adecuado sobre las características de las necesidades educativas o especiales, sin embargo el 70.70% de estos afirmó estar de acuerdo en recibir un conocimiento adecuado sobre legislación sobre atención a la diversidad y el 59.59% está de acuerdo en poseer un conocimiento adecuado sobre la identificación de necesidades educativas o discapacidad en el alumnado, lo que se puede interpretar como: los alumnos conocen los aspectos básicos teóricos del área, sin embargo no tienen lo necesario para afrontar los retos que se presenten. Esto en cierto modo por no tener un adecuado trayecto del tiempo (73.73%) el 55.55% considera que la formación no es adecuada respecto a las estrategias, 73.73% considera estar indecisos en cuestión de poseer conocimientos respecto a programas, el 84.84% considera estar indecisos sobre tener una formación adecuada respecto a selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos. El 71.71% se considera indeciso, sobre si su formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección, diseño y práctica de actividades y tareas. Pero el 71.71% Considera tener una formación adecuada sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que nos dice que las áreas con más alerta para mejorar y enfrentar los retos que se presenten son las estrategias metodológicas, programas, selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos.

Ítem 15: Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de atención a la diversidad.	Ítem 16: Tras cursar la Licenciatura en Educación Primaria/Preescolar, considero que poseo un conocimiento adecuado en: aspectos básicos del campo de Educación Especial.
Ítem 17: Tras cursar la Licenciatura en Educación Preescolar/Primaria, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: características de los alumnado con necesidades educativas o discapacidad.	Ítem 18: Tras cursar la Licenciatura en Educación Preescolar/Primaria considero que poseo un conocimiento adecuado en: legislación sobre atención a la diversidad.
Ítem 19: Tras cursar la Licenciatura en Educación Preescolar/Primaria, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: identificación de necesidades educativas o discapacidad en el alumnado.	Ítem 20. Considero que la Licenciatura en Educación Preescolar/Primaria brinda una formación inicial para atender a la diversidad.
Ítem 21: Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Trayecto del	Ítem 22: Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Estrategias

tiempo.	metodológicas.
Ítem 23: Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: programas de atención a la diversidad	Ítem 24: Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos.
Ítem 25: Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección, diseño y práctica de actividades y tareas.	Ítem 26: Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En base a los resultados podemos concluir que los docentes en formación consideran como propósito primordial lograr la inclusión y equidad educativa para su práctica, considerándose capaces de afrontarla en temas generales como interculturalidad, de contexto, orientación sexual, etc. Sin embargo, la mayoría no se encuentra lo suficientemente preparados para afrontar el reto de la diversidad en cuestión de NEE. Los alumnos conocen los aspectos básicos teóricos del área, no obstante, se percató que las áreas más vulnerables ante los retos de la diversidad que se presentan son, la formación en base, el desarrollo de estrategias metodológicas, programas, selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos. Pese a esto el 72.72% de los alumnos ha tomado cursos extracurriculares para fortalecer dicha área.

Discusión y conclusiones

“Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes en su diversidad” Torres-González (2010, p. 63).

Hablar de equidad e inclusión educativa en la actualidad, es un tema de controversia y apoyo moral, de cierto modo, dado que nos percatamos que ante tantos cambios la sociedad, busca integrarse y aceptar a cada individuo por igual, que aunque claro siendo derecho de cada persona, por desgracia no siempre es atendido adecuadamente. Esta transformación involucra principalmente a la escuela como agente de cambio y responsable de aceptar, valorar y respetar a cada persona, pero al cuestionarnos sobre el conocimientos que futuros docentes poseen acerca del tema, nos llevó a realizar esta investigación, con el fin de indagar sobre la preparación que se recibe por parte de la malla curricular escolar, con el fin de diagnosticar por medio de una investigación descriptiva, el conocimiento que los alumnos normalistas adquieren en su formación y experiencias durante su práctica, las cuales han permitido

autoevaluarse y reflexionar acerca de su preparación dentro de la escuela normal, sin dejar de lado la preparación externa con el fin de prepararse ante barreras de aprendizaje y participación que se presentan en el aula.

Con base a los resultados obtenidos, se visualizó la importancia que como normalistas consideran tener dado a la gran responsabilidad que se tiene como titular de grupo, donde se debe contar con la preparación adecuada para estar frente a él, buscando siempre la equidad e inclusión de cada participante que lo conforme.

En conclusión, por medio de esta investigación, no solo se busca conocer y despertar el interés de normalistas a prepararse y actualizarse para ofrecer una educación de calidad, ya que se está consiente, que no sólo se debe brindar el derecho a la educación, sino en ofrecerles una educación donde todas y todos tengan cabida, es decir la responsabilidad de aprender. Por otro lado se espera despertar el interés a futuras investigaciones que contribuyan a la actualización de planes normalistas con el fin de lograr cambios presentes a docentes en formación, y logrando mejorar el futuro de las aulas de México, brindando las herramientas necesarias no sólo para vencer estas barreras, sino buscar la preparación pertinente para transmitir la posibilidad de que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollarse con equidad e inclusión, para así lograr vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia. Y de este modo cumplir con el principal objetivo de Educación pública, Básica y Media Superior, que además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente.

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación - SEP (2012). Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria. México. Autor.
- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos . Madrid, España. : NARCEA, S.A.
- Cavalcante de Andrade, J. & Sartoreto de Oliveira, C." & "Mosca R.". (2014). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 20.
- García, X. & Félix, J. & Bermúdez, I. (2016). La educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. Revista Universidad y Sociedad , Vol.8 no.1.

Cervera, C. & Martí, M. (2017) “Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México” Recuperado de :
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055153005/index.html>

Gómez L., & Felipe L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39 (2020). Recuperado de :
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37303804>

Aniscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas. Propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid. NARCEA, S.A.

Aniscow, M. (2010). *Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad de los sistemas. Organización educativa al servicio de la sociedad.* Madrid.

García, E. (2003). *La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva.* Montevideo. Recuperado de:
http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*. Recuperado de: [http:// dx.doi.org/10.1080/13603110600855739](http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739)

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL TAMAULIPECA

Alhelí Segovia Sánchez alhelisegovia90@gmail.com

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Master en Metodología de la Enseñanza

Docente

Denia Elizabeth Vargas Olmedo Dvargas.olmedo@gmail.com

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Master en Docencia

Docencia

Ma. De Guadalupe Amaro Chacón Lupis.amaro@estefaniacastaneda.edu.mx

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Ingeniera en Sistemas

Docente

Línea temática:

Modelos educativos de formación inicial docente

RESUMEN

La incorporación de la educación emocional en el Plan de Estudios 2018 de las Escuelas Normales implica que los docentes reconozcan y fortalezcan estas habilidades para desarrollarlas dentro de las aulas y logren una educación integral. En este estudio cuantitativo se utilizó una escala prediseñada de medición de competencias socioemocionales con 24 reactivos que fue aplicada a 19 docentes de la una Escuela Normal Federal de Educadoras en el Estado de Tamaulipas. El objetivo fue medir tres dimensiones su inteligencia emocional (percepción, claridad y reparación emocional), antes de participar en el curso “Educación socioemocional” que forma parte del nuevo plan de estudios. Se concluyó que, a pesar de que ninguno de los docentes había adquirido formación previa en el tema, en su mayoría reportaron una adecuada percepción, claridad y reparación de sus emociones. A partir de los

resultados se hacen sugerencias para fortalecer las prácticas educativas y mejorar los saberes, competencias y habilidades socioemocionales de docentes y estudiantes.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación normal, docentes, prácticas educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para atender las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como las exigencias de la sociedad, en México, surgió el *Plan y los programas de educación para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral* (2017). Dicho modelo se implementó en los niveles de educación básica a partir el ciclo escolar 2018-2019.

Con el propósito de favorecer la formación inicial que reciben los docentes de nuestro país y tener una relación con el nuevo programa de estudio, se llevó a cabo la *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* (2017b). Esto implicó que la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesores de la Educación (DGESPE), presentara los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores de Educación Básica (DGESPE, 2018).

Dentro de las innovaciones del Plan de Estudios 2018 se incorporó una competencia profesional la cual menciona la importancia del desarrollo socioemocional en las alumnas, así mismo, se integró el curso de Educación socioemocional en tercer semestre, y el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional en cuarto semestre. Esto conlleva a que es necesario que los maestros normalistas dominen estos conocimientos para poder impartirlos de manera adecuada. Sin embargo, los maestros de educación superior reconocen que es complejo relacionar los contenidos académicos con el área de las emociones, provocando una desvinculación en sus prácticas pedagógicas del saber conceptual con el actitudinal (Hortigüela, Ausín, Abella & Delgado, 2017).

Impartir la educación emocional en educación básica implica poner atención en el papel del maestro y comprender de qué manera las emociones se toman en cuenta en su acto pedagógico. Sin embargo, en los centros escolares es fácil observar los efectos de la falta de competencia emocional tanto en docentes como en alumnos (Calderón, 2001). Lo ideal sería que el docente demostrará pedagogía para desarrollar las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en sus estudiantes. Desde su formación inicial, los futuros maestros deben comprender la importancia del desarrollo de las habilidades cognitivas y no cognitivas para favorecer la formación total de los individuos. Asimismo, deben contar con los

conocimientos y el adecuado dominio de la didáctica para llevar a cabo una educación emocional de calidad.

MARCO TEÓRICO

Hace algunos años se consideraba que las personas que mostraban un mayor coeficiente intelectual tenían mayor éxito en la vida. Sin embargo, un elevado coeficiente intelectual (CI) no garantiza la prosperidad, el prestigio o la felicidad. Por otro lado, la inteligencia emocional (IE) puede resultar determinante para el futuro de cada persona, es decir, el carácter de cada individuo resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos progresan en la vida mientras que otros, con un nivel similar, no lo hacen. Lo anteriormente mencionado se contemplaba en el contexto educativo ya que los planes y programas de estudio se enfocaban solamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas, dejando a un lado las habilidades emocionales, sin embargo, a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner se empezaron a tomar en cuenta los aspectos emocionales para lograr un desarrollo integral en los educandos (García, 2012).

La teoría de las inteligencias múltiples establece que los seres humanos tienen ocho inteligencias, la inteligencia espacial; la inteligencia cenestésico-corporal; la inteligencia naturalista; la inteligencia musical; la inteligencia lingüística; la inteligencia intrapersonal; la inteligencia lógica-matemática y la inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal se relacionan con las habilidades socioemocionales. La inteligencia interpersonal se refiere a los aspectos internos de una persona. Es la capacidad de una persona para conocer su propia vida sentimental, es decir, sus afectos y emociones. Por otro lado, la inteligencia interpersonal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Demuestra habilidad para reconocer y distinguir las emociones, estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de las demás personas y sus grupos. (Gardner, 1993).

A partir de la inteligencia interpersonal e intrapersonal de la teoría de las inteligencias múltiples, Salovey y Mayer propusieron el concepto de inteligencia emocional en el año de 1990 (Trujillo & Rivas, 2005).

La inteligencia emocional es un tipo de proceso de información emocional que incluye una precisa evaluación de emociones en uno mismo y otros, la expresión apropiada de la emoción y regulación adaptativa de la emoción para mejorar la vida (Mayer, DiPaolo & Salover, 1990, p. 772).

Salovey y Mayer definen la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social, comprende la habilidad de controlar nuestras emociones y la de las demás personas, discriminar entre ellas y utilizar la información que nos ofrecen para regir nuestro pensamiento y nuestras acciones. Esta inteligencia integra la evaluación verbal y no verbal,

la expresión y regulación de la emoción de uno mismo y de los demás, y el uso del contenido emocional en la resolución de problemas. Estos autores expanden la inteligencia emocional de Gardner a cinco dominios principales, los cuales son: el conocer las propias emociones, el manejo de las emociones, el motivarse a uno mismo, el reconocer las emociones de los demás y la capacidad de relacionarse con los demás.

A pesar de que Salovey y Mayer acuñaron el concepto de inteligencia emocional, fue en el año de 1995 cuando se difundió profundamente cuando Daniel Goleman publicó el libro *Inteligencia emocional* dirigido al mundo empresarial (Trujillo & Rivas, 2005). Goleman introduce el estudio de la inteligencia emocional, sus alcances y beneficios en el campo de la administración y argumenta que es necesario una nueva visión del estudio de inteligencia humana en donde además de los aspectos cognitivos e intelectuales se resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas (Bolaños, Bolaños, Gómez & Escobar, 2013).

La inteligencia emocional se centra en:

Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de preservar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último la capacidad de empatizar y confiar en los demás... (Goleman, 1996, p. 36).

De la inteligencia emocional se deriva la competencia emocional, la cual según Goleman (1996) “es una meta-habilidad de determinar el grado de destreza que alcanzamos en el dominio de nuestras facultades” (p. 36). Las competencias emocionales se ponen en práctica en diversas situaciones de riesgo pretendiendo minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones o prevenir su ocurrencia.

Las competencias emocionales se desarrollan en la educación emocional, durante todo el ciclo vital de una persona, todo individuo es un usuario potencial de los servicios de la educación emocional debido a que se desarrolla no solo en el contexto educativo sino en los medios socio comunicativos y en las organizaciones (Bisquerra, 2011).

La educación emocional es concebida como:

Un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p. 27).

Tomando en cuenta a Bisquerra (2005) la educación emocional persigue los siguientes objetivos generales: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar

emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

A diferencia del coeficiente intelectual, la inteligencia emocional no presenta una evaluación que pueda medir el grado de conocimiento pues esta habilidad solo puede valorarse poniendo a prueba la capacidad real de las personas para ejecutar alguna tarea específica. Sin embargo, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) diseñaron la encuesta Trait Meta-Mood Scale 48 con el objetivo de acceder a las diferencias individuales relativamente estables en las tendencias de las personas para atender a su humor, emociones, discriminarlas claramente y regularlas. Tiempo después, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) propusieron la encuesta TMMS-24, la cual es una adaptación en español y reducida de la encuesta TMMS-48. Esta herramienta sirve para evaluar la IE percibida. La escala se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos los cuales se agrupan en tres dimensiones: la atención emocional que representa la percepción de las propias emociones, en otras palabras, la capacidad para sentir y expresar las emociones de manera adecuada; la claridad emocional, la cual se refiere a la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales; y la reparación emocional que evalúa la capacidad de percepción para regular las propias emociones de forma correcta.

METODOLOGÍA

En este estudio se ha adoptado un enfoque metodológico cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El estudio se realizó a 19 maestros frente a grupo, la elección de los participantes de la muestra se hizo por conveniencia. El TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) fue el instrumento de recolección de información aplicado en el proceso de investigación.

Para el procedimiento del estudio, se determinaron tres fases:

Fase 1. *Diseño del estudio y contacto con los participantes*: Se contactó de manera personal a los docentes de la institución para comentarles la posibilidad de participar en la investigación, para esto se les dio a conocer las pretensiones del estudio con el fin de saber si estaban dispuestos a colaborar en la misma y así fijar la fecha de la aplicación del test TMMS-24. Se les aseguró a todos los participantes su confidencialidad en las respuestas y el anonimato, garantizando que únicamente se utilizaron los resultados con fines académicos

Fase 2. *Aplicación de instrumentos a docentes*. El día establecido, se les aplicó la encuesta TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) a los 19 docentes de la institución. Tal aplicación se llevó a cabo en el área laboral de cada catedrático en donde tienen sus horas de descarga. La lectura y aplicación del instrumento tomó aproximadamente 10 minutos.

Fase 3. *Revisión del procedimiento y discusión de los datos.* Se organizó la información de acuerdo a las dimensiones del instrumento aplicado (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). Para la sistematización de los datos recopilados se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Por último, se prosiguió a analizar los resultados cualitativamente de acuerdo a las categorías.

RESULTADOS

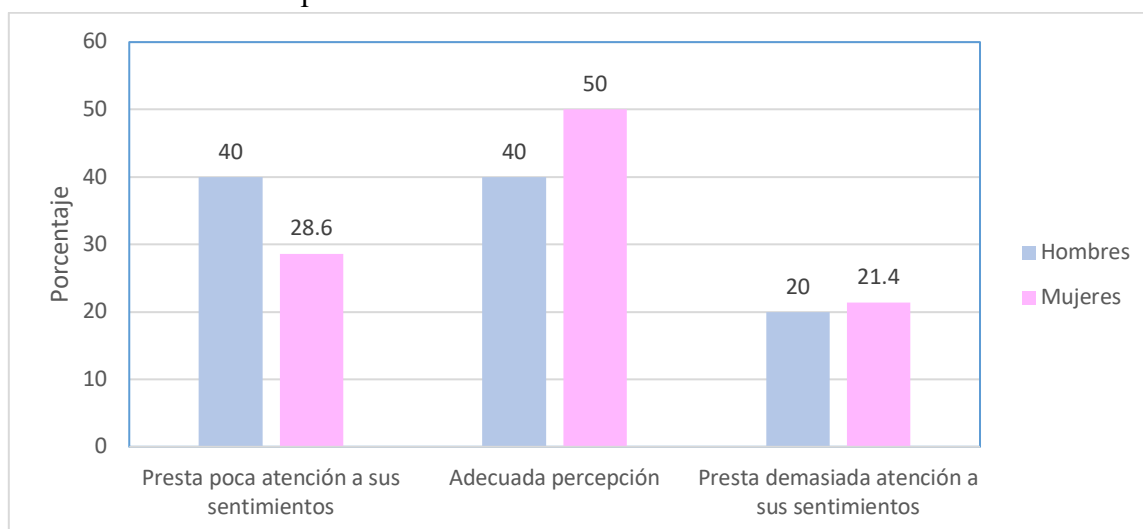
La muestra del estudio está compuesta por 19 docentes, 5 hombres (26.3%) y 14 mujeres (73.3%) frente a grupo, dicha cantidad representa el 50% de la población docente.

Tabla 1. Distribución de la muestra de docentes por género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Hombre	5	26.3	26.3	26.3
Mujer	14	73.7	73.7	100.0
Total	19	100.0	100.0	

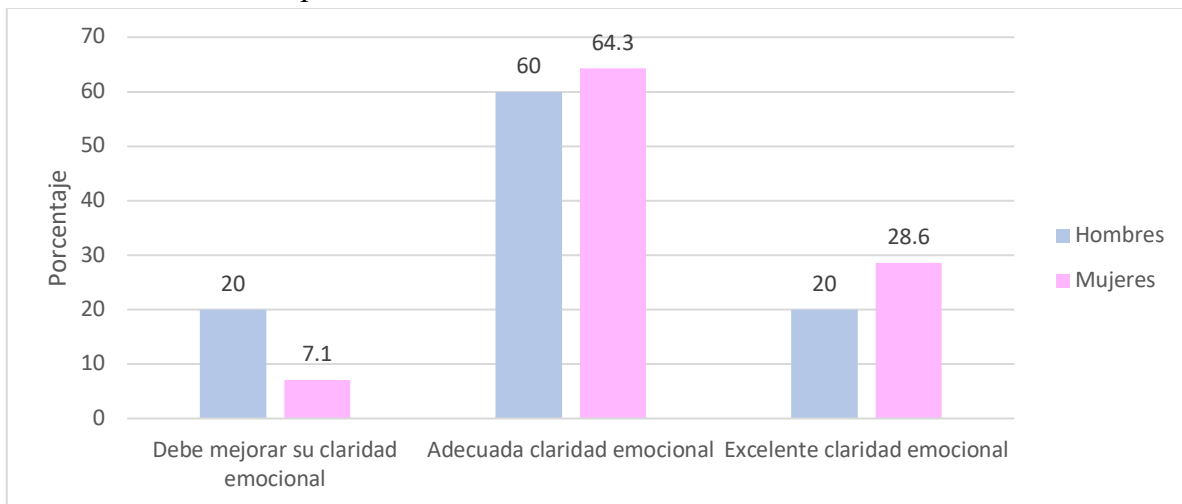
En la dimensión **Atención emocional**, se observa 2 hombres (40%) y 4 mujeres (28.6%) puntúan en “presta poca atención a sus sentimientos”; 4 hombres (40.0%) y 7 mujeres (50.0%) puntúan en “adecuada percepción”; por último, un hombre (20.0%) y 3 mujeres (21.4%) puntúan en “presta demasiada atención a sus sentimientos”.

Gráfica 1. Comparación de la dimensión atención emocional



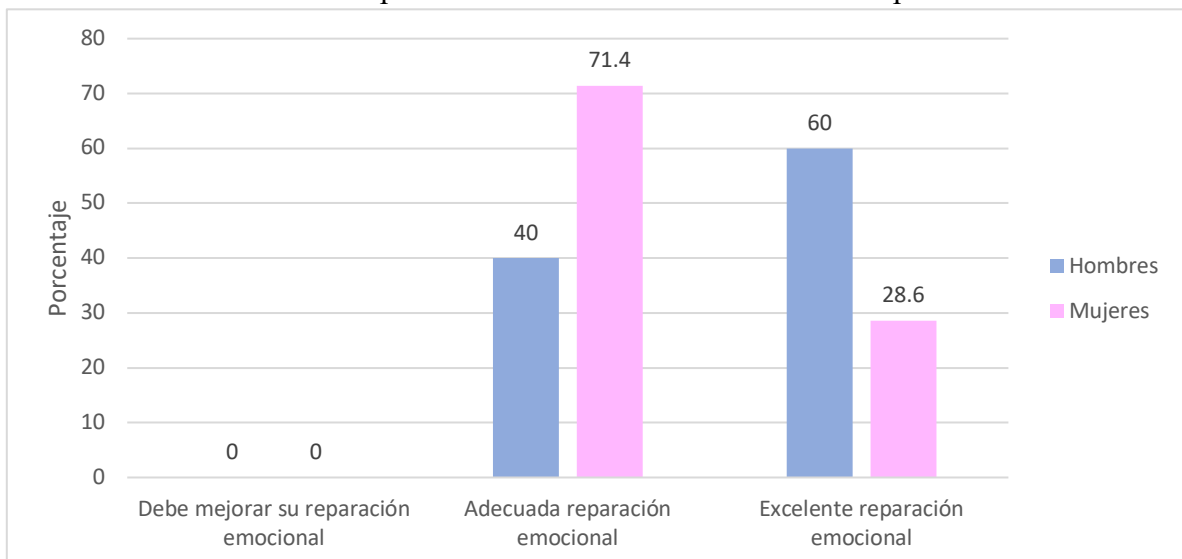
En la dimensión **claridad emocional**, se observa un hombre (20.0%) y una mujer (7.1%) puntúan en “debe mejorar su claridad emocional”; 3 hombres (60.0%) y 9 mujeres (64.3%) puntúan en “adecuada claridad emocional”; por último, un hombre (20.0%) y cuatro mujeres (28.6%) puntúan en “excelente claridad emocional”.

Gráfico 2. Comparación de la dimensión claridad emocional



En la dimensión **reparación de las emociones**, se observa un hombre (20.0%) y una mujer (7.1%) puntúan en “debe mejorar su claridad emocional”; 3 hombres (60.0%) y 9 mujeres (64.3%) puntúan en “adecuada claridad emocional”; por último, un hombre (20.0%) y cuatro mujeres (28.6%) puntúan en “excelente claridad emocional”.

Gráfico 3. Comparación de la dimensión reparación emocional



La media de la variable atención a los sentimientos observamos que los participantes hombres obtienen 24.40 y las participantes mujeres 28.71, ambas puntuaciones se encuentra dentro del rango que pertenece a “adecuada atención emocional”; en la variable claridad emocional, la media de los docentes hombres es de 29.00, en cuanto a la media de las docentes mujeres es 30.71, al igual que la variable anterior, las puntuaciones se sitúan en el rango de “adecuada claridad emocional”; por último, la media de reparación de las emociones en los hombres nos demuestra el mismo hecho, los participantes hombres obtienen 28.71 y las mujeres 30.14, ambas puntuaciones se sitúa en “adecuada reparación de las emociones”.

Tabla 6. Estadísticos de las

	Docentes Hombres			Docentes Mujeres		
	Atención	Claridad	Reparación	Atención	Claridad	Reparación
Media	25.4000	29.0000	32.6000	28.7143	30.7143	30.1429

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la escala aplicada demuestran que un número significativo de docentes presentaron pobreza en las habilidades emocionales, específicamente en las dimensiones de atención y claridad emocional. Aun así, más de la mitad percibían adecuadamente sus propias emociones, comprendían sus propios estados emocionales y tenían la capacidad de regularlas. Esto quiere decir que los maestros normalistas, a pesar de no haber tenido preparación en educación socioemocional, mostraron tener inteligencia emocional para afrontar las diversas situaciones que se han presentado a lo largo de su vida. Tener conocimiento adecuado de las perspectivas emocionales propias es fundamental para impartir los cursos de educación emocional.

La incorporación de la educación socioemocional en el Plan de Estudios 2018 de todas las licenciaturas de la educación normal demanda un cambio de paradigma en todos los que participan en la educación. Sin embargo, los docentes son un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que la educación impartida en los salones de clases requiere que dominen y pongan en práctica habilidades cognitivas y socioemocionales. La enseñanza debe ser un proceso integral, donde la cognición y emoción conformen un todo. Los dos componentes deben ser vistos de manera integrada.

Para finalizar, la inteligencia emocional es tan importante como la inteligencia cognitiva. Contar equilibradamente con las dos habilidades puede influir de manera positiva en todos los ámbitos de la vida de una persona. Por lo tanto, el desarrollo de estos dos aspectos es fundamental no solo para el logro de un aprendizaje escolar exitoso, sino para una mejor convivencia de la vida en sociedad.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7-43. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/41570276>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 95-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. España: Desclée De Brouwer.
- Bolaños, A., Bolaños, E., Gómez, D. & Escobar, A. (2013). Origen del concepto “Inteligencia emocional”. Recuperado de: <https://comunicacionorganizacional2013.files.wordpress.com/2013/04/grupo-1-inteligencia-emocional.pdf>
- Calderón, C. (2001). Propuestas de educación emocional en la escuela “Coctel de frutas”. *Aula de Innovación Educativa*, 101, pp. 68-72. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39139801_Propuestas_de_educacion_emocional_en_la_escuela_coctel_de_frutas
- DGESPE (2018). Licenciatura en Educación Preescolar. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Fernandez-Berrocal P., Extremera, N., & Ramos N. (2004) Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 151-155. Recuperado de: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), pp. 97-107. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gadner, H. (1993). *Inteligencias múltiples; la teoría en la práctica*. Barcelona: PAIDÓS.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.
- Hernández, R. Fernández, y Baptisa (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V. & Delgado V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos educativos*, 20, pp. 27-41. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2981/2774>
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, pp. 27-38
- Mayer, J., DiPaolo, M. & Salover, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54 (3-4), pp. 772-781.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/CognitionandAffect/CA1995SaloveyMayer.pdf.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, pp. 9-24.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES. UNA MIRADA DESDE EL CONISEN 2019

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Maritza Soto Barajas.

soto.maritza@isencolima.edu.mx

Rogelio Javier Alonso Ruíz.

alonso.rogelio@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La investigación y la práctica en las Escuelas Normales (EN) están sujetas a la política educativa, lo que ha llevado a una limitada respuesta a las demandas actuales para el desarrollo de habilidades investigativas; sin embargo, se han creado escenarios como el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) en donde se difunde parte importante del conocimiento generado en este tipo de instituciones. Se cuentan con espacios curriculares para la formación inicial que promueven la construcción de objetos de estudio en este contexto educativo, aunque se encuentran desafíos como las condiciones laborales y académicas de los profesores adscritos a las EN. Para analizar el tipo de contribuciones que presentan en este escenario, se realizó un estudio documental con enfoque mixto; la muestra se conformó por las ponencias publicadas en las memorias del CONISEN 2019. Los hallazgos encontrados fueron: la mayoría de los reportes están articulados a la práctica profesional; el enfoque predominante fue el cualitativo y el método más empleado fue la investigación acción; sobre la estructura del texto académico, existen áreas de oportunidad en cuanto al contenido del resumen, el marco teórico y el método, especialmente con relación a la consistencia metodológica.

Palabras clave: Escuela Normal, CONISEN, Investigación educativa.

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales (EN) desde el siglo XIX, a nivel nacional, se han posicionado como la institución educativa con mayor tradición en la formación de docentes de educación básica; el sentido de ésta ha estado centrado en el desarrollo de habilidades y competencias para favorecer su desempeño en el sistema público, en consecuencia, busca responder a las implicaciones de la práctica en este tipo de escenarios educativos. Por tal motivo, históricamente sus planes de estudio han estado articulados a las orientaciones curriculares que se proponen en el nivel básico, como una medida para formar a docentes que sean capaces de realizar su práctica con base en los enfoques educativos que se utilizan en este nivel.

En este contexto, se puede entender el tipo de investigación educativa que se genera en esta institución, puesto que el campo de acción más importante es la práctica docente, puesto que, los procesos de indagación suelen tener su base en esta acción profesional. En las EN usualmente los fenómenos que se abordan tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cuanto al impacto de una intervención.

En este sentido, se identifica que los avances académicos de las EN han estado sujetos a la relación que en su mayoría mantienen con el Estado y las propuesta educativas federales, en el supuesto de formar a un docente que sea capaz de llevar a buen puerto las orientaciones curriculares que se establecen en este nivel. Lo anterior, ha mermado su desarrollo, pues en la búsqueda de la compatibilidad entre los planes de estudio de normales y los de básica, se han formado docentes con conocimiento sobre enfoques educativos, que en ocasiones, por los cambios curriculares no llegan a implementar.

La mirada instrumentalista de la función docente, como implementadores y ejecutores del currículo ha impactado en el sentido que los docentes tienen sobre su práctica, la cual ha estado sujeta al control de un grupo, al dominio de recetas sobre la enseñanza, más que al proceso crítico en el que como cualquier otro profesional, pueda sentirse con la libertad de resolver problemas en sus realidades educativas, en función de su sentido de agencia y su capacidad para tomar decisiones en la relación con los Otros (Docoing, 2014). Los docentes normalistas que logran incorporarse al servicio dicen que el conocimiento que adquirieron en la formación inicial está sujeto al contenido de una reforma educativa y no así a las habilidades que en general requiere tener el docente para enfrentar los desafíos educativos en la actualidad (Soto, 2019).

La política educativa ha marcado la pauta tanto para las prácticas de los docentes de educación básica como para los docentes formadores de formadores. Por citar un ejemplo: la incorporación de estos últimos al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), ha motivado acciones de investigación, principalmente, con la finalidad de lograr la conformación y el desarrollo de Cuerpos Académicos (CA), los cuales tienen la finalidad de generar conocimiento, investigación e innovación educativa.

Con relación a los datos del PRODEP (2017) de las 260 escuelas normales del país con las posibilidades de conformar un CA, solo 81 han logrado registrar uno; esto representa el 31% del total, lo cual significa que la comunidad académica está realizando sus primeros esfuerzos para formarse como investigadores y desarrollar líneas de investigación. Lo que supone una transformación en las acciones de docentes de normales, porque además de las actividades frente a grupo, para ser evaluados en este esquema requieren evidencias de producción académica, proyectos de investigación y la dirección de tesis.

Un fenómeno que se vinculó a la incursión en los CA, es la propuesta del Plan de Estudios 2012 de EN, a través del cual se propusieron modalidades de titulación que implican acciones investigativas. Además de plantearse escenarios para aprender a implementar el currículo de educación básica, busca que el docente en formación desarrolle habilidades para la investigación y la escritura académica. Debido a los recientes cambios que se han propuesto por mandato en la política para impulsar la investigación en las EN, se considera que son múltiples los desafíos que se enfrentan para lograr equiparse al desarrollo académico de otras escuelas de educación superior. Es en este sentido, en el que se plantean las siguientes preguntas : ¿Cuáles son los temas sobre los que se está investigando en las Escuelas Normales? ¿A qué métodos de investigación recurren?

Marco teórico

De acuerdo con el plan de estudios 2012 de las licenciaturas ofertadas en las EN, el estudiante se titulaba mediante la presentación de un examen profesional. Para llegar a tal evento, el alumno debía elaborar uno de los tres posibles trabajos de titulación: portafolio, informe de prácticas y tesis de investigación. Para la construcción de estos trabajos, en el último de los ocho semestres de formación, el estudiante abordaba un curso específico para tal fin, denominado “Trabajo de titulación”, cuya carga horaria es de cuatro horas semanales a lo largo de 18 semanas. Generalmente, estos documentos académicos están relacionados con la práctica profesional intensiva que los estudiantes desarrollan durante el último año de

formación, o bien con algún tema que hayan seleccionado en el trayecto completo de la carrera.

Para fines del presente trabajo, conviene profundizar en la tesis de investigación. A diferencia de las otras dos opciones de titulación, en las que se marca la necesidad de contar con el acompañamiento de un asesor, en la tesis se especifica que la orientación deberá ser brindada por un profesor-investigador. La tesis también destaca particularmente por su proceso de elaboración: “el estudiante aplicará los criterios y normas del proceder científico, universalmente válidos, cuya metodología está conformada por etapas y secuencias que pueden ser variables” (SEPa, 2012, p. 22).

Un estudio de Medrano, Ángeles y Morales (2017) manifiesta, en relación al plan de estudios 2012, que “los docentes adscritos a estas instituciones no cuentan en su totalidad con la capacitación ni el nivel de estudios adecuado para poder llevar a cabo la asesoría requerida en las nuevas formas de titulación” (p. 26). Aunado a lo anterior, se menciona que no existen profesores con la formación especializada para orientar los temas específicos de los trabajos de titulación, situación que sin duda pudiera afectar la calidad del tratamiento de los contenidos. Una nueva adversidad se refiere al hecho de que, en algunas EN, el número de asesorados por profesor es elevado, lo que dificulta brindar una atención más personalizada a los trabajos de titulación. Finalmente, en el estudio referido se señala que, no obstante las condiciones señaladas, “casi todos los estudiantes que egresan se titulan” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 42). Resulta entonces necesaria una revisión de la calidad de los procesos y, en específico, de las investigaciones producidas desde las instituciones normalistas.

Existen elementos para suponer que, de entre muchas otras causas, los problemas en la calidad de los procesos de investigación tienen relación con la planta docente: su preparación y su carga horaria. Las estadísticas de las Escuelas Normales (SIBEN, 2019) indican que, para el ciclo escolar 2018-2019, de los 14,720 docentes que laboraban en estas instituciones, el 41% tenía como máximo grado de estudio maestría o doctorado, 51% licenciatura, 2% Normal Básica y 6% inferior a licenciatura. En cuanto al personal académico por tiempo de dedicación, 47% cuenta con una contratación por horas: esta situación “limita sus posibilidades de participar en actividades colegiadas en las instituciones donde prestan sus servicios” (INEE, 2015, p. 97), algo indudablemente afecta a los procesos de investigación.

La calidad de la investigación normalista también puede estar influida por factores relativos a los alumnos. A nivel internacional, se observa que los estudiantes de carreras educativas “tienen desempeños más pobres en matemáticas y lectura que otros estudiantes que esperan trabajar como profesionales, pero no como maestros” (OCDE, 2015, p. 1). Además, los estudiantes manifiestan problemas serios de aprovechamiento académico: la generación

2011-2015 fue evaluada a mitad de la carrera mediante los “Exámenes intermedios de conocimientos”, dando como resultado que el 49% de los alumnos contaban con un nivel insuficiente de aprovechamiento escolar (INEE, 2015, p. 104). Así pues, las deficiencias académicas de origen de los estudiantes normalistas, que subsisten en su carrera, son otro de los factores que se pueden relacionar con la calidad de los proyectos de investigación.

Metodología

Por sus características y propósitos, la presente ponencia reporta una investigación desarrollada desde un enfoque mixto, aunque el mayor peso del análisis de los datos es cualitativo pues recae en la interpretación de la producción científica a partir de dos vertientes principales: objetos de estudio y abordajes metodológicos. Considerando el análisis documental como método de investigación, se delimitó un muestreo teórico (Flick, 2007) conformado por 290 ponencias que representan investigaciones realizadas por estudiantes y docentes de EN de México. El contexto elegido fue el 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) efectuado en Playas de Rosarito, Baja California en 2019.

El CONISEN es un foro relativamente joven en la producción académica a nivel nacional, sin embargo, representa un escenario importante al concentrar la especial participación de profesores y docentes en formación inicial de EN.

Edición del CONISEN	2017	2018	2019
Número de ponencias.	189	223	290

TABLA 1. Ponencias presentadas en las ediciones del CONISEN 2017-2019

Este congreso evidencia un importante impulso en la investigación que se genera desde las instituciones normalistas, por ello, resulta pertinente hacer un análisis de las ponencias presentadas en dicho contexto, con la finalidad de identificar tendencias en la investigación y proponer líneas de acción que coadyuven al fortalecimiento de habilidades investigativas en la formación inicial y continua del profesorado. Se analizaron todas las ponencias del CONISEN 2019 para identificar los siguientes elementos: objeto de estudio, enfoque de investigación, método y técnicas. La sistematización se efectuó en una hoja de cálculo que permitió el análisis de las tendencias generales y la consecuente construcción de hallazgos, interpretaciones, conclusiones y recomendaciones.

Resultados

Panorama general sobre los objetos de estudio en las investigaciones normalistas.

El primer filtro de análisis se basa en la líneas temáticas:

Línea temática	Ponencias
Procesos de formación de formadores	134
Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales	69
Modelos educativos y formación de docentes	24
Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural	9
Uso de las TIC en procesos formativos.	12
Políticas educativas en el contexto internacional	10
Prácticas docentes en educación inclusiva	32
Total	290

TABLA 2. Ponencias presentadas por línea temática en el CONISEN 2019.

La línea temática con mayor producción es “**Procesos de formación de formadores**”, representando casi la mitad (46%) de los trabajos de la tercera edición del CONISEN. Las investigaciones que se presentaron en mayor proporción son aquellas que abordan experiencias con estudiantes de educación básica; éstas se desarrollan primordialmente en contextos de la práctica profesional de los maestros en formación. Se identificaron seis grandes grupos de investigaciones:

- *Sistematización de experiencias en aulas de educación básica y de EN*, a través de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, entre las más abordadas están: implicaciones docentes con relación a la implementación de programas de estudio vigentes en diferentes áreas de enseñanza; evaluación del aprendizaje y planeación; uso de tecnologías y materiales educativos como apoyo en el proceso didáctico; competencias éticas, desempeño docente y habilidades socioemocionales.
- *Percepciones de profesores que trabajan en EN* sobre temas como la tutoría, perfil de egreso, saberes docentes, artes, trabajo colaborativo y colegiado, cambio curricular, estrategias didácticas, espacios de práctica profesional, identidad, etc.
- *Evaluación de experiencias formativas en EN* a partir de propuestas de formación continua de maestros de licenciatura (tutoría, evaluación formativa, observación de la práctica, asesoría de modalidades de titulación).
- *Percepciones de estudiantes normalistas* acerca de las estrategias de enseñanza de sus profesores en la licenciatura, construcción de identidad profesional, satisfacción de vida y bienestar, ansiedad, ética profesional, entre otros.

- El *seguimiento de egresados* a través de algunas investigaciones donde se documenta su inserción al campo laboral y los resultados obtenidos en concursos de oposición.
- En la *Investigación sobre la investigación en las EN* se encontraron análisis de tesis producidas en determinados contextos, competencias investigativas en estudiantes normalistas, propuestas didácticas para la orientación en la construcción de tesis, formación de los asesores de séptimo y octavo semestres, desarrollo de cuerpos académicos, etc.

“**Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales**” fue la segunda línea temática con mayor número de ponencias, representando el 24% del total. Las investigaciones que más abundan son aquellas que sistematizan experiencias docentes en educación básica, específicamente en el abordaje de contenidos de enseñanza. Las prácticas docentes en EN se analizaron con base en el desarrollo de habilidades para la investigación, comunidades profesionales de aprendizaje, desempeño docente, colaboración interdisciplinar, enseñanza situada y planeación.

El 11% de las investigaciones analizadas corresponden a “**Prácticas docentes en educación inclusiva**”; gran parte de éstas abordan la inclusión como eje de análisis para la práctica, específicamente a través de estrategias y perspectivas como: aprendizaje cooperativo, educación socioemocional, actividad lúdica, ambientes de aprendizaje, bilingüismo, adecuaciones curriculares, ajustes razonables, proyectos, etc. Además se presentaron ponencias sobre percepciones docentes con relación a necesidades educativas especiales, violencia escolar y educación inclusiva. En menor medida, abordan experiencias de formación inicial de profesores de educación preescolar a partir de la inclusión.

El 8.2% de las ponencias pertenecen a la línea “**Modelos educativos y formación de docentes**”. La mayor parte de éstas se relacionan con procesos de evaluación de programas de estudio de educación superior y básica, de programas institucionales y del aprendizaje de los estudiantes normalistas. También se encontraron reportes donde se sistematizan experiencias de práctica docente relacionadas con la enseñanza de la matemática y de las ciencias; desarrollo de modelos académicos y por competencias; así como de experiencias en contextos escolares de zonas rurales y multigrado.

Las ponencias de la línea “**Uso de las TIC en procesos formativos**” son el 4.1% del total de trabajos analizados. La gran mayoría de estas investigaciones corresponden a la evaluación de programas institucionales sobre el uso de tecnologías en procesos de enseñanza con estudiantes normalistas o en plataformas digitales para la gestión y administración de información. También se contemplan algunas experiencias sobre el uso de software educativo en aulas de preescolar y telesecundaria.

Con relación a **“Políticas educativas en el contexto internacional”** se tiene el 3.4% las investigaciones. En esta línea temática predominan los reportes sobre políticas de formación docente (inicial - continua) como estudios comparados entre sistemas educativos de diferentes países. En menor proporción se encuentran sistematizaciones de experiencias de movilidad académica de estudiantes normalistas y análisis sobre retos de las EN ante la diversidad y la enseñanza del idioma inglés en el contexto mundial.

La línea temática con menor presencia es **“Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural”** con el 3.1% de la producción analizada. La mayoría de las ponencias presentan experiencias de práctica docente sobre la enseñanza del español o de una lengua adicional. También se incluyen propuestas de formación inicial para profesores en contextos indígenas, multigrado y con población bilingüe.

En general, se puede identificar una tendencia bastante clara hacia las investigaciones relacionadas con procesos de formación en EN, específicamente, aquellas donde se sistematizan y reportan experiencias de profesores, colectivos docentes e instituciones educativas. Lo que se reporta en dichas ponencias deja ver un panorama alentador con relación a una creciente cultura en los maestros normalistas: el aprovechamiento de las herramientas metodológicas que brinda la investigación para compartir algunas tareas que se realizan en las EN y en los planteles de educación básica en donde los docentes en formación realizan sus prácticas profesionales.

Los resultados de este tipo de investigaciones son de gran utilidad para la conformación de diagnósticos de necesidades que favorezcan el diseño de programas institucionales, curriculares y de políticas educativas para la formación de maestros; por otro lado, son un referente para comprender y potenciar las líneas de investigación que se desarrollan dentro de las EN. En este sentido, surgen importantes cuestionamientos que llevan a pensar sobre el uso real que se le otorga a la producción académica del CONISEN y de otros escenarios a nivel nacional, además del impacto que estos tienen en programas federales y estatales para promover la investigación a través de la conformación de CA.

Análisis de los enfoques, métodos y técnicas en las investigaciones normalistas.

La segunda vertiente se centró en el análisis de las decisiones metodológicas que se explicitan en las ponencias revisadas. Para llevar a cabo esta acción, primero se revisó literatura especializada (Flick. U., 2007; Wittrock M.,1997 y Sautú R., 2007) con la intención de establecer y delimitar algunas categorías conceptuales relacionadas con el campo de la investigación en ciencias sociales. Posteriormente, se identificaron en cada investigación los siguientes elementos: enfoque, método, técnica(s). Cabe aclarar que los resultados que se

presentan enseguida, contemplan sólo las investigaciones que explicitaron tales aspectos metodológicos o brindaron información suficiente para poder inferirlos.

Se consideraron tres enfoques: cualitativo, cuantitativo y mixto. En este caso, el 7.2% de las ponencias no hacen referencia a un enfoque, el resto sí lo hace, aunque se encontró diversidad de términos para hacer alusión a estos (metodología, paradigma, método, tipo). El 59.6% de las investigaciones se realizaron bajo un enfoque cualitativo, el 24.13% con enfoque cuantitativo, mientras que el 8.6% fue mixto.

La identificación de los métodos fue una tarea mucho más compleja por dos razones: la primera se relaciona con la diversidad de términos que se emplean en la investigación cualitativa y la flexibilidad que pueden reflejar este tipo de diseños; la segunda, es la omisión de dicho dato en el 32% de los documentos analizados, sin embargo, para fines de este análisis se infirieron los métodos a partir de la información complementaria que se proporciona en las ponencias, por ejemplo, a partir de las preguntas de investigación, propósitos, enfoques, técnicas e instrumentos, así como el tratamiento de los datos. Se encontraron los siguientes métodos en la investigación:

Enfoque cualitativo	Enfoque cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Biográfico-narrativo • Estudio de casos • Descriptivo • Etnográfico • Etnometodológico • Fenomenológico • Exploratorio • Hermenéutico • Interpretativo • Investigación acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental • Análisis estadístico • Comparativo • Correlacional • Descriptivo • Experimental • Exploratorio • No experimental

TABLA 3. Métodos utilizados en las ponencias del CONISEN 2019

En las investigaciones cualitativas, los métodos que se presentaron (de mayor a menor frecuencia) fueron: investigación acción, interpretativo, descriptivo, fenomenológico, estudio de casos, etnográfico, documental, biográfico-narrativo, hermenéutico, exploratorio y etnometodológico. Con relación a las investigaciones cuantitativas, de acuerdo a su frecuencia de uso se tienen: descriptivo, exploratorio, no experimental, análisis estadístico, comparativo, correlacional, experimental y análisis documental.

El 59.6% de las investigaciones analizadas emplearon una técnica para la producción de datos, el 14.8% usaron dos, mientras que sólo el 9.3% evidenciaron el empleo de tres o más. Es importante mencionar que en el 16.2% de las ponencias no se presenta de manera explícita la técnica de investigación, sólo se reportan los resultados. Las técnicas a las que recurrieron los investigadores son:

Enfoque cualitativo	Enfoque cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental (planeaciones, portafolio de evidencias, instrumentos de evaluación, evidencias de aprendizaje) • Encuesta (cuestionario abierto y cerrado) • Diario de clase • Entrevista (en profundidad, semiestructurada y estructurada). • Escala tipo Likert. • Fotografía narrativa. • Grupo focal. • Observación (participante y no participante). • Prueba escrita y test. • Registro anecdótico. • Relato biográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental. • Análisis estadístico. • Encuesta (cuestionario abierto y cerrado). • Escala tipo Likert. • Grupo focal. • Prueba escrita y test. • Observación (participante y no participante).

TABLA 4. Técnicas utilizadas en las ponencias del CONISEN 2019

Con relación a la frecuencia de uso de cada técnica, en investigación cualitativa predominó la entrevista (32.6%), según el tipo, en orden ascendente se emplearon: semiestructurada, estructurada, en profundidad; posteriormente la observación (21.7%), con mayor presencia la observación participante; el cuestionario (15.2%) y análisis documental (13%). En menor proporción se tienen el diario de clases, pruebas y test, registro anecdótico, relatos biográficos, escala tipo Likert y fotografía narrativa. En la investigación cuantitativa se usó mayormente la encuesta (53%), las pruebas y test (17.2%), escalas (9.8%), observación (9.8%) y en menor medida el análisis documental, análisis estadístico y grupo focal.

En síntesis, la investigación desarrollada por docentes y estudiantes de EN es predominantemente cualitativa; se enfoca en construir objetos de estudio relacionados

principalmente con la práctica en las aulas normalistas y de educación básica; en congruencia con lo anterior, el método más empleado es la investigación acción. Un aspecto interesante es que, aunque la observación suele relacionarse de manera directa con la investigación acción, ésta no fue la técnica más usada, sino la entrevista (en sus diversas modalidades).

Discusión y conclusiones

No se puede negar el crecimiento de la investigación generada por las EN del país. A través de diversas políticas, programas y acciones estratégicas en el contexto federal, estatal e institucional se ha impulsado su difusión en diferentes escenarios. Por otro lado, es pertinente discutir algunas áreas de oportunidad identificadas en la producción académica que se analizó; esto permitirá brindar algunas directrices para el desarrollo de próximos congresos y orientaciones a considerar en procesos de enseñanza relacionados con habilidades investigativas.

Una tendencia en los documentos analizados fueron ausencias de información que son importantes en los reportes de investigación. Los resúmenes, por ejemplo, estaban centrados en describir detalladamente la problemática, en detrimento de aspectos de tipo teórico-metodológico que brindan a los lectores una idea general del proceso que se siguió para su construcción.

Algunos marcos teóricos se limitan a la presentación de múltiples conceptos y referentes normativos o legales de forma aislada; hay ausencias de diálogo con la teoría y posicionamientos críticos del propio investigador con relación a tales perspectivas.

En apartados anteriores se hizo hincapié sobre la naturaleza flexible en los diseños de investigación cualitativa y a la gran diversidad de terminologías que se manejan en la literatura especializada para nombrar enfoques, métodos y técnicas. No se pretende estandarizar el uso de categorías o nomenclaturas, pero se considera importante reflejar mayor concreción y claridad metodológica en las investigaciones.

Una fortaleza identificada es que, en la mayoría de las investigaciones, se explicita y justifica el enfoque; en contraparte, las omisiones más recurrentes fueron los métodos y técnicas pues éstas no se mencionan y pocas veces se describen. Con relación a las ponencias que desarrollaron investigación acción, en la gran mayoría no se refieren ni detallan técnicas e instrumentos a los que se recurrieron para sistematizar la experiencia docente. Otro hallazgo es la falta de consistencia metodológica en algunas investigaciones; ejemplo de esto son

ponencias en las que se explicitaba un enfoque cualitativo pero recurrían a instrumentos que por su naturaleza, arrojan resultados en términos cuantitativos.

A partir de las reflexiones anteriores, surgen cuestionamientos que llevan a reflexionar sobre el panorama de la investigación en las EN: ¿han sido suficientes los espacios curriculares dedicados a la investigación en la formación inicial?, ¿se espera, al término de sus estudios, que los profesores normalistas se desarrollen también como investigadores?, ¿han sido pertinentes las políticas educativas y programas institucionales para favorecer la investigación por parte de los docentes adscritos a las normales?, ¿existen las condiciones para realizar investigación en las normales mexicanas?.

REFERENCIAS

- Ducoing, W. (2014). Los otros y la formación de profesores. En Ducoing, W. (Coord.), La Escuela Normal. Una Mirada desde el otro (pp. 7-22). México, D.F: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Flick, U.(2007). Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. Madrid: Morata.
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: autor.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE.
- OCDE (2015). Who wants to become a teacher? PISA in focus, No. 58. París: autor.
Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5jrp3qdk2fzp-en>
- Ortiz, C., Madrueño J y Ortiz, J. C(2017). La investigación educativa en escuelas Normales: Contrastes y avances. Congreso Nacional de investigación educativa (COMIE)
- Sautu, Ruth (2005). Todo es teoría. Buenos Aires: Lumiere.
- SEP (2012a). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Plan de estudios 2012. México: autor.
- SEP (2012b). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México: autor.
- SIBEN (2019). Estadística. Disponible en: www.siben.sep.gob.mx.
- Soto, M. (2019). La construcción de significados acerca de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica de docentes de educación primaria [tesis de doctorado inédita]. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.
- Wittrock, Merlin (1997.) La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós.

FICHA ADJUNTA DE DATOS PERSONALES

Título de la ponencia: La investigación en las escuelas normales. Una mirada desde el CONISEN 2019.

Autores:

- **Héctor Miguel Sánchez Anguiano.** Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. Docente de la licenciatura en educación primaria. Correo: sanchez.hector@isencolima.edu.mx
- **Maritza Soto Barajas.** Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. Docente de la licenciatura en educación primaria. Correo: soto.maritza@isencolima.edu.mx
- **Rogelio Javier Alonso Ruíz.** Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. Docente de la licenciatura en educación primaria. Correo: alonso.rogelio@isencolima.edu.mx

LA NEUROEDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

Samantha Kareny Sanjuanita Figueroa Mendoza.

Benemerita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas.

Kareny_fm@outlook.com

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

El interés en este tema surge a partir de conocer las expectativas de los docentes sobre el uso de las neurociencias y el propósito de aplicarlas en su labor, incluyendo actividades dinámicas que despierten y motiven a los estudiantes, donde además de realizar lo estipulado en el libro texto se refuerzan los conocimientos siguiendo este enfoque, para lograr un aprendizaje significativo mediante estrategias de neuroeducación.

Palabras clave: Neurociencias, neuroeducación, cerebro y aprendizaje.

Planteamiento del problema

Con las observaciones realizadas a lo largo de las prácticas docentes en diversas escuelas primarias y con base a lo comentado sobre las mismas entre compañeros y maestros se ha detectado una problemática acerca de la praxis en el aula, ya que esta se vuelve sistemática y rutinaria, los niños están impuestos, lo que provoca la fácil distracción de los educandos, pérdida de la motivación e interés por los contenidos que se abordan y un bajo rendimiento al elaborar las actividades indicadas. El análisis al que se llegó era que algunos alumnos con dificultades para comprender establecían una conexión entre el saber y el hacer,

poniendo en práctica lo aprendido al resolver los problemas planteados, por sí solos, o bien, descubriendo varias formas de llegar al resultado correcto. Por lo tanto, se establece que al emplear las neurociencias en la educación mejorarán el acto educativo.

La neurodidáctica es una disciplina reciente que se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro, o lo que es lo mismo, es la disciplina que favorece que aprendamos con todo nuestro potencial cerebral (Valdés, 2010, p. 1).

Marco teórico

Neurociencias, una oportunidad para conocer cómo funciona el cerebro

El cuerpo humano ha sido una de las grandes maravillas de la creación, cada sistema que lo compone está integrado por órganos que cumplen diversas funciones vitales para que las personas puedan realizar cada una de las actividades que se proponen en el día a día, sin embargo, en esta investigación la autora se basa en el cerebro como elemento principal en el desarrollo de cualquier competencia humana ya sea, comunicarse, moverse, expresar emociones, sentir, entre otras.

El cerebro y su funcionamiento han sido estudiados como parte del sistema nervioso y fuera de este, a lo largo de muchísimos años y por diferentes especialistas, se han obtenido grandes descubrimientos como el hecho comprobado de que sólo utilizamos un parte de este y que además a pesar de que cada individuo cuenta con uno exactamente igual su desarrollo y evolución son diferentes, sin embargo, aún quedan aspectos sin explicación alguna; sin duda podría catalogarse como el órgano más importante de los seres vivos, pues es insustituible.

Este parte del cuerpo *es además una de las zonas más frágiles del organismo, tanto así que una infección, o un fuerte golpe puede afectar la memoria y el normal desempeño de una persona por el resto de su vida* (Chu Lee, Cuenca y López, 2015, p. 145). La ciencia buscando respuesta a cada una de las interrogantes que surgían creo una disciplina que se encargara de darles respuesta, a partir de esto nace el término Neurociencia, que como bien se sabe es un aspecto poco conocido, pero muy eficaz al ser aplicada en la salud.

Fue nombrada como tal recién a finales de la década de los 60, pero que sus aportes científicos datan desde hace miles de años A.C cuando el instinto investigativo de los primeros personajes de la neurociencia empezó a concluir en que el cerebro era la base de toda actividad humana y que este era el lugar de donde provienen toda clase de sensaciones y pensamientos. (Chu Lee, et al, 2015, p.13)

Etimológicamente la palabra proviene del griego *neuro*: nervio y del latín *scientia*: conocimiento. Es la ciencia que estudia el sistema nervioso, desde cómo se compone, por qué está compuesto, de qué se encarga y de cómo se desarrolla este proceso en el cuerpo.

El sistema nervioso está integrado por millones de neuronas que son apoyadas por una estructura que lleva por nombre células gliales y fibras nerviosas que envuelven el axón (las prolongaciones por donde viajan los impulsos nerviosos), esto logra que se tenga una respuesta inmediata a los estímulos internos o externos que se generen; además que trabaja en conjunto con el sistema endocrino que se encarga de liberar las hormonas a través de la sangre, este proceso es más lento, pero de igual manera se refleja en el ser vivo como una acción, sentimiento o pensamiento.

Los sistemas anteriormente mencionados según Chu Lee, et al (2015) *son los encargados de mantener la homeostasis corporal, conservando las condiciones controladas dentro de los límites normales para mantener la vida* (p. 43). Entendiéndose por homeostasis a la propiedad del cuerpo que es capaz de mantener una estabilidad interna que compensa los cambios que aparecen en su entorno mediante la regulación de la materia y energía.

Al paso de los años y con el cambio de siglo, se ha vuelto un tema vanguardista en el que muchos investigadores se están interesando por indagar y resolver sus inquietudes. Kandel 2000 (citado en Pizarro, 2003) afirma que *la Neurociencia es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, explicar cómo actúan millones de células nerviosas para producir la conducta y cómo estas células están influidas por el medio ambiente* (p. 19).

Cada individuo tiene una forma de reaccionar a los estímulos que recibe por parte del contexto que lo rodea, estas maneras de actuar representan la personalidad, sensibilidad e incluso los pensamientos que genera la persona, en pocas palabras, demuestran su conducta ante diversas circunstancias que se le presentan en la constante relación que establece ante la sociedad.

Prácticamente, se encarga de analizar cómo se da la organización y función del sistema nervioso, de acuerdo con las respuestas que crea cada organismo y también trata de entender y estudiar a los factores que intervienen en el cerebro al tener ciertas actitudes o modos de responder a lo que les acontece.

Es así que las neurociencias estudian los fundamentos de nuestra individualidad: las emociones, la conciencia, la toma de decisiones y nuestras acciones sociopsicológicas. Todos estos estudios exceden el interés de los propios neurocientíficos, ya que también captan la atención de diversas disciplinas, de los medios de comunicación y de la sociedad en general (Manes, 2014, p. 21).

El conocer cómo trabaja el encéfalo nos permite utilizarlo como herramienta al ser aplicada para potenciar las capacidades y habilidades del ser humano en determinado ámbito. Manes (2014) dice que:

A su vez, han realizado aportes considerables para el reconocimiento de las intenciones de los demás y de los distintos componentes de la empatía, de las áreas críticas del lenguaje, de los mecanismos cerebrales de la emoción y de los circuitos neurales involucrados en ver e interpretar el mundo que nos rodea (p. 22).

Por lo tanto, podemos concretar que no es una casualidad el intuir o predecir lo que va a suceder, es una capacidad innata de nuestro cerebro, al momento en que va registrando lo que pasa en diversas experiencias en las siguientes ocasiones es capaz de reconocer la similitudes y posibles situaciones que se pueden generar e incluso, imaginarse distintos escenarios respecto a la decisión por tomar.

Por otra parte, actualmente se le está dando muchísima relevancia en la educación, precisamente porque las Neurociencias son una serie de disciplinas que permiten explicar la manera en que las funciones cognitivas se generan en el cerebro humano y como éstos procesos definen la capacidad y el desempeño intelectual de las personas, sin aspirar en ningún momento a convertir a los docentes en eruditos de las ciencias médicas, más bien con la intención de que los docentes actualicen y conozcan las innovaciones del campo científico que impactan de manera real en la explicación del cómo aprenden sus alumnos,

Se trata así de la suma de esfuerzos entre científicos y educadores, haciendo hincapié en la importancia de las modificaciones que se producen en el cerebro a edad temprana para el desarrollo de capacidades de aprendizaje y conducta que luego nos caracterizan como adultos (Manes, 2014, p. 22)

La Neuroeducación como estrategia de enseñanza

La educación es sin duda la esperanza más fuerte de cambio que una nación espera, al paso de los años los responsables de guiar el camino a seguir para los maestros han trabajado arduamente en cada uno de los Planes y programas de estudios tomando como ejemplo prácticas realizadas en otras partes del mundo, con características diferentes a lo que se tiene en México, tratando de contextualizarlo, para poder aplicarlo.

Esta investigación propone el uso de las neurociencias aplicadas en la educación, busca que los maestros conozcan sobre la estructura anatómica del cerebro, del proceso que lleva a cabo en el sistema nervioso y comprender cómo puede estimular el aprendizaje de sus estudiantes para que este se genere de manera significativa.

Los maestros al conocer la neuroeducación como estrategia podrán aplicarla en sus secuencias didácticas, promoviendo una transformación en su metodología de enseñanza, y también trayendo un cambio para el alumno, el recibimiento del nuevo contenido de manera activa y motivante, con esto se aumentará el interés y la emoción por aprender haciendo más fácil que perdure el conocimiento en la memoria.

Manes (2014) asegura que *la neuroeducación tiene como objetivo el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, al combinar la pedagogía y los hallazgos en la neurobiología y las ciencias cognitivas (p. 22)*. Es una nueva forma de percibir como es

mejor aprender, es momento de dejar la memorización atrás y apostar por brindarles a los niños experiencias que impacten positivamente en sus procesos cognitivos.

En las nuevas prácticas se debe evitar repetir o estudiar para aprender líneas completas, se prefiere crear dinámicas grupales, en contextos actuales y reales, donde los alumnos trabajen colaborativamente demostrando cómo van aprendiendo, añadiendo risas provocadas por un ambiente confortable, de satisfacción por pertenecer a un grupo que trabaja en conjunto para conseguir un fin en común, que representa la importancia de que cada uno de los participantes adquiera nuevos conocimientos de una forma agradable, sin presión, sin estrés, sin temor a equivocarse.

Por palabras de Francisco Mora (citado en Sáez, 2014), *el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro* (p. 76). Este especialista afirma que el alumno debe de emocionarse para que se genere un aprendizaje aún más profundo.

Cuando los seres humanos experimentan situaciones que marcan su vida, surgen cambios en sus hábitos como en la forma de pensar, de hablar, de actuar e incluso hasta de moverse, porque en esos eventos estuvieron inmersos sentimientos que dieron origen a un aprendizaje trascendental; tal vez hubo tristeza, felicidad, dolor o satisfacción, pero eso provocó que lo aprendido sea realmente significativo para cada persona.

Algunas de las recomendaciones que se señalan para la praxis educativa es que, en las primeras aproximaciones de los niños a las escuelas, *estén en contacto con la naturaleza, fuente inagotable de estímulos, pues a esas edades es cuando se construyen los perceptos, las formas, los colores, el movimiento, la profundidad, con los que luego tejerán los conceptos* (Sáez, 2014, p. 79).

Los programas actuales que se tienen en la Educación Básica como el de “Escuelas de tiempo completo” proponen el extender el horario de la jornada de trabajo en las escuelas primarias, cosa que no favorece al desarrollo cognitivo del infante ya que el exceso de horas en un solo lugar y con actividades similares todo el tiempo, hacen que se sienta aburrido, cansado, estresado y hasta molesto por seguir en un espacio que no le complace en lo absoluto, logrando con ello que se atrofie el aprendizaje de los temas que se abordan durante esa extensión de horas de trabajo.

Además, Sáez (2014) explica que *se deberían adaptar los ritmos escolares a los biológicos*, (p. 79). pues en la etapa de secundaria se estipula la entrada una hora más temprano que en las primarias y el cerebro de los adolescentes retrasa la hora del sueño por la noche, por lo que también, la de despertarse por la mañana.

Si conociéramos un poco más cómo funciona el organismo tendríamos la oportunidad de tomar decisiones que ayuden a mantenerlo en un buen estado, de igual forma, si la sociedad aprende cómo se organiza el cerebro y por los procesos que pasa la información

para que esta se queda en nuestra memoria, como docentes o padres de familia sería mucho más fácil conocer de qué manera instruir a los pequeños.

Según Mora, (2013) *neuroeducación significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña (maestro), y ayudar y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad)* (p. 25) ... No se trata sólo de trabajar en el educando sino, también en el colegiado, crear un referente teórico de fácil comprensión que lo ayude a mejorar su trabajo en el aula, incentivándolo al uso de la neurodidáctica.

Por otra parte, este nuevo enfoque de educación busca incrementar las relaciones sociales, integrando a los padres de familia, su cultura, el ambiente que lo rodea, en cada clase que se imparta haciendo una planeación motivadora, activa y que incentive la incertidumbre día a día por conocer lo que se va a aprender.

Es imprescindible también el que el maestro sea capaz de comprender que cada niño tendrá su propio desarrollo cognitivo, y que este depende del contexto en el que haya crecido, desde las relaciones que estableció, con quienes lo hizo, y los acontecimientos que señalaron un cambio drástico en sus esquemas ya establecidos a su corta edad.

Aprendizaje significativo

Cada persona se expone a diversas situaciones que conforman sus pensamientos, personalidad, formas de reaccionar y sobretodo la manera en que aprenden. En este último punto es importante señalar que cuando se reciben señales a la corteza cerebral lo suficientemente fuertes para que estimulen al encéfalo, se produce instintivamente un recuerdo que tendrá un margen de importancia y durabilidad en la memoria.

Por lo tanto, el conseguir en el proceso de enseñanza que este nuevo saber sea significativo y perdure en el cerebro, es para el maestro la base para lograr que sus alumnos aprendan, así la tarea del docente recae en descubrir cómo aprende y orientarse en una estrategia y generar técnicas correctas que provoquen condiciones óptimas para un buen Aprendizaje. Vargas (2006) explica lo siguiente:

El aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables y, en consecuencia, un principio nuclear de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente, privilegiando las prácticas educativas destinadas al saber cómo más que al saber qué (p.3).

Uno de los grandes teóricos que habló sobre esto fue David, P. Ausubel, en donde, para el año de 1963 presentó una alternativa al conductismo que era la corriente más relevante de aquel entonces, el proponía un modelo en donde la enseñanza y el aprendizaje en el aula se tenía que fundar en el descubrimiento, en un entorno contextualizado a la realidad, y claramente donde el eje central de este modelo es quien aprende y sus necesidades.

En el Plan y programa de estudios (2011) se establece que el aprendizaje de los niños tiene que ser significativo, que en el aula se deben de dar prácticas innovadoras en las que se motive al estudiante a “aprender para la vida”, donde se utilicen contextos de la realidad como ejemplos para abordar en las actividades de la clase y a pesar de que ya hay un nuevo modelo educativo Aprendizajes clave (2017), no se deja a un lado la teoría Ausubeliana, porque en este se busca priorizar las emociones y el estado de ánimo del alumno, integrando la socioafectividad como pilar indispensable para conseguir un conocimiento significativo. Sin duda, es una de las teorías más importantes y aunque en su tiempo no fue tan reconocida como ahora, se hace presente en los cambios de los proyectos educativos y se está convencido de que aún en los próximos, tendrá que incluirse el descubrimiento, la experimentación, la socioafectividad para motivar al cerebro en la obtención de aprendizaje y cambiar las formas del quehacer educativo tradicionalista.

Supuesto Teórico de la investigación

Las aportaciones que las neurociencias están realizando a la educación podrán aportar un conjunto de herramientas que sistematizadas por la neurodidáctica ofrecerán una opción de actualización al docente y constituirse en una innovación a su práctica con el fin de dar una respuesta más adecuada a la demanda de los escolares de esta época globalizada y de grandes cambios científicos y tecnológicos.

Metodología

Esta investigación es de carácter aplicada pues realiza un estudio en situaciones concretas, es de tipo descriptivo con un enfoque exploratorio pues pretende ofrecer un panorama sobre la percepción de los docentes para con las neurociencias y la aplicación de estas en la práctica educativa, teniendo en cuenta que es una línea poco estudiada y donde aún se están abriendo caminos del conocimiento.

El conocimiento de la realidad es la mayor garantía para cualquier proceso investigativo. Si durante el desarrollo de este proceso el investigador no se sirve de un diseño previo, de una estructura básica, su trabajo puede resultar infructuoso (Tamayo, 2004, p. 39). Es por lo que se busca dar una interpretación, describiendo la información que se obtuvo gracias a la recolección de datos que se hizo a través de una escala de Likert, para tener un sustento en la investigación. Además, Tamayo (2004) asegura que la investigación descriptiva:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. La

investigación descriptiva trabaja sobre realidad es de hecho, y su característica fundamental es la de presentamos una interpretación correcta (p. 46).

Se sigue con una ruta mixta, ya que se recolectaron datos cualitativos y cuantitativos, con instrumentos que fueron implementados desde el planteamiento de la investigación, para conseguir una visión más clara y completa del tema estudiado, siendo adaptadas las características de ambos tipos de investigación según las necesidades que surgieron a través de esta.

Para esta investigación se contempló la población de docentes que se encuentran laborando en la escuela primaria “Matías S. Canales” en Cd. Victoria, Tamaulipas, ya que se tiene el propósito de conocer cuánto conocen los maestros sobre las neurociencias y el aplicar la neuroeducación como estrategia en su proceso de enseñanza. Según Hernández (2018):

Las poblaciones deben situarse de manera concreta por sus características de contenido, lugar y tiempo, así como accesibilidad. De nada sirve plantear un estudio si no es posible que tengas acceso a los casos o unidades de interés. Es importante perfilar con exactitud los criterios de inclusión y exclusión de la muestra (p. 199).

Para concretar, cuál sería la unidad poblacional para elegir se tuvo que determinar la información que se pretendía recabar mediante el instrumento preparado, por tanto, *el interés se centra sobre “que” o “quienes” se recolectarán los datos, lo cual depende del planteamiento del problema, los alcances de la investigación, las hipótesis formuladas y el diseño de la investigación (Hernández, 2018, p. 197).*

En este caso se tomó como muestra (que es sólo una parte de la población total de trabajadores de la escuela) a los docentes que están frente a grupo, convirtiéndose así en un muestreo no probabilístico y seleccionado por conveniencia lo que significa que se seleccionó a los sujetos que estaban más disponibles para contactar, además de que se buscaba que sólo aquellos que intervinieran directamente en la enseñanza contestaran el instrumento preparado.

Además, se planteó un seguimiento rigurosamente metodológico a lo largo de la investigación para conseguir un desarrollo de esta correcto y organizado, tomando las pautas necesarias para conseguir los objetivos y el propósito planteados al inicio de este trabajo de estudio. Bisquerra (2014) considera una serie de pasos a seguir para concretar con un estudio descriptivo, que son los siguientes:

La identificación del problema a investigar surgió por la participación en cursos y talleres sobre neurociencias y la exposición de sus posibles beneficios al ser aplicada en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, surgiendo como una nueva vertiente las estrategias neuroeducativas. También se contempló el hecho de haber reflexionado sobre las práctica rutinaria y tradicionalista que imparten la mayoría de los docentes en el aula, no por falta de interés o vocación a su labor, sino, por la excesiva carga de trabajo que poco les permite

realizar material didáctico y por la poca información sobre métodos que facilitarían la obtención del aprendizaje o procesamiento de la información en el cerebro.

Como *objetivo de estudio* se propuso identificar qué tanto conocen los docentes respecto a la neuroeducación, qué prácticas neuroeducativas emplean sin darse cuenta y su interés de aplicarla en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, para lograr esto se planteó el utilizar una encuesta que permitiera recabar los datos necesarios para obtener dicha información, además de agregar el diseño de un plan de acción para que los docentes conozcan qué son las neurociencias y cómo se aplican en la práctica educativa. Así también, el propósito que se ha planteado es lograr que, mediante el conocimiento de los profesores sobre el cerebro, su estructura y funcionamiento para que mejore significativamente el aprendizaje en la educación básica, tomando como técnica las neurociencias, para generar estrategias que sirvan como recurso didáctico en la enseñanza, convirtiéndose así en neuroeducación.

Se concretó que se utilizaría *la población* total de docentes que estuvieran laborando diariamente y en jornada completa con los grupos de la institución donde se realizaron las prácticas profesionales, la escuela primaria “Matías S. Canales”; y previamente se realizó una prueba piloto con maestros de la zona número once del municipio de Hidalgo, Tamaulipas elegidos al azar para conocer la factibilidad del instrumento a aplicar.

El instrumento que se elaboró fue una escala tipo Likert, derivado de la técnica de la encuesta pues permite conjuntar reseñas sobre la problemática planteada, en la que las personas que participan en ésta emiten sus respuestas, pero estas son organizadas y evaluadas de manera sistemática ya que la estructura de este así lo permite al analizarlo.

Antes de la aplicación final del instrumento, al realizar los cambios que se consideraron pertinentes, se volvió a someter a evaluación bajo *el programa* jMetrik para obtener la calificación del Coeficiente de Alfa, los *resultados* de la tabla obtenidos con el programa mencionado tienen un valor estimado de .8022 en el Coeficiente de Alfa de Cronbach y con sustento en el criterio general, Geroge y Mallery (1995) citado en Reyna Escobar y Vázquez Torres (2019) sugiere que si éste se encuentra en un valor mayor de .8 es considerado bueno, por ende, podemos afirmar que *los datos obtenidos* de la aplicación del instrumento cuentan con la validez y consistencia suficiente para ser aplicados en la investigación.

Para poder conjuntar datos de manera estructurada y organizada se llevó un registro de observación mediante un diario de campo donde se agregaban los datos de la escuela y del grupo observado, un apartado de descripción de hechos que se derivaban de una categoría de análisis de cinco que se concretaron para guiar el desarrollo de este trabajo investigativo.

Otra técnica utilizada para recabar la información fue la encuesta, que *es una forma de obtener datos directamente de la gente en una forma sistemática y estandarizada* (Quispe,

2013, p. 11). Por lo que como instrumento se trabajó con una escala de Likert, con indicadores y preguntas cerradas, como respuesta se tenían opciones múltiples de estimación.

Resultados

Siguiendo las categorías establecidas para el desarrollo de esta investigación y con base a la interpretación de los datos recabados, en la primera que es **Conocimientos de los docentes sobre Neuroeducación** se conoce que los maestros tienen poca información sobre el tema, pero si han escuchado hablar de este, que hay pocos cursos o talleres que imparta la Secretaría de Educación Pública sobre la integración de las neurociencias en la educación y si al docente le interesa actualizarse en esta temática tiene que hacerlo por su cuenta.

La siguiente categoría es la **Importancia de la aplicación de la neuroeducación en la enseñanza** desdichadamente, sólo algunos colegiados se percatan de menar muy superficial de integraciones neuroeducativas en los Planes y programas de estudio vigentes, pero externaron y se les reconocen a algunos sus ganas por mejorar sus prácticas creando estrategias innovadoras para mantener activos a los alumnos, tomando en cuenta sus canales de aprendizaje, gustos e intereses y sobretodo sus necesidades.

El **Interés por crear ambientes de aprendizaje motivadores, lúdicos e innovadores** corresponde a la tercera categoría estudiada por lo que el maestro demuestra su disposición para complementar su didáctica con actividades estimuladoras, contemplando las funciones afectivas de los niños e innovando con el uso de las TIC o de material didáctico sus prácticas, todo para crear un ambiente confortable, pero lamentablemente, cuentan con poco recurso económico y de materiales, añadiendo además la sobrecarga administrativa que tienen que sobrellevar cada periodo. Estos aspectos dificultan su entrega por completo a sus grupos de trabajo por lo que al final, tienen que abordar los contenidos de la manera en la que se les sea posible.

De igual manera se descubrió que el **Impacto del contexto en el que se desarrolla el alumno en su desempeño académico** es muy grande y está directamente relacionado con su desarrollo en el aula, porque la atención por parte de los padres de familia al alumno es considerada uno de los elementos más imprescindibles para su buena evolución, y por opinión de la mayoría de los profesores se confirma que las experiencias que ellos tengan desde su primera infancia en su núcleo familiar definirán patrones conductuales para su vida.

Por último, se contemplan que las **Actitudes y relaciones entre docentes y alumnos** influyen en su comunicación, por lo tanto, repercute también en el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, no todos los docentes contemplaban en su modelo las funciones afectivas con los niños y es algo que se deberá promover más,

pues no puede haber educación sin contemplar los sentimientos, emociones, o estado anímico de los niños.

Discusión y conclusiones

A partir de la elaboración de este trabajo realizado se pueden desprender líneas de investigación con los alumnos, y no sólo con los docentes, aplicando estrategias neuroeducativas en la práctica educativa de manera formal y evaluarse con un instrumento de manera cuantitativa para conocer, por cifras los cambios que surjan en el aprendizaje de los niños, además de agregar a la neuroeducación la contemplación más profunda de las emociones, pues éstas se ha descubierto fomentan gran parte del desarrollo psicológico de los infantes.

Por otra parte, sería importante contemplar también en un periodo posterior a la aplicación del taller diseñado, los cambios (ventajas o desventajas) que atrajeron las neurociencias en el quehacer educativo, localizar áreas de oportunidad para mejorarlo y percibir nuevos campos de focalización para integrar en esta nueva propuesta, y así seguir mejorando la enseñanza de los maestros titulares y conseguir la meta de incrementar el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación básica.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España. La Muralla, editorial.
- Chú Lee, A., Cuenca, S. y López, M. (2015). *Anotomía y Fisiología del Sistema Nervioso*. San Antonio de Machala, Ecuador. Universidad Técnica de Machala.
- Escobar y Vázquez (2019). *Estimación de confiabilidad y validez de instrumentos para la investigación educativa*. Taller. ISSN: en trámite. Victoria, México.
- Hernández, S. (2018). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México. MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES.
- Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Barcelona, España. Paídos.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España. Alianza Editorial.

Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Colección aula abierta. Madrid, España. Editorial La Muralla.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México. LIMUSA Noriega EDITORES.

Sáez, C. (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Revista Quo México*. México. Pp. 74-79 <https://quo.mx/ciencia/neuroeducaci%C3%B3n>

LA ORGANIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TITULACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Mario Rodolfo González Flores

Nora Guadalupe Hernández López

María Dolores Villalpando Flores

rodolfo.gonzalez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

En el presente trabajo se muestra una propuesta de intervención educativa que propone un modelo de investigación que se ubica en el paradigma cualitativo con un enfoque de investigación acción educativa que se liga a la indagación y transformación de procesos escolares en general, este humilde aporte centra su atención en la solución de una serie de problemáticas que se presentan en el desarrollo del proceso de titulación de una escuela Normal Rural en el estado de Jalisco, México, el proceso que se siguió rescata los elementos básicos de la investigación-acción: el problema detectado, el plan de acción, la acción, la observación, la evaluación y reflexión sobre la propia intervención, en la que se utilizaron técnicas como la observación considerando los estadios de la misma. La propuesta de intervención educativa se formuló para diseñar una serie de protocolos que permitieron involucrar a los cuerpos académicos de la Escuela Normal en la construcción y evaluación de los documentos de titulación. En los resultados obtenidos se observan que después de encontrar un proceso de titulación con distintos desacuerdos entre los agentes involucrados y una vez diseñada y aplicada la intervención, se logró consolidar un proceso basado en las orientaciones curriculares y en criterios académicos que permitieron consolidar una comunidad de aprendizaje eficaz y eficiente.

Palabras clave: Titulación, Evaluación formativa, Evaluación sumativa, Cuerpos académicos.

Planteamiento del problema

La formación inicial de docentes en México atraviesa por un momento donde la única constante es el cambio, en 2012 después de 15 años aparece una reforma curricular para algunas licenciaturas y finalmente en el 2018 se incorporan las faltantes y se promueve una nueva reforma curricular que hasta el momento está vigente pero que debido al cambio de gobierno y la derogación de la reforma educativa para educación básica del gobierno anterior, se presume también de una estrategia nacional para el fortalecimiento de las escuelas normales y con ello la enorme posibilidad de reestructurar nuevamente los planes y programas para formar a los nuevos docentes. Sin embargo hay elementos que tanto la propuesta 2012 y 2018 coinciden; el modelo por competencias, el enfoque centrado en el aprendizaje y la flexibilidad curricular los cuales ostentan presupuestos epistemológicos que seguramente seguirán presentes por un tiempo considerable.

Cuando se publican en el Diario Oficial de la Federación los Acuerdos 649 y 650 que establecen los Planes de Estudio para la Formación de licenciados en educación primaria y licenciados en educación preescolar, aparecen nuevas orientaciones en lo que concierne al proceso de titulación, aparecen tres modalidades que sin duda han cambiado la manera en la que convive la docencia y la investigación en la formación de docentes, estas son: informe de prácticas profesionales, tesis de investigación y portafolio de evidencias. Aunque en el 2018 se publicó una reestructuración del plan de estudios para ajustar principalmente la carga horaria, el contenido y nombre de algunas asignaturas y la reconfiguración de los trayectos formativos, las modalidades de titulación son las mismas para ambos planes y por lo tanto siguen vigentes.

El presente estudio se ubica en la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza, Jalisco México que al igual que todas las normales del país encuentra orientación de las actividades académicas en los planes de estudio mencionados, además de contar con el documento legislativo donde se establecen estos planes, la DGESE en colaboración con diferentes colectivos académicos conformados por maestros de las EN se ha dado a la noble tarea de elaborar documentos que orienten la organización de procesos específicos para la materialización del curriculum como: los programas de cada curso, un documento que orienta el trayecto formativo de práctica profesional y dos documentos para orientar el proceso de titulación; orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y lineamientos para organizar el proceso de titulación plan 2012. Aunque ha poco más de un año no se han publicado los documentos para el plan 2018, se pueden suponer que debido a la permanencia de las mismas modalidades de titulación en el nuevo plan, estos documentos tienen vigencia.

En el primer documento se pueden encontrar como su nombre lo dice orientaciones que sirven a docentes y estudiantes para la construcción del documento de titulación en las tres modalidades,

respecto al segundo se menciona en la presentación “En este documento se dan a conocer las responsabilidades y funciones de las instancias encargadas de atender el proceso de titulación en la escuela normal” (DGESPE, LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL PROCESO DE TUTITULACIÓN, 2012), el documento está dividido en tres apartados: I. El trabajo de titulación, II. Organización del proceso de titulación y III. El examen profesional. El apartado I se clarifica o se complementa con el documento de orientaciones, sin embargo en el apartado II punto número 2. Comisión de titulación en el subtítulo que menciona “actividades de la comisión de titulación” inciso g que menciona “Designar a los integrantes del jurado para cada examen profesional, haciéndoles la entrega oportuna de los trabajos de titulación con la finalidad de analizarlo bajo instrumentos de valoración diseñados por la propia Comisión de Titulación (rúbrica, escala, etcétera), en función de la modalidad escogida por el estudiante” (DGESPE, LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL PROCESO DE TUTITULACIÓN, 2012), por un lado en un principio se asumió que al igual que en planes anteriores la designación de los jurados podría hacerse unos días antes del periodo de exámenes, situación que año con año generaba inconformidad entre el colectivo debido a la falta de criterios claros para conformar las ternas, aunque en el apartado III de la conformación del jurado menciona que para participar en el los integrantes deberán cumplir con cuatro requisitos que son: a) Dominio de área o disciplina que haya impartido. b) Dominio metodológico para analizar el trabajo de titulación. c) Tener grado académico de maestría. d) Tener experiencia previa como sinodal. Para la H. comisión y el colectivo docente las preguntas seguían siendo ¿en cuántos exámenes puede participar cada maestro? ¿Se deben establecer criterios de acuerdo al perfil? ¿Se deben establecer criterios de equidad? ¿Qué criterios académicos además de los anteriores serán los mejores para designar la conformación de jurados?

En un segundo término se pensó que la entrega oportuna del documento a los integrantes del jurado podría ser de 3 a 5 días antes del examen de titulación para que estos elaboraran sus preguntas, esta situación no se sostuvo, se dieron testimonios en dos sentidos por un lado el secretario y el vocal afirmaron que el tiempo no era suficiente para conocer el documento debido a que solo el presidente del jurado (cargo que por norma ocupa el asesor) conocía a plenitud el documento y por otro lado el propio asesor que afirmaba que debido a la misma circunstancia las preguntas durante el examen se concentraban en aspectos poco relevantes y no ayudaban al joven a demostrar las competencias del perfil de egreso, para la H. comisión de titulación apareció la pregunta entonces ¿Cuándo es el momento oportuno para entregar los trabajos de titulación a los miembros del jurado? ¿Es necesario organizar un sistema de lectoría?

El un tercer asunto dentro del mismo contexto y bajo el mismo lineamiento la H. comisión de titulación enfrentó la tarea de crear los instrumentos de evaluación para los documentos de titulación en las tres modalidades y que estos fueran tan claros para el docente que acompaña el proceso de construcción como para el alumno que construye. ¿Cuál sería la mejor estrategia para construirlos? ¿Es suficiente que solo los miembros de la H. comisión de titulación participen en

la construcción? ¿ de acuerdo a los enfoques de la evaluación formativa y sumativa, qué elementos se pueden incorporar para conocer la calidad de los trabajos de titulación?

Una vez que se identificaron las interrogantes que abre la necesidad de la investigación cabe señalar que una de las razones principales de llevarla a cabo se enmarca en la posibilidad de establecer protocolos claros para organizar el proceso de titulación en la EN y que además dichos protocolos se ajusten a la normatividad para que alumnos y maestros, que necesitan certidumbre, tanto en el proceso de construcción del documento de titulación como en las formas que se instalan en todos los aspectos de organización del periodo de exámenes profesionales, esto permitirá despreocuparse de la parte administrativa y concentrarse en lo que realmente necesita tiempo y esfuerzo, es decir, el desarrollo de un producto final que da cuenta de las competencias del perfil de egreso desarrolladas a lo largo de cuatro años de formación.

La hipótesis de acción que se propuso fue la siguiente:

Establecer protocolos con criterios claros para la designación de integrantes de los jurados en el proceso de titulación permitirá que maestros y estudiantes obtengan certidumbre y seguridad para las tareas que se derivan de la construcción del documento de titulación.

Objetivo general

Diseñar aplicar y evaluar un sistema de organización para el proceso de titulación apegado a orientaciones académicas contemporáneas y coordinadas por la H. comisión de titulación.

Objetivos específicos

Promover espacios para la construcción en colectivo de los instrumentos de evaluación para los documentos de titulación.

Establecer un protocolo en la integración de los jurados del examen profesional para promover un clima de estabilidad institucional.

Establecer un mecanismo eficiente que permita que todos los miembros del jurado conozcan el documento de titulación para que su participación en el examen de titulación permita que el sustentante demuestre las competencias del perfil de egreso.

Marco teórico

Aunque el tema central de este estudio se ubica en la organización del proceso de titulación ya en el planteamiento del problema se pueden dividir tres asuntos que se atienden y que por sí mismos necesitan ser consultados teóricamente Whitehead (1995) plantea una estrategia global de teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica, y una reformulación continua de ambas, por lo tanto se hace necesario un marco teórico que sustente la toma de decisiones para llevar a cabo una intervención informada.

Como ya se mencionó con anterioridad la reforma curricular 2012 y 2018 contemplan en su diseño el enfoque basado en competencias y por lo tanto la necesidad de aplicar paradigmas de evaluación congruentes con el mismo, en relación con el documento de titulación se expresa que “Cada una de las modalidades previstas: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido a través de los trayectos y sus cursos” (DGESPE, Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de Titulación, 2012), bajo este referente se asume que la valoración del documento de titulación encierra una tarea compleja al considerarlo como un producto que le permite al alumno demostrar la totalidad del perfil de egreso.

En otro de los documentos que se refiere a la orientación de los procesos de la evaluación de los estudiantes se escribe “La evaluación de las competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como de los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro” (DGESPE, La evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio 2012, 2012). Para el caso que se ocupa en el presente estudio la evidencia está bien definida, así como las competencias que se demuestran, queda pendiente definir los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro del egresado de la EN.

En este sentido cabe la pregunta ¿es el maestro quien define los criterios? En el siguiente aporte teórico se comenta: “Evaluar supone además la construcción de los referentes a partir de los cuales se definan los criterios de evaluación. Estas definiciones deben ser claras y construidas de manera conjunta con los diferentes actores involucrados” (INEE., 2018), por lo tanto la tarea de construir criterios que permitan valorar el nivel de logro pero que además haga que todos los sujetos participantes del proceso se involucren de manera directa y adopten una actitud de compromiso, implica necesariamente que participen en la toma de decisiones de cuáles serán los más pertinentes.

Dentro del plan de estudios 2012 y de los documentos que acompañan sus orientaciones se proponen dos tipos de evaluación, la formativa y sumativa que implican en sí mismos una serie de elementos y características particulares que permitirán acercarse a procesos efectivos de valoración de los niveles de logro, para el caso de la formativa es posible establecer algunas definiciones que permiten entender su origen y enfoque. Por ejemplo (Stufflebeam, 1987) menciona “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones”. Ahora véase la siguiente cita “proceso de recopilación y utilización de la información para la toma de decisiones” (Cronbach, 1963) y para finalizar el análisis “emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto (Fernández, 1993), así se podrían citar un número de aportaciones más amplio, sin embargo como se observa en las referencias utilizadas la evaluación formativa es de gran utilidad para obtener información sobre el los avances en los niveles de logro y por consecuencia el uso de esta información en la toma de decisiones tanto para el que es responsable de la enseñanza como quien es responsable de su propio aprendizaje.

La evaluación sumativa es conocida también como evaluación final por el momento en el que se realiza, al respecto cabe hacer algunas aclaraciones basadas en la bibliografía “La evaluación sumativa está relacionada con la acreditación; sin embargo, sus principales funciones son establecer los logros de aprendizaje de los alumnos y brindar información para orientar la mejora de su aprendizaje” (Anijovich, 2010) y por otra parte se menciona también “La evaluación sumativa trata de establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Salinas, 2002), estas referencias permiten aseverar que la evaluación formativa se distingue de la sumativa por el momento en el que se aplica y que además permite promover o acreditar un cierto grado o nivel de dominio de saberes de un alumno, pero además no es concluyente con el proceso de aprendizaje o el de enseñanza, es decir también proporciona información que los sujetos pueden usar para la futura toma de decisiones.

Una situación de relevancia al conjuntar estos dos enfoques es considerar que implican el diseño y uso de estrategias de evaluación, Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el que se definen como el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz, 2010). Dentro de estas técnicas se pueden considerar observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño, e interrogatorio para el caso de los instrumentos existen variadas clasificaciones sin embargo entre los más mencionados se encuentran: el portafolio, la rúbrica, las listas de cotejo e inclusive los debates y las pruebas escritas.

Lo mencionado en los párrafos anteriores solo es una breve panorámica de lo que implica organizar un sistema de evaluación que pueda atender las demandas de las tareas de valorar las competencias de un alumno y todos los procesos y tareas que se derivan de uno de los procesos más trascendentes en la educación como lo es la evaluación por competencias.

Metodología

El modelo de investigación que se propone para este estudio se ubica en el paradigma cualitativo con un enfoque de investigación acción, al respecto cabe mencionar que Bernardo Restrepo distingue “como investigación acción educativa y la investigación acción pedagógica, la primera ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general y la segunda focalizada hacia la práctica pedagógica de los docentes”. (Colmenares E. & Piñero M., 2008) Para este caso se utilizó la investigación acción educativa como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación a través de un proceso de intervención que posibilita la solución de una problemática específica y por supuesto la observación, evaluación y reflexión sobre la propia intervención.

El estudio consideró la participación de 25 asesores metodológicos y 114 alumnos y alumnas de los cuales 18 son de la licenciatura en Educación Preescolar y 96 de la licenciatura en Educación Primaria.

En un primer momento se utilizó como técnica la observación, y como instrumento las notas de observación que permitieron comprender algunas situaciones en torno al proceso de titulación en donde se manifestaba un estado de insatisfacción entre los participantes, este instrumento permitió entender los inconvenientes que mostraba las formas en que se organizaba el proceso y una serie de elementos donde se podía ver con toda claridad una serie de circunstancias que lastimaban el desempeño de los asesores y de los jóvenes aspirantes a titularse, se siguieron los estadios de la técnica al elegir en primera instancia el entorno donde se realizaría la investigación, Denzin (1967) sugiere que las notas de observación incluyan referencias explícitas a las interacciones, las rutinas, los rituales, los elementos temporales y la organización social de los participantes. Una vez que se registraron datos sobre estas cinco categorías, se detectaron los patrones y acciones que permitieron focalizar la observación y detectar algunas saturaciones que se dieron una vez que los datos se repetían en diferentes procesos de observación. Este instrumento permitió recabar datos que definieron con mayor claridad el planteamiento del problema del presente estudio.

Para la siguiente fase que requería de formular estrategias de intervención para la solución del problema, se consideró hacer una revisión teórica para generar lo que llama McNiff (1988) como

una intervención: informada, comprometida e intencionada, una vez realizada la revisión teórica fue posible establecer la hipótesis de acción que según Elliot (1993) es un enunciado que relaciona una idea con una acción, después de encontrar las alternativas de solución según el proceso mencionado fue posible establecer un conjunto de acciones que buscaron la mejora y transformación del fenómeno educativo, dentro de estas se encuentran:

- 1.- El diseño de un sistema de evaluación con enfoque formativo para la valoración de los avances en la construcción del documento de titulación.
- 2.- La puesta en marcha de un proyecto donde se involucran los cuerpos académicos de la institución en el proyecto de asesoría y por consecuencia en el proyecto de exámenes profesionales.

Inmediatamente después de formalizar y emprender las acciones que se planificaron en la intervención o plan de acción, se procedió aplicar técnicas e instrumentos para lo que se denomina el control de la acción que según MacNiff (1996) establece “Las acciones implementadas por el investigador deben ser controladas a través de técnicas de recogida de datos. La observación tiene que controlar siempre lo que ocurre con las acciones que se implementaron en el plan de acción”. Finalmente se utilizó un instrumento para evaluar y reflexionar sobre los resultados de la aplicación del plan de acción que se denomina como “ver el supuesto de cambio o mejora, las ventajas y los inconvenientes”.

Resultados o aportaciones

El proyecto de asesoría metodológica en la Escuela Normal de Atequiza está acompañado de 25 docentes de un total de 46 que laboran en la institución, estos 25 asesores metodológicos atienden dos modalidades de titulación, 3 de ellos se dedican a la asesoría en tesis y el resto a orientar la construcción de los trabajos en informe de prácticas profesionales, el primer instrumento aplicado como ya se apuntó en la metodología fue las notas de observación, los resultados se organizaron en 5 categorías sugeridas por Denzin que son las interacciones, las rutinas, los rituales, los elementos temporales y la organización social de los participantes, los resultados que se expresan a continuación son producto de una serie de notas que alcanzaron la saturación de los datos obtenidos.

Las interacciones: se generaban conflictos entre los maestros, la H. comisión de titulación y los directivos de la escuela debido a que algunos maestros no estaban de acuerdo con la distribución y en general con toda la logística del periodo de exámenes profesionales, otro conflicto entre la H. comisión de titulación y los asesores metodológicos fueron los desacuerdos en cuanto a las características de los productos, dichos desacuerdos se generaban durante la entrega del producto al final del proceso, lo que generaba una situación que ya no se podía remediar por falta de tiempo.

Las rutinas: el asesor metodológico era el único responsable de la calidad del producto y por lo tanto decidía en la soledad cómo hacer la construcción, cuándo hacer la revisión y en general toda planificación de las actividades que se desprenden de este proceso.

Los rituales: la conformación de las ternas para los jurados se conformaban unos días antes del periodo de exámenes y por lo tanto la entrega de los documentos de titulación también se hacía en los mismos tiempos, situación que causaba preocupación entre los secretarios y vocales que argumentaban no tener el tiempo suficiente para conocer el documento y por lo tanto poner en riesgo la calidad de las preguntas y el proceso en general.

Los elementos temporales y la organización social de los participantes: el plan 1997 tenía características diferentes a las orientaciones del plan 2012, por lo tanto los cambios que se generaron en el proceso de titulación de uno a otro plan generaron incertidumbres, aciertos y desaciertos. Se conformó una H. comisión de titulación con un máximo de 6 miembros como lo establece la normatividad y aparecieron algunas exigencias para los asesores que la H. Comisión debía cumplir, una buena parte de los maestros asesores la consideró como un órgano inquisidor que poco aportaba al desarrollo de un proceso armónico y de calidad.

En los resultados de la siguiente fase de la investigación se encontraron hallazgos que permitieron diseñar las alternativas de solución a las problemáticas y preguntas establecidas en el planteamiento del problema del presente documento.

- a) Se identificó de acuerdo a las orientaciones del plan de estudios que el documento de titulación permite valorar las competencias del perfil de egreso y que las competencias se evalúan a través del enfoque formativo y el sumativo, por lo que se diseñó un sistema de evaluación diseñado por asesores y miembros de la H. Comisión de titulación, que consiste en acordar las fechas para hacer entregas parciales según el avance del documento y la construcción colegiada de los instrumentos para valorar cada una de estas entregas y por supuesto el producto final, dentro de la propuesta también se construyó un espacio en la web que funciona como portafolio donde participan asesores, alumnos, lectores y miembros de la H. comisión de titulación en un proceso que involucra actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- b) Una vez que se detectó que en las reglas de operación del programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) en lo referente a los Cuerpos académicos que menciona como una de las tareas fundamentales de estos la participación en proyectos de asesoría metodológica como requisito para su registro, se decidió unir dos necesidades, por un lado la conformación de las ternas para los jurados que ahora quedaría establecida de manera natural al interior de los CA y por otro lado establecer

- condiciones organizativas para que estos cuerpos colegiados pudieran comprobar ante el prodep su actividad.
- c) Después de entender la necesidad de evaluar el proceso del documento con un sistema de evaluación congruente con las orientaciones del plan de estudios y de identificar el valioso aporte de los CA en la titulación, se identificaron de manera colegiada condiciones que permitieron organizar un proceso de lectoría que se conjugó con los dos anteriores, se determinó que las revisiones del documento de titulación requerían poner atención en dos grandes rubros, 1.- revisar los aspectos de contenido como: la metodología y la congruencia en las investigaciones y 2.- la forma y estilo en los documentos que incluye: la ortografía, la redacción las orientaciones del estilo APA entre otros.
 - d) Entre los acuerdos colegiados se determinó que debido a que los CA estaban conformados por asesores metodológicos y por maestros que no asesoran, los criterios para asignar las ternas serían los siguientes: 1.- Debido a que el asesor metodológico tiene dominio de las metodologías por su propia tarea de asesorar, este fue considerado como el lector de contenido, por supuesto en un equipo de trabajo distinto al que asesora, 2.- Los compañeros que no son asesores en los CA pero que son maestros con alto reconocimiento en la docencia y las suficientes competencias para evaluar la forma y estilo de un texto, fueron considerados como lectores de forma y estilo. Todas estas orientaciones permitieron determinar que el secretario del jurado lo ocupara el lector de contenido y el espacio de vocal el lector de forma y estilo.

Para evaluar los resultados de la propuesta de mejora se procedió a analizar la actividad en el portafolio digital y se organizó la información en las siguientes categorías: el grado de responsabilidad de los asesores y alumnos en las entregas parciales, los resultados de las lectorías de contenido y de forma y estilo, los resultados de la información obtenida se presentan a continuación.

Grado de responsabilidad de los asesores y alumnos en las entregas parciales: los asesores determinaron para el informe de prácticas profesionales 3 entregas parciales y una final, para el caso de la tesis se establecieron 2 entregas parciales y una final, de acuerdo con los datos que se encuentran en el sitio web de cada asesor se encuentra que 4 de los 25 asesores entregaron los productos con un ligero retraso de 2 días, en el que se argumenta que tuvieron problemas técnicos en el uso del sitio a falta de estar familiarizados con las funciones y características del mismo, este fenómeno solo ocurrió en la primera de las entregas de ambas modalidades, el resto de las entregas presenta un cumplimiento total en tiempo y forma de parte de todos los asesores y alumnos.

Los resultados de las lectorías de contenido y de forma y estilo: esta categoría se dividió en “lectoría con el uso del instrumento” y sugerencias y observaciones dentro del documento”, en

la primera subcategoría se encontraron que solo 18 de los 25 asesores llenan el instrumento argumentando que la si lo utilizan como guía para hacer las observaciones pero que puede ser repetitivo hacer ambas tareas, en cuanto a la segunda categoría, se detectó que la totalidad de los lectores hacen observaciones, algunos subrayando en amarillo y escribiendo la nota en globos y otros utilizan la herramienta de revisión de Word.

Discusión y conclusiones

Una parte que determina el éxito de un proceso de evaluación es cuando los involucrados se hacen partícipes en la toma de decisiones respecto a los criterios de dicho sistema, es decir, sentirse parte del proceso aumenta el grado de compromiso.

El proceso de lectorías se desarrolló con la participación de todos los agentes involucrados y en relación al análisis de los resultados se puede asumir que marcha de manera exitosa, sin embargo hay algunas interrogantes para el futuro, ¿qué utilidad tiene para el estudiante las observaciones que hace el lector? ¿Son comprendidas? ¿Proporcionan información valiosa para la toma de decisiones?

Es relevante mencionar que durante las revisiones parciales hechas por los lectores y los miembros de la H. Comisión de Titulación, se pensó en un proceso de heteroevaluación, pero al estar integrados sitio web los alumnos, se promovió de manera espontánea la coevaluación y autoevaluación, según testimonios y notas escritas dentro de los sitios de cada asesor.

La construcción de los criterios y protocolos de evaluación del proceso de titulación en colaboración con los distintos agentes involucrados en el proceso, generó una comunidad de aprendizaje con alto grado de responsabilidad entre todos sus miembros pero que además utilizó la tarea de evaluar como una herramienta para aprender aunque queda pendiente hacer un análisis en relación a las siguiente pregunta: ¿estas acciones aumentaron la calidad de los trabajos de titulación en relación a los resultados anteriores a su uso?

Aunque se percibe un cierto grado de satisfacción en relación con el diseño de la propuesta de mejora y sus resultados, probablemente el mayor logro se encuentre en aquellos aciertos que no estaban presupuestados pero que aparecieron debido a la participación eficaz y eficiente de cada uno de los agentes involucrados.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión transformación de realidades y prácticas socio-educativas. LAUROS REVISTA DE EDUCACIÓN, 96-114.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record , 672-86.
- DGESPE. (2012). La evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio 2012. MÉXICO: SEP.
- DGESPE. (2012). LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL PROCESO DE TUTITULACIÓN. MÉXICO: SEP.
- DGESPE. (2012). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de Titulación. México, México: SEP.
- Díaz, B. A. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Fernández, A. (1993). El papel del pedagogo y del formador en la empresa. Herramientas, 32-39.
- INEE. (08 de SEPTIEMBRE de 2018). ¿Cómo entiende el INEE la evaluación educativa? Obtenido de Micrositio Acerca del INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/preguntas-frecuentes>.
- MAGGI, R. (1989). FORMACIÓN DE MAESTROS INVESTIGADORES EN EL SUBSISTEMA DE EUCACIÓN NORMAL. REVISTA MEXICANA DE PEDAGOGÍA, 47-56.
- Salinas, D. (2002). ¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad. Barcelona: Grao.
- SEP. (1997). plan de estudios 1997. méxico: sep.
- Stufflebeam, D. (1987). Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica. Ed. Pidos Iberica,S.A.: USA.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

Candidato a Doctor. Mario Alberto Muñiz Gallegos

mario680710@hotmail.com

Docente investigador de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Dra. Edith Nallely Ramos García

edith.ramos@benft.edu.mx

Docente investigador de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática: N°1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La producción de textos académicos en el docente en formación, le demanda la puesta en práctica de diversas habilidades cognitivas que le permitirán consolidar competencias disciplinares, que eventualmente, coadyuvarán a la consecución de las del perfil de egreso. Es así, que en este documento, se reporta la investigación de tipo cualitativa llevada a cabo en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, en dos grupos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir del curso Producción de Textos Académicos, durante el ciclo escolar 2019-2020, en el cual, los docentes en formación, escribieron artículos académicos que fueron compilados en revistas.

Palabras clave: textos académicos, desarrollo de competencias, docentes en formación.

Planteamiento del problema

En la actualidad el docente formación se enfrenta a las demandas sociales acerca de la profesionalidad docente, que estas a su vez se van incrementando; por lo tanto son múltiples las necesidades de comunicación sobre lo que se hace y cómo se interviene frente a los problemas, debido a ello la docencia ya no se puede sobrellevar como profesión ágrafa. Por lo cual es importante para el docente en formación comunicarse de una forma coherente y clara, construir argumentos que sean comprensibles para los demás, sometiendo los escritos a la crítica pública,

rebasando la privacidad que limita o una actitud autojustificatoria, son competencias básicas de cualquier profesional de nuestra época, particularmente en el ámbito de la docencia.

Bajo este contexto, y siguiendo el plan de estudio 2012, en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, en la Licenciatura de Educación Primaria (LEP), a los grupos de sexto semestre “A” y “B”, en el curso de Producción de Textos Académicos, se trabajó con los docentes en formación, para que como evidencia final, elaboraran artículos académicos, los cuales, posteriormente, fueron concentrados en una revista que al concluir el ciclo, fue presentada ante el Área de Docencia de la institución. Dichas actividades, fueron llevadas a cabo en correspondencia a lo propuesto por el curso en mención, en el cual se propone fortalecer sus competencias en el ámbito de la producción escrita, para que sean capaces de elaborar de manera sistemática, accesible y correcta, los textos académicos que se proponen en cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios, así como los que tendrán que producir a lo largo de su carrera docente y académica.

Marco teórico

El plan de estudios 2012 de LEP (SEP, 2012, p. 5) comenta respecto a las orientaciones de las actividades del curso, que consistirán en la lectura y análisis de textos, la producción de diversos tipos de material escrito, y el desarrollo de los mismos para su propagación en diversos escenarios, tomando en cuenta los requerimientos que cada uno de éstos plantea.

De esta manera se pretende desarrollar las competencias del curso las cuales consisten en:

- ❖ Utiliza la comprensión lectora para ampliar sus conocimientos y como insumo para la producción de textos académicos.
- ❖ Diferencia las características particulares de los géneros discursivos que se utilizan en el ámbito de la actividad académica para orientar la elaboración de sus producciones escritas.
- ❖ Aplica sistemáticamente las etapas del proceso de escritura de textos académicos, así como las estrategias discursivas y las herramientas metodológicas de cada tipo de documento.
- ❖ Elabora escritos con apego a los géneros y recomendaciones técnicas para difundirlos en las comunidades académicas.

La Escuela de Graduados en Educación (EGE), menciona respecto a la redacción de textos académicos que:

Escribir es un acto de creación y no necesariamente en un sentido poético. Escribir implica la organización mental de las ideas que se comunican, además de pensar en la posible forma en la cual se van convirtiendo esas ideas en oraciones núcleos o enunciados que dan pie al desarrollo formal de un párrafo que se considera como la unidad de sentido textual (2013, p. 16).

El proceso descrito anteriormente, debe de ser considerado por los docentes en formación, ya que al tener la necesidad de fortalecer sus competencias en el ámbito de la producción escrita, como es propuesto en el curso de Producción de Textos Académicos, es importante que inicie con los pasos básicos de la creación de un discurso académico escrito. Otro punto importante que se menciona, es el de las palabras y la redacción que serán utilizadas en el texto, las cuales deben de cubrir con la rigurosidad y naturaleza propia del tipo de escrito que se va a realizar.

La elaboración de un texto, tiene sus dificultades, que pueden llevar al docente en formación a complicársele dicho proceso. Entre los problemas con que se puede encontrar y reafirmando lo citado por EGE, Álvarez, (2011, p. 270) cita lo siguiente:

Por otra parte, la escritura es un fenómeno complejo, ya que integra numerosas habilidades cognitivas (generar ideas; organizarlas de forma coherente; construir oraciones gramaticalmente correctas, adecuadas a un contexto determinado; hacer esquemas y resúmenes; elaborar borradores; manejar un léxico específico y una construcción determinada en cada disciplina; etc.).

Álvarez, propone lo siguiente para solucionar el problema que demanda la escritura en la formación del profesorado:

La mejor manera de hacerlo consiste en desentrañar, desde la Educación Primaria, el proceso que se sigue al escribir, de modo que se favorezca el análisis, la reflexión, la interiorización y el automatismo, con el fin de hacer a los alumnos competentes en la habilidad de escribir textos académicos (2011, p. 270).

Ferreya, Billi, Vivas, y Martínez, (s/f, p. 3), consideran que la producción de textos académicos en nivel superior, es complejo, por lo cual asumen a la escritura como un proceso que es pensado:

...no como etapas sucesivas, sino como momentos recursivos, es decir, momentos que se superponen, se repiten, y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. Los denominan planificación, traducción y revisión. A su vez, éstos requieren de varios subprocesos, a saber:

Planificar:

- ❖ pensar qué escribir.
- ❖ construir al destinatario.
- ❖ decidir cómo escribir, con qué objetivos.
- ❖ buscar información necesaria antes de comenzar.

Redactar:

- ❖ escribir la primera versión del texto.
- ❖ reformular borradores.

Revisar:

- ❖ releer el borrador.
- ❖ solucionar problemas.
- ❖ buscar errores o problemas y corregirlos.

- ❖ decidir si refleja nuestros propósitos.
- ❖ escribir la versión definitiva.

La producción de textos, no solamente es para cumplir con un requisito que se da en escuelas de nivel superior, ni es solamente el vehículo en el que solo se dan a conocer los saberes, sino que va más allá de estas acciones, así lo cita Camps y Castello (2013, p. 18), “El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla”.

En sí, la elaboración y producción de textos académicos por parte de los docentes en formación, son acciones que les permite desarrollar las competencias del curso, y simultáneamente, las del perfil de egreso, las cuales coadyuvan de manera paralela en lo cognoscitivo, en la expresión estructurada, clara y precisa, tanto como estudiante, o como futuro docente.

Metodología

El trabajo que se presenta está basado en una investigación de tipo cualitativo, la cual es definida por Vera (s/f, párr. 1 y 2), de la siguiente manera:

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular.

Los estudios de corte educativo, se caracterizan por ser entre otros, de tipo investigación acción, Lomax (1990), citado por Rodríguez, et al (2010, p. 3) “define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada”.

El proceso de investigación que aquí se describe, se lleva a cabo con los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de sexto semestre, en el curso de Producción de Textos Académicos, con los grupos “A” y “B”, de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, en el cual se propuso la realización de un artículo para la elaboración de una revista, con temáticas afines al área académica que fueran de su interés de manera intrínseca o extrínseca, ya que el mismo podría ser tema de su tesis para titularse en la Escuela Normal.

En las sesiones de clase, se les presentó desde el inicio del semestre la estructura que debe de tener el texto a desarrollar para su presentación formal en el siguiente orden: Título, introducción, antecedentes, desarrollo, conclusión y referencias consultadas. Se les facilitaron el conjunto de referencias sobre las cuales podían fundamentar su trabajo, analizaron diversos documentos sobre el tema que han sido publicados, a fin de que conocieran el contenido y el

estilo para la producción de su propio escrito, los textos elaborados por los estudiantes fueron revisados en tres ocasiones (inicial intermedia y final), de esta forma se hizo el seguimiento a la asignación.

El trabajo final corresponde al proceso de la investigación que se siguió durante el semestre, fue posible llevar a cabo la indagación a través de fuentes diversas sobre un tema seleccionado, para los estudiantes resultó una tarea no compleja, por lo práctico que resulta la búsqueda a través del internet. En esta ocasión la consigna consistió en tomar fuentes impresas y digitales.

Determinar y darle la importancia a lo encontrado fue una tarea ardua, debido a que la mayoría de los docentes en formación, solo habían estado plasmando la información en sus propios escritos de forma literal, transcrita de las fuentes de consulta; en las producciones no se reflejaba el proceso que sugieren Ferreyra, et al, para la elaboración de un texto del nivel de estudio superior en el que se encuentran.

El proceso de revisión permitió observar qué etapas de la construcción del texto representaban mayor dificultad. Cabe destacar, que el desarrollo realizado en el cuerpo del trabajo, implicó una tarea en la que fue necesario implementar además de la revisión por parte del comité editorial de la revista del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de Tamaulipas (CRETAM), docente y alumnos, otras estrategias a fin de que se pudiera llegar a la construcción de los argumentos tomando como fuente a la información consultada, las cuales consistieron en exponer los textos de manera individual en el aula, retroalimentándose unos con otros, para el desarrollo de ideas y la construcción del hilo temático conductor. La evolución del pensamiento crítico reflexivo plasmada en sus ideas escritas, dio clara evidencia del progreso en la construcción de esta competencia, durante la segunda y tercera revisión.

Durante el semestre se llevaron a cabo las tres revisiones mencionadas de la siguiente manera: La primera revisión fue cuando presentaron su protocolo de investigación en el aula, en la cual el docente les hizo sugerencias para la mejora, una vez realizadas las correcciones, para llevar a cabo la segunda revisión, se envió a la revista del CRETAM, para que el comité editorial valorara si eran idóneos para ser publicados, así mismo les hiciera llegar las observaciones pertinentes y la tercera revisión se dio previo a la edición de la revista por el docente del curso.

Resultados

Los integrantes de los grupos “A” y “B”, realizaron de manera individual un texto académico que sirvió como un artículo para la elaboración de una revista por grupo, producto de la investigación propia que llevaron a cabo. El documento formal se acordó sería el producto final para la acreditación del curso Producción de Textos Académicos correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en el ciclo escolar 2019 – 2020.

De los artículos obtenidos por grupo, se hizo una compilación de trabajos, así mismo se les encomendó a cada grupo que elaborara la portada -haciendo uso de las TIC-, el cuerpo de la revista (introducción índice, directorio, entre otros), el resumen fue elaborado en español e inglés –que ayuda al perfil de egreso en el uso de una segunda lengua- y la impresión o edición de la revista. Se les dio la oportunidad a los estudiantes de participar en diversos espacios de comunicación educativa dentro de la institución escolar en el área de docencia y la dirección de la misma, entregándose un ejemplar a la directora de la Escuela Normal que será puesto a disposición de la comunidad de estudiantes en la biblioteca de la institución, para poder ser consultada si así se requiere.

LaLallllllTabla 1

Competencias que se desarrollaron durante el curso y las estrategias propuestas para el logro de las mismas.

Competencias del curso	Actividades y productos realizados
--Utiliza la comprensión lectora para ampliar sus conocimientos y como insumo para la producción de textos académicos.	-- Análisis y discusión de textos de interés de acuerdo a la línea temática del curso en aula de manera grupal y de los documentos propuestos en la bibliografía del mismo (debate en el aula)
--Diferencia las características particulares de los géneros discursivos que se utilizan en el ámbito de la actividad académica para orientar la elaboración de sus producciones escritas.	--Investigación de los conceptos y análisis de diferentes tipos de textos (monografía, ensayo, ponencia, artículos y proyectos de investigación, entre otros) para conocer las estructuras y fines de cada uno de ellos
--Aplica sistemáticamente las etapas del proceso de escritura de textos académicos, así como las estrategias discursivas y las herramientas metodológicas de cada tipo de documento.	--Revisión y corrección del artículo que elaboraron (en 3 momentos), --La revisión intermedia fue por parte de la comisión editorial de la revista del CRETAM, para su evaluación imparcial, y recibir observaciones para que el artículo sea idóneo y poder ser incluido en una revista.
--Elabora escritos con apego a los géneros y recomendaciones técnicas para difundirlos en las comunidades académicas	--Elaboración de la revista con artículos individuales (una por grupo), la cual fue presentada al área de docencia, subdirección académica y entrega de un ejemplar a la dirección de la BENFT.

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Figura 1. Alumnos de 6 to semestre grupo “A”, haciendo entrega de la revista a la directora de la BENFT. Elaboración propia 2020.



Figura 2. Alumnos de 6 to semestre grupo “B”, haciendo entrega de la revista a la sub directora académica y directora de la BENFT. Elaboración propia 2020.

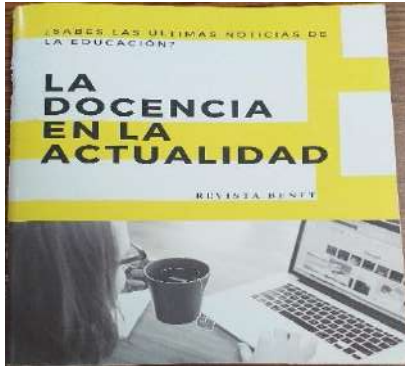


Figura 3. Portada de la revista elaborada por los alumnos de 6 to semestre grupo “A”. Elaboración propia 2020.

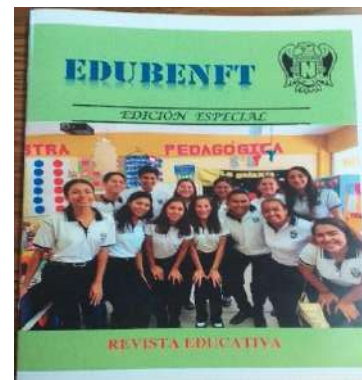


Figura 4. Portada de la revista elaborada por los alumnos de 6 to semestre grupo “B”. Elaboración propia 2020.

Discusión y conclusiones

La evaluación final de la evidencia de aprendizaje se llevó a cabo por medio de una lista de cotejo, la cual fue elaborada por el docente de grupo, tomando en cuenta las competencias del curso, así como el seguimiento que hizo el alumno a partir de las indicaciones hechas por la comisión editorial en la revisión intermedia y, mediante la disertación en el aula, a la que contribuyeron sus compañeros realizando aportaciones y reflexiones para la mejora del artículo.

El análisis de las competencias desarrolladas por los docentes en formación, son sustentadas en sus investigaciones, actividades en el aula aportando elementos a los trabajos de su compañeros, el artículo elaborado de manera individual, y del producto final que fue la revista, la cual se conformó con los artículos recabados en cada uno de los dos grupos; de manera particular las competencias del curso que se alcanzaron por medio de actividades específicas, se encuentran descritas en la Tabla 1.

Se concluye que es importante elaborar textos con una estructura bien definida, llevar a cabo el proceso sugerido por Álvarez (2011), para la consecución de trabajos con un nivel acorde al nivel educativo superior, así como la importancia de empezar en la educación primaria con la producción de textos para desarrollar las habilidades literarias y cognitivas desde temprana edad, las cuales son de suma importancia para el futuro docente, tanto en su tapa de estudiante como en la profesional.

Es pertinente hacer mención que el proceso de la elaboración del artículo del que está haciendo mención, es solo un primer acercamiento a la Producción de Textos Académicos, en adelante, se procurará continuar con la elaboración de este tipo de trabajo, ahondando en el contenido de los textos producidos por los estudiantes, valorando los alcances y profundidad, para determinar las habilidades que han desarrollado. Resulta interesante para este equipo de docentes, hacer un análisis de las dificultades que los estudiantes enfrentan para la elaboración de Textos Académicos, con la intención de trabajar y fortalecer esas áreas de oportunidad en beneficio de los docentes en formación.

REFERENCIAS

- Castello, A. C. (2013). La Escritura Académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- EGE. (2013). *Universidad TEC Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey*. (E. d. Educación, Productor) Obtenido de Manual para la elaboración de textos académicos de la Escuela de Graduados en Educación: (http://cursoste.tecvirtual.mx/cursos/comunes/RecursosApoyo_EGE/MANUALEGEagosto2013.pdf)
- Ferreira, P., Billi, M., Vivas, M. y Martínez, Y. (s.f.). *La escritura académica en el nivel superior*. Recuperado el 28 de enero de 2020, de Investigación sobre alfabetización académica.: http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/La_escritura_academica_en_el_nivel_superior.pdf
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, & Irene. (2010). *Métodos de Educación Especial 3a Educación Especial Curso: 2010-2011*.
- SEP. (2012). *Textos Académicos*. México: SEP.
- Vera, L. (s.f.). Recuperado el 19 de enero de 2020, de <http://ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>

LA RESILIENCIA UNA CONDICION QUE SE DEBE ACRECENTAR EN LAS ESCUELAS NORMALES

Alma Delfina Glez Mendoza

alma.d.glez@hotmail.com

Leticia Magdaleno Arreola

Guillermo Gpe. Inzunza Corrales.

Línea Temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Las derivaciones de estudios reconocidos demuestran que las personas con altos niveles de inteligencia emocional manifiestan altos factores de protección personales, familiares y principios de resiliencia. La felicidad y el bienestar del futuro docente no deben ser efecto de la casualidad sino más bien deben ser también prioridad en la formación inicial. La resiliencia y la inteligencia emocional son conceptos de importancia que demandan el análisis minucioso, reflexivo y necesario al interior de las escuelas formadoras de docentes, tanto a nivel personal como profesional. La información que se presenta es relevante, por el grado actual que se le confiere al docente resiliente al buscar afrontar con éxito su tarea como educador en una sociedad demandante de cambios constantes y diversas necesidades prioritarias. Guiar el desarrollo emocional que le permita al alumno normalista tejer su resiliencia le puede conferir también a las instituciones formadoras de docentes al momento de disponer de programas de tutorías atendiendo la inteligencia emocional y los principios de Resiliencia.

Palabras clave: Modelo, Resiliencia, Inteligencia Emocional, Docente, Tutorías.

Planteamiento del problema

Tratar el tema de Resiliencia dentro de la formación inicial del docente aumenta notablemente la adquisición de significativas funciones que permiten el logro del perfil de egreso del alumno normalista. Hoy en día el fortalecimiento de la Resiliencia desde las escuelas normales puede ser un trayecto que conduzcan al desempeño exitoso y satisfactorio en la práctica docente. Henderson y Milstein (2003) programan un modelo de seis pasos que favorece a la construcción de resiliencia en las escuelas, los tres primeros pasos se fundamentan en aminorar el riesgo y circunscriben el enaltecer las relaciones sociales, establece límites claros y firmes y el preparar en habilidades para la vida. Los tres siguientes pasos favorecen el cimentar la resiliencia a través del afecto y apoyo, determinar y comunicar expectativas elevadas. Y preparar oportunidades de contribuciones significativas.

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, dentro del campo de la inteligencia emocional, ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el campo educativo y, sobre todo, si se desea el rediseño de nuestro mundo, por lo que resulta necesario, iniciarse con la reestructuración y mejora de un modelo y ambiente escolar, punto en el que se confiere una tarea significativa a las escuelas formadoras de docentes. Al hablar de educación frecuentemente se piensa en una serie de conceptos concernientes a lo académico y lo administrativo, desatendiendo principalmente el desarrollo de competencias emocionales que resultan ser clave en el desarrollo profesional docente.

El estrés y las depresiones entre los alumnos normalistas es un hecho que va aumentando por años por la imposibilidad de controlar las situaciones a las que se enfrentan cada día. La soledad y la falta de comprensión por parte de sus compañeros y/o maestros, que a veces asumen actitudes de pasividad y falta de motivación, hacen que la Resiliencia disminuya y estas situaciones de tensión afectan su desenvolvimiento óptimo. La resiliencia nómica ayuda al futuro docente a formarse de manera integral, y a su vez poder responder a los nuevos desafíos del contexto tanto escolar como social a los que se enfrenta. La Resiliencia es una característica que surge a lo largo del desarrollo humano, ya que cuanto más desarrollada está la persona, mayor es su flexibilidad y mejor se adapta a las situaciones adversas.

En este sentido, la presente información tiene dos propósitos generales. Por una parte, es determinar la importancia que tiene el acrecentar la Resiliencia en la formación del futuro docente; el segundo objetivo de este trabajo es ir más allá y concientizar sobre la necesidad de la puesta en práctica de programas de educación emocional que demandan una formación precedente del profesorado. Por los datos obtenidos a través de diversas investigaciones realizadas, se puede aseverar que el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está en general, suficientemente distante en los programas de formación de maestros.

Marco Teórico

Resiliencia y Asiliencia Nómica

Desde los años 1950's los investigadores ya habían venido orientados su curiosidad en cómo personas jóvenes lograron sobrevivir y superar situaciones desfavorables extremas tales como pobreza o el maltrato de un padre enfermo mentalmente, adicional a la presencia o ausencia de cualidades intrínsecas, como el temperamento que interactúa con el ambiente social de una persona joven (Anthony, 1987). Se enfocaron en identificar los componentes claves de la resiliencia: riesgos, adversidades, activos, recursos, vulnerabilidades y factores de protección, que daban buenos resultados en unas personas y en otras no. Entendiendo resiliencia por la capacidad para afrontar las adversidades extremas y no extremas y salir fortalecido de ellas.

Fue a partir de finales de 1980 que una segunda ola de investigadores estudió los procesos y mecanismos de protección involucrados al surgir la resiliencia de forma natural. Argumentando que la resiliencia debe entenderse como la interacción dinámica entre la persona y su entorno (Rutter, 1987). Más recientemente, una tercera ola, a finales del milenio, muestra como los investigadores se enfocaron en los activos de las personas, discutiendo que el desarrollo positivo, el afrontamiento y la resiliencia están presentes entre aquellos que tienen tanto los recursos internos como los externos (Lerner y Benson, 2003).

Por su parte, Werner (1989) plantea que el tema de la resiliencia resulta importante, en tanto a partir de su conocimiento es posible diseñar políticas de intervención. Según esta autora, la intervención desde un punto de vista clínico puede ser concebida como un intento de alterar el balance presente en las personas, que oscila desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Esto puede ocurrir ya sea, disminuyendo la exposición a situaciones de vida provocadoras de estrés y que atentan contra la salud mental, o bien aumentando o reforzando el número de factores protectores que pueden estar presentes en una situación dada; por ejemplo, reforzar fuentes de apoyo y afecto, favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas. Murray se centra en el individuo cuando concibe la resiliencia y la define como una actitud que permite resultados positivos al individuo ante la adversidad, sin importar cuán difícil sea. Respondiendo o afrontando exitosamente a la adversidad y a todos los problemas de la vida, desarrollando fortalezas para resistir a la adversidad (Murray, 2003).

La vida a diario enfrenta a todo individuo a diversas situaciones, algunas de ellas retan de diferentes maneras, afectando más que cualquier otra, siendo por ello la conveniencia de cultivar la habilidad de recuperarse de ella. Es ineludible mencionar que no se trata de insensibilizarse, ni de reprimir las emociones ni de simular que la vida de todo ser humano debe estar bien o ser perfecta. La resiliencia como actitud permite asumir una capacidad para sanar y avanzar, para alcanzar una mejor calidad de vida. Tener la idea de que las adversidades son siempre las enemigas del ser humano no ayudan al crecimiento personal,

sino al contrario, se debe comprender, que estas no son siempre contraproducentes, son algo inherente en el ser humano, son más bien las bases fundamentales para crecer y fortalecer sólidamente el bienestar que necesita el individuo. Entre más fuerte sea la resiliencia personal se estará mejor equipado para manejar la presión y reducir el estrés, fortaleciendo las habilidades individuales y la gestión eficaz de los factores que contribuyen a su creación y por lo tanto reduce la posibilidad de un impacto negativo en el rendimiento.

Construir resiliencia es tener la capacidad potencial que tiene un individuo para afrontar la adversidad y salir fortalecido de ella. Las características suficientes para que una persona se le pueda llamar resiliente serían: autoestima, autonomía, afrontamiento, conciencia, esperanza, responsabilidad, sociabilidad y tolerancia a la frustración. Pero no menos importante es conocer el concepto de anomia asiliente es una actitud enferma del individuo, una conducta desviada de la norma, que se caracteriza principalmente por transformar la visión real de sí mismo, por una visión errónea que demuestra la incompetencia del individuo y del grupo social para resolver problemas, para alcanzar optimismo y un alto estándar de vida, haciendo que se obtengan resultados negativos ante la adversidad. Es lo opuesto de la resiliencia nómica.

La Resiliencia, a pesar de que requiere una respuesta individual, no es una característica individual, pues está condicionada tanto por factores individuales como ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas que confluyen para producir una reacción excepcional frente a una amenaza importante. La resiliencia es un fenómeno que manifiestan particularmente los sujetos jóvenes que evolucionan favorablemente, aunque hayan experimentado una forma de estrés que implica un grave riesgo de consecuencias desfavorables (Rutter, 1993). Otra forma en la que se puede entender a la resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de sufrir estrés o una adversidad con riesgo de sufrir efectos negativos (Vanistendael, 1996). Con una visión más amplia, se ha entendido como el resultado de la combinación o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que posibilitan superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González- Arratia, 2007). De acuerdo con Henderson y Milstein (2003), la Resiliencia puede ser entendida como una estrategia para la recuperación de la homeostasis; sin embargo, desde una perspectiva biopsicosociocultural se propone que el ser resiliente permite al individuo alcanzar el equilibrio que da como resultado un estado de tranquilidad (González-Arratia y Valdez-Medina, 2005).

Es indispensable reconocer que debe existir una responsabilidad educativa al educar en Resiliencia a los alumnos, como una forma de prevención y protección, desde la escuela son esenciales los vínculos afectivos como factor de protección para cada uno de los individuos, haciéndoles competentes para adaptarse y saber afrontar y superar los riesgos, mediante programas de desarrollo de la competencia social y personal. Proporcionando autonomía y desarrollando factores protectores como la autoestima, la percepción del control

de lo que sucede y habilidades sociales. La prevención consiste en desarrollar en los individuos el descubrimiento de sus cualidades y potenciarlas para conseguir su realización personal y activar en ellos su capacidad de Resiliencia que no es otra cosa que el fin último de la educación, conseguir una sociedad más justa, más libre, solidaria y comprometida porque se habrá formado un ser humano más justo libre y comprometido. Cyrulnik et al (2004) afirma que la Resiliencia no resulta de suma de factores internos y externos, sino de su interacción permanente, que teje el destino de una vida. La Resiliencia implica un deber de reconocer y favorecer las capacidades para desarrollarse.

Metodología

La metodología atiende al marco de construcción de un estudio de corte documental fundamentado en el estudio de caso, que debiera estar en la agenda de todo profesionista de la educación, su empleo resulta conveniente para generar teorías sobre fenómenos sociales y organizacionales de causalidad compleja, que permiten tomar buenas decisiones para la resolución de problemas específicos. Trabajar con el estudio de caso es dejar de ser pasivos, buscar un pensamiento crítico y tener la capacidad de escucha. Aprender con el método de caso es un desafío que busca generar hábitos de reflexión, para construir y proponer. El método es favorable ya que no solo se centra en la intervención o conocimiento del profesor sino básicamente en la aportación activa del alumno para resolver los problemas presentados.

El docente que desea trabajar con el método de estudio de caso deberá entender que es una herramienta de investigación de las ciencias sociales que le permitirá indagar detalladamente en los diversos problemas educativos que requieren de urgente atención en el descubrimiento de sus explicaciones causales, por lo que el investigador debe detectar las principales amenazas y oportunidades que pudieran presentarse al respecto de este método, para ejemplificar podemos mencionar los siguientes:

En cuanto a sus oportunidades su práctica es atractiva por ser exhaustivo y riguroso, su ámbito de aplicación está bien definido, asiente cierto grado de tranquilidad al investigador cuando puede conocer la causalidad y validar que la información va formando la creación de una teoría. De la misma manera no descuidar algunas amenazas que pudieran ser factibles de presentarse como; no basta con establecer la regularidad en la secuencia de eventos; es necesario establecer, además, los mecanismos subyacentes que producen regularidad de eventos, querer y creer que las conclusiones pueden generalizarse a toda una población, otra posible equivocación suele ser que el investigador no tenga control sobre los acontecimientos que estudia y lo conlleve al fracaso de la investigación.

El futuro docente puede ser resiliente en algunas circunstancias y en otras no, la resiliencia estriba esencialmente en una armonía de fuerzas que acata los factores de protección que tienden a modificar la respuesta a los riesgos latentes en el ambiente afectivo y social. La necesidad de comprender la integridad del sujeto lleva a que el maestro, no sólo como profesional sino también como persona, alterne en un proceso interactivo y dinámico, en el que reconozca la importancia del desarrollo integral, estimulando su resiliencia, su capacidad para aceptarse a sí mismo y de su actuar para que sea de modo más reflexivo. Por lo tanto, la personalidad del educador deberá ser resiliente la cual corresponderá manifestarse en su práctica docente, buscando siempre favorecer a sus alumnos dentro del aula o en el contexto educativo, su idónea participación morará al interactuar de manera consciente y objetiva en el ámbito profesional, lo cual resultara dándole esos espacios de educación emocional dentro de la formación inicial dentro de las escuelas, con el fin de constituir la formación integral del futuro docente.

Quizás lo ideal sería considerar en la formación inicial del futuro docente, algunas asignaturas referidas a la inteligencia emocional y la resiliencia, entendida como la capacidad de maleabilidad y de adaptación, pero tal situación no está en mano de las escuelas normales, pero si al interior de ellas el ofrecer tutorías a través del diseño de diversos proyectos que tenga como principal propósito fortalecer la resiliencia del alumnado normalista. Así, no se trata de reducir este fenómeno a la "invulnerabilidad" (Anthony et al., 1982) sino de encontrarse a sí mismo y conocer los problemas cotidianos que se presentan en la práctica docente diaria y en su formación inicial.

El maestro que acaba de formarse cuando sale de las escuelas normales y se enfrenta por primera vez a la práctica real y no está preparado para manejar la situación puede sentirse insatisfecho y esta desesperación le lleva a adoptar diferentes posturas extremas que van desde el palabreo intenso de comunicar sus inconvenientes no resueltos a los compañeros más experimentados, a la situación de silencio cayendo en una densa cubierta e impenetrable actitud de pasividad. Ambas actitudes extremas llevan a la rigidez, lo que se aparta completamente de la flexibilidad necesaria a la resiliencia. Esta capacidad no es innata, sino que el individuo en su trayecto de vida puede construir e integrarla progresivamente en su vida. Es una forma de auto-corrección que se puede poner en práctica cuando el ser humano se enfrenta a situaciones adversas, nefastas y negativas. La resiliencia está presente como un potencial en cada uno de nuestros alumnos normalistas, pero desarrollado diferencialmente en función de las fases del desarrollo psicológico, del ciclo de vida y de las condiciones ambientales.

El transcurso de la enseñanza y las prácticas pedagógicas estibarán en gran medida en el carácter propio del educador y de la forma en que se relaciona con el carácter individual de sus alumnos. En general recordamos y conmemoramos con más facilidad a nuestros maestros, no por lo que nos enseñaron, sino el cómo lo hicieron, contenemos las impresiones que nos originaron al resolver los problemas cotidianos del aula y por tanto su formalidad y

su capacidad de resiliencia día a día. Como resultado es imperioso definir las habilidades del educador en lo que se refiere a la relación del mismo con el alumno. ¿Es un proveedor de los aprendizajes? y es en ese clima en el que podrá proveer de mejores conocimientos a sus educandos, en el cómo esgrime sus problemas importantes y no los presenta en su quehacer diario y las consecuencias que pueden tener en su existencia. Para que esto sea viable, es importante que el docente sea auténtico, abierto a sus experiencias, consistente e íntegro en su forma de estar y de actuar y para ello debe de hallarse en reflexión sobre los problemas docentes, trabajar colaborativamente, manejo de diversas estrategias emocionales para manejar la adversidad y adquirir más resiliencia.

Resultados

A los normalistas, Futuros Docentes que Corresponde Acrecentar su Resiliencia a través de las Tutorías, para obtener resultados más favorecedores en la formación inicial del maestro, atañe incluir en ella la asesoría tutorial y/o cursos referidos a la inteligencia emocional y la resiliencia. Algunos investigadores refieren a la inteligencia emocional y la resiliencia, como un resumido conductual, por lo que la resiliencia es, en primer lugar, una capacidad que concierne a la posibilidad de tener éxito en la realización de una tarea, esta capacidad de resiliencia individual puede por lo tanto, ser medible y estimulada por la acción educativa, buscando definir los rasgos de carácter, de personalidad, su proceso evolutivo que puede ser plasmado en su trayecto de vida que le sirve para evolucionar como persona.

Si creemos que la resiliencia puede ser una forma de movilización de caminos, de deseos de parte de los sujetos en formación, en consecuencia, será importante desarrollar una personalidad resiliente y para eso es necesario promover los factores que contribuyen a este fin. Los factores internos, familiares y ambientales serán los pilares que conllevan al sujeto a desarrollar estas conductas ante conflictos que se encuentran a frecuentemente. Henderson, Milstein y Vitale (2003) afirman que las escuelas son espacios claves para que los individuos logren sobreponerse a la adversidad y adquieran competencias sociales, académicas y vocacionales. Para las escuelas normales es importante un cambio de paradigma de la prevención, los docentes formadores de docentes no deben dirigirse a sus alumnos como víctimas, sino como personas que tienen recursos para desarrollar su propia resiliencia y que además puede volverse un recurso para otros, recordemos.

El análisis sobre la resiliencia y su investigación están intentando cambiar los paradigmas sobre la educación emocional, y nos abren una puerta que alienta hacia la esperanza. Una forma de prevención es la protección. Comenzando en la escuela son esenciales los vínculos afectivos como factor de protección para cada uno de los integrantes de una institución educativa, haciéndoles competentes para adecuar, saber confrontar y sobresalir de los riesgos, mediante programas tutoriales enfocados al desarrollo de la

competencia social y personal, con el firme propósito de aportar autonomía y el desarrollo de principios protectores como la autoestima, la percepción del control de lo que sucede y habilidades sociales. La prevención consiste en desarrollar en los futuros docentes el develamiento de sus cualidades para fortalecerlas y alcanzar su realización personal y movilizar en ellos su capacidad de resiliencia que no es otra cosa que el fin último de la educación, conseguir una sociedad más justa, más libre, solidaria y comprometida puesto que hemos educado a un ser humano más justo libre y comprometido. El quehacer del profesional comprometido con este modelo preventivo, pretender activar en los futuros docentes su resiliencia, durante su proceso de formación profesional, consistirá en ayudarlos a reconocer y fortalecer los vínculos afectivos que los unen, la confianza básica que tienen en sí mismos y en su familia, a encontrar los recursos internos que poseen, mediante una revisión de su historia personal, encontrando aquellas actitudes y comportamientos considerados como exitosos, analizando con ellos que factores pueden haber contribuido a que logren un éxito y motivarles a que los empleen con mayor frecuencia, al mismo tiempo que van descubriendo nuevas variaciones a esas estrategias de comportamiento que puedan resultar igualmente exitosas.

Desarrollo y Discusión

Pilares de la Resiliencia Nómica para Trabajar con los Futuros docentes en tutorías

a).- Afrontamiento. En este caso, afrontamiento implica necesariamente adversidad como un obstáculo en el alcance de un objetivo, peligro, fuerza en contra, o dificultad. Afrontar es resolver un peligro, problema o situación comprometida. Distinto de enfrentar, que busca pelear con el fin de aniquilar, desafiar o competir. Aunque algunos diccionarios los toman como sinónimos, en psicología se aclara que no es lo mismo pelear contra la adversidad que resolver una adversidad. Son actitudes o respuestas diferentes ante la adversidad. Afrontar es abordar con éxito una situación difícil. En algunos estudios se destaca que el convertir la adversidad en reto hacía la diferencia en la actitud de afrontarla exitosamente. Este es un factor de la resiliencia nómica básico que se desarrolla a temprana edad, junto con el factor autonomía, fortaleciéndolo como todo músculo psicológico cuando se inicia afrontando pequeñas adversidades autónomamente.

b).- Autonomía. Es la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Este factor está muy relacionado con afrontamiento, autoafirmación, autodeterminación, locus de control interno. Es difícil concebir el afrontamiento sin la autonomía. Es difícil concebir la autonomía sin una auténtica libertad. Libertad de las cadenas que nos atan a nuestros papás, amigos, adicciones, defectos. Estar libre de miedos para lograr lo que nos proponemos en nuestro desarrollo. Eso es autonomía. Ésta se debe desarrollar a temprana edad. Es un factor poco común entre los pobladores de Latinoamérica, Asia y África. Implica simultáneamente adquirir: seguridad en sí mismo, habilidad para tomar decisiones, ser líder, formar sabiduría

y criterio propio. Haití es el ejemplo donde se puede notar claramente la dependencia en el desarrollo humano de sus pobladores, si es que logran alcanzarlo. El terremoto dejó a la luz, la gran falta de autonomía de sus individuos para buscar por sí mismo soluciones que pueden lograr con su propia iniciativa. Ha sido muy difícil la organización, planificación y distribución de la ayuda internacional que se les ha entregado. Donde ha existido el autoritarismo y alguna historia de esclavitud, hay rezagos fuertes de dependencia estructurada de generación en generación desde la familia. La autonomía propicia una interdependencia familiar y social sana. Pero, donde hay menos desarrollo, predomina la dependencia familiar que forma miembros incapaces de afrontar adversidades por ellos mismos.

c).- Autoestima. Este factor incide enormemente en la conducta resiliente nómica y en la anómica asiliente. La autoestima es la evaluación que la persona realiza y que habitualmente mantiene en relación a sí misma. Es un juicio personal de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí misma. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante, con éxito y digna (Stanley Coopersmith, en Branden, 1999). Tiene dos componentes relacionados entre sí: la eficiencia personal y el respeto a uno mismo. Es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad.

d).- Conciencia. Propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta (RAE, 2001). Conocer la realidad interior y exterior. Darse cuenta constantemente de los cambios, las oportunidades, errores y éxitos. Reconocer la verdad, implica un alto grado de atención de sí mismo y del entorno. Es el conocimiento de la existencia de algo o la comprensión de una situación presente o tema, basado en información o experiencia.

e).- Responsabilidad. Cualidad de responsable. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente (RAE, 2001). Que pone cuidado y atención en lo que hace o decide. Reconocerse responsable implicaría la decisión de aceptar ser la persona a la que se la ha encargado la realización de algo. Algo que es tu tarea resolver.

f).- Esperanza y Optimismo. Estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos (RAE, 2001). Es un sentimiento, un deseo, una expectativa, o promesa. Es creer en una posibilidad. Querer lo posible, desearlo o confiar que es posible. Creer que el mañana será mejor que hoy. Confiar en un mañana con paz y prosperidad, en un bienestar. Es muy difícil lograr una meta sin esperanza. La falta de esperanza se acompaña generalmente de irresponsabilidad y falta de afrontamiento. Las personas sin esperanzas no planifican, no ejercitan la toma de decisiones, se tornan inseguras, con baja autoestima, sin identidad clara. Pueden volverse críticos destructivos. Se burlan de los que tienen esperanza. Gracias a la esperanza podemos afrontar nuestro presente. El presente, aunque sea un presente fatigoso, se puede vivir y aceptar si lleva hacia una meta desafiante y si esa meta es tan grande que

justifique el esfuerzo que se deba hacer. Quien tiene esperanza vive de otra manera; se le ha dado una vida nueva. Ha encontrado el sentido de la vida.

g).- Sociabilidad inteligente. Es la habilidad de tener una buena relación con los demás. Creer y saber que la mayoría de las personas son amables y atentas. Saber que puedes contribuir al bienestar de otras personas y lo haces. Cuando los niños han crecido sin amor y aceptación, se vuelven escépticos de sus capacidades y de su entorno. Esto hace muy difícil el desarrollo de la resiliencia propia, cuando alguien no se cree merecedor de amor y aceptación. Hay quienes hasta boicotean el amor y aceptación, hasta de los que lo entregan con buena voluntad. Esto cambia cuando a estas personas se les envuelve en un ambiente de mucha aceptación, inclusión, confianza y amor. Pero, hay que construir esos entornos en las nuevas parejas, escuelas y empresas. Si una ciudad muestra interés en los demás, como en los accesos para las personas en sillas de ruedas o espacios especiales para mujeres o ancianos en el metro, o simplemente pasos adecuados para peatones en cruces peligrosos, los ciudadanos se sentirán incluidos y con atención.

h).- Tolerancia a la frustración. Tolerancia es la acción y efecto de tolerar. Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. Tolerar es sufrir, llevar con paciencia. Resistir, soportar especialmente una adversidad, un alimento, o una medicina (RAE, 2001). Frustración: Estado emocional que se produce en el individuo cuando éste no logra alcanzar el objeto deseado. Es una situación o vivencia emocional en la que una expectativa, un deseo, un proyecto o una ilusión no se satisfacen o se cumple.

Estos ocho factores se seleccionaron después de años de investigación, a partir de otros elementos, pues estos ocho son suficientes para identificar en profundidad a la resiliencia nómica y a la anomia asiliente en una dinámica, que cuando uno aumenta el otro disminuye. Cada uno de estos factores colabora en el proceso de la resiliencia y su ausencia colabora en el proceso de la anomia asiliente. Todos ellos son considerados en una mayor o menor proporción, por los autores de la resiliencia, como factores encontrados en las personas que lograron la resiliencia nómica.

Actualmente, las instituciones educativas de éxito saben que para seguir siendo competitivas necesitan un constante flujo de innovaciones de educación y sistemas internos, que deben planificarse como parte de sus actividades. Los individuos conscientes y resiliente saben que, si desean progresar en su carrera, no pueden confiar en los conocimientos y técnicas de ayer. Una vinculación excesiva a lo conocido y acostumbrado resulta ser costoso y hasta peligroso. Pronto las organizaciones e individuos se tornan obsoletos. Hoy cada uno en la organización debe pensar, crear, innovar y aportar proactivamente.

Estar al tanto de la jerarquía de la resiliencia en la formación docente me hace reflexionar que dentro del ámbito en el que laboro es necesario que el futuro docente sea formado bajo el enfoque de la resiliencia para que comprenda, conozca y haga uso de ella

y propiciar un proceso de cambio que implica adaptar estilos, cultura y disposición a una nueva manera de vivir con éxito, entendiéndolo, como el momento en que alcanzas lo que te planteas y lograr que las cosas buenas y grandes sucedan en su ámbito profesional y fuera de él.

Conclusiones

Sería conveniente continuar analizando los niveles de inteligencia emocional y su relación con la resiliencia, a través de diversos estudios que comprendan muestras más heterogéneas en cuanto a edad, nivel de estudios, contexto socioeconómico y situación vital de las personas. Además, es preciso comparar las variables estudiadas con muestras de personas de diversa formación, a fin de discriminar si el tipo de formación recibida (con énfasis o no en el desarrollo de competencias socioemocionales) tiene alguna incidencia en la capacidad para percibir, expresar y regular las propias emociones, así como para relacionarse positivamente con los demás y lograr salir fortalecido de las adversidades.

REFERENTES

- Aguaded Gómez, M., & Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The Guilford psychiatry series. The invulnerable child* (pp. 3-48). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M., et al (2004). El realismo de la esperanza. Barcelona: Gedisa
- Henderson, N. & Milstein, M. (2002). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators, Updated edition (1 off series). Seattle: Amazon.com
- González – Arratia L.F., N.I. (2007). Factores determinantes de la resiliencia en niños de la ciudad de Toluca. Tesis inédita de doctorado en investigación Psicológica. México: Universidad Iberoamericana.
- González-Arratia L.F., N.I. y Valdez-Medina, J.L. (2005). Resiliencia en niños y niñas. Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales. Acapulco, Gro., México

Henderson, N. y Milstein, M. Resiliencia en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 2003

Lerner RM y Benson PI (2003). Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice. New York: Kluwer Academic-Plenum.

Murray, Christopher (2003), "Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience Remedial", *Special Education*, núm. 29, Austin, Texas, Hammill Institute.

Rutter, Michael (1987), "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms", *American Journal of Orthopsychiatry*, núm. 57, Malden, Massachusetts, Wiley.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, Vol.14, N.8.

Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.

Vanistendael, S (1996). La résilience ou le réalisme de l'espérance: blessé mais pas vaincu. Ginebra: Bureau International Catholique de l'Enfance.

Werner, Emmy E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, n.1, pp. 72-81.

LA TEORÍA Y EL MÉTODO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EVALUAR EL ACOMPañAMIENTO DOCENTE

Priscila María Monge Urquijo, priscila.monge.urquijo@gmail.com, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Jesús Francisco Laborín Álvarez, laborin@ciad.mx, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

José Pablo Siqueiros Aguilera, jpsa_mexico@hotmail.com, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Resumen

El objetivo de la investigación consistió en documentar el proceso de construcción de un modelo teórico, el cual inició con una revisión sistemática hasta su operacionalización, que marcó la pauta para el diseño de una medida del acompañamiento en docentes noveles de primaria y preescolar en el estado de Sonora. A partir de una metodología mixta, se llevó a cabo una a fase cualitativa, se aplicaron cinco entrevistas estructuradas a diferentes actores implicados (Ej. docentes principiantes, tutor, director y Asesor Técnico Pedagógico), a fin de conocer la percepción del acompañamiento docente. Enseguida, se agruparon las respuestas en cuatro dimensiones, que sirvieron de base para un plan de prueba que identificó áreas e indicadores para la elaboración de reactivos y su edición en una escala compuesta por 77 ítems tipo Likert. En la fase cuantitativa, se efectuaron tareas de levantamiento de datos, captura y secuencia de análisis estadísticos multivariados. Los resultados indican propiedades psicométricas adecuadas en cuanto a validez y confiabilidad. Se concluye la utilidad de la escala para evaluar el acompañamiento de docentes noveles. Finalmente, se sugiere ampliar la muestra de docentes.

Palabras clave: acompañamiento, formación profesional, docentes noveles, evaluación.

Planteamiento del problema

La documentación del proceso parte del interés de poner a disposición de estudiantes normalistas, estudiantes de posgrado, profesores y demás interesados en el ámbito de la investigación experiencias formativas en el trayecto de la investigación, con posibilidad de que puedan ser recuperadas para fines formativos. Esto derivado de las nuevas políticas que motivan al magisterio a incursionar en nuevas acciones que permitan el desarrollo de perfiles orientados a la investigación (Torres y Díaz, 2015).

Formar para la investigación conlleva el desarrollo de diversas habilidades investigativas, de acuerdo con Moreno-Bayardo (2002) se requiere un enfoque de formación en las siguientes siete habilidades específicas: habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y habilidades metacognitivas; la integración de todas ellas, permiten en mayor medida la operación de actividades y tareas propias de la investigación.

Desde otra perspectiva, Tovar (2011) enuncia nueve competencias de un investigador: plantear un problema, elaborar un marco contextual, revisar el estado del arte, crear y validar un instrumento de recolección de datos, construir y validar modelos, dominar técnicas de análisis de datos, dominar el estilo de redacción científica, presentar trabajos de investigación en congresos y finalmente, idiomas y conocimientos de arte y cultura universal.

Como se puede observar, el proceso investigativo, implica un trayecto formativo que involucra en cada etapa un desglose de diversas actividades y tareas, y que conlleva a realizar una síntesis de lo señalado en la literatura científica a lo tangible. De tal manera, en esta investigación surge la necesidad de traducir a observables un constructo teórico para que sea posible su evaluación en el ámbito educativo. Al definir operacionalmente las dimensiones y factores que integran el acompañamiento docente, posibilita su medición y con ello, la posibilidad de emplear como herramienta para retroalimentar la práctica docente.

Objetivo

El objetivo de este trabajo consiste en documentar el proceso formativo que implica la revisión teórica para proponer un modelo analítico y su traducción para el diseño y validación de una medida que permita evaluar el acompañamiento en docentes noveles de primaria y preescolar en el estado de Sonora.

Marco teórico

A partir de la construcción del modelo analítico elaborado por Monge, Laborín y Siqueiros (2019), se recuperan elementos indispensables para la operacionalización del constructo de acompañamiento. El modelo mostrado en la Figura 1, se desprende principalmente de la revisión de teorías que anteceden al acompañamiento como un dispositivo de formación docente, donde intervienen a nivel individual y colectivo diferentes teorías del aprendizaje, de identidad, identidad colectiva y regional. A su vez, se enmarcan diferentes modelos de formación docente que se vinculan al acompañamiento como una construcción social y continua a través de la socialización de experiencias, la reflexión de la práctica y el aprendizaje autorregulado.

De la misma manera, en el lado derecho de la Figura 1 se observa como el acompañamiento se vincula a la instrucción docente y por ende al aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos se enmarcan en políticas educativas verticales donde el cambio educativo es una constante. En cuanto a las dimensiones que integran el acompañamiento, Vezub (2011) sostiene que quienes acompañan se enfocan a cubrir principalmente cuatro ámbitos: socioemocional – interpersonal, pedagógico, desarrollo profesional y vinculación con la comunidad, mismos que se muestran en la figura 1.

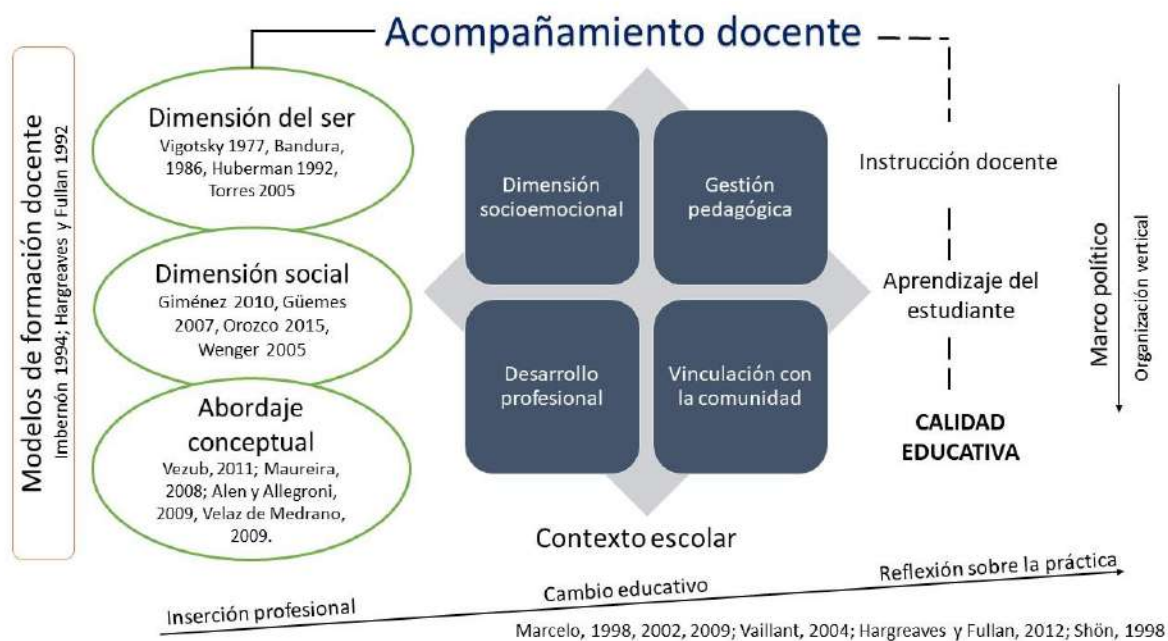


Figura 1. Esquema analítico del acompañamiento. Fuente: Monge, Laborín y Siqueiros (2019).

Dado los planteamientos anteriores y para efectos de la propuesta, se define al acompañamiento docente como un proceso de intercambio profesional, y de aprendizaje social situado que permite generar el desarrollo profesional del docente que recién se inserta al campo profesional. La comprensión del acompañamiento como proceso formativo se fundamenta en la teoría social de

aprendizaje, ya que integra los elementos necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer.

El acompañamiento docente se puede observar en procesos de tutoría, asesoría, mentoría, coaching. Mientras que la acción fundamental de la tutoría es la enseñanza, en la mentoría se observa un mayor diálogo y apoyo. En este sentido, la asesoría se vincula con la resolución de problemas y el coaching con un entrenamiento específico. Dado lo anterior, se ha reconocido que la mentoría ha sido en los últimos años una tendencia internacional en educación. Diferentes países han desarrollado programas de mentoría que se han orientado a mejorar procesos de formación docente, otros de ellos han permitido la generación de redes de apoyo entre estudiantes para integrarse en la escuela (OIE, 2017).

Método

La investigación corresponde a estudio no experimental con enfoque mixto y un muestreo no probabilístico de tipo polietápico (Sierra Bravo, 2003). De acuerdo con Creswell (2007) la investigación de métodos mixtos es un diseño de investigación con suposiciones filosóficas que marcan la dirección para la recolección y análisis de datos, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos en las fases de la investigación. Se parte de la premisa que el uso de los dos enfoques proporcionan una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquiera de los enfoques solo.

A diferencia de otros diseños, el método mixto con diseño exploratorio permite trabajar bajo una secuencia de datos cuya producto final consiste en el diseño de un instrumento de medida. Para ello, en primera instancia se realizar un levantamiento de datos cualitativo, con la finalidad de realizar una exploración primaria a fin de identificar variables, para proceder con ello a un levantamiento de datos cuantitativos donde se desarrolle y valide una taxonomía (Creswell, 2007). Relevancia de trabajar la metodología mixta.

Primer momento. Previo al diseño del instrumento, en una primera etapa se aplicaron cinco entrevistas, a fin de conocer la percepción del acompañamiento docente en diferentes actores implicados: se trabajó con dos profesores noveles, un tutor, un director y un Asesor Técnico Pedagógico. Para la elaboración del guion para cada entrevista, se consideraron elementos de relevancia para el tema, identificados tanto en la revisión de literatura, en la cultura escolar, así como en la implementación de políticas educativas sobre acompañamiento.

Segundo momento. A partir de lo anterior, se construyó una escala compuesta por 77 ítems que abordaba aspectos relativos a las cuatro dimensiones identificadas en el constructo: 1)

socioemocional, 2) gestión pedagógica, 3) desarrollo profesional, y 4) vinculación con la comunidad. Para ello, los enunciados fueron redactados considerando tanto una dimensión emocional como instrumental y cognitiva (Nunnally y Bernstein, 1995). Se trabajó bajo una escala tipo Likert de cinco opciones que marca de 1 = Totalmente en desacuerdo hasta 5 = Totalmente de acuerdo. Finalmente fue colocada una sección adicional de Datos generales que integra preguntas categóricas, las cuales permiten obtener información sobre datos personales, experiencia laboral, formación académica, nivel de estudios y motivos para ingresar a la docencia.

Los enunciados incluyeron el trabajo realizado por diferentes figuras de acompañamiento que brindan apoyo al docente novel como son tutores, Asesores Técnicos Pedagógicos, colectivo docente y director escolar que aplican para el contexto educativo en México.

Para validar el instrumento, se trabajó con una muestra de tipo intencional, se eligió por conveniencia a 50 participantes, entre ellos docentes en servicio de diferentes niveles educativos, así como a estudiantes normalistas de séptimo semestre, quienes realizan prácticas profesionales. Secuencia de análisis. Se realizó un análisis descriptivo, alfa de Cronbach; pruebas de hipótesis con la prueba t de student. Posteriormente se realizó el análisis factorial de tipo exploratorio por componentes principales y rotación varimax. Se trabajó con el Software SPSS versión 23.

Procedimiento

Como acciones previas al levantamiento de datos cualitativo se realizó toda una indagación de aquellos vacíos en la literatura que dieran cuenta de una necesidad de investigación, se recurrió al estudio de teorías que marcaran las bases y el origen del acompañamiento docente. Para ello, se revisaron teorías que explican el comportamiento humano individual y en grupos como teorías de aprendizaje, aprendizaje social, identidad, identidad colectiva,

A fin de dar una organización a la información que se estuvo revisando, se trabajó con un ejercicio de sistematización de información, que concluyó en una representación analítica del acompañamiento docente. ¿Qué fuentes se consultaron para ello? Libros, revistas científicas impresas y digitales (con máximo 10 años de ser publicadas), documentos normativos de políticas anteriores y la actual en materia educativa, planes de estudio de escuelas normales y textos educativos vinculados al tema de estudio. (Codina, 2018).

En cuanto al levantamiento de datos cualitativo se pretendió identificar las prácticas que promueven el acompañamiento docente en la escuela con la finalidad de conocer la cultura inmersa en las escuelas de educación básica que propicia el acompañamiento. Para ello, se incorpora la

entrevista semiestructurada como técnica de levantamiento dirigida a directores, mentores y docentes noveles.

Para la edición del instrumento, se recurrió a la validez de contenido a través de la revisión de expertos quienes emitieron comentarios en cuanto a formato, estilo, redacción puntuación y orientación de los ítems. Así mismo, para la validación del constructo teórico se recurrió al modelo de diseño de instrumentos de Jornet y Suárez (1996) considerando en primera instancia un comité especialista en la formación de docentes; en un segundo momento se recurrió a investigadores expertos en medición quienes revisaron la orientación de los ítems, claridad y consistencia.

Para aplicación del instrumento, se diseñó un formulario de Google con la posibilidad de tener un mayor alcance y eficientar el tiempo de aplicación. Sin embargo, la estrategia no fue efectiva por lo que se procedió a aplicar el instrumento al resto de la muestra en forma física.

Resultados

En el levantamiento de datos cualitativo se encontraron dimensiones como el bienestar socioemocional del docente novel en el que se encuentran aspectos cruciales para los informantes como el establecimiento de redes de apoyo, la adaptación al contexto laboral, la identidad y el compromiso institucional; en la dimensión pedagógica se encontraron aquellos conocimientos y estrategias para la enseñanza, específicamente en elementos como la planeación, diagnóstico, estrategias didácticas, evaluación de aprendizajes; finalmente en la dimensión de desarrollo profesional, se identifican no solo aquellas necesidades de formación tanto de principiantes como de las diferentes figuras docentes que acompañan, sino aquellos mecanismos que emprenden o se pueden emprender desde la escuela para estimular el desarrollo profesional de los actores (ver tabla 1).

Tabla 1.

Muestra los resultados cualitativos agrupados por dimensiones.

Dimensión	Número de menciones	Citas
Bienestar socioemocional	13	<i>“Actuaban con una gran inseguridad”.</i> Informante 2. <i>“Necesidad de ser aceptado, de asimilar lo que hacen los compañeros”.</i> Informante 1.
Gestión pedagógica	15	<i>“Es como una secuencia didáctica improvisada, sin un orden, objetivo y evaluación clara.”</i> Informante 3. <i>“Nos rigen los lineamientos SATE, que está integrado por varias figuras tienen que ser dos ATP por examen, el director,</i>

		<p><i>supervisor. Hay quedarle prioridad a dos escuelas focalizadas, por SATE a nivel supervisión, sin embargo el SATE no está funcionando porque no hay recurso todavía. Dentro del SATE el encargado de coordinador es el supervisor, nosotros ayudamos.”</i> Informante 2.</p>
<p>Desarrollo profesional</p>	<p>10</p>	<p><i>“La secretaria no me ha dado formación, toda la que he recibido ha sido de autogestión”. Informante 2.</i> <i>“...Nosotros al estudiar la licenciatura en educación primaria si llevamos un poco, pero hay problemas que son muy específicos, si debemos capacitarnos en cómo atender problemas específicos, uno no sabe cómo llevar el proceso, muchas veces ni los directores saben cómo llevar a un niño difícil, entonces tu empiezas a averiguar por tu propia cuenta, en internet, en USAER que este equipo está fuera de la escuela entonces, recurras a ellos en busca de asesoría y ya es cuando ahí te hacen llegar documentos..”. Informante 1.</i></p>
<p>Vinculación con la comunidad</p>	<p>8</p>	<p><i>“Se toman acuerdos con la maestra para el seguimiento a comunicación con padres de familia (...) presencia en reuniones con padres, revisión de registros”. Informante 4.</i> <i>“Cuando habla ella con los papás y yo estoy presente, los papás no hacen nada para ver qué pasa con los niños, yo la veo enfadada, cansada con los niños en primer grado, sobre todo con estos niños problemáticos, la noto frustrada porque no encuentra la forma en cómo hacer que los niños entren, en este sentido le damos apoyo para trabajar con los niños y padres. Le digo a la maestra que es un proceso y que hay diversas herramientas para hacerlo”. Informante 4.</i> <i>“Me ha tocado ir a casas con los papás entre principiante y director, para ver qué pasa con los niños por qué no van a la escuela, con ese tipo de estrategias tratamos de ayudar”. Informante 4.</i> <i>“También viene el aprendizaje entre escuelas de la zona, estrategia que marca el Consejo Técnico Escolar”. Informante 5.</i></p>

La información obtenida en este primer momento de levantamiento de datos cualitativo fue de gran utilidad para proceder al diseño de una escala de medida sobre del acompañamiento que considerara reactivos sobre el trabajo que realizan los tutores, asesores técnico pedagógicos, el director escolar, los colectivos docentes pero también, los tropiezos y prácticas que viven los docentes que recién se insertan a la función, la percepción que tienen sobre su propio trabajo y sobre los demás miembros de la escuela. En este sentido, se elaboró un concentrado de información que permitiera organizar los hallazgos y que dieran pauta al diseño de reactivos (ver tabla 2).

Tabla 2.

Dimensiones encontradas en el primer momento.

Constructo	Dimensión	Indicador
Acompañamiento docente	Desarrollo socioemocional	-Soporte emocional para la toma de decisiones
		-Orientación en la resolución de problemas in situ
	Desarrollo pedagógico	-Adaptación al contexto escolar
		-Funcionamiento de tutoría
Desarrollo profesional	Vinculación con la comunidad	-Socialización de experiencias docentes, reflexión de la práctica
		- Instrucción entre pares.
		-Tipo de orientación. Pedagógica, didáctica, evaluación.
Vinculación con la comunidad	Desarrollo profesional	-Funcionamiento de asesoría técnica pedagógica.
		-Institucionalización de sistemas de mejora continua
Vinculación con la comunidad	Desarrollo profesional	-Atención de necesidades de formación
		-Participación social
Vinculación con la comunidad	Desarrollo profesional	-Comunicación con padres de familia

Con los datos mostrados en la tabla 2, se fueron diseñando reactivos considerando el diseño de entre cinco y ocho ítems por cada indicador. Se crearon reactivos redactados de forma positiva y negativa, estos fueron alternados en el instrumento de forma que no se leyeran de forma continua, tanto la orientación del ítem, como el orden de los indicadores. En la tabla 3 se muestran ejemplos de reactivos.

Tabla 3.

Muestra de ítems que integran el instrumento de acompañamiento docente.

	5 Totalmente de acuerdo	4 De acuerdo	3 Ni acuerdo ni en desacuerdo	2 En desacuerdo	1 Totalmente en desacuerdo
1	Mis compañeros docentes son accesibles.				
2	Puedo resolver problemas en el aula sin apoyo de mis compañeros (as).				
3	He recibido apoyo del director(a) para atender un problema administrativo.				
4	He recibido apoyo de algún compañero docente para atender un problema en el aula.				

- 5 Me siento satisfecho con el apoyo que han dado mis compañeros(as) docentes a mi labor como docente principiante.
- 6 Considero que la escuela cuenta con redes de apoyo docente.

El análisis factorial exploratorio por componentes principales y rotación varimax, se realizó seleccionando reactivos de la matriz rotada, solo aquellos reactivos que alcanzaron una carga factorial mayor de .40; donde, 13 reactivos fueron eliminados por no alcanzar el peso factorial. Los reactivos mostraron una estructura factorial con cuatro factores que explican el 53% de varianza total. El factor con mayor nivel de explicación de varianza fue percepción del desempeño (17.8%), posteriormente desarrollo profesional (15.9%), autoeficacia colectiva (11.2%) y autoeficacia (8.3%).

Enseguida, con los 64 reactivos seleccionados se determinó la fiabilidad de la escala, obteniendo como valor global .913 en Alfa de Cronbach. En la tabla 4 se muestran los reactivos integrados por componente de acuerdo a su peso factorial.

Tabla 4. Estadística descriptiva y Alfa de Cronbach por componente.

Factor	Ítems	Media	Ds	Alfa de Cronbach
1. Percepción del desempeño	3, 14, 19, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 45, 46, 48, 50, 56, 57, 58, 60, 64, 66, 70, 72	4.12	.853	0.924
2. Desarrollo profesional	4, 5, 36, 39, 40, 42, 43, 53, 54, 55, 59, 61, 62, 63, 65, 69, 71, 76	3.25	.123	0.921
3. Autoeficacia colectiva	9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 38, 44, 77	3.41	.132	0.862
4. Autoeficacia	6, 32, 41, 47, 49, 52, 73, 74, 75	3.59	.102	0.799

Discusión y conclusiones

Existe un consenso en cuanto a la necesidad de figuras de acompañamiento en la inserción profesional de docentes en algunos países, incluyendo México. Sin embargo, la puesta en marcha de políticas educativas para la atención de los docentes noveles en México, aún no han sido congruentes con los planteamientos teóricos de las necesidades de atención de un individuo que recién se inserta a un grupo, a un nuevo escenario, a una nueva tarea, tal como lo plantean autores que hablan de identidad Giménez (2009), identidad profesional Torres (2005), comunidades de aprendizaje Wenger (2015). Por este motivo, el enfoque del estudio es pertinente y relevante en el ámbito educativo.

Con base en los datos presentados, se evidencia que el instrumento diseñado a partir de una conceptualización del acompañamiento docente, transitó por un proceso de validación de constructo por lo que cuenta con características psicométricas que reflejan confiabilidad y pertinencia para medir el acompañamiento docente en profesores noveles en el contexto sonoreño.

Por otro lado, el proceso para lograrlo requirió de una serie de pasos que demandaron una preparación técnica, habilidades para la búsqueda, análisis e interpretación de documentos científicos y de normatividad, así como asesoría especializada, conocimientos de estadística, diseño de reactivos, entre otros elementos presentes en las habilidades que plantea Moreno-Bayardo (2002), requeridas para aquel que se forma en investigación. Se presentaron algunos obstáculos como el acceso a los profesores en servicio, también el hecho de que se llenara el formulario en línea, sin embargo se tomaron las medidas respectivas para solventarlo.

Dado este ejercicio, hoy se cuenta con una escala de medida la cual forma parte de un proyecto de tesis doctoral cuyo objetivo consiste en probar la efectividad de un modelo de acompañamiento sobre el desempeño docente en noveles de nivel primaria y preescolar en Sonora.

REFERENCIAS

- Alen, B., & Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. *Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, INFD.*
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Creswell, J. W. (2007). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. *Estados Unidos de America: Universidad de.*
- Ferrando, J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Giménez, G. (2009). *Cultura, identidad y procesos de individualización.* México: Universidad Autónoma de México.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, E.U.A.: Teachers College Press.
- Imbernón, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (5), pp. 145-152.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.

- Jornet, J. y Suárez (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.
- Manzano, J., Glasserman, L. & Mercado, M. (2017). Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el estado de Sonora. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Marcelo, C. (1998). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona, España: EUB.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35), 1-50.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25.
- Monge Urquijo, P., Laborín Álvarez, J. F. y Siqueiros Aguiler, J. P. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento a docentes noveles en México. *Revista Educación y Humanismo*, 21 (37), 28-50. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.21.37.3376>
- Moreno Bayardo, Ma. Gpe. (2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. México: Universidad de Guadalajara.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I. J. (1995, 3ra. edición). Teoría psicométrica. México: Mc Graw Hill.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, (2017). Mentoring. EduTrends. Disponible en observatorio.itesm.mx
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40(108), 34-54.
- Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Sierra Bravo, R. (2003). Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Torres, F. C., & Díaz, D. L. M. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista colombiana de educación*, (68), 149-171.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México*. Tesis doctoral por la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates* (Vol. 31). Santiago de Chile: Preal.
- Vezub, Lea F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como una estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes noveles. *Revista del IICE*, 30, 109-132.
- Villanueva, J. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología pedagógica: un curso breve*. Moscú: Aique.
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

LA TUTORÍA PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL UNA VISIÓN INTEGRAL

Adriana Torres Frutis

adrianatfrutis@yahoo.com.mx

Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo”

Eje temático 1: Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

La presente investigación es un reporte parcial, está inscrita en el paradigma socio-crítico con un enfoque cualitativo y un método de investigación acción, las preguntas de investigación planteadas son: ¿Cómo influye la diversidad de contextos en las concepciones sobre la identidad docente de las estudiantes? ¿Qué imaginario y representaciones tienen los docentes sobre la tutoría? ¿Cómo impacta la tutoría en el trayecto formativo de las estudiantes para fortalecer el modelo pedagógico? Los objetivos son: Identificar los diferentes contextos de procedencia de las estudiantes y su influencia en su desarrollo académico, comprender el imaginario y las representaciones que los docentes tienen sobre la tutoría para fortalecer el modelo pedagógico de su formación docente inicial. Se diseñó un programa de intervención tutorial con diferentes acciones para cada grado. Algunos hallazgos son: la tutoría es fundamental que se aborde de manera integral y, en ella también está implícito el proyecto de desarrollo institucional, las políticas educativas de la institución, la formación de los tutores, el valor que se le da al programa y lo que éste aporta al logro del perfil de egreso y de sus competencias profesionales para ejercer la docencia con una visión integral, de cambio y transformación.

Palabras clave: Tutoría, visión integral, formación docente, identidad profesional, modelo pedagógico

Planteamiento del problema

La tutoría es un factor fundamental en el apoyo y acompañamiento a los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar en su trayecto formativo, tiene varios aspectos fundamentales en el desarrollo integral de la persona es un proceso en el cual se generan conocimientos sustanciales en la vida académica de las estudiantes en las cual influye lo emocional, lo cultural y el contexto.

Actualmente hemos podido identificar diversos factores con los que las estudiantes llegan a su proceso de formación inicial, situación que no ha sido revisada con profundidad y tienen dudas sobre su vocación, esto lo valoran en un primer momento cuando empiezan a indagar lo que se realiza en la escuela normal, cuál es su responsabilidad como futura educadora y ello viene acompañado de un desencanto por la profesión debido a que era una de las tradiciones familiares, o la aspiración de sus padres de familia o también porque les gustan los niños que es lo más común escuchar a las alumnas de nuevo ingreso a la normal.

Al momento de enfrentarse a situaciones de observación de los diferentes contextos educativos, la realidad y la mirada cambia muy significativamente, al estar en contacto con lo que va a ser su profesión durante 35 años aproximadamente, ello representa un reto y al enfrentarse a la realidad en la que los niños presentan ciertas características, circunstancias, niveles de complejidad y emergen los mitos que se habían formado de lo que es la docencia, en ese desafío en el que conocen el contexto nos encontramos que algunas estudiantes quieren abandonar la carrera y empiezan a tener dificultades al comprender que no sólo es jugar, también es un proceso de comprensión del desarrollo del niño en lo cognitivo, lo emocional, lo motriz, es una mirada integral de la persona que está la responsabilidad de educar ello también las lleva a entrar en crisis y en ansiedad, el definir si continúan o eligen una nueva carrera.

A partir de esto la tutoría ha representado un elemento sustantivo para compartir sus problemas, sus emociones y el tratar de ponerle nombre a sus sentimientos. Las estudiantes al ingresar a la Escuela Normal para Educadoras de Morelia, Michoacán, tienen diversas concepciones de la función, compromisos y responsabilidades de ser educadora y al pasar el tiempo esas concepciones van transformándose con la formación académica que se recibe en la institución, lo que si resulta muy importante es que las estudiantes al ingresar a la EN, vienen de diferentes bachilleratos con promedios académicos de 6 hasta 10, sus expectativas son también muy diversas y el trabajo de la figura del tutor resulta muy significativa, dado que es la acogida que les da a la escuela normal para poder formarse.

Otra variable que incide es que las estudiantes vienen de diferentes municipios del Estado lo que representa un desapego de la familia, de sus amigos y de su contexto, el estar en otra realidad en condiciones diferentes a las habituales va acompañado de otra escuela, nuevas responsabilidades y la capacidad de adaptarse a las circunstancias, también representa un desafío para más del 50% de las estudiantes: diversidad de contextos, de intereses, de

gustos, de cultura, el hecho de ser una institución en el que el 98.4% son mujeres, son otras condiciones de trabajo a las que había tenido en el bachillerato lo que representa variables en el proceso de acompañamiento de las estudiantes; aunado a ello las concepciones que los maestros tutores tienen sobre este proceso de acompañamiento de las estudiantes factor muy importante en la tutoría.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo influye la diversidad de contextos en las concepciones sobre la identidad docente de las estudiantes?
- ¿Qué imaginario y representaciones tienen los docentes sobre la tutoría en la EN?
- ¿Cómo influye la tutoría en la formación docente en el modelo pedagógico actual?

Objetivos

- Identificar los diferentes contextos de procedencia de las estudiantes y su influencia en las concepciones sobre la identidad docente en el acompañamiento de la tutoría.
- Comprender el imaginario y las representaciones que los docentes tienen sobre la tutoría.
- Conocer el impacto de la tutoría en la formación docente del modelo pedagógico actual.

Marco teórico

El proceso de formación profesional de los alumnos es importante, ya que éstos requieren del apoyo de un profesional que cuente con conocimientos, habilidades y experiencia suficientes para guiarlos hacia su desarrollo pleno e integral; cumplir ese papel implica atender cuestiones sociales, de cultura, de salud, de ética y valores, entre otros, lo cual hace de la acción tutorial, un trabajo complicado. La tutoría es un proceso de interacción humana, y por consecuencia es un proceso complejo; es por ello fundamental que el tutor adquiera las competencias que se requieren para realizar bien esta labor. (Benilde García Cabrero, 2015).

La tutoría ha sido conceptualizada como un proceso de acompañamiento en el trayecto de formación académica pero este acompañamiento no solamente se presenta en lo académico, también en lo emocional, en la salud ya que de ello depende el éxito en la culminación de su formación profesional de las estudiantes, la tutoría también se puede dar de forma individualizada o en pequeños grupos de estudiantes, y otra modalidad muy importante es el acompañamiento entre pares y poder brindar tutoría a un grupo.

Uno de sus principales objetivos es reconocer la importancia del aprendizaje que van desarrollando las estudiantes y cómo evolucionan en su perfil de egreso y en sus habilidades para la docencia.

En esta concepción en la tutoría se reconoce la importancia que tiene la formación de los tutores para brindar apoyo a las estudiantes que lo requieran en condiciones de bajo rendimiento académico, para prevenir problemas de reprobación, baja temporal o definitiva, así como generar las condiciones para una práctica profesional sistemática, fortaleciendo sus habilidades para la docencia y el desarrollo de sus capacidades para practicar con grupos de niños de primero a tercer grado y también obtener su grado académico de licenciatura. En el séptimo y octavo semestre se trabaja principalmente sobre la tutoría para concluir con su titulación ya sea por informe o por tesis que son las modalidades que se desarrollan en la EN.

La tutoría implica procesos de comunicación y de interacción de parte de los profesores; implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales. (Narro Robles & Arredondo Galván, 2013, pág. 8)

Identidad profesional

La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, Claude DUBAR (2000).

La identidad profesional se va construyendo de manera participativa en la influyen una serie de circunstancias personales, sociales, colectivas, de formación, de concepciones de la misma profesión que se han venido construyendo a lo largo del tiempo desde su origen de la profesión hasta el momento actual en el que se critica de manera singular la figura del maestro por la sociedad en general y específicamente por el anterior gobierno que le dio mucho sentido y significado a la denostación y descalificación de los educadores a través de una reforma administrativa con una evaluación punitiva.

Debido a ello estamos en una emergencia y en una crisis de identidad, de construcción de nuevos procesos y de nuevos sentidos en los que es importante la participación de toda la sociedad es por ello que:

Empezamos a vislumbrar la posibilidad de que, después de todo, el periplo humano tenga un propósito, de que la sensación cada vez más profunda de la propia identidad, la extensión de la empatía a otros ámbitos de la realidad más amplios e inclusivos y la expansión de la conciencia humana sea el proceso trascendente por el que exploramos el misterio de la existencia y descubrimos nuevos ámbitos de significado. (Rifkin, 2010, pág. 43)

Actualmente con los cambios en la nueva escuela mexicana y específicamente en las leyes secundarias y en el congreso nacional de Escuelas Normales se recupera la figura del docente como un profesional capaz de generar el cambio y con un sentido ético y valoral formado en un enfoque holista e integral en el que es importante considerar los elementos significativos que se han construido y que han dejado un avance en las concepciones de la educación, en su vinculación con la sociología de las ausencias y de las emergencias, los nuevos discursos emancipadores en el que Boaventura de Sousa ha tenido aportaciones muy importantes en esta nueva visión de una sociedad con posibilidades de cambio.

El educador tendría que retomar su papel por uno más sensible, empático, espiritual sin confundirlo con la religión por el contrario es una persona capaz de inspirarse a sí mismo a un aprendizaje permanente y a sus alumnos por querer aprender, trascender y transformar su práctica docente, que sea capaz de generar cambios, de leer la necesidad de esos cambios y de accionar en base a esas circunstancias sociales que requieren una bifurcación como en la teoría de la complejidad.

En esta visión la identidad se construye a diario con la relación que se establece con los docentes, con las escuelas de práctica, con la sociedad, entre estudiantes y con sensibilidad y capacidad de reflexionar sobre el hacer pedagógico y educativo, considerando una diversidad de problemáticas que se enfrentan a diario en una sociedad de consumo donde la producción, el consumo y la circulación de bienes es a lo que se le da mayor importancia descuidando problemas esenciales de la humanidad que son necesarios abordar desde la política y la práctica educativa como es el cuidado ambiental.

La sostenibilidad ha surgido como preocupación esencial del desarrollo para hacer frente al cambio climático, el deterioro de recursos naturales vitales, como el agua, y la pérdida de la biodiversidad. (UNESCO, 2015, pág. 22).

La diversidad en la construcción de un mundo más humanizado e incluyente también son elementos muy significativos que se abordan desde el paradigma educativo en el que se eduque, preguntarse para qué y por qué se educa, qué sentido tiene educar, será importante que los futuros educadores tengan identidad profesional y qué aspectos inciden en dicha construcción de identidad con la profesión desde donde se constituye como educadora u educador.

Integralidad

La integralidad se focaliza desde el holismo que nos remite a la articulación entre todas las posibilidades en el desarrollo de la persona, sin limitar las otras educaciones, los procesos alternativos en la construcción del conocimiento y la capacidad de poder visualizar nuevas formas de hacer educación desde el cuestionamiento y reflexión de la dado, de la problemática en una realidad compleja que en ocasiones no acepta más que una sola visión de la realidad pero en la complejidad que se vive actualmente un sólo paradigma no da respuesta a todos los problemas debido a que se tienen más interrogantes que respuestas entonces es tiempo de abrir la mente a una posibilidad de complementariedad y no de negatividad, es necesario crear nuevas visiones y prácticas emergentes de conocimiento, de lo contrario los esquemas ya están muy desgastados, anquilosados y no dan respuesta a las necesidades presentes y futuras.

Acompañamiento

El acompañamiento que se le da a las estudiantes en su trayecto formativo en cada uno de los grados en la tutoría presenta sus especificidades, sus propósitos y las características necesarias para que realmente se considere apoyo para su formación profesional.

La sociología de las emergencias consiste en sustituir el tiempo del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado. (Santos, 2010, pág. 24).

Es precisamente la tutoría una de esas actividades de cuidado y de romper la estructura que todo tiene que ser lineal, en la tutoría está lógica se desplaza ya que cada una de las estudiantes tiene sus necesidades específicas y es a través de esas necesidades que se diseña un proyecto de tutoría junto con su tutor la estudiante en el que ambos está de acuerdo y deciden los temas a profundizar, así como el ritmo y seguimiento del trabajo.

Formación docente

La formación es necesario que se aborde a partir de una visión integral formando para una educación diversa incluyente, con problemas sociales, políticos de violencia, de derechos humanos de racismo que en ocasiones llega a la xenofobia, cómo formar en un mundo diverso y plural donde la linealidad no responde a las características y necesidades de los educadores en formación inicial, ellos también llegan a la EN, con diferentes problemáticas en los que, los valores se han asumido de forma diferente en las nuevas generaciones, y los problemas de familias, separadas ha aumentado considerablemente, de familias, monoparentales y familias en unión libre también se ha modificado y los aspirantes a la formación docente

también son parte de esta crisis social, cultural, cómo trabajar y formarlos en este sin fin de necesidades, dónde priorizar hacia dónde ir, cómo articular y romper los patrones de trabajo, educar la mente, educar la emoción y racionalizarla para que se convierta en sentimiento, la neurociencia, la filosofía cobran un papel fundamental, al igual que la sociología, la práctica educativa en condiciones reales, en contextos diversos es primordial.

La realidad social, académica, científica nos muestra que la profesión docente universitaria es compleja, y uniforme. Los cambios en las estructuras científicas, sociales y educativas (que impregnan las disciplinas y las actitudes del profesorado y del alumnado) han incrementado esa complejidad. Realizar una formación uniforme o uniformizante para todo el profesorado sin tener en cuenta esa complejidad podría ser un error... La formación del docente está preñada de valores y de formas de interpretar la realidad, es una profesión moral, una formación más basada en actitudes y en procesos que en momentos metodológicos normativos. (Imberón, 2000, pág. 6).

El contexto es fundamental en la formación de docentes no se puede educar fuera de la realidad y de las nuevas concepciones de los estudiantes y de los docentes solamente aplicando un plan y programas de estudio homogéneos, es necesario integrar los contenidos regionales o contextuales que se requieren en la formación, educar en valores, en ética y sentido de justicia en el bien común a las nuevas generaciones de docentes que generen el cambio y la transformación de la sociedad por una sociedad que forme para la ciudadanía, la conciencia ambiental y social.

Modelo pedagógico

El modelo pedagógico institucional es la articulación de los procesos que constituyen la dirección y la orientación de la institución, es la intencionalidad en el que se constituye en un todo articulado, está basado en un modelo humanista en el que la persona es el centro del aprendizaje y la ética profesional es la base y el sustento del accionar educativo de las estudiantes.

Para Rogers la clave de lo personal está en lo universal. El mundo del hombre se crea por las percepciones, los motivos, las intenciones y que, si se devalúa a la persona o no se le tiene en cuenta, el resultado será desagradable. Nos abrimos a la posibilidad de que las personas son flexibles, ya que todos nos hallamos interrelacionados. (Brazier, 1997, pág. 21).

La persona es fundamental en el trabajo educativo, es la base y el sustento de toda organización social sus percepciones son diferentes, debido a ello la diversidad que permea las instituciones educativas y las formas en que se articulan y se respetan los derechos, se fortalecen los valores y el sentido de justicia, se fortalece el desarrollo de la autoestima, de la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía desde una práctica consciente y razonada hacia

el bien común pasando a una posibilidad de colectividad en la que es ganar para todos en su desarrollo cognitivo, emocional, físico y espiritual.

Metodología

Paradigma socio-crítico. Es importante valorar desde la transformación de la sociedad a través de la evolución y emancipación de la consciencia.

Enfoque Cualitativo, método investigación acción. El cual se basa en intervenir en la realidad para transformarla y empoderar a los participantes. Se abordó a partir de observación participante en la que se puso énfasis en la tutoría que los docentes brindan a las estudiantes, cuáles son los principales problemas que identifican, y cómo apoyan en el trabajo que se requiere para que se vea reflejado en el modelo pedagógico actual y el logro del perfil de egreso de las estudiantes.

Se programaron cursos sobre la importancia de la tutoría, las responsabilidades del tutor, el plan de acción tutorial: diseño, desarrollo y evaluación en el que se priorizaron las principales actividades que es necesario realizar con las alumnas de cada grado.

Se diseñó un instrumento en el que se les pregunta principalmente a las estudiantes sobre tres categorías: habilidades de estudio, vocación y aspectos socioeconómicos esto se aplica en primer grado. En segundo y tercer grado se aplica el instrumento principalmente sobre las dificultades en el estudio, dificultades en la práctica pedagógica y sobre el seguimiento de su proyecto de vida, en cuarto grado sobre estrategias metodológicas que es importante fortalecer en su intervención pedagógica y problemas que se les presentan en el avance de su documento recepcional o de la tesis que son las modalidades que se trabajan para obtener su grado de estudio.

En este ciclo escolar se consideró importante la modalidad de tutor de grupo en el que se le dieron algunas responsabilidades al tutor como ayudar a las estudiantes a realizar su proyecto de trabajo académico del ciclo escolar con actividades culturales, deportivas y cívicas se establecieron propósitos, metas, acciones, periodo, responsables y evaluación de su participación.

Adicional a ello con las estudiantes de primer grado de más bajo y más alto rendimiento se realizó un diplomado de arte en el que se abordó el autoconcepto, la autoestima y el empoderamiento, ya que han sido aspectos en los cuales se han tenido dificultades o se han presentado como elementos importantes para atender. Se valoró que la tutoría es sustancial abordarla también con las alumnas de más alto rendimiento porque en ocasiones también se han presentado situaciones complicadas de aislamiento, o bullying por parte de sus compañeras; por pensar que ellas se sienten más importantes, en lo personal por destacar en

las calificaciones o en el rendimiento académico por entregar los trabajos con mayor profundidad y participar de forma más argumentada en las clases.

En tercer grado se desarrolló un diplomado de motricidad integral siguiendo el mismo criterio con las estudiantes de más bajo y más alto rendimiento.

Con las alumnas de cuarto grado se trabajaron: una conferencia sobre enfoques investigativos: cualitativo y cuantitativo y tres talleres de investigación acción con la finalidad de apoyarlas en su documento recepcional.

Se han realizado entrevistas con estudiantes para conocer que opinan de las actividades que se han realizado para apoyarlas en su trayecto formativo y han sido positivas las respuestas principalmente cuando se les presenta una dificultad es importante la figura del tutor para poder escucharlas que es la atención principal en situaciones de crisis emocional que son las que se desencadenan a partir del no cumplimiento con productos parciales o finales en los cursos o por reprobación.

Se realizó un grupo focal con cuatro docentes que han participado en tutoría para comprender su imaginario y representaciones sobre la tutoría. Coinciden que la tutoría es un acompañamiento que se les da a los estudiantes para que avancen en las dificultades que se les presentan en sus estudios por situaciones intrínsecas y extrínsecas, y es una herramienta fundamental para el fortalecimiento del modelo pedagógico actual, en la que se da atención personalizada a los estudiantes que presentan una debilidad académica o emocional y que impacta en el desarrollo de su trayecto formativo.

Para ello se requiere que los docentes tutores tengan una formación integral en herramientas para el acompañamiento de los estudiantes y en lo emocional estén bien, debido a que van a apoyar a alumnos que presentan dificultades y puede permear en su persona.

La tutoría favorece el perfil de egreso debido a que apoya en la construcción de su identidad profesional y el amor por la carrera, así como que las alumnas descubran su vocación y también sus debilidades para el estudio y para la práctica educativa para superarlas.

La tutoría ofrece rutas de mejora para el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, es un espacio en el que se pueden conocer las problemáticas de las estudiantes y puede impactar en una planeación institucional articulada que pueda llevar a una guía y orientación de los tutores, a trazar líneas de acción y política educativa, que impacten en su perfil de egreso y en el modelo pedagógico de la EN.

El contexto de procedencia de las estudiantes también influye en su desempeño académico por la diversidad de culturas, tradiciones y formas de ser docente en el imaginario de las alumnas, así como problemas familiares, sociales, económicos, pautas de crianza entre muchos otros que se presentan en tutoría.

Otra estrategia que se abordó fueron las historias de vida que identificaron su orientación vocacional quienes incidieron en su determinación, en qué etapa de su vida y cómo pueden conocer si era realmente lo que ellas decidieron para su futuro o están desarrollando una tradición familiar o cultural y ello ha influido en la toma de su decisión.

Resultados

En la formación de los docentes a través de los talleres que se trabajaron con la ANUIES, han sido significativos. los docentes se asumen que tienen la formación para ser tutores, pero es necesario tener un proceso muy sistemático para identificar las estudiantes que requieren la tutoría, que no es suficiente con sus evaluaciones y su desempeño académico en el aula, los cursos que más se les dificultan, el seguimiento de su trayecto formativo. Es importante que psicopedagogía tenga un protocolo de identificación de los principales problemas que se presentan en cada uno de los grados, entre ellos se tiene embarazos no deseados y algunos problemas propios del género por ser una escuela de mujeres el 98.4%, se tiene dificultades con relaciones tóxicas en el noviazgo, actualmente están aumentando considerablemente la violencia de género.

Es necesario actualizar los convenios que se tienen con instituciones de salud, con terapeutas, e instituciones de derechos humanos y protección de la mujer. La atención que se les ha brindado a las estudiantes a través del arte en primero y segundo grado se expresan que les ayudo en el desarrollo de sus habilidades para poder trabajar plástica, música, danza y teatro y así realizar representaciones, ya que la educadora requiere de tener desarrollada la sensibilidad y lo más importante se trabajó sobre el autoconocimiento y la autoestima en el que ellas confíen en sus capacidades las reconozcan y las valoren, el arte es un medio para desarrollar el autoconocimiento y la autonomía.

Las estudiantes de tercer grado con el diplomado de motricidad integral se trabajaron danzas para la paz, danzas circulares, danza autóctona, yoga, relajación, la importancia de la motricidad y el conocimiento y cuidado del cuerpo, la corporeidad. Las estudiantes aprendieron la importancia del movimiento en el aprendizaje y a comprender como la motricidad es fundamental abordarla de manera integral y sobre todo aprender a conocerse a sí mismas y la capacidad que tiene su cuerpo, hay que reconocerlo, sentirlo en lo físico, en lo emocional, el gusto y la motivación por el movimiento, la relajación y los hábitos que tenemos en el proceso de nuestra vida.

Con las estudiantes de cuarto grado fue muy relevante en relación a la investigación cualitativa y cuantitativa, sus diferencias y los métodos que se pueden desarrollar en cada enfoque y el taller de investigación acción les apoyo y les aclaro muchas dudas y pudieron avanzar en el proceso de su tesis y/o informe.

Los talleres que se desarrollaron con los maestros tutores de documento recepcional de desarrollaron 5 talleres de métodos de investigación cualitativa entre ellos la etnografía, la hermenéutica, la fenomenología, la investigación acción, estudio de casos y teoría fundamentada, en el sentido que se pudo profundizar en los métodos y ello permite diversificar las tesis que las estudiantes elaboraron para obtener su grado de licenciatura, la titulación fue del 98%.

La tutoría individual se atendió con los tutores de cada academia se asignaron dos estudiantes por maestro y se les programo una hora a la semana por alumno en su horario, una de las dificultades que se presentó es que los alumnos no asisten con regularidad a la tutoría solamente cuando tienen problemas se acercan y cuando los van superando se alejan y ello se ve como un avance porque ese es el propósito lograr la autonomía y tener capacidad de resolver sus problemas por ellos mismos, y cada vez necesitar menos del tutor.

El programa de tutoría requiere del trabajo conjunto de diferentes áreas y oficinas de la estructura organizativa de la EN, con políticas claras y líneas de acción desde una visión integral que oriente el trabajo académico, de lo contrario solamente se convierte en un programa más, sin sentido y sin significado para las estudiantes y para los maestros tutores o también se pueden atender situaciones en las cuales no se tiene la formación por lo que es necesario estar en formación permanente y que ésta sea integral y canalizar los casos que no se tiene el dominio de las herramientas necesarias para su atención de calidad.

Discusión y Conclusiones preliminares

La tutoría es un proceso, que es importante que se aborde de manera integral y no solamente por los tutores de forma aislada, en ella también está implícito el proyecto de desarrollo institucional, las políticas educativas de la institución, el modelo pedagógico, la formación de los tutores, el valor que se le da al programa y lo que éste aporta a la formación inicial de las futuras educadoras para el logro del perfil de egreso y el desarrollo de sus capacidades profesionales para ejercer la docencia en una visión integral, de cambio y transformación.

La necesidad de que esté vinculada el área de extensión y difusión educativa en la que se desarrollan talleres complementarios, actividades culturales, cívicas y deportivas y las alumnas se puedan orientar de acuerdo a las habilidades que ellas poseen y que las expresan hacia el arte, deporte y la cultura, como elementos muy importantes en el desarrollo holista e integral de las futuras educadoras.

El área de investigación también es necesario que este articulada al programa de tutoría debido a que estudiantes de alto rendimiento pueden integrarse a los cuerpos académicos como auxiliares y fortalecer en ellas sus habilidades académicas y que ellas también se

puedan formar en un proceso investigativo más sistemático, así como favorecer su asistencia a eventos de investigación y de movilidad académica.

La oficina de apoyos académicos y biblioteca son esenciales en la tutoría ya que favorecen la lectura, eventos como cafés literarios, presentación de libros, cuento, narrativa, poesía, talleres literarios.

Con la tutoría se fortalece el modelo pedagógico vigente y el perfil de egreso de las estudiantes en el sentido que se les apoya en sus habilidades para el estudio, la organización de su proyecto de vida y académico, priorizando aspectos fundamentales para el desarrollo de la autoestima, la autonomía integral en lo académico, personal y familiar, identifican sus necesidades en su formación y se aborda un proyecto de atención conjunta.

REFERENCIAS

- Benilde García Cabrero, S. P. (2015). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles*, 20.
- Brazier, D. (1997). *Más allá de Carl Rogers*. Bilbao: Descleé de Brouger.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* , 37-46.
- Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 132-151.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Madrid: Paidós estado y sociedad 175.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo Uruguay: Trilce extensión.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París Francia: Ediciones UNESCO.

“Las Competencias de los Futuros Educadores Físicos, Una Visión desde la Formación”

Dra. Zilia Verónica Martínez Esquivel Zive_21@hotmail.com

Mtro. Luis Humberto Jasso García luhujaga@hotmail.com

Mtro. Sergio Rodríguez Ayala Benmac.sergiorodriguez23@gmail.com

Profesores en Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Evaluar el progreso de profesionales, es un tema de interés en el ámbito educativo a nivel internacional. Para ello, el objetivo fue analizar las competencias profesionales de los futuros educadores físicos y su relación con las nuevas perspectivas profesionales. Se utilizó el modelo mixto de investigación, es de tipo transversal, descriptivo y analítico, se consideró a los alumnos de séptimo semestre, siendo un total de 63. Se hizo una encuesta ad hoc, para el estudio, la cual se validó con una encuesta piloto. Así mismo se realizó un análisis de Alfa de Crombach cuyo resultado fue del 0.785 en los reactivos que involucran a la hipótesis y objetivos dando una aceptación de la hipótesis alterna con un alfa del 0.05%; se utilizó el paquete estadístico SPSS v.19. Los principales resultados fueron los siguientes: las áreas más importantes fueron la Educación Física (50.8%), seguido de la Actividad Física y salud (36.5%); la Actividad Física y Salud es un área que debería estar presente en su currículo. Se concluye que los alumnos consideran importante, incluir en su curriculum elementos de la Cultura Física, comprenden la importancia de la orientación a la salud y consideran necesario incrementar competencias de este tema.

Palabras Clave: Competencias, Cultura Física y Educación Física.

Planteamiento del problema

Las problemáticas actuales en las que se encuentra la sociedad, demandan que las Instituciones de Educación Superior (IES) formen profesionales capaces de interpretar, dialogar y transformar la realidad. A partir de ello, se comprende que la Educación no sea un fenómeno fortuito, como tampoco lo sean sus resultados, lo que significa que es un proceso que ocurre con arreglo a principios, componentes y regularidades sustentadas en fundamentos de profundo y probado carácter político, económico, social y en algunos contextos, con orientación científica.

Como IES, las Escuelas Normales del País, se encuentran ante retos muy grandes, ya que las Universidades Públicas y Privadas tienen una ventaja, la cual se presenta desde su aspecto autónomo y la posibilidad de mejorar, modificar y dotar al plan y programa de estudios de elementos actuales del saber de una profesión. En las Escuelas Normales, se oferta la Licenciatura en Educación Física, la cual tiene la obligación y el deber, de dotar a los futuros docentes, las herramientas necesarias para desempeñarse como profesionales en la educación básica.

Medina y Delgado (1998:35), hacen un análisis llamado: “Estudio de las actividades de formación del practicum de enseñanzas según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de educación física”, se muestran que desde la creación de los estudios de Educación Física (E.F.) en España, la única salida profesional ha sido la enseñanza.

A partir de lo anterior se postula la siguiente problemática, **¿Qué competencias necesitan los futuros educadores físicos ante los retos actuales de la Educación Física?**

Marco teórico

La formación de profesores de Educación Física ha incorporado los valores y principios de la política educativa del Estado mexicano, así como los enfoques y propuestas surgidas en este área del conocimiento, desde la concepción tradicional que es la higiénico-militar, pasando por la gimnasia, basada en ejercicios estereotipados y de repetición mecánica, vigentes a principios del siglo XX, hasta los conceptos actuales sustentados en la educación motriz, el deporte escolar, el uso del tiempo libre, la educación física para la salud y la expresión corporal, entre otros.

Es complicado empezar a profundizar un tema sin antes conocer de manera amplia su significado, porque el enfoque por competencias presenta muchas líneas por las cuales puede definirse, para ello Tejada (1999), propone lo siguiente: desde el punto de vista etimológico, encontramos proviene de “competere” (ir al encuentro de una cosa de otra, encontrarse), para pasar a acepciones como “responder, corresponder”, estar en buen estado, ser suficiente, dando lugar a adjetivos como: competente, conveniente, apropiado para y sustantivos como competidor, concurrente y rival.

Esta sería una definición conceptual, no existen acciones ni el aspecto volitivo en ella solo se define la palabra y se da por sentado que se comprende. El problema es que no se puede

reducir este concepto a solo la definición etimológica, sería como reducir la educación a una instrucción y si solo se ve desde este punto de vista sería como reducir al enfoque por competencias a una simple moda.

Por su parte Ferrada (2001), pasa de la capacidad a la competencia y dice que: es una triangulación perfecta que construye un solo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo. Si vamos más adelante, tendremos que aceptar que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. La o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente, que permite lograr más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona.

Dentro de la docencia existen ramas, que permiten desempeñar un trabajo mucho más específico o especializado en lo que se refiere a la labor de enseñar. En las escuelas normales existen una diversidad de especialidades (licenciatura), como: preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. Cada una de ellas permite una acción educativa adecuada y centrada en las características de los niños, lo que permite utilizar métodos, estrategias adecuadas y diversificarlos para dar cumplimiento con los planes y programas por nivel educativo.

Ante esto surge una pregunta: ¿Es posible que todas las especialidades tengan como misión desarrollar las mismas competencias específicas?, como pregunta frecuente en el entramado de las Escuelas Normales, es posible que se trabaje de manera transversal y longitudinal algunas asignaturas ya que en la realidad de la escuelas de educación básica, un profesor de grupo comparte la acción pedagógica con el docente de educación física, el personal de USAER e inclusive en ocasiones con el maestro de música e inglés, lo que pone de manifiesto la necesidad de trabajar de manera conjunta para fomentar y lograr el desarrollo de competencias en el sentido más amplio.

Como se puede apreciar existen elementos de formación general o común que la LEF comparte con otros profesionales de la educación básica y se refiere a los siguientes aspectos: 1) conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; 2) la adquisición de un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica del país; 3) el conocimiento de las ideas y momentos más relevantes de la historia de la educación básica en México; 4) el análisis de algunos temas, seleccionados por su relevancia, que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación; 5) el conocimiento de las características de organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica; 6) el análisis de los propósitos formativos que tiene la educación básica en México; 7) el conocimiento sistemático de los procesos de desarrollo de los niños y de los adolescentes, así como la comprensión de la diversidad que la caracteriza. Además se incluye en cada asignatura que presenta la anterior relación temas específicos de la Educación Física para hacer de esto una experiencia interdisciplinar.

Metodología

Objetivo general: Analizar las competencias profesionales de los futuros educadores físicos y su relación con las nuevas perspectivas de la educación física actual.

Supuestos: Los futuros educadores físicos, desarrollan competencias que les permiten insertarse en los espacios laborales relacionados con la Educación Física. Los retos actuales de la Educación Física, sobrepasan la formación del futuro educador físico. Las competencias profesionales que desarrollan los futuros educadores físicos, son suficientes para su práctica profesional.

Tipo de estudio: es de tipo transversal, descriptivo y analítico.

Universo de estudio: Alumnos de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, que se encuentren cursando del tercero al séptimo semestre.

Criterios de inclusión: Alumnos de la Licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, que se encuentren cursando del tercero al séptimo semestre y se encuentren en las aulas el día de aplicación de la encuesta. Con la finalidad de conocer su opinión sobre su formación y contenidos relacionados con la Cultura Física.

Criterios de exclusión: Los alumnos de la Licenciatura en Educación Física que cursen de primero a segundo semestre.

Recopilación de información: se aplican encuestas a 63 alumnos de la Licenciatura en Educación Física, también con selección de muestra, de un total de 100 alumnos.

La validación de los instrumentos, se realiza a través de una encuesta piloto aplicada a 40 alumnos para determinar cuáles eran los ítems o respuestas que inferían dudas o posibles respuestas erróneas. Y se aplicó un análisis de Alfa de Crombach cuyo resultado fue del 0.785 en los reactivos que involucran a la hipótesis y objetivos dando una aceptación de la hipótesis alterna con un alfa del 0.05%

Técnicas de análisis: para el tratamiento de la información recabada se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 19, para la elaboración y contrastación de cuadros y gráficos; así mismo se utilizaron los constructos para mostrar la información que los encuestados manifestaron.

Instrumentos: la encuesta se estructuró en cinco áreas: la primera corresponde a datos generales (para conocer la edad, género, nivel socioeconómico, el semestre que se cursa), el segundo apartado es de expectativas profesionales (consta de 11 preguntas entre las que destacan las de tipo abierta y de estimación). El tercero es de áreas de oportunidad laboral (con preguntas abiertas y categorizadas), el cuarto apartado es de áreas laborales (la cuales se evalúan con una escala tipo Likert, para conocer las reacciones del sujeto en tres, cinco o siete categorías). El quinto y último apartado es para saber el nivel de satisfacción de los alumnos respecto a sus intereses laborales, profesionales y de formación. El cuarto y quinto apartado no se aplicó con los alumnos de primer semestre, ya que evalúan el nivel de competencia profesional que se tiene y ellos al estar iniciando, no se considera que hayan desarrollado un nivel considerable de las mismas.

Los datos generales permiten obtener información referente a las características de la población a estudiar. El segundo apartado con el tema: expectativas profesionales, otorgará

información referente a si la Licenciatura en Educación Física, fue su primera elección y la motivación para elegir a la LEF como opción de estudios, estas dos preguntas son abiertas, esto es por la necesidad de saber de mejor manera las intenciones de los estudiantes. Se agregan preguntas referentes a las expectativas laborales o de inserción, se refiere a áreas específicas de la Educación Física y de la Cultura Física.

Además se busca saber la opinión, con preguntas abiertas, sobre las áreas laborales variadas para los LEF, de tal manera que esta información permita conocer las orientaciones de trabajo por los futuros licenciados. A través de preguntas de estimación, por medio de las cuales se pretende saber el grado de acuerdo o desacuerdo de su formación, conociendo las materias, si estas cumplen sus expectativas y su utilidad para la profesión.

En el apartado de áreas de oportunidad laboral, se presenta un cuadro con los elementos del área de Cultura Física, y se hacen cuestionamientos sobre la importancia de estos, cuál de estas áreas debería formar parte de su formación. Se agrega un apartado de sobre las problemáticas de salud prioritarias para nuestro país y relacionadas con el sedentarismo, para ello se determina que escojan una de ellas y digan del área de Cultura Física cual puede dar atención a la misma.

En el cuarto apartado se optó por presentar las competencias profesionales relacionadas con el área de cultura física, para lo cual se dividió en Educación, Medicina, Bioquímica, Recreación, Entrenamiento, Primeros Auxilios, Gestión Escolar, Derecho Deportivo y Metodología de la Investigación, utilizando la escala Likert, de cinco categorías (Excelente, bueno, suficiente, bajo y nulo), para conocer el nivel de competencia percibido por los estudiantes de la LEF. Se presenta a manera de cuadro para simplificar el tamaño de la encuesta y mejorar la oportunidad de contestar.

El quinto apartado valora el nivel de satisfacción de la formación como futuros LEF, con un nivel de graduación siendo el 1 el mínimo y 10 el máximo, y presenta un apartado de formas de mejora. Se pregunta sobre las instalaciones, las materias y como mejorarlas, el nivel de los docentes y la forma de mejorarlo, su nivel de competencia adquirido para el semestre que cursan y se les pregunta la atribución a este nivel.

Resultados y análisis

En la encuesta aplicada a los alumnos de Educación Física de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, para conocer la orientación que los mismos consideran sobre la carrera que estudian, se obtienen elementos que apoyan la presente investigación. Al momento de preguntarles sobre las áreas de la Cultura Física que ellos consideran más importantes, como principal referente determinaron que la Educación Física (50.8%), seguido de la Actividad Física y salud (36.5%). En un primer plano, tiene sentido para su formación, ya que está orientada hacia el aspecto educativo, lo que da explica la situación.

Vinculado con lo anterior, se les pidió determinar, cual área de la Cultura Física, debería formar parte de sus materias en un 80%, es decir, en casi la totalidad de su formación, el 44.4% determino como primer opción la Actividad Física y Salud, seguido de la Educación Física con un 23.8% y el Deporte con 19%. Se puede establecer que por una parte, se percibe como más importante la Educación Física, pero la Actividad Física y Salud, es un elemento que se considera primordial para su formación.

Al momento de determinar correlaciones entre las expectativas laborales y el área de la Cultura Física que se considera debe formar parte de su currículo en un 80% así como sus expectativas laborales, la mayoría de los encuestados (34), determinan que pretenden laborar en el nivel de Educación Básica. Esto tiene sentido, ya que su plan de estudios está orientado hacia la formación de docentes para la educación básica, por consiguiente se prepara a docentes que pongan en marcha los planes y programas de que el Gobierno establece, para ello las Escuelas Normales del país, se encargan de formar el material humano con esta visión.

De manera paralela, se aprecia que los alumnos determinan que la Actividad Física y Salud (28) debe formar parte de su plan de estudios en un 80%, lo que pone de manifiesto, que consideran que en su currículo deberían estar incluido otras materias que mejoren sus posibilidades de acción como profesionales. Como alumnos, reconocen que la Salud es un elemento importante, que se tienen que tomar en cuenta dentro de su profesión. El cuidado de la misma es importante para ellos como alumnos.

Los alumnos, que consideran a la Actividad Física y Salud como un área que debería estar presente en su currículo en un 80%, determinan que el área más importante de la Cultura Física es la Educación Física, lo que establece una relación altamente significativa, determinando de manera positiva la idea de que los alumnos quieren que su profesión este orientada al cuidado de la salud y la actividad física. Especificando la necesidad de un cambio curricular.

En nuestro contexto existen problemas de salud, relacionados con los malos estilos de vida de la población. Los alumnos de la LEF, determinaron en su mayoría, que la obesidad (38) es un problema relevante para su profesión, seguido del sedentarismo (22), lo que expresa que conocen que existen estas problemáticas, pero a partir de lo ya expuesto en párrafos anteriores, su plan de estudios no los prepara para estas situaciones. Y por ello consideran que la Actividad Física y Salud, es un saber que les dará la posibilidad de hacer frente ante las situaciones reales de su contexto inmediato.

Al hacer la correlación de la problemática con el elemento que debería formar parte de su currículo en un 80%, los encuestados determinan que es la Actividad Física y Salud, el aspecto que les permitirá darle atención a los problemas que consideraron relevantes, de esta manera se encuentra una correlación altamente significativa ($p < 0.01$), entre estas dos variables, determinado que los alumnos consideran el cuidado de la salud y la actividad física como elementos importantes para generar respuestas a los problemas actuales de salud de nuestra sociedad.

De manera general, se puede establecer que los alumnos consideran que la educación física es un elemento principal de la Cultura Física, pero que esta no les posibilita los conocimientos para desempeñarse adecuadamente en su profesión, ya que establecen que la Actividad física y la Salud, es un componente importante que permite resolver los problemas actuales y que debería estar presente en su plan de estudios, siendo su formación más amplia y con mayor expectativa laboral.

Conclusiones

Es necesario que las instituciones de educación superior oferten propuestas pertinentes, acordes con la demanda laboral y que obedezca a la solución de problemáticas sociales, para ello se tiene que especificar un perfil de egreso acorde, que en verdad atienda y de soluciones a las necesidades de la población.

Desde esta perspectiva, las Ciencias de la Cultura Física, son elementos básicos que dan sustento a la profesión, desde las ciencias básicas (biología, anatomía, sociología, psicología y filosofía). Al tener este sustento, se puede generar conocimiento más sólido, con sustento, que puede comprobarse y utilizarse para generar nuevos.

Es pertinente sustentar la formación de profesionales en la ciencia, porque no se puede únicamente confiar en el empirismo de la profesión, el movimiento humano se tiene que analizar desde muchas perspectivas, no puede tener sustento en un solo aspecto o ciencia, es necesario utilizar las ciencias médicas, psicológicas, sociales, la filosofía, porque es a partir de estas como se puede entender que es lo que se necesita hacer para mejorar nuestro entorno. El beneficio para la población zacatecana de tener profesionales mejor preparados, es por un lado el tener un carácter social, por lo que no pierde de vista la orientación de inculcar valores y estilos de vida en la población para la práctica de la actividad física. Además de lo anterior se fundamenta en el carácter humano de la actividad física, lo que va más allá de lo biológico, sin dejarlo de lado. Para Zacatecas es importante que la Licenciatura en Educación Física, tenga un sentido más amplio del movimiento humano, ya que dimensiona la conexión del cuerpo con el nivel más desarrollado del ser humano: la cultura, ubicándola en el carácter socio-histórico del mismo.

La oferta educativa existente relacionada con esta área en Zacatecas, no es adecuada para los problemas y necesidades mundiales, internacionales y estatales, de salud y deportivas de la población. Ya que su objetivo no es atender los problemas sociales ni las necesidades de la misma, su orientación es pedagógica, por lo que sus posibilidades de acción se encierran en la educación básica, por ello se preparan para hacer frente a esa población, dejando de lado la educación inicial, la educación media superior y superior. Esto tan solo en el área educativa, porque no atienden el aspecto deportivo, legislativo, de gestión, de rehabilitación o investigación.

Ante este contexto, la formación de profesionistas como Licenciados en Educación Física tiene que cubrir las necesidades y demandas de la sociedad, con un perfil de egreso, que

permita dar respuesta a un mayor número de problemáticas. Además que ver las situaciones desde diversas perspectivas, posibilitando acciones pertinentes y precisas. Para ello se necesita reorientar el currículo o crear especialidades y posgrados que mejoren la formación del profesional.

Para la BENMAC, es factible que se creen programas académicos que incidan en los profesionales del área, porque su objeto de estudio es el movimiento humano, visto desde diferentes perspectivas, en ninguna de ellas se puede olvidar que el aspecto básico de esta acción obedece a situaciones biológicas, físicas, químicas y bioquímicas, ciencias y disciplinas que es necesario estudiar desde una perspectiva médica y entender que la salud, como concepto dinámico y multifactorial se relaciona con el ser humano, tratándolo como un ser integral, desde esta perspectiva más amplia y sustentado en la ciencia, se pretende una mejora de la calidad de vida del individuo, a través del fomento de estilos de vida saludables desde un enfoque integral.

La base epistemológica del área de ciencias de la actividad física y deporte, sustenta un currículo multidisciplinar, que fomenta la ciencia en materia de educación física, otorgando, como ya se mencionó, posibilidades de actuación profesional, también una visión mucho más amplia con sustento en la ciencia que a través del plan de estudios permite vislumbrar los problemas desde una perspectiva inter y multidisciplinar.

Lo anterior se vuelve relevante ya que los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Física en el estado de Zacatecas, perciben que deben agregarse elementos a su plan de estudios.

Como propuesta, se establece como inadecuado, formar profesionistas enfocados a una sola área que estudia el movimiento humano (objeto de saber), como lo es la docencia, ya que las posibilidades de inserción laboral se limitan, pero además el enfoque y las posibilidades de cambio social también se estrechan. Una visión más amplia del movimiento permite trascender en muchos ámbitos. Ya que se podrían atender, los problemas relacionados con el sedentarismo y las enfermedades que se derivan con este hábito y estilo de vida.

Sustentar a la educación física en la ciencia y en los diferentes paradigmas de investigación permitirá hacer crecer esta área de conocimiento en el estado y en el país, porque para hacer crecer un campo del saber, no se debe esperar a que gente extranjera venga a este país, nosotros tenemos el recurso humano para poder hacerlo, solo falta que una institución lo aliente y la BENMAC tiene la infraestructura y el recurso humano calificado, para lograr dicho objetivo.

El perfil del egresado de la LEF, deberá ser ampliado para ser capaz de resolver problemas relacionados con la cultura física, aplicando sus conocimientos, habilidades y actitudes así como los aspectos de nutrición, deporte, educación física, rehabilitación, administración, gestión y salud de un individuo o población relacionados con la actividad física. Y de no ser posible como Licenciados, ofertar posgrados que le permitan incidir en lo anterior.

Para lograr lo anterior, se proponen elementos para construir un perfil de egreso que amplía la acción profesional y por ende agrega materias al plan de estudios y orienta los programas por igual, por lo tanto se presenta lo siguiente: Diseñar y aplicar los principios didácticos,

metodológicos, de evaluación y planeación de sesiones de educación física para educación inicial, básica, media superior, superior y especial. Desarrolla planes, programas de entrenamiento para los diferentes deportes utilizando la metodología específica por grupo deportivo y determina los aspectos esenciales de la periodización y los relaciona con los aspectos de nutrición.

Poseer competencias básicas y específicas que le permiten integrarse a equipos multidisciplinarios, para participar de manera integral en la resolución de problemas relacionados con la salud. Está preparado para intervenir de manera laboral en instituciones de educación privada y pública en los sectores: educativo, deportivo de salud, rehabilitación, nutrición deportiva, administración y gestión deportiva. Así como en cualquier espacio de actividad profesional en donde se promueva la práctica de la cultura física. Determina y reconoce los aspectos que son de gran importancia en su profesión dándole al movimiento humano una orientación adecuada, pertinente y fundamentada en la investigación científica y el desarrollo del saber en el área del conocimiento.

Por todo lo anterior, es factible la creación de posgrados en la ENMAC, ya que al ser una institución comprometida con las necesidades sociales, puede dar sustento a esta profesión y además cuenta con la estructura para dar cabida a las prácticas que se requieren en función de las necesidades de la misma área, con posgrados pertinentes.

Las necesidades del estado de Zacatecas permite la creación de Posgrados que mejoren la orientación de los Licenciados en Educación Física, ya que no existe profesión relacionada con el movimiento que en sus objetivos pretenda erradicar el sedentarismo con propuestas innovadoras y acordes a las características del población, sustentado en la ciencia, con un enfoque multi e interdisciplinar para en verdad generar cambios en el estilo de vida y orientarlos a la salud.

El mercado laboral ha sido poco explorado y por lo tanto existen espacios públicos y privados para la inserción de los profesionales de la LEF, porque las ofertas educativas actuales solo pretende una inserción laboral en el sector público educativo, atendiendo los planes y programas de estudio de la educación básica impartida por el estado, así que existe una posibilidad virgen de inserción laboral.

La trans e interdisciplianriedad del plan de estudios que pretenden la mejorar de los profesionales de la Educación Física, establece un crecimiento en el estado del Deporte, la Educación Física, la Rehabilitación, la recreación, la nutrición deportiva, el derecho deportivo y la administración enfocada al deporte, así como su relación con la salud. Al ser una Licenciatura sustentada en la ciencia y la investigación fomenta el crecimiento y desarrollo de la Cultura Física de una manera sólida y alejada del empirismo.

BIBLIOGRAFÍA

Ferrada, D- (2001). Currículo crítico comunicativo. Barcelona. El Roure.

Manzano, M., Hidalgo, E. (2007). “Estilos de aprendizaje, Estrategias de Lectura y su relación con el Rendimiento Académico en la Segunda Lengua”. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 10 de abril de 2012, de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf

Medina. J., Delgado, M. (1998). “Estudio de las actividades de formación del practicum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de educación física”. APUNTS: Revista de educación física y deporte 51: 35-45.

Tejada, J. (1999). Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores. ISBN: 84-87767-88-5

LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL ESTADO DE SONORA EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD INTERNACIONAL

Mtra. Adriana Isabel Altamirano Ruíz

Director- Docente

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

a.altamirano@creson.edu.mx

Dra. Yazmín Guadalupe Soto Medina

Director-Docente

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

y.soto@creson.edu.mx

Mtra. Beatriz Eugenia Corona Martínez

Vicerrector-Docente

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

b.corona@creson.edu.mx

Línea Temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

En este estudio se exploran las experiencias significativas en el ámbito personal, sociocultural y académico de un grupo de 32 estudiantes normalistas del Estado de Sonora quienes participaron en programas de movilidad internacional. Mediante una metodología fenomenológica se llevó a cabo un análisis de textos producidos por los participantes al finalizar sus estancias académicas. Entre los hallazgos destaca que la experiencia de movilidad internacional fue positiva y enriquecedora para los participantes porque les permitió estar inmersos en contextos socioculturales diversos e intercambiar conocimientos con docentes de perfiles distintos a los de su EN de origen. Estas experiencias favorecen el aprendizaje transformativo y la reflexión desde la educación comparativa y detonan el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: Movilidad Académica, Escuelas Normales, Formación Docente, Fortalecimiento de Servicios Educativos.

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales (EN) desde su creación han sido concebidas como las principales encargadas de la formación Docente; para ellas incursionar en el sistema de educación superior ha sido un camino largo; sin embargo, poco a poco han respondido de forma más eficaz ante las demandas que la educación superior plantea. Una de las estrategias en las que se ha hecho énfasis es la movilidad académica. La movilidad estudiantil en las EN ha cobrado importancia en los últimos años y se ha impulsado a través de distintas convocatorias promovidas por el Gobierno Federal y otros organismos como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales para la Educación (DGESPE).

En el Estado de Sonora las primeras experiencias con respecto a la movilidad internacional se realizaron a través del Programa de Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) con la Universidad de Castilla la Mancha en Cuenca, España (UCLM) a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Embajada de España en México y la DGESPE de la Secretaría de Educación Pública Federal. En el ciclo 2011-2012 participaron 5 estudiantes, mientras que en el ciclo 2012-2013 se contó con la participación de 12 jóvenes pertenecientes a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” y a la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”. Posterior a estas experiencias se han ido sumando más estudiantes normalistas con destino a otros países.

El 01 de mayo de 2017 se publica en el Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora el Decreto que crea el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESO), como un organismo descentralizado de la Administración Pública Estatal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica para decidir sobre su oferta educativa y que ejerce la rectoría sobre diez Unidades Académicas, incluyendo sus subsedes. Entre estas diez Unidades Académicas se encuentran las siguientes ocho Escuelas Normales: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Bustamante Mungarro” (BYCENES), Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN), Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” (ENEF), Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), Escuela Normal Superior Plantel Hermosillo (ENSH), Escuela Normal Superior Plantel Obregón (ENSO), Escuela Normal Plantel Navojoa (ENSN) y la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” (ENR).

Desde su inicio, el CRESO ha planteado políticas estatales debido al interés que existe por impulsar la participación en diversos programas de movilidad e intercambio académico y estudiantil a nivel nacional e internacional, con el fin de impactar en el perfil de egreso de los estudiantes en formación. Tal como se plantea en el Plan de Desarrollo Institucional del CRESO (2019) en la estrategia 3.4 Mejorar los procesos de Formación Docente de los Alumnos mediante la Movilidad Académica y Estudiantil; a través de algunas líneas de acción diseñadas para ello, en donde el énfasis primordial recae en el establecimiento de convenios, implementar y posicionar programas de movilidad bien establecidos y aumentar el número de

beneficiarios en este sentido. Estas políticas y estrategias implementadas por el CRESO han tenido muy buen resultado; en los últimos tres años se ha visto un incremento constante en el número total de participantes en programas de movilidad nacional e internacional (Ver tabla 1). Además, en el 2019 todas las Escuelas Normales sonorenses tuvieron al menos dos participaciones por parte de estudiantes en programas de movilidad internacional (Ver tabla 2), un acontecimiento de gran relevancia.

Del 2017 al 2019, los estudiantes, docentes y administrativos de las EN adscritas al CRESO han llevado a cabo actividades de colaboración con Instituciones de Educación Superior (IES) en diversos estados dentro de la República Mexicana como Baja California Sur, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán. Además, han participado en proyectos de movilidad con IES internacionales en países como Argentina, Canadá, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Irlanda, Francia y Uruguay.

La participación en programas de movilidad acerca a las personas a nuevas metodologías de investigación educativa para la elaboración de proyectos. Por ello, la educación superior en México, como parte de un contexto cada vez más abierto, no puede estar al margen de los cambios y sus efectos. Es por esto que debe convertirse en un requerimiento para la formación de los futuros maestros, el desarrollo de nuevos lenguajes y el entendimiento de otras culturas, de manera que el estudiante pueda tener experiencias relacionadas con los nuevos desempeños humanos, sociales y productivos en entornos variables que traspasen los contextos locales y nacionales (DOF, 2018).

Derivado de lo anterior, la presente investigación se realizó con el objetivo de explorar las experiencias de un grupo de estudiantes normalistas del Estado de Sonora quienes participaron en programas de movilidad internacional. Por lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias significativas en el ámbito personal, sociocultural y académico que tuvieron un grupo de estudiantes normalistas que participaron en programas de movilidad internacional?

Marco Teórico

La movilidad estudiantil como su nombre lo indica es el desplazamiento de estudiantes hacia otros contextos de aprendizaje, con la finalidad de obtener experiencias de aprendizaje por períodos determinados, a través de estudios académicos relacionados con la formación que se cursa. De igual manera, la movilidad académica permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes tanto en el ámbito personal como social, promoviendo también el aprecio por otras culturas (García, 2013). Además, la movilidad es un elemento clave para la mejora de la formación profesional ya que permite el intercambio de saberes y practicar distintos valores como la tolerancia y respeto a otras culturas, y aprender sobre ellas.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) agrega que los procesos de movilidad académica están relacionados con la idea de preparar a los estudiantes a un mundo interconectado, desarrollando habilidades que permitan a los individuos adaptarse a entornos sociales y culturales diversos, así como herramientas que les permitan hacer frente a las exigencias de la globalización

El movimiento de la gente a través de las fronteras nacionales es quizás el aspecto más visible y ampliamente analizado de la internacionalización. Ya sea que los estudiantes viajen para estudiar por un periodo o para tomar un programa completo de grado en otra universidad, o que los miembros de la academia realicen visitas al profesorado en cualquier parte o un intercambio interuniversitario de estudiantes dentro de un acuerdo de cooperación más amplio, la movilidad académica toma hoy una infinita variedad de formas y es un aspecto de la internacionalización que ningún estudio puede ignorar. (ANUIES, 1999).

En apego a las tendencias internacionales, es necesario preparar a los estudiantes para que sean competentes en un mundo de conocimientos globalizados, de tal manera que la internacionalización de la educación superior es una posible respuesta a tales retos (Morales Lugo, 2016, p. 7). Respecto a la internacionalización de la educación superior Gacel (2000) menciona que es “un proceso de transformación institucional que tiene como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de la IES” (p. 122) y que además debe verse como un medio para lograr la excelencia académica.

Aunado a lo anterior, desde la educación comparativa, las experiencias de movilidad permiten a los participantes realizar un ejercicio de comparación y contraste de los diversos sistemas educativos para poder identificar prácticas que consideren exitosas, las cuales se podrían implementar en la institución y lugar de origen (Mattheou, 2005). Además se promueve la armonización de los sistemas educativos y se eleva la calidad académica mediante la internacionalización del currículo. Así pues, la movilidad estudiantil se convierte en una forma innovadora de promover el aprendizaje transformativo ya que los estudiantes se adaptan a las demandas y necesidades de un contexto sociocultural más amplio, permitiéndoles dar un nuevo sentido a sus vidas (Morales Lugo, 2016, p. 25).

La adaptación a contextos nuevos además implica que los estudiantes deben convivir con personas diferentes ellos, pertenecientes a otras culturas, con costumbres diversas y que posiblemente hablan lenguas distintas al español; una convivencia que fomenta el desarrollo de la competencia intercultural. La competencia intercultural es definida por Fantini y Tirmizi (2006) como las habilidades necesarias para desempeñarse de manera efectiva y apropiada al interactuar con otros que son lingüística y culturalmente diferentes a uno mismo. En este sentido de las as nociones de "efectiva" y "apropiada" son igual de importantes porque reconocen las perspectivas "ética" y "émica", es decir, la de uno mismo y el otro, mismas que son cruciales dentro de los trabajos interculturales.

En una investigación que desarrollaron sobre los significados que brinda la movilidad estudiantil Santiago, García y Santiago (2019) expresan que los

estudiantes consideran que la movilidad brinda prestigio, así como la posibilidad de mejorar su nivel académico y valorar además sus conocimientos adquiridos para identificar fortalezas y áreas de oportunidad.

Aunado a lo anterior, la formación inicial de los docentes es de suma importancia y por ello se deben fortalecer las competencias que marcan los rasgos de perfil de egreso dentro de los planes de estudio 2018, ya que como se menciona:

El perfil de egreso expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos (DOF, 2018, Párr.97).

En este sentido se considera que la movilidad desarrolla e impacta específicamente en el desarrollo de algunas competencias relacionadas la capacidad del estudiante de ser autónomo, gestionar su aprendizaje, valorar y apreciar su cultura y otras distintas, realizar proyectos bajo el enfoque de la investigación, utilizar las TIC como una herramienta de conocimiento.

- a) Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- b) Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- c) Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- d) Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Metodología

El presente es un estudio cualitativo que se aborda desde una perspectiva fenomenológica. La fenomenología es el estudio de las experiencias de vida que son compartidas y narradas y la manera como entendemos dichas experiencias para desarrollar una visión del mundo (Marshall y Rossman, 1999). Así pues, un estudio fenomenológico es uno en el “cual los individuos construyen significados del mundo que les rodea de un modo activo, en función de sus percepciones, experiencias, vivencias, actitudes” (San Fabián Maroto, 1993, p. 9). Cabe destacar que dentro de la fenomenología típicamente se describe el significado que varios individuos expresaron sobre una experiencia en común, algún concepto o un fenómeno (Creswell, 2007, p. 57) y en el caso de este estudio, la experiencia en común es la de ser un estudiante normalista que participó en un programa de movilidad internacional.

Los participantes de este estudio son 32 estudiantes (26 mujeres y 6 hombres) pertenecientes a las ocho EN del Estado de Sonora quienes fueron beneficiarios de diversos programas de movilidad internacional con destinos en Canadá, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Irlanda, y Uruguay durante el año 2019. Al momento de realizar la movilidad los estudiantes cursaban las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar,

Educación Secundaria con Especialidad en Español, Educación Secundaria con Especialidad en Inglés, Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Educación Especial y Educación Física.

Para la recolección de datos se les solicitó a los participantes que elaboraran un informe final de su experiencia dentro del programa de movilidad. Dichos informes debían contener aspectos tales como: una descripción detallada de las actividades académicas realizadas, el significado de la movilidad académica internacional para la docencia en educación básica y experiencias en un nuevo contexto tanto institucional como cultural, entre otros. Una vez obtenidos los informes, se llevó a cabo un Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI). El AFI es un enfoque de investigación cualitativa donde se analiza en detalle cómo las personas dan sentido a sus experiencias de vida más importantes (Smith, Flowers, y Larkin, 2009). Para llevar a cabo el AFI primero es necesario sumergirse en los datos originales para luego examinar el contenido semántico y el uso del lenguaje en un nivel muy exploratorio. Posteriormente, se debe poner atención al desarrollo de temas emergentes y luego buscar conexiones entre temas emergentes para finalmente buscar patrones entre los diferentes casos que se estén analizando (Smith, Flowers, y Larkin, 2009).

Hallazgos y Discusión

Después de haber realizado un Análisis Fenomenológico Interpretativo de los textos producidos por los participantes se encontraron diversos temas recurrentes, sin embargo, para fines de esta ponencia, se abordarán los siguientes:

- Experiencias personales

Una experiencia generalmente positiva y enriquecedora

Agentes de cambio

- Experiencias Socioculturales

Acercamiento a la diversidad cultural

- Experiencias Académicas

Intercambio con docentes

Por practicidad y para fines de confidencialidad, se asignaron códigos a cada participante con base en la siguiente estructura: Inicial/Sexo/Licenciatura/País Destino. Cabe destacar que los hallazgos que se enuncian son los que se consideran más representativos. En lo sucesivo se presentarán algunos ejemplos de lo expresado por los participantes con el fin de evidenciar los temas recurrentes.

En cuanto al ámbito personal todos los participantes hacen mención de que su paso por el programa de movilidad internacional fue generalmente una experiencia positiva y enriquecedora, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

...hago hincapié en lo valioso que esto fue: una aventura, es un tiempo para conocernos y crecer, sortear obstáculos, enfrentar retos desarrollar la comprensión, empatía, tolerancia y un sinfín de virtudes (MMPEcuador, 2019)

Esta experiencia me transformó en muchos sentidos, enriqueció mi formación, me brindó la oportunidad de observar otros escenarios educativos, de comparar realidades que vivimos a nivel Latinoamérica en el ámbito educativo. (JMPEcuador)

...fue muy satisfactorio y de gran relevancia para mí tanto en lo personal, social y académico ya que tuve la oportunidad de asistir a sesiones prácticas y teóricas en horarios, espacios, y contextos muy diferentes o bien inexistentes en mi institución de origen. (JHEFUruguay)

La vivencia de sucesos extraordinarios lejos de nuestros hogares nos ha abierto un panorama hacia una nueva visión del mundo y lo que la profesión docente implica. (KMPIrlanda)

Lo experimentado fue algo diferente y una nueva forma de ver mi área de trabajo desde otras perspectivas, marcando un antes y un después en mi formación profesional. (MEFEspaña)

En estos cinco ejemplos los participantes expresan motivación, satisfacción, y entusiasmo después de haber finalizado sus estancias y consideran que esta experiencia fue muy significativa para sus vidas, reflejando así la relevancia de la movilidad académica para el aprendizaje transformativo.

Otro tema recurrente en los textos de los jóvenes es que la experiencia de movilidad motivó en ellos la intención de convertirse en agentes de cambio para llevar a cabo mejoras educativas, tal como lo demuestran los siguientes extractos:

Es importante reflexionar y establecer comparaciones entre realidades y obtener conclusiones que nos lleven a ofrecer y mejorar la atención a todos los niños, por lo que puedan recibir una educación de calidad y de acuerdo con sus necesidades reales. (JMEEIrlanda)

...existen muchos estudiantes alrededor del mundo preocupados por brindar una mejor educación, lo cual me hace llegar a un compromiso aún mayor hacia mi responsabilidad como futuro formador, de buscar un trabajo de altura y desarrollar investigación educativa para transformar la práctica docente. (MMPEcuador)

...quiero ser una docente activa en investigación, tener iniciativa por proyectos propios y el trabajo colaborativo, yo quiero adoptar este estilo, el estilo de innovar, crear e investigar sobre educación especial. (MMEEEspaña)

En los ejemplos anteriores es evidente que la experiencia en los programas de movilidad permite a los estudiantes llevar a cabo un ejercicio de reflexión mediante la educación comparativa, esto a su vez los motiva a generar ideas para mejorar las condiciones en México, no obstante, sería provechoso dar seguimiento a estos casos para explorar cómo, y hasta qué punto, logran convertirse en agentes de cambio al regresar a sus comunidades.

En el ámbito sociocultural, un tema sobresaliente es el acercamiento a la diversidad cultural que existe fuera de sus contextos. Esto es relevante ya que en el caso de muchos de los estudiantes, era la primera que viajaban fuera de Sonora:

Además de conocer sobre la cultura de un país distinto y megadiverso, pude conocer más sobre mi país mediante la convivencia con mis compañeros de diferentes estados, quienes de igual forma tienen otras costumbres y tradiciones. (JMPEcuador)

Algo que me dejó muy marcada fue la gran riqueza cultural que existe en el mundo, me encantó conocer chicas Japonesas, paisanos de otros estados, chicos de Jordania y Etiopía, el convivir con tantas culturas me hizo aprender mucho del mundo un poco más allá de México, un poco más allá de Sonora. (KMTEstados Unidos)

De igual manera, para muchos de los participantes el programa de movilidad les brindó la oportunidad de viajar fuera de México por primera vez:

Es vital remarcar la existencia de muchas nacionalidades en la universidad lo que favorece enormemente a la inclusión y la convivencia con nuevas personas, de esta manera los estudiantes se forman bajo muchos enfoques pedagógicos. (EHPCUBA)

Este acercamiento a la diversidad cultural les permitió a los jóvenes poner en práctica otros valores como la tolerancia, respeto y la puntualidad:

Me permitió practicar distintos valores, como la tolerancia y respeto a otras culturas, y aprender sobre ellas. A convivir con diferentes personas y adaptarme a sus formas de trabajo. (JMPEcuador)

Entre mis compañeros de clase existía una muy amplia variedad en las edades y esto daba pie a que en las clases los puntos de vista y opiniones fueran muy diferentes, algo que no sucede en mi escuela de origen. (JHEFUruguay)

En Canadá la cultura es estar mínimo cinco minutos antes, así como recibir clases sobre uso y manejo de agendas y horarios semanales de las cuales aprendí que, sí se puede ser puntual. (MHTCanadá)

En estos ejemplos se puede observar que los estudiantes desarrollaron habilidades para interactuar con personas diferentes a ellos, acercamientos que propiciaron el reconocimiento de ellos mismos ante la diversidad, es decir, una competencia intercultural.

Finalmente, en el ámbito académico, un tema que apareció en diversas ocasiones fue que los participantes pudieron intercambiar información con docentes a quienes calificaron positivamente, tal como lo reflejan los siguientes comentarios:

Los expositores y personas que nos acompañaron a lo largo de esta capacitación están sumamente preparados para abordar los componentes mencionados, por lo que cada uno fue de gran valor académico y profesional (BMPreeIrlanda)

...tuve la oportunidad de ser guiada por docentes de diferentes partes del mundo, como España, Colombia, Venezuela, Cuba, México e incluso del continente africano, creo que es algo muy enriquecedor porque cada profesor aporta algo en ti, y conoces diferentes puntos de vista de la educación a nivel no sólo de Latinoamérica, sino que también a nivel mundial. (JMPEcuador)

Pude observar que muchas de ellas son profesoras realmente preparadas, les agrada compartir sus conocimientos, y lo hacen de la mejor manera fuera y dentro de clase. (EMujerPreeUruguay)

Además, dentro de los programas de movilidad lo estudiantes tuvieron la oportunidad de visitar escuelas del nivel básico y la mayoría pudieron llevar a cabo prácticas profesionales, lo que también suscitó experiencias significativas:

La maestra de audición y lenguaje se encuentra de planta en la institución, esto hace que la atención sea mucho más provechosa a comparación de una visita cada semana de la especialista, como lo es en las USAER. (PMEEEspaña)

Los profesores innovan con estrategias que elevan el nivel de reto en alumnos y la relación que existe con los padres de familia es especial, pues realizan asesorías para orientarlos según sus necesidades específicas. (RHPESPAÑA)

Conclusiones

Este ejercicio de Análisis Fenomenológico Interpretativo de los textos producidos por normalistas sonorenses quienes participaron en los programas de movilidad internacional es el primer paso para explorar las experiencias significativas de los participantes y el sentido que le dan a dichas experiencias.

Se encontró que las experiencias de movilidad fueron positivas y enriquecedoras para los participantes porque detonaron un aprendizaje transformativo desde la reflexión en la educación comparativa, un proceso que los motiva a convertirse en agentes de cambio a su regreso a sus comunidades de origen. Además, el estar inmersos en contextos culturalmente diversos les permitió desarrollar una competencia intercultural e intercambiar conocimientos con docentes de perfiles y antecedentes distintos, situados en otros contextos, lo que propició prácticas pedagógicas diferentes para los participantes.

Además de lo antes enunciado es preciso mencionar que este es un primer ejercicio en donde se plasma la experiencia resultante de los programas de movilidad llevados a cabo por estudiantes normalistas del Estado de Sonora; se concluye que es necesario indagar con mayor profundidad la experiencia a través de distintos instrumentos, entre ellos un estudio a través de un grupo focal que permita conocer cuáles son las expectativas de los estudiantes antes de realizar la movilidad y si estas fueron cumplidas finalizarla, hasta qué punto sus experiencias transforman su práctica y su formación inicial y qué pretenden realizar como agentes de cambio.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1999). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico*. México: ANUIES.
- Diario Oficial de la Federación (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México: Autor
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fantini, A y Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1 y 2), pp. 121-142. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/135/129>
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 61, pp. 59-76. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772824>
- Marshall, C., y Rossman, G.B. (1999). *Designing Qualitative Research* (3era Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mattheou, D. (2005). Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos: las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 34, pp. 6-16.
- Morales Lugo, L.G. (2016). *Experiencias de Participantes del Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad de Sonora en Relación con el Desarrollo de la Competencia Intercultural y el Aprendizaje Transformativo*. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora.
- San Fabián Maroto, J.L. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B: Un estudio fenomenológico*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santiago, A., García, J. & Santiago, P. (2019). *Movilidad Estudiantil...nuevas experiencias académicas, otros significados!* Matanzas, Cuba: Atenas. Recuperado de https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478058273003/html/index.html#redalyc_478058273003_ref15

Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Londres, Inglaterra: Sage.

Tablas.

Tabla 1. Total de número de participantes en programas de movilidad nacional e internacional de las ocho Escuelas Normales del Estado de Sonora

<i>Tipo de movilidad</i>	<i>Año</i>			
	2017	2018	2019	TOTAL
<i>Nacional</i>	37	75	86	149
<i>Internacional</i>	10	35	48	93
TOTAL	47	110	134	291

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Dirección de Servicios Estudiantiles

Tabla 2. Número de participantes en programas de movilidad nacional e internacional del 2017 al 2019

<i>Año</i>	<i>Tipo de movilidad</i>	<i>Número de participantes por Unidad Académica</i>								<i>TOTAL</i>
		BYCEN ES	CRE N	ENE E	ENE F	EN R	ENS H	ENS N	ENS O	
2017	Nacional	37	0	0	0	0	0	0	0	37
2017	Internacional	10	0	0	0	0	0	0	0	10
2018	Nacional	37	1	0	35	0	0	0	2	75
2018	Internacional	10	1	4	4	2	6	2	6	35
2019	Nacional	16	0	4	46	4	0	0	16	86
2019	Internacional	26	2	5	2	4	3	4	2	48
Total		136	4	13	87	10	9	6	26	291
Porcentaje de participación		47%	1.4%	4.4%	29.9%	3.4%	3%	2%	8.9%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Dirección de Servicios Estudiantiles

LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA RESPECTO A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS NORMALISTAS

Moisés Fuentes Flores moisesfuentesdp@hotmail.com

Rufo estrada Solís rufoestrada_69@hotmail.com

Francisco Enrique García López kikinkike@hotmail.com

Escuela Normal Oficial Dora Madero

Línea temática: Modelos educativos en la formación inicial docente.

Reportes parciales o finales de investigación

Resumen

El presente trabajo explica algunos aspectos académicos para estimular algunas de las habilidades del pensamiento, como influye el esfuerzo, la concentración el tiempo y la energía, así como el perfil docente interviene en la mediación pedagógica con el trato, la amabilidad orientado a la certificación de competencias básicas docentes, en algunos casos se hace mención de la lectura crítica, el empleo de algunas estrategias para mencionar el uso de la mente abierta, el razonamiento, además del dominio cognitivo en los estudiantes normalistas, y como intervienen en sus jornadas previas e intensas a la práctica de su formación docente, como favorecer el aprendizaje individual y grupal, además de como vincular el trabajo en el aula con estrategias de aprendizaje, de igual manera el empleo de ciertas destrezas que los normalistas deben de trabajar y considerar, es decir cómo se autoregulan y fortalecen su desarrollo personal considerando su contexto, la planeación, la evaluación entre otros.

Esta investigación cuantitativa parcial está sustentada en una encuesta de opinión pertenece a un proyecto de investigación de cuerpos académicos en formación con alpha de cronbachs, tratamiento univariado, un gráfico, dos tablas y correlación de factores de máxima semejanza.

Palabras clave: Competencias docentes, habilidades del pensamiento, mediación pedagógica

Contenido

La investigación centra su contenido en algunos aspectos de la formación docente y sus perfiles, al mismo tiempo del uso de las habilidades del pensamiento y como favorece el aprendizaje significativo en los estudiantes normalistas, además de intervenir en las estrategias para usar la mediación pedagógica y sus experiencias en las jornadas intensas y de práctica profesional, con el objetivo de atender las metas comunes, la interacción del aula, al mismo tiempo las competencias profesionales en la escuela Normal Oficial Dora Madero de Parras de la Fuente Coahuila.

Planteamiento del problema

Existe relación entre las competencias docentes profesionales, la interacción del aula, el pensamiento crítico en la formación de los estudiantes respecto a la medicación de la pedagogía del docente, así como las metas comunes y las habilidades del pensamiento

Hipótesis

H₁ Existe relación entre las habilidades del pensamiento para validar el perfil del docente respecto a la mediación pedagógica.

H₂ Existe influencia de las metas comunes del ejercicio profesional respecto al aprendizaje significativo

H₀ No existe influencia de las metas comunes del ejercicio profesional respecto a al aprendizaje significativo

H₃ El pensamiento crítico, beneficia el realizar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

Objetivos:

Identificar las competencias docentes y profesionales con el aprendizaje profundo respecto a los procesos de formación en los estudiantes normalistas en la mediación pedagógica, actitudes respecto al trato, la amabilidad orientado al proceso de certificación de competencias básicas docentes.

Innovar formas de trabajo y pedagogía del docente dentro del estudio de estrategias de enseñanza, desarrollo personal que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas.

Marco Teórico

Para propiciar una lectura crítica conviene, entre otras cuestiones, trabajar con textos diversos y realizar preguntas abiertas que demanden la vinculación de texto y contexto con los conocimientos y experiencias del lector; el acceso a significados implícitos y la realización de asociaciones de índole diversa; el reconocimiento de valores connotativos; el desarrollo de perspectivas personales razonadas y la compatibilización de la construcción personal de significado con el comentario compartido (Ibarra y Ballester, 2016; López-Ferrero, Aliagas, Martí y Aravena, 2008; Sánchez-Miguel et al., 2010). Con base en lo anterior, en este trabajo se entiende por lectura crítica aquella que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La primera habilidad se ha definido por oposición a la mera recuperación de información. De entre los dominios del pensamiento crítico diferenciados (Martín-García y Barrientos-Bradasic, 2009), el estudio se centra en el de la razón y en el cognitivo. En cuanto al primero, la preocupación radica en la fundamentación de las propias opiniones, así como en la construcción de discursos alternativos a los sostenidos por los autores de los textos propuestos. En el dominio cognitivo se destacan algunas habilidades ya señaladas por Facione (2007): interpretación (comprensión y expresión de significado), análisis (examen de ideas ajenas y argumentación de las propias) y explicación (elaboración reflexiva y coherente del propio razonamiento).

En 1980, Venezuela invitó a Robert Sternberg a participar en un proyecto dirigido al desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes de nivel universitario. Como resultado de este trabajo surgió la primera versión del libro *Intelligence Applied*, el cual se publicó posteriormente (Sternberg, 1987). Dicho trabajo sirvió de base para el desarrollo del libro “Habilidades para pensar: un curriculum para desarrollarlas” (Sánchez, 1984a), dirigido a estudiantes de nivel superior.

En la misma época, como consecuencia de los trabajos realizados, quien suscribe integró y conceptualizó un modelo o paradigma, dirigido a estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y a propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en variedad de situaciones y ambientes. La aplicación de este modelo introdujo cambios en la enseñanza, de la memorización al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva y estimuló el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico-crítico y creativo, del razonamiento y de la transferencia de estas habilidades al aprendizaje y a la vida. Este proyecto, de largo alcance, dio lugar al desarrollo, la validación y publicación de dos series de libros, *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento* (Sánchez 1991a, 1991b, 1991c, 1991d y 1991e) y *Aprende a Pensar* (Sánchez, 1993c y 1993d). Conjuntamente con los libros se diseñaron y validaron materiales y proyectos para la implantación de cursos dirigidos al desarrollo de habilidades de pensamiento y a la transferencia de procesos a la enseñanza y al aprendizaje, los cuales se han ido adaptando a las necesidades de diferentes tipos de población. La aplicación de estos proyectos se ha

difundido en otros países. Todos los trabajos realizados han estado apoyados en la investigación disciplinada de los sujetos y procesos involucrados; en los productos obtenidos; en el desarrollo, validación y evaluación, de los modelos utilizados; y en el estudio del impacto personal y social de las intervenciones (Sánchez, 1991b, 1984b).

Aun con el progreso alcanzado recientemente respecto del estudio de la cognición del profesor, no existe consenso en aspectos importantes como la manera de categorizar los tipos de concepciones sobre enseñar y aprender (Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos, 2006). Pese a ello, un número suficiente de investigaciones han documentado que las concepciones actúan como filtro o componente decodificador de la información que procede de ámbitos externos: desde la investigación, el currículo normativo, las demandas sociales, entre otros (Hermans, Tondeur y Van Braak, 2008; Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004).

Metodología

El instrumento, se aplica a toda la muestra población seleccionada elegida 73 estudiantes del primer semestre, mediante la recogida de información y es un cuestionario de opinión, que cuenta con un protocolo e instrucciones de llenado está constituido por 53 variables distribuidas en 5 nominales para medir las competencias docentes profesionales, las metas comunes, la interacción del aula y el pensamiento crítico respecto al aplicar proyectos de investigación para profundizar mediación pedagógica de sus alumnos para la mejora de las habilidades pedagógicas respecto al desarrollo académico.

Desarrollo y discusión

En la escuela normal Oficial Dora Madero en algunas ocasiones algunos estudiantes trabajan sus habilidades el pensamiento cuando exponen, argumentan, aportar de forma oral, además de vincular el aprendizaje con ciertas estrategias grupales para favorecer el desarrollo personal, por lo tanto, esta cualidad se mejora significativamente cuando aplican fuerza, tiempo y energía, si es un factor decisivo quien esté al frente para regular este proceso, es decir si es de mente abierta y que confía en el razonamiento.

La sociedad actual demanda a las universidades formar profesionales competentes que sirvan responsable e íntegramente a las personas para que éstas contribuyan a un mayor desarrollo de la sociedad, sociedad que comparada con las anteriores es cualitativamente

más distinta, compleja e incierta (Sagastizabal, 2009). En ese contexto de incertidumbre, el concepto de profesional competente apunta a definir el manejo de habilidades, destrezas, procesos y estrategias que involucran todas las dimensiones de la persona, vinculadas a su profesión en un contexto social igualmente complejo y pluridimensional. La modalidad de Aprendizaje y Servicio (A+S) aporta a este mandato social, sobre todo si se entiende éste como una filosofía que busca que los contenidos curriculares se potencien, se aprendan y se apliquen en contextos solidarios y de servicio a la comunidad (Tapia, 2006).

La formación práctica de un profesor en formación es de relevancia tanto para el desempeño de su profesión como para su desarrollo personal y académico (Raposo y Zabalza, 2011), pero el hecho de realizar unas prácticas sin análisis ni reflexión no implica una mejora automática del conocimiento profesional (Zeichner, 2007).

Dentro de las jornadas de intensivas docentes, son mediante el desempeño de estudiante, lo que se centra en la planeación, evaluación y el trabajo en el aula, por lo tanto, las actividades y acciones presentadas en un espacio rural, urbano o semi urbano, dependen del impacto, dedicación en los resultados obtenidos en un grupo de primaria, con esto se verifica el puente entre la teoría y la práctica.

Durante el prácticum los alumnos deben adquirir las competencias para poder desarrollar las actividades de carácter profesional, participando en todo el proceso docente y colaborando con la comunidad educativa (Fernández, Gértudix, De Cisneros, Rodríguez y Rivas, 2015). Por ello es importante llevar a cabo una reflexión sobre la práctica docente, ya que es un medio para estimular el aprendizaje y adquirir las distintas competencias.

El aprendizaje respecto a las metas comunes, favorece el trabajo colaborativo, así como la interacción del aula, la formación profesional depende del perfil docente con la ayuda de la mediación pedagógica apoyado en la certificación de competencias docentes recientemente alcanzadas en la escuela normal Dora Madero de Parras de la fuente, además de favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Para reforzar los procesos de aprendizaje del profesorado los programas de formación recurren a la reflexión como método de análisis, a través de ella los maestros observan y consideran sobre su práctica para generar conocimiento sobre la realidad educativa (Beltrán, 2003). La reflexión refuerza los procesos profesionales de aprendizaje (Dewey, 1933; Hatton y Smith, 1995; Schön, 1983) de tal manera que permite a los profesores pasar de una experiencia a otra adquiriendo mayor comprensión.

Para concluir con el aspecto de la realidad educativa la escuela Normal Oficial Dora Madero es un contexto pequeño que trabaja en varios escenarios en ocasiones multigrado o en la zona urbana, los procesos profesionales se incrementan con las perfiles de egreso, las formas y

maneras de abordar un tema, lo que favorece un impacto social y educativo en las comunidades atendidas.

Resultados

Se muestran el nivel de confianza en la opinión de los estudiantes basado en evidencia empírica.

Pruebas de confiabilidad.

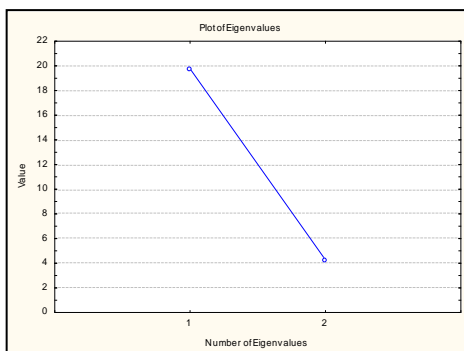
Cronbach's Alpha 0.966229 Std. Cronbachs Alpha

Se obtiene una confiabilidad del 96 % como se observa y un nivel de error al 4 %

Análisis Factorial.

En esta tabla 2, se observa que resultaron 2 factores, que subyacen de método de extracción Máxima semejanza con un R, de .670 y con un nivel de probabilidad de .005., de tal modo que se relacionaron 53 variables, para sacar los atributos de la propuesta, con un nivel de explicación del 45.00 %. En cuanto al pensamiento crítico y la pedagogía del docente.

	Valores Propios	% Total de la Varianza	Valores Propios Acumulados	Propios Acumulado%
1	19.77186	37.30539	19.77186	37.30539
2	4.26201	8.04152	24.03386	45.34691

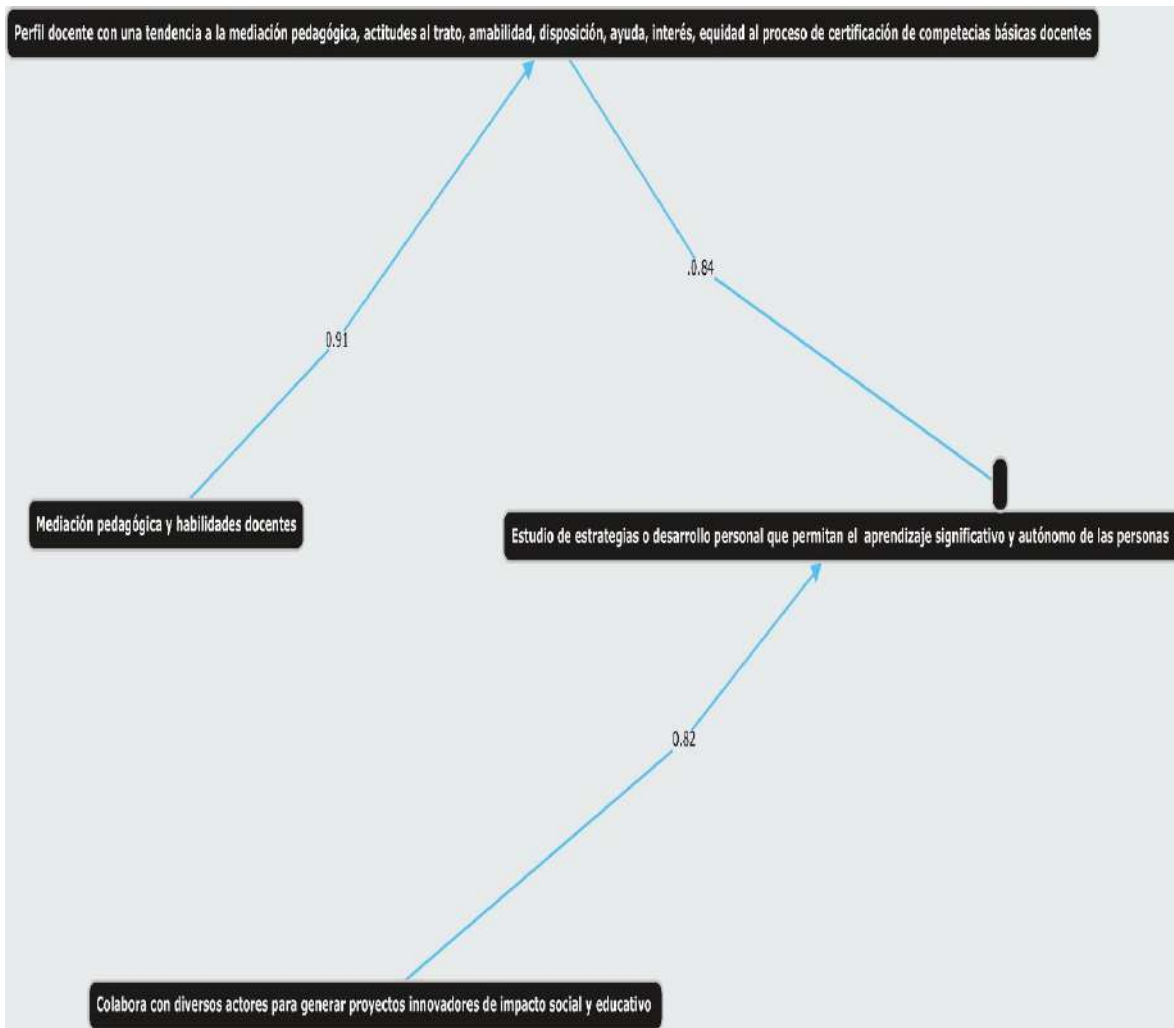


Lectura Interfactorial.

Las competencias profesionales respecto a la mediación de la pedagogía (F1) para favorecer las habilidades del pensamiento (F2) en la formación docente.

Variables Simples	Mediación pedagógica	Habilidades del pensamiento
El pensamiento es aplicado con esfuerzo, concentración, tiempo y energía.	0.74	
analítico, de mente abierta, y que confía en el razonamiento.	0.67	
plantearle metas alcanzables de mejoramiento los profesores se sienten motivados y buscan opciones para mejorar su rol como docente y para alcanzar sus aspiraciones de carrera.		0.73
de identificar el perfil del docente, en el que se encontró una tendencia hacia la mediación pedagógica, las actitudes en cuanto a trato, amabilidad, disposición, ayuda, interés y equidad; asimismo, un estudio orientado al proceso de certificación de competencias básicas docentes.	0.91	
De ser tímidos y poco participativos, adquirieron confianza para dar sus opiniones e incluso ser parte central del trabajo en una actividad	0.67	
Las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad al abordar las tareas de aprendizaje.	0.73	
estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva	0.71	0.69
el estudio de estrategias de enseñanza o de desarrollo personal, que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas;	0.84	
Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.	0.72	
Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.	0.82	
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.		0.70
Expl.Var	11.18	12.86
Prp.Totl	0.21	0.24

Gráfico de lectura interfactorial



Lectura intrafactorial

De acuerdo al manual de Estadística el Análisis factorial confirmatorio menciona que los procedimientos disponibles en ese módulo permiten que usted, pruebe hipótesis específicas sobre la estructura del factor, para un sistema de variables, en una o varias muestras (e.g., usted puede comparar las estructuras del factor a través de muestras). El análisis factorial confirmatorio, una extensión del análisis factorial en la cual se prueban las hipótesis específicas sobre la estructura de las cargas factoriales y de las intercorrelaciones.

Análisis Integracional Factor 1

En la tabla 2 se observa que el pensamiento cuando es aplicado con esfuerzo, concentración, tiempo y energía, favorece el ser analítico, la mente abierta, y que confía en el razonamiento, además de identificar el perfil del docente, en el que se encontró una tendencia hacia la mediación pedagógica, las actitudes en cuanto al trato, la amabilidad, disposición, ayuda,

interés y equidad; asimismo, un estudio orientado al proceso de certificación de competencias básicas docentes, por lo tanto de ser tímidos y poco participativos, adquirieron confianza para dar sus opiniones e incluso ser parte central del trabajo en una actividad académica.

Los estudiantes encuestados son del curso de lenguaje y su comunicación para aportar información por consiguiente se puede observar que las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad al abordar las tareas de aprendizaje, incrementa el procesamiento de la información; que propicia la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva, además implica el estudio de estrategias de enseñanza o de desarrollo personal, que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas;

Es necesario señalar que para afianzar el aprender de forma autónoma, se presenta iniciativa para autoregularse y fortalecer su desarrollo personal, para colaborar con los diferentes autores, para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, lo que incrementa las cognición así como el uso de sus habilidades docentes.

Análisis Integracional Factor 2

En la tabla 3 se plantean metas alcanzables de mejoramiento, los profesores se sienten motivados y buscan opciones para mejorar su rol como docente y para alcanzar sus aspiraciones de carrera, además de estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Conclusiones

Es importante resaltar que para favorecer el uso del pensamiento es necesario la concentración, mantener la mente abierta con las situaciones presentadas con la ayuda del perfil docente, es decir para mediar las acciones académicas respecto al trato, la disposición y la amabilidad en la interacción del aula, con el empleo correcto de las metas comunes dentro de proyectos educativos favorece el ser participativos respecto a los cursos empleados de la malla curricular y plan 2018.

Por lo tanto, para mejorar las estrategias que influyen en la motivación y la realización de actividades de aprendizaje significativo mejora el nivel cognitivo, el desarrollo personal y autónomo de los estudiantes, por ejemplo, en la expresión oral se proyectan mediante argumentaciones, reflexiones, análisis críticos entre otros y por la producción de textos mediante diagramas de flujo, los informes, monografías, reflexiones escritas, ensayos entre otros.

Es importante resaltar que para incrementar el aprendizaje significativo hay que emplear estrategias para favorecer el nivel de mediación pedagógica, al mismo tiempo las habilidades del pensamiento se incrementan con la correcta toma de decisiones con el objetivo de mejorar sus prácticas profesionales y docentes.

REFERENCIAS FORMATOS APA

- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2017). Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Anales de Psicología*, 33(1), 40-47.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the deductive process*. Boston, MA: Heath and Company.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *EUA: Insight Assessment*. Ferrándiz,
- Fernández, R., Gértrudix, F., De Cisneros, J., Rodríguez, J. y Rivas, B. (2015). La formación del profesorado en Tecnología Educativa: prácticas profesionales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 115-132. doi:10.17398/1695-288X.14.1.115
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P., Martín-Romera, A. y Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de la Educación Superior. *Alpha*, 43, 303-317.
- López-Ferrero, C. Aliagas, Martí, F. y Aravena, S. (2008). La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes. En A. Camps y M. Milian (Coords.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 105-117). Barcelona: Graó.
- Martín-García, A. y Barrientos-Bradasic, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44.
- Pozo, J., Scheuer, N. Pérez, M. y Mateos, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Raposo, M. y Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>
- Sagastizabal, M. A. (Coord.). (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc

- Sánchez-Miguel, E., García-Pérez, J. R. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.
- Sánchez, M. (1991a). Creatividad. México: Trillas.
- Sánchez, M. (1991b). Developing Thinking Skills. En A., Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (Vol. 2, pp. 101-106). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sánchez, M. (1991c). Discernimiento, automatización e inteligencia práctica. México: Editorial Trillas.
- Sánchez, M. (1984b). Learning to think in Venezuela. En D. N. Aspy, C. Blalock y F. N. Roubuck (Eds.), *The third century in American education* (pp. 20-26). Amherst, MA: Human Resource Development Press, Inc.
- Sánchez, M. (1991d). Procesos básicos del pensamiento. México: Trillas.
- Sánchez, M. (1991e). Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento. México: Editorial Trillas.
- Sánchez, M. (1993c). Organización del pensamiento. México: Trillas. Sánchez, M. (1993d). Planifica y decide. México: Trillas.
- Sternberg, R. (1987). *Intelligence applied. Understanding and increasing your intellectual skills*. Nueva York: W. H. Freeman and Co.
- Tapia, M. N. (2006) *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46. doi:10.1177/0022487106296219

LAS MUJERES, LOS JÓVENES Y LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Rosa Luz Pérez Hernández

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Maestría. Profesora

rosalu.perezhe76@msev.gob.mx

Ramón Zárate Moedano

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Maestría. Profesor

ramon.zarate.moedano@gmail.com

Brenda Luz Colorado Aguilar

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Doctorado. Profesora

brendaluzcolorado@gmail.com

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Tipo de ponencia: Reporte de investigación

Resumen

El cuerpo Académico Políticas Públicas y Evaluación Educativa de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) presenta resultados de una investigación sobre el grado de alfabetización científica de los estudiantes, específicamente en relación con el apartado de los “jóvenes y la ciencia” y “Ciencia, Sociedad y Gobierno”, desde una perspectiva de género, centrandó la mirada en las mujeres. Con base en un diseño No Experimental transeccional correlacional de tipo cuantitativo, se aplicó una encuesta a 610 normalistas de primer a tercer grado, utilizando un instrumento validado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el marco de la Encuesta

sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT), durante los años 1997, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017.

Palabras clave: Evaluación, Educación Normalista, Ciencia y Tecnología, Jóvenes, Alfabetización científica.

Planteamiento del problema

En México, de acuerdo con información del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), respecto a la participación de las mujeres en este sistema y sus diferentes niveles en los años 2012, 2013 y 2015 no existe igualdad entre hombres y mujeres, siendo la participación de la mujer de solo entre el 33% y el 35% (Cárdenas, 2015). Con lo que se puede concluir que

“Parecería que el efecto goteo o el techo de cristal que marca la literatura respecto a la imposibilidad de que las mujeres puedan acceder a niveles más altos, se confirma en este estudio ya que los índices de equidad de género confirman una desigualdad muy grande, muy pocas mujeres logran acceder a los niveles más altos del S.N.I. y por último el nivel emérito es casi imposible de alcanzar” (Cárdenas Magali, 2015).

Mendieta-Ramírez (2015) en su estudio “*Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: Un campo por cultivar*” comenta, entre otras cosas, que además de establecer, de manera organizada, acuerdos y convenios de colaboración con instancias públicas y privadas para promover la científica y tecnológica, es indispensable desarrollar políticas que fortalezcan la formación de recursos humanos para la investigación desde un enfoque transversal y de equidad de género. Estas políticas inician desde los procesos de educación básica en el Sistema Educativo Nacional.

Marco teórico

El término “alfabetización” es interpretado generalmente como la habilidad de leer y escribir, sin embargo, también es utilizado para definir la capacidad de un individuo o grupo para interactuar significativamente en contextos específicos, tal y como se ejemplificaría en las frases “alfabetización cultural”, “alfabetización digital”, “alfabetización política” y, por supuesto,

“alfabetización científica” (Laugksch, 1999).

Una de las definiciones clásicas de alfabetización científica, es la propuesta en 1982 por la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias (NSTA, por sus siglas en inglés), la cual considera que una persona científicamente alfabetizada es

“aquella capaz de comprender que la sociedad controla la ciencia y la tecnología a través de la provisión de recursos, que usa conceptos científicos, destrezas procedimentales y valores en la toma de decisiones diaria, que reconoce las limitaciones así como las utilidades de la ciencia y la tecnología en la mejora del bienestar humano, que conoce los principales conceptos, hipótesis, y teorías de la ciencia y es capaz de usarlos, que diferencia entre evidencia científica y opinión personal, que tiene una rica visión del mundo como consecuencia de la educación científica, y que conoce las fuentes fiables de información científica y tecnológica y usa fuentes en el proceso de toma de decisiones” (Sabariego, José María Manzanares, 2006).

En un sentido lato, la alfabetización científica, también llamada *comprensión pública de la ciencia*, comúnmente implica la capacidad de apreciar la naturaleza, objetivos y limitaciones de la actividad científica, así como una comprensión general de sus teorías principales (Laugksch, 1999).

A través de los años, con el afán de obtener datos confiables, se han propuesto distintos instrumentos para evaluar el nivel de alfabetización científica de grupos específicos, entre los que cabría destacar esfuerzos como los de Shwartz, Ben-Zvi y Hofstein (2006); Impey, Buxner, Antonellis, Johnson y King (2011); y Gormally, Brickman y Lut (2012). Sin embargo, quizás el modelo más significativo utilizado para la evaluación del nivel de alfabetización científica sea el desarrollado por Miller (1998), el cual ha sido implementado con modificaciones menores por distintos países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

En México, dicho instrumento ha sido recuperado y aplicado por el CONACyT en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el marco de la Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT), durante los años 1997, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2013, 2015 y 2017. En este trabajo de investigación se ha elegido utilizar algunos apartados de dicho cuestionario, debido a la abundante disponibilidad de datos nacionales e internacionales con los cuales se podrían comparar los resultados.

Por otra parte, según la UNESCO (s/f), durante los últimos años tanto los gobiernos como organizaciones civiles han hecho esfuerzos para la concreción de políticas más equilibradas para

las mujeres y los hombres, teniendo en cuenta los obstáculos para la consecución de la igualdad de género, la cual se entiende como la igualdad que las personas tienen en derechos políticos, económicos, sociales, educativos, entre otros y apela al estatuto jurídico y el principio de no discriminación basado en la diferencia sexual teniendo como objetivo que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades de vida. La equidad de género se refiere al trato imparcial entre mujeres y hombres de acuerdo a sus necesidades respectivas, ya sea con un trato equitativo o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, beneficios, obligaciones y posibilidades (Zamudio Sánchez, Ayala Carrillo, & Arana Ovalle, 2014).

Metodología

El presente trabajo se considera un estudio descriptivo al buscar propiedades, especificidades y perfiles de personas, grupos o cualquier fenómeno que se someta a análisis (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2010) como lo es la medición de la percepción de conocimientos, intereses, percepciones y actitudes de estudiantes normalistas hacia la ciencia, la tecnología y la inclusión de las mujeres en este ámbito; ello permitirá describir con precisión las dimensiones de este fenómeno relativamente desconocido en el contexto de la educación normal en Veracruz y paralelamente obtener información que clarifique prioridades para investigaciones futuras (Hernandez et al., 2010).

Se considera un estudio de investigación no experimental cuantitativo, ubicado en el diseño de encuestas de opinión (*surveys*). Según la clasificación de Hernández et al. (2010) sería una investigación no experimental transeccional correlacional cuantitativa en la que de un universo de 1252 estudiantes de la BENV (817 mujeres y 435 hombres) matriculados en el ciclo 2015-2016 en las cinco licenciaturas que se ofertan (Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Física, Educación Secundaria, Educación Especial) se seleccionó una muestra no probabilística compuesta de 610 alumnos participantes.

A continuación, se muestra una tabla que clarifica la población incluida.

Tabla 1. Características por género, semestre, licenciatura de la población participante.

Estudiantes normalistas a participar en el estudio, por semestre, género y licenciatura ofertada en la BENV									
Licenciatura	Especialidad	Modalidad	I		III		V		
			H	M	H	M	H	M	
Secundaria	Telesecundaria	Escolarizada	21	39	24	37	26	34	181
Especial	Auditiva y de lenguaje	Escolarizada	4	25	1	28	5	23	86
Física	---	Escolarizada	69	21	58	21	57	28	254
Preescolar 2012	---	Escolarizada	0	75	1	59	1	59	195
Primaria 2012	---	Escolarizada	19	55	20	49	23	40	206
Total									922

*Fuente SIBEN-BENV 14 Diciembre 2015

El instrumento utilizado es una adaptación de la Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT) aplicado el año 2013 que consta de 111 preguntas divididas en 2 incisos de los que se desprenden 14 apartados que fueron seleccionados.

El instrumento se proporciona a cada alumno en papel para ser respondido sin límite de tiempo. Después de procesadas y sistematizadas las respuestas, se utilizaron diversos paquetes de estadística que nos permitieron analizar las correlaciones existentes entre las respuestas a diversos reactivos de la encuesta.

Desarrollo y Discusión

En México, la formación de cuadros académicos y científicos inicia desde los primeros años de la educación básica. Los lineamientos que rigen la dirección en materia educativa tienen como punto de partida la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en particular el Artículo Tercero, donde se reconoce que el criterio que orientará a la educación pública “se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (CPEUM, 2019). Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 señala que la promoción de la investigación científica y tecnológica, apoya a estudiantes y docentes con estímulos, además de la creación del Plan Nacional para la Innovación, en el que se busca la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas (DOF, 2019).

Si bien la Constitución Política y el Plan Nacional de Desarrollo mencionan como una prioridad a la ciencia y la tecnología, ya sea como un bien público o como la participación de los jóvenes en

la educación, datos obtenidos de evaluaciones internacionales, indican que los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo del promedio de los alumnos de países que participan de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en lectura, matemáticas y ciencias. “En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13%) (OCDE, 2019).

Si se revisan los datos tomando en cuenta la igualdad de género, los resultados continuaron mostrando una amplia ambigüedad comparado con el promedio en casi todos los países del grupo. Las chicas obtuvieron 11 puntos más en lectura que los chicos (promedio OCDE: 30 puntos). La brecha fue menor que la observada en 2009 (25 puntos), aunque el rendimiento de los chicos se mantuvo estable durante el período. Mientras que los chicos superaron a las chicas en matemáticas por 12 puntos (promedio OCDE: 5 puntos) y en ciencias por 9 puntos (promedio OCDE: las chicas superaron a los chicos por 2 puntos) (OCDE, 2019).

En este sentido, sabemos que la educación es la herramienta que permite realizar acciones informadas tanto en la vida profesional como privada, a partir de una formación basada en conocimientos teóricos y prácticos. Es menester señalar la relación directa que guarda el tiempo dedicado a la educación por parte de las mujeres con sus perspectivas de salud y con la de sus hijos (UNESCO, 2014), así como la vinculación entre “el tiempo dedicado a la educación y el empoderamiento social y económico de las mujeres y de sus comunidades” (UNESCO, 2014, p. 107). Por tal motivo, las políticas públicas del país deben considerar a la educación de las niñas de manera prioritaria, ya que “... tiene una tasa de rentabilidad mayor que la de cualquier otra inversión en el mundo en desarrollo” (UNESCO, 2014, p. 107).

Ante este panorama, resulta interesante conocer cuál es la percepción de los jóvenes, docentes en formación, que estudian en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), como un primer acercamiento a los retos que implican tales lineamientos.

En este informe, se presentan resultados de la investigación llamada “Evaluación del nivel de alfabetización científica entre los alumnos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de la que se seleccionaron ítems de los apartados “Ciencia, sociedad y gobierno”, “El papel de la sociedad” y “Los jóvenes y la ciencia” en donde se hace énfasis en las opiniones de los alumnos respecto a las mujeres, su inclusión en ámbitos científicos y su desarrollo como parte del grupo de jóvenes.

Resultados

Tabla 1.- Correlación entre reactivos 28.2 y 26.10

Se debería fomentar y animar a las niñas y mujeres jóvenes a estudiar carreras científicas.	Debería haber más mujeres dedicadas a la investigación científica en nuestro país.		
	Acuerdo	Desacuerdo	No se /NC
Acuerdo	432	26	35
Desacuerdo	66	19	10
No se /NC	8	4	10

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos encuestados, 70%, están de acuerdo en que se debería fomentar y animar a las niñas y mujeres a estudiar carreras científicas y que debería haber más mujeres dedicadas a la investigación científica en nuestro país. Un 10% considera que sí debería haber más mujeres dedicadas a la investigación científica pero no está de acuerdo en fomentar y animar a que las niñas y mujeres jóvenes estudien carreras científicas y por el contrario 4% opina que las mujeres si deberían de estudiar carreras científicas pero no están de acuerdo en que se deberían dedicar a la investigación científica.

19 alumnos, futuros maestros, simplemente no piensan que sea buena idea que las niñas y mujeres jóvenes estudien carreras científicas y que tampoco deberían dedicarse a la investigación científica.

Tabla 2.- Correlación entre reactivos 28.1 y 27.3

El interés en la ciencia de parte de los jóvenes es esencial para un futuro próspero.	Para la sociedad en general no es importante estar involucrada en decisiones acerca de ciencia y tecnología.		
	Acuerdo	Desacuerdo	No se /NC
Acuerdo	190	354	14
Desacuerdo	17	11	8
No se /NC	6	4	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.- Correlación entre reactivos 28.1 y 27.4

El interés en la ciencia de parte de los jóvenes es esencial para un futuro próspero.	El público está suficientemente involucrado en decisiones acerca de ciencia y tecnología.		
	Acuerdo	Desacuerdo	No se /NC
Acuerdo	109	422	26
Desacuerdo	10	23	3
No se /NC	5	7	4

Fuente: Elaboración propia

De las dos tablas anteriores destacamos que aunque el 58% de los alumnos consideran que es importante que la sociedad en general esté involucrada en decisiones acerca de ciencia y tecnología teniendo en cuenta que el interés de parte de los jóvenes es esencial para un futuro próspero, el 69% indica que el público no está suficientemente involucrado en decisiones acerca de ciencia y tecnología.

También es interesante observar que 31% considera que si bien es esencial el interés de los jóvenes en la ciencia para tener un futuro próspero, no es importante que la sociedad esté involucrada y 17% opina que el público ya está suficientemente involucrado en decisiones acerca de ciencia y tecnología.

Tabla 4.- Correlación entre reactivos 27.3 y 26.11

Para la sociedad en general no es importante estar involucrada en decisiones acerca de ciencia y tecnología.	El gobierno debe impulsar que las personas participen en debates sobre la asignación de presupuesto para ciencia y tecnología.		
	Acuerdo	Desacuerdo	No se /NC
Acuerdo	184	23	6
Desacuerdo	330	23	16
No se /NC	20	2	6

Fuente: Elaboración propia

El 84% considera que el gobierno debe impulsar que las personas participen en debates sobre la asignación de presupuestos para ciencia y tecnología, sin embargo el 30% está de acuerdo en que para la sociedad en general no es importante estar involucrada en decisiones acerca de ciencia y tecnología.

Tabla 5.- Correlación entre reactivos 27.4 y 26.11

El público está suficientemente involucrado en decisiones acerca de ciencia y tecnología.	El gobierno debe impulsar que las personas participen en debates sobre la asignación de presupuesto para ciencia y tecnología.		
	Acuerdo	Desacuerdo	No se /NC
Acuerdo	97	22	5

Desacuerdo	414	23	15
No se /NC	22	3	8

Fuente: Elaboración propia

El 67% opina que el gobierno debería de impulsar la participación de las personas en debates sobre asignación de presupuesto para ciencia y tecnología ya que el público en general no está suficientemente involucrado. En contraste, un 15% considera que el público si está involucrado y que es importante impulsar la participación de las personas en estos debates.

Conclusiones

Existe cierto consenso en los jóvenes encuestados sobre la importancia de fomentar y animar a las mujeres, niñas y jóvenes a estudiar carreras científicas y al trabajo en investigación científica siendo importante que la sociedad esté involucrada en estas decisiones en donde los jóvenes son esenciales para tener un futuro promisorio. Esto coincide con lo que menciona Mendieta-Ramírez (2015) en el sentido de que es necesario desarrollar líneas de acción que fortalezcan la formación de recursos humanos para la investigación desde un enfoque transversal y de equidad de género.

Para lograr lo anterior tanto Mendieta-Ramírez (2015) como los participantes del estudio opinan que es importante establecer, de manera organizada, acuerdos y convenios de colaboración con las instancias públicas y privadas. Esto permitiría impulsar la participación de las personas en debates sobre asignación de presupuesto para ciencia y tecnología.

En contraste, algunos encuestados opinan que no debería fomentarse y animar a las niñas y mujeres jóvenes a estudiar carreras científicas o bien que aun estudiando estas carreras no deberían dedicarse a la investigación científica y 19 piensan, simplemente, que las mujeres no deberían ni estudiar ni trabajar en cosas relacionadas con ciencia y tecnología, esto se suma a la tercera parte de respuestas que están de acuerdo en que para la sociedad no es importante estar involucrada en decisiones de ciencia y tecnología.

¿Cómo se puede lograr la inclusión de mujeres adultas en actividades científicas si desde jóvenes no se privilegia su incorporación en estos ámbitos? ¿qué responsabilidad ética, civil, académica

tienen los docentes frente a grupo en este tema? ¿Cómo debe el gobierno impulsar la participación si no es importante para la sociedad? Dar respuesta a estas preguntas se vuelven particularmente importante si tomamos en cuenta el efecto multiplicador que tiene un docente en sus, al menos, 30 años de servicio trabajando con múltiples generaciones de estudiantes.

Como podemos ver, a partir de los datos obtenidos en la encuesta aplicada, es un buen momento y existe el suficiente espacio de oportunidad entre los jóvenes para proponer cambios y transformar las prácticas, usos y costumbres con respecto a la ciencia en general y a la inclusión de las mujeres en ciencia en particular. Para lograr este fin es de suma importancia que tanto gobierno como las instituciones del Estado hagan los cambios necesarios para transformar los paradigmas que hasta el momento han limitado su crecimiento (Mendieta-Ramírez, 2015).

REFERENCIAS

- Cárdenas, M. (2015). La participación de las mujeres investigadoras en México. *Investigación Administrativa*, (116), 64–80. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- CPEUM. (2019). Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario oficial de la Federación*, 8. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf
- DOF, D. O. de la F. (2019). PLAN Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Gormally, C., Brickman, P., & Lut, M. (2012). Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): Measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE Life Sciences Education*, 11(4), 364–377. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0026>
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). DF. En *DF México: McGraw Hill*.
- Impey, C., Buxner, S., Antonellis, J., Johnson, E., & King, C. (2011). A Twenty-Year Survey of Science Literacy Among College Undergraduates. *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 31–38. Recuperado de <https://www.depauw.edu/files/resources/impey2011.pdf>
- Laugksch, R. (1999). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. En *Inc. Sci. Ed* (Vol. 84). Recuperado de John Wiley & Sons website: http://www.kcvs.ca/martin/EdCI/literature/literacy/Laugksch_Scientific_Literacy.pdf
- Mendieta-Ramírez, A. (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: Un campo por cultivar. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 12, 107–115.
- Miller, J. D. (1998). Public Understanding of Science The measurement of civic scientific literacy.

- Daedalus (Boston)*, 7, 203–223. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/7/3/001>
- OCDE. (2019). *PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018 - Resultados* (Vol. 1). Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sabariego, José María Manzanares, M. (2006). Alfabetización científica. En *Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS +1* (pp. 1–9).
- Shwartz, Y., Ben-Zvi, R., & Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(4), 203–225. <https://doi.org/10.1039/B6RP90011A>
- UNESCO. (2014). *Indicadores de la cultura para el desarrollo: Manual metodológico*. Recuperado de www.unesco.org/
- Zamudio Sánchez, F. J., Ayala Carrillo, M. D. R., & Arana Ovalle, R. I. (2014). Mujeres y hombres. Desigualdades de género en el contexto mexicano. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 22(44). <https://doi.org/10.24836/es.v22i44.149>

Las percepciones de los formadores sobre la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, como construcciones simbólicas mediacionales

Alejandra Avalos Rogel alejandraavalosrogel@gmail.com
Escuela Normal Superior de México

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La percepción de un formador como construcción simbólica se encuentra en el cruce entre trayectorias particulares, culturas profesionales y la demanda institucional, en un contexto específico. La percepción del curriculum de los formadores de formadores es importante en las reformas curriculares, porque de ella dependen los ajustes de las estrategias y las prácticas formativas. ¿Cuáles son las percepciones y las valoraciones de los docentes de las escuelas normales del plan de estudios 2018 de la *Licenciatura en aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas* y su implementación? En el marco de una estrategia de flexibilidad curricular, este estudio descriptivo recuperó las respuestas de un cuestionario en línea, de 99 formadores de las escuelas normales superiores de 19 estados de la República Mexicana, que impartieron los cursos del primer año, y tuvo como propósito comprender algunas percepciones de su implementación.

Los resultados muestran que los formadores tienen excelente percepción de su estructura y organización curricular y muy buena apreciación de la gestión académica del programa y de su relación con el perfil de egreso. La infraestructura informática y la red son consideradas deficientes. Se concluye que las prácticas formativas están multideterminadas entre otros aspectos, por dichas percepciones.

Palabras clave: Curriculum, formación de formadores, reformas curriculares, trayectorias profesionales, didáctica de las matemáticas.

Introducción

En el marco de las modificaciones realizadas al Artículo 3° Constitucional en el año 2013, la Secretaría de Educación Pública presentó el *Modelo Educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2016). En un proceso también incluyente, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) presentó la *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales* (SEP, 2017) para satisfacer el mandato establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente acerca de la formulación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas.

El primero de los seis ejes de dicho documento fue la *Transformación pedagógica acorde al nuevo Modelo Educativo*, que implicaba la actualización y el rediseño curricular de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica y media superior. Se pretendió que las nuevas propuestas mantuvieran una armonización con el currículo de la educación obligatoria y conservaran el espíritu de reconocimiento del papel de los maestros como profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje altamente dinámicos e inclusivos y de ser los promotores de los cambios.

En este contexto, se diseñó la *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*, en la que subyacen un enfoque centrado en el aprendizaje, un enfoque basado en el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinares, y un planteamiento de flexibilidad curricular académica y administrativa. Este programa comparte la estructura curricular de los otros 16 programas de las escuelas normales para la formación inicial de profesionales de la educación, esto es, se organiza por trayectos formativos: Trayecto formativo bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Trayecto formativo formación para la enseñanza y el aprendizaje, Trayecto formativo práctica profesional, Trayecto formativo cursos optativos y Trayecto formativo de lengua adicional: inglés (DOF, 2018).

A más de un año de su implementación, se pretende indagar cuáles son las percepciones y las valoraciones de los formadores de formadores sobre la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas y su implementación.

Este estudio abona también en una discusión sobre las percepciones de los formadores de formadores como construcciones simbólicas mediacionales.

El problema de estudio

La perspectiva de la multirreferencialidad (Ardoino, 1993) se ha introducido de manera contundente en las discusiones académicas de la investigación educativa en esta primera

década del milenio. En particular, se reconoce el peso de la coyuntura de los contextos en donde tiene lugar la acción educativa sobre las decisiones del docente, y la posibilidad de respuesta informada a situaciones problemáticas desde sus competencias profesionales (Díaz Barriga, 2010), e incluso de su intuición como forma de lectura de la realidad (Atkinson y Claxton, 2002). Además se han incorporado innumerables estudios que caracterizan las competencias profesionales que conforman un perfil docente (Perrenoud, 2007).

Estos hallazgos, entre otros, han impactado en las políticas para la formación inicial de docentes, que tendrá como propósito el desarrollo de competencias, incluyendo las didácticas, y la construcción de una identidad docente con sustento ético. El desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinares se constituye como uno de los pilares del enfoque curricular para el diseño de las licenciaturas para la educación secundaria, y en específico de la *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*.

Otros aspectos que conforman el enfoque de este programa de estudios, son los procesos centrados en el aprendizaje del estudiante y, por la naturaleza de la disciplina escolar, se incorpora la visión holística de la construcción del conocimiento matemático, lo que repercute a nivel curricular en una necesidad de vinculación entre diversas asignaturas.

También desde una perspectiva multirreferencial (Ardoino, 2006) es posible analizar cómo se instala el nuevo plan de estudios en las instituciones, bajo el supuesto de que el éxito en su desarrollo depende entre otros aspectos, de la manera como es percibido por los formadores. Si bien muchos sociólogos del curriculum (Popkewitz, 1994) han intentado describir la relación entre reformas educativas, las dinámicas sociales y el poder, pocas investigaciones han intentado desde un enfoque multirreferencial, caracterizar la percepción de los docentes como una construcción simbólica que impacta en las prácticas institucionales, y en particular la percepción del currículo, en tanto dispositivo normativo institucional, pero también como producto de una construcción social.

A partir de la consideración de que es posible recuperar la percepción de los formadores a partir de la valoración y la satisfacción del curriculum, un primer propósito es describir cuál es la percepción de los docentes al respecto. Pero esta relación no es lineal. Entonces un segundo objetivo es entender cómo dicha percepción está mediada por las trayectorias, la gestión académica del programa, y las condiciones institucionales.

Referentes conceptuales

En esta década de cambios curriculares, el formador de formadores ha tenido que formar a los docentes y hacer frente a las problemáticas de la profesión, con saberes y competencias que no desarrolló en su formación inicial y desde perspectivas distintas. Negrete y Rodríguez (2008), en un estudio desarrollado en la Ciudad de México, señalan que 52.6% de los formadores de las escuelas normales tienen una formación normalista, y que el 47.7% son universitarios. Avalos-Rogel (2019) señala que la mayoría de los formadores de extracción normalista no ingresan a las normales inmediatamente después de egresados, sino que laboran un tiempo en las escuelas de educación básica, y luego, construyen una carrera “vertical”, abonada con otros estudios universitarios o licenciaturas en las escuelas normales superiores, con posgrados en educación, e incluso con carreras político sindicales. Lozano (2016) afirma que una trayectoria “es considerada como una serie de circunstancias provocadas o azarosas, intencionales o casuales, que llevan a una persona a un cierto punto, momento o situación, como en este caso para ser formador de formadores”, y que la decisión de ser formador forma parte más de un devenir y un deseo, que de un proyecto preestablecido.

Popkewitz (2003) subraya la importancia de los sistemas de ideas sobre la escolarización, y yo agregaría de las representaciones sociales de los actores sociales sobre el curriculum, como formas de organización de las percepciones y las prácticas y los formatos de la interacción.

Utilizo la *epistemología* para hacer referencia a cómo los sistemas de ideas que hay en la escolarización organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y a las concepciones del "sí mismo". Lo *social* en la epistemología resalta la incrustación relacional y social del conocimiento... (Popkewitz, 2003: 147).

Este estudio recupera el componente simbólico del techo de significaciones que se organiza en torno al currículo, y que se manifiesta en las valoraciones que hacen los maestros del curriculum como dispositivo institucional (Romero, 2000), pero también como forma de construcción del sí y de nuevas identidades, que subyacen en los discursos de los docentes en torno a sus prácticas formativas como formas de actualización del curriculum.

Finalmente, también se analiza el componente mediacional de las trayectorias, la gestión académica del programa, y las condiciones institucionales, en las percepciones, valoraciones y satisfacciones de los formadores de formadores.

Aspectos metodológicos

En el marco de una estrategia de flexibilidad curricular, este estudio descriptivo recurrió a la aplicación de un cuestionario en línea a 99 formadores de las escuelas normales

superiores, institutos superiores y Centros de Actualización del Magisterio de México, que impartieron cursos del primer año, y tuvo como propósito comprender algunas percepciones del diseño curricular, de los programas, y de la implementación de los cursos

Datos personales. Sección del instrumento dirigido a formadores que permite identificar el nombre de la normal, licenciatura, datos de formación escolar, su objetivo estriba en proporcionar datos que tras su análisis permitan conformar diagnósticos por normal, región o nacional, sea por licenciatura o a nivel nacional.

Perfil docente. Sección del instrumento dirigido al formador y definido como las características propias de la persona formadora que impartió al menos un curso del plan y programas de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, las cuales inciden en el desarrollo de la práctica docente en el aula, así la sección se conformó por la experiencia docente y por el conjunto de programas educativos, especializaciones, cursos y otras actividades cursados por el profesor en el ámbito de la psicopedagogía y de la específica de su disciplina. El objetivo consiste identificar las fortalezas y áreas de oportunidad propias de la planta docente.

Trabajo académico colectivo. Conjunto de actividades que un colectivo de profesores desarrolla dentro de la Escuela Normal con la finalidad de mejorar el desarrollo de los cursos.

Planificación. Conjunto de procesos que se utilizan, con base en el conocimiento del programa, del contexto y de las y los estudiantes, para la distribución de contenidos, selección de estrategias y recursos didácticos, así como la forma de evaluación, con la finalidad de coadyuvar al desarrollo de las competencias explícitas en el programa del curso.

Ambientes de aprendizaje. Características de las relaciones que se establecen entre las y los estudiantes y el profesor, que influyen en: el aprendizaje, la capacidad para resolver problemas, el desarrollo social y emocional de los estudiantes, considerando las condiciones institucionales de infraestructura, servicios asistenciales y personal de apoyo.

Gestión administrativa e infraestructura. Conjunto de formas específicas de actuar y hacer por parte de las autoridades educativas, el personal administrativo, y el personal de apoyo de la Escuela Normal que dan por resultado una dinámica escolar que incide en la operación el currículo. Su objetivo consiste en identificar los procesos de gestión que definen la forma y las especificaciones sobre el trabajo educativo que compromete el logro del perfil de egreso, mediante el análisis de las formas específicas de participación de las

autoridades educativas, administrativas, estudiantes y docentes en la cotidianidad y las pautas de regulación que caracterizan la dinámica escolar de la Escuela Normal.

Para cada una de las categorías se derivaron variables e indicadores que constituyeron la guía para la elaboración de un cuestionario, instrumento principal de recolección de información. El cuestionario fue diseñado para ser autoadministrado mediante el Drive utilizando los formularios de Google de respuesta cerrada y de respuesta abierta. Esta última modalidad permitió obtener respuestas testimoniales. Dicho instrumento se envió mediante una liga a los correos electrónicos de la población objetivo, y respondieron de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas.

También se analizaron las respuestas abiertas y se hicieron algunas entrevistas que permitieron profundizar en algunos aspectos del cuestionario.

Resultados

A continuación se presenta la descripción de la información que arrojó la aplicación de los instrumentos a 99 docentes de 19 estados del país, que laboran en 25 instituciones que ofrecen el programa. Se entrevistaron a docentes que participaron en las asignaturas del Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza, del Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Trayecto formativo Práctica profesional y del Trayecto optativo Inglés. La información sobre la implementación de los Trayectos optativos se obtuvo mediante las entrevistas.

Los resultados de las percepciones y valoraciones de los formadores de formadores que participaron en la implementación de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, se organizan en tres apartados: la percepción sobre la reforma curricular desde las trayectorias de los formadores de formadores, la percepción de las características del programa y la percepción de la relación del plan con la gestión académica del programa.

La percepción sobre la reforma curricular desde las trayectorias de los formadores de docentes

En esta sección describiremos quiénes son los formadores de formadores de la Licenciatura en aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, y qué se puede deducir de sus percepciones a partir de sus respuestas.

Contrariamente a la tendencia de la feminización de la profesión docente en los últimos 50 años, en la cultura de los formadores de formadores de matemáticas prevalece la mayoría

masculina: 59.2% es del sexo masculino, contra el 40.8% femenino. Valdría la pena identificar si existe algún impacto de género en la formación de las y los futuros maestros de matemáticas.

En cuanto al porcentaje de maestros que participaron en cada trayecto de formación, el 59% en el Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje, el 19% en el Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza, el 12% en el Trayecto formativo Práctica profesional, 10% en el Trayecto lengua adicional: inglés. El peso de los porcentajes va a reflejarse fuertemente en la percepción sobre los trayectos y las asignaturas, pues casi la mayoría los considera indispensables para la formación, con un menor peso el trayecto de los cursos optativos y el trayecto de lengua adicional: inglés.

En relación a sus estudios de licenciatura origen, 56.1% de los formadores de matemáticas tienen estudios universitarios relacionados con el área, preponderantemente son ingenieros y licenciados en matemáticas. Cabe señalar que el 68% de esos profesionistas hizo estudios de posgrado en el área educativa y de la didáctica de las matemáticas, lo que hace que el 82,5% de los docentes que participa en el desarrollo curricular de esa licenciatura, además de tener conocimientos de matemáticas, también tiene conocimientos educativos. Este aspecto influye fuertemente en una percepción positiva de las asignaturas de Matemáticas en cuyo desarrollo se espera se desarrollen competencias profesionales, particularmente en torno a la didáctica del área de las matemáticas que se aborda, a la reflexión en torno de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del área.

Cabe señalar que el 43.9% de los formadores son egresados de escuelas normales, de las licenciaturas en docencia de las matemáticas; en otras palabras, un buen porcentaje de egresados de las normales superiores, regresa a su *alma mater* en la misma especialidad, después de haber ejercido la profesión en la educación básica. Esta mediación simbólica les permite tener sensibilidad a los problemas del aprendizaje y de la enseñanza de las matemáticas, y las estrategias para el abordaje de los problemas de la formación.

En relación al número de años de experiencia respecto a la asignatura impartida, el 52% tiene menos de 10 años de experiencia, y el 86% considera que su formación es acorde al perfil profesiográfico del programa, lo que podría favorecer rangos de construcción de expertise, y por lo tanto una apertura a la innovación.

La percepción de las características del programa en función del perfil de egreso

Para la mayoría de los docentes que participan en el programa la estructura del plan de estudios es de excelente a muy buena. También más del 75% considera de excelentes a muy buenas las competencias que se espera desarrollar, y los contenidos que se ofrecen.

Cabe señalar que el 22% considera algunos contenidos repetitivos, y en algunas entrevistas así se mencionó. Faltaría discutir con los docentes de Matemáticas aún más el momento en que un contenido matemático funciona como herramienta para resolver problemas, particularmente en las asignaturas de los primeros semestres y en las actividades de vinculación intracurricular, y en qué momento el mismo contenido funciona como objeto de reflexión, de conceptualización, e incluso en la construcción axiomática. También un porcentaje muy bajo en las entrevistas refiere a que los contenidos del primer semestre son bajos.

En los casos de las asignaturas del Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje, un porcentaje importante de docentes (30%) siguen trabajando de manera aislada, y la vinculación curricular la realizan, cuando así lo consideran pertinente, en las actividades propuestas al interior de su aula, y en caso de que tengan lugar, se realizan con los docentes de las asignaturas del trayecto formativo Práctica profesional.

En relación a las propuestas que se hacen en los programas sobre las actividades centradas en el estudiante, la mayoría de los docentes recurre al aprendizaje basado en problemas, al aprendizaje basado en casos enseñanza, al aprendizaje colaborativo y al aprendizaje autónomo e individual y en menor medida (40%) al aprendizaje del servicio, a la detección y análisis de incidentes críticos y a los estudios de caso. Esto puede entenderse a la luz de las culturas de las matemáticas escolares, que también sirven como mediación para la percepción, y por lo tanto, la aceptación de las propuestas curriculares.

Con respecto a las prácticas, se recupera una visión en torno a su dinamicidad, ya sea en la creación de ambientes formativos, en la instalación de dispositivos de formación, e incluso en los intercambios intersubjetivos, no desprovistos de tensiones. En algunos casos, se recupera información que es insumo a las asignaturas del trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza.

Con relación a las asignaturas optativas, en las entrevistas se deja entrever que los docentes no las identifican como un componente de flexibilidad curricular, que permitiría al estudiante construir un proyecto de vida profesional y abrir el horizonte profesiográfico.

La percepción sobre la reforma curricular desde la gestión académica del programa

El porcentaje de docentes que egresa de las escuelas normales y regresa a ellas brinda a los formadores un posicionamiento al interior de la institución para participar en las asignaturas del trayecto formativo Práctica profesional, pues en algunos casos, las asignaturas de este trayecto se otorgan a los maestros que recién se han incorporado a la escuela. Al respecto, el 28% tiene de menos de 5 años laborando en la institución, esto es casi la tercera parte son docentes jóvenes.

Esa cifra contrasta fuertemente con el 22% que tiene más de 20 años laborando en las escuelas normales, lo que es un obstáculo en el trabajo colegiado, particularmente en la construcción de proyectos compartidos. Aunque el 87% afirma haber participado en reuniones colegiadas para participar en la planificación de los cursos y la construcción de proyectos, y un porcentaje similar haber participado en estrategias de habilitación docente para el abordaje de este Plan de estudios, en las entrevistas 50% de los docentes afirma trabajar de manera colegiada mediante proyectos, recurrir al portafolio de evidencias colegiado para la evaluación de los aprendizajes, y socializar los resultados con la comunidad de la escuela normal.

De acuerdo con Denyer *et al.* (2007), durante la transposición didáctica por competencias el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, para proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, y después decidir qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas profesionales, la vida diaria, personales, etc., que se han identificado como prioritarias. Esto explica por qué los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de actividades o tareas. Lo que se requiere es afrontar y resolver situaciones-problema (Díaz Barriga, 2010 p. 47)

El otro 50% argumenta que las dificultades radican en la resistencia de los docentes de matemáticas a trabajar de manera distinta, a falta de liderazgo de los coordinadores de las academias de matemáticas, y a una falta de gestión institucional que no propicia los espacios ni los tiempos para las reuniones, sobre todo en el caso de maestros que tienen pocas horas.

Un porcentaje de docentes que puede llegar al 25% afirma que hay problemas en la gestión institucional para el desarrollo del programa. Identifican problemas como la falta de red de internet y de recursos tecnológicos, la falta de una reglamentación que propicie una sana convivencia, una falta de programas de tutoría que atiendan los diversos problemas de las y

los estudiantes, como la lectura, la escritura o el bajo nivel de matemáticas, y falta de actividades que fortalezcan una formación integral.

Discusión y conclusiones

Este estudio destacó el interés por describir las percepciones de los docentes sobre el plan de estudios, los programas y la implementación de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en su primer año. Algunos resultados podrían brindar a los diseñadores elementos para la mejora del diseño de los programas que faltan, o su eventual actualización; los tomadores de decisiones y directivos podrían identificar las áreas de oportunidad sobre la gestión académica y la actualización de los formadores, finalmente se abonará a la comprensión de la interrelación entre las trayectorias profesionales de los formadores y el desarrollo de este nuevo plan de estudios.

En general, es posible afirmar que los docentes están de acuerdo con la propuesta curricular de esta licenciatura, particularmente les congratula que las matemáticas ocupen un lugar central en el currículo. Sin embargo, ellos mismos reconocen que sigue prevaleciendo una cultura matemática centrada en el contenido y la enseñanza magistral, y poco en la construcción de ambientes de aprendizaje.

Este estudio permitió identificar en qué medida las trayectorias de los formadores de formadores impactan en la percepción del currículum y en su implementación, particularmente en la toma de decisiones, como el trabajo colegiado, o la evaluación formativa mediante el portafolio de evidencias.

Por tratarse de un estudio descriptivo de corto tiempo, no fue posible identificar redireccionamientos en las trayectorias profesionales, o modificaciones reales en las concepciones de lo que significa formar docentes de matemáticas para la educación secundaria. Esta es una veta que vale la pena explorar.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. Revista de la Educación Superior No. 87. Vol. 22, julio-septiembre 1993. México: ANUIES.
- Ardoino, J. (2006). *Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (Coord.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Avalos-Rogel, A. (2019). *Los saberes y las prácticas exitosas de los formadores de formadores*. Informe de investigación. México: ENSM..

- Díaz Barriga, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior, Vol. 1 No. 1*, 2010. México, ISSUE, Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/15/56>
- D.O.F. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México, Secretaría de Gobernación.
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Actualidades investigativas en educación, Vol. 16 No. 1*, Universidad de Costa Rica, INIE,
- Negrete, M. J. & Rodríguez, M. (2008). *Perfil de la profesión académica de la educación normal en el Distrito Federal (Documento de trabajo)*. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2003). The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions . In Popkewitz, T.S., Franklin, B. M. & Pereyra, m. A. (comps.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge Falmer, pp. 151-186.
- Romero, M. M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *REDIE*, v. 2, No. 2. 2000.
- SEP (2016). *Modelo educativo para la Educación Obligatoria*, México.
- SEP (2017). *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*, México.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES DEL ESTUDIANTE NORMALISTA Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

María Elena Campos Vargas

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Alumna

Marihelen2218@gmail.com

Rosa Luz Pérez Hernández

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Maestría. Docente

rosalu.perezhe76@msev.gob.mx

Ramón Zárate Moedano

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Maestría. Docente

ramon.zarate.moedano@gmail.com

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación.

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado con un enfoque teórico-práctico bajo la metodología de investigación-acción, como parte de uno de los proyectos formativos del curso de Práctica Docente en el Aula de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, considerando la vinculación investigación-docencia y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); ejes de transformación propuestos por la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA).

El trabajo se centra en uno de los principales actores escolares: el docente. Toma como centro de interés al campo de la educación socioemocional y el desarrollo de competencias sociopersonales de una estudiante normalista a lo largo de sus primeras jornadas de práctica, específicamente, analiza cómo las relaciones interpersonales e intrapersonales influyen en la forma de relacionarse con los actores escolares, así como en la satisfacción personal y el desempeño laboral del sujeto.

Cabe destacar que los resultados de este trabajo se remiten a las adversidades y vivencias socioemocionales por las que atraviesa el sujeto de estudio en el periodo de práctica, siendo este un paso primordial en la construcción de una práctica autorreflexiva e integral.

Palabras clave: Docente, educación socioemocional, interpersonal, intrapersonal, práctica autorreflexiva.

Planteamiento del problema

La educación socioemocional para mejorar la práctica docente es una intervención necesaria que pretende generar un cambio en los ambientes de aprendizaje en pro del proceso enseñanza-aprendizaje, el cual sea benéfico para el estudiante normalista practicante, los educandos y los demás actores escolares. Bisquerra (2005) maneja la propuesta de educación emocional en la formación inicial del profesorado, como una manera de ayudar a potenciar el desarrollo del alumnado y de afrontar la tarea educativa en toda su complejidad.

En el año 2018, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018a) a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) concreta *La Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* a la par que crea un nuevo Plan de Estudios para las Escuelas Normales (EN), los cuales atienden al enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje (DOF, 2018). La malla curricular, derivada de los cambios mencionados con anterioridad, correspondiente a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, brinda en segundo semestre un espacio para la educación emocional por medio del curso “Desarrollo socioemocional y aprendizaje” (SEP, 2018b) el cual se centra en estrategias para el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos de educación básica, dejando en segundo plano el desarrollo de las mismas en el futuro profesorado. Esto resulta importante comprendiendo que cada uno de los normalistas cuenta con una historia de vida, con afecciones socioemocionales que requieren ser atendidas y reguladas por estrategias sociopersonales

que permitan, a lo largo de las jornadas de práctica, facilitar el quehacer docente y por supuesto la enseñanza de la educación socioemocional.

Por ello, es menester hacer de las jornadas de práctica, experiencias integrales donde también se atiendan las necesidades emocionales de los normalistas, ya que el éxito o fracaso de estas está estrechamente vinculado con la salud emocional del individuo. Además, en la Escuela Normal debe ser prioridad el trabajo continuo y perseverante que ayude al desarrollo de las habilidades emocionales que un docente debe poseer para tener la capacidad de brindar una educación para la vida.

Marco teórico

El foco de investigación de este trabajo se centra en la educación socioemocional, la cual se refiere a un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, como capacitación para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2005, p. 96).

Las relaciones intrapersonales e interpersonales son entendidas por Goleman (1996) como una serie de habilidades que constituyen la Inteligencia Emocional (IE) en donde las primeras se refieren a la capacidad de comunicarnos y entendernos con nosotros mismos, mientras que las segundas se enfocan al manejo apropiado de emociones ajenas y las habilidades sociales de comunicación. Bisquerra (2007) habla del desarrollo de estas habilidades a través de competencias emocionales, las cuales se pueden agrupar en, incluyendo rasgos interpersonales e intrapersonales, conciencia emocional, regulación emocional, motivación, competencia social, competencia para la vida y el bienestar.

Para desarrollar estas competencias se habla de una metodología vivencial, en donde se requiere una reconstrucción cognitiva que permita percibir de una forma diferente el contexto en el que se halla inmerso el estudiante normalista. Bisquerra (2007) señala algunas prácticas que permiten el perfeccionamiento de estas competencias.

En esta investigación se hizo uso de las prácticas *la desintoxicante charla con uno mismo*, la cual exige controlar emociones negativas, haciendo un esfuerzo constante para desacreditarlos. Así como *realizar actividades físicas y recreativas* que permitan la liberación de hormonas que ayudan al bienestar socioemocional, estas prácticas promueven la conciencia emocional, la autorregulación y la autoestima. De igual manera, fue necesario

escuchar y hablar sin estar a la defensiva de manera consciente; esto incluye citas con terapeuta. Estas prácticas hacen referencia a las competencias para la vida y el bienestar, las cuales constituyen un bloque amplio el cual deriva en manejo del estrés, distribución del tiempo, actitud positiva, auto-motivación y competencias potenciadoras del bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

Cada vez se le da más importancia al desarrollo de las competencias emocionales en la formación del profesorado y de cualquier otra profesión, ya que conforme se van desarrollando se pueden observar las consecuencias positivas que esto puede tener (Bisquerra & Pérez, 2007), es por esto que en la formación del profesorado, el desarrollo de estas competencias se vuelve primordial para que el maestro se conozca, sepa lo que vive, lo que siente, desea o espera, que comprenda cómo se relaciona con los demás, cuáles son sus posibilidades y límites, que sea dueño de sus emociones, de su vida.

México, es uno de los primeros países en implementar de manera obligatoria la educación socioemocional en el sistema de educación básica pero para lograr el éxito a largo plazo de la modificación de la malla curricular, Rafael Bisquerra señala que primero es necesaria una sensibilización y capacitación del profesorado, en donde el más necesitado del desarrollo de competencias emocionales es el docente con una formación teórica, pero sobre todo práctica (Pérez, 2017).

Metodología

Se presenta un estudio cualitativo (Hernandez, Fernández, & Baptista, 2010) bajo la metodología de investigación-acción, misma que Latorre define como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción” (Latorre, 2005, p. 24). De acuerdo con Elliott (citado por Bausela, 2004), la tipología usada para este modelo de investigación-acción es el teórico-práctico, ya que supone un proceso de reflexión de los valores intrínsecos de la práctica.

Los ciclos de acción (Latorre, 2005) se componen de un plan de acción (foco del problema, hipótesis y revisión documental), la acción (control de la acción), la observación de la acción (evidencias) y la reflexión (informe de investigación); fases cuyo objeto es conocer y sistematizar una espiral autorreflexiva, en donde la reflexión se concibe “como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados” (Bausela, 2004, p. 3) para mejora del desempeño docente, sin embargo, no se limita exclusivamente al ámbito

académico, pues Elliott (citado por Bausela, 2004, p. 24) la entiende como “una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado”.

El trabajo forma parte del curso Práctica Docente en el Aula, propio de la malla curricular del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, diseñado con una visión basada en el pensamiento complejo, considerando la vinculación investigación-docencia y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); ejes de transformación propuestos por la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA).

Desarrollo y Discusión

Según Latorre (2005), la primera fase después del conocimiento técnico sobre el tema es el *plan de acción*, donde el primer paso fue identificar una problemática a partir del diagnóstico socioeducativo. Usualmente se elige un foco de investigación relacionado a las necesidades de aprendizaje de los educandos; sin embargo, dadas las circunstancias académicas del grupo, es viable enfocarse en otro actor escolar: el practicante. El resultado del análisis de la práctica y vida misma del estudiante suscita la reflexión sobre la importancia de lograr un desempeño mediado por la autorregulación y no por la represión emocional, esto con el fin de promover la satisfacción del estudiante normalista en sus jornadas con respecto a su práctica, concepción que propicia el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ante esto, surge la pregunta guía para la acción ¿Qué puedo hacer para mostrar seguridad y confianza ante el grupo con el que debo practicar? Posteriormente se realiza un paso mencionado por Latorre (2005) como *revisión documental o bibliográfica*; la recolección de información sobre el tema de interés es la base de esta fase, ya que facilita la elaboración del marco teórico que sustentará toda la investigación o bien la teoría que se desarrolla, para ello se hace uso de autores como Bisquerra y Goleman, quienes han explorado a detalle el campo de la educación emocional.

A continuación, se procede con la acción estratégica o hipótesis la cual pretende dar una respuesta clara y concisa a la pregunta guía o inicial; con base en la información obtenida durante la recolección de información en la revisión documental, la respuesta fue: A través de prácticas integrales que tomen en cuenta el desarrollo de competencias emocionales indispensables para el desempeño de los quehaceres docentes. Como resultado se elabora un cronograma o plan de acción, el cual es una:

“«acción estratégica» que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; es el elemento crucial de toda investigación-acción. El plan o intervención se apoya en la comprensión obtenida del diagnóstico de la situación y de la revisión documental, en contraste con la acción como resultado del hábito, opinión o mero conocimiento” (Latorre, 2005, p. 45).

En el cronograma se incluyen actividades que permitan el desarrollo de las competencias sociopersonales o socioemocionales del estudiante normalista, se incluyen desde actividades físicas y recreativas hasta sesiones terapéuticas con un psicólogo y espacios aptos para la meditación.

Más adelante, se ejecuta la acción la cual es informada y representa un cambio con respecto a la acción anterior, se hace de manera propositiva y se observa a través de técnicas de recogida de información, haciendo uso de instrumentos de observación adecuados para evidenciar la acción.

Debido al carácter cualitativo del proyecto, los registros anecdóticos, notas personales, escalas estimativas y diario del investigador, fueron las técnicas más adecuadas ya que permitían el registro continuo de la experiencia del sujeto (normalista) tras aplicar actividades propuestas en el cronograma y que son la marcha de la hipótesis estratégica meditada y sistematizada en el plan de la acción establecido con anterioridad.

Pese a que esta parte es premeditada, el contexto en donde se lleva a cabo no, ya que se realiza con sujetos y factores dinámicos, tal y como lo establece Latorre (2005), “debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos” (p.47), es por ello que algunas de las actividades marcadas en el cronograma fueron modificadas en pro de lograr un mejor resultado de la acción, que se suscitó en la escuela de práctica, telesecundaria de contexto urbano ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

La reflexión se presenta mediante un análisis de las evidencias generadas en la acción y se realiza un informe de investigación que permita dar a conocer a otros investigadores los resultados para poder aplicarlo a su práctica. Al respecto, Latorre (2005) afirma que “observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en el imperativo de la observación donde la investigación-acción difiere de otras tradiciones de investigación” (p.50).

Resultados

Los resultados se evidencian en la tercera fase del ciclo: observación de la acción, donde se supervisa el progreso de la investigación a través de la documentación, en esta etapa se busca la generación sistemática de datos y evidencias que permitan valorar el avance de la acción, haciendo uso de técnicas de recogida de información que sean las más adecuadas para analizar el progreso.

Debido al carácter cualitativo de la investigación que estaba en marcha, se necesitó de instrumentos que permitieran analizar la información desde la perspectiva del sujeto de estudio, las técnicas utilizadas son: perfiles, escalas estimativas, registros anecdóticos, diario del investigador y notas personales. Todos los instrumentos mencionados con anterioridad giraron en torno a las emociones y la forma en cómo el estudiante normalista se sentía después de aplicar las estrategias y técnicas de intervención marcadas en el cronograma realizado en la fase de *plan de acción*, lo cual permitió hacer una comparación y valorar el avance con respecto al desarrollo de las competencias emocionales del estudiante normalista.

Al inicio de las jornadas de práctica se halla un problema de inseguridad y falta de confianza del normalista en su desempeño, lo cual es notorio en las notas personales del normalista, donde registró:

- “La docente me sigue incomodando”
- “Hoy mi estado de ánimo no es el mejor”
- “Terminé las clases con un mal sabor de boca”

En relación con el desempeño de la práctica de ese día, existe congruencia con el diario del investigador, pues se reporta que “en algunos momentos, pude notar el desconcierto de mis alumnos, su reacción afectó mi desempeño, el de ellos, mi sentir y confianza respecto a la clase” (Campos, 2019, p. 23).

El cambio se percibe tras aplicar actividades pertenecientes al cronograma generado en la revisión documental. Una de ellas consiste en la reflexión sobre fortalezas y debilidades al momento de estar frente a grupo, lo cual atiende al desarrollo de habilidades intrapersonales, retomando la estrategia de Bisquerra (2007) sobre *la desintoxicante charla con uno mismo*. Como evidencia de los resultados específicos, se relata en el diario del investigador:

“Me ayudó a centrarme en mi actuar, enfrentando las cosas de una manera positiva de mi práctica, de mi planeación, del actuar de los chicos, esta actitud y forma de pensar, hizo que

básicamente las dificultades que se presentaron a lo largo de la sesión se resolvieron de una manera sana, sin afectarme negativamente ni a mí, ni a mis alumnos” (Campos, 2019, p. 25).

Con respecto a las *visitas terapéuticas para el desarrollo de la conciencia y autorregulación de las emociones*, se redacta: “hoy mis emociones, mis miedos en el aula fueron canalizados de una manera muy sana, diría que esto se debe a mi cita con el psicólogo ayer” (Campos, 2019, p. 27), lo cual contribuye a desarrollar las habilidades intrapersonales, desarrollando la conciencia emocional y la autorregulación, y a desarrollar las habilidades interpersonales las cuales tienen que ver con la empatía y habilidades comunicativas que benefician a las competencias sociales.

Debido a las características del ambiente en donde se hallaba inmerso el sujeto, fue necesario realizar modificaciones al cronograma para resolver problemáticas que no se tenían contempladas, pero que surgieron en el desarrollo de la práctica. Un factor que no se tuvo en cuenta al momento de crear el cronograma es la influencia emocional del alumno sobre el docente, el estudiante normalista lo plantea a través de la pregunta ¿Qué tanto puede repercutir en el docente la actitud de sus alumnos hacia su clase? La preocupación en este factor radica en la actitud negativa de los educandos hacia las actividades planeadas y la forma en que se afecta el desempeño de la clase. En notas personales se reflexiona sobre el papel del maestro frente a estas situaciones donde se concluye que es el maestro el que tiene la capacidad de regular el ambiente de aprendizaje a partir de su actitud.

En los últimos dos días de las jornadas de práctica se nota un avance en el desarrollo de competencias emocionales, en el caso de la autorregulación y la conciencia emocional para moderar el clima escolar se escribe: “No me siento tan positiva como ayer, pero me doy cuenta que mi confianza y forma de relacionarme con los alumnos ha tenido mejoría” (Campos, 2019, p. 30) claramente, es una demostración del control propio de las emociones del estudiante normalista frente a adversidades tanto de carácter personal como académico. Incluso, las estrategias pedagógicas para la mejora del aprendizaje se plantean y abordan con mayor seguridad, además de que el miedo al fracaso es comprendido, aceptado y superado a través de la automejora como herramienta infalible de la práctica docente. Hacia el final de la acción, los registros se tornaron en el sentido de: “Me siento orgullosa de mi estado de ánimo [...] el cual provocó buenos resultados en las clases, y esto abona a mi confianza y seguridad en el aula” (Campos, 2019).

Si bien es cierto que sería erróneo atribuir una relación directa entre los resultados académicos dentro del aula de práctica y el autoconcepto del practicante, no hay que desatender la evidencia empírica que demuestra el impacto del desarrollo de competencias emocionales en el estudiante normalista en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y aunque

existe una serie de variables que pueden afectar el proceso y muchas de ellas no dependen del estado emocional del docente, sí se puede contribuir al desarrollo socioemocional de los educandos lo cual parece tener efectos duraderos en sus vidas adultas (Díaz, 2014).

Conclusiones

Es importante hacer uso de la investigación-acción para lograr una práctica basada en la reflexión que permita la resolución de los problemas del día a día del quehacer docente. Los resultados obtenidos en esta investigación representan un cambio benéfico en la praxis del estudiante normalista, esto se puede afirmar gracias al análisis de evidencias (notas de campo, perfiles, registros anecdóticos y diario del investigador), además reivindica el autoconcepto del practicante, el cual por ser un constructo multidimensional (Díaz, 2014), en donde se distinguen dos dimensiones: autoconcepto académico y no académico, impacta de manera directa y de forma favorable al autoconcepto del normalista dentro del aula.

Pese a que es difícil cambiar el autoconcepto de los sujetos –específicamente si es negativo– no es imposible hacer transformaciones positivas del mismo haciendo uso de técnicas y estrategias adecuadas que permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como las actividades aplicadas a lo largo de la acción que atienden tanto al carácter interpersonal como intrapersonal de las competencias emocionales.

Si bien es cierto que el desarrollo de competencias emocionales básicas como lo plantea la hipótesis de la acción en la revisión documental no es una tarea de una semana, sino que necesita existir una educación emocional permanente en la formación del profesorado, los avances reflejados en los relatos del normalista demuestran un desarrollo favorable como para considerar a la hipótesis y las acciones del plan de acción lo suficientemente perspicaces para ayudar a otros estudiantes que se hallen en las mismas circunstancias y deseen mejorar su práctica. Este ha resultado ser un proyecto con posibilidades de réplica para que los alumnos de Escuelas Normales sean capaces de afrontar con resiliencia el impacto emocional que puede llegar a causar el estar en el aula.

Los buenos resultados plantean la viabilidad de crear una práctica integral donde no solo se tome en cuenta la formación de los alumnos en el ámbito académico a lo largo de sus jornadas de práctica, sino también el emocional, pero con el docente como foco principal del desarrollo de competencias emocionales que le permitan afrontar la complejidad de sus jornadas de práctica. Además, es un atento llamado a la necesidad de incluir de manera permanente en la formación del profesorado a la educación socioemocional, centrada primero en el desarrollo

de competencias sociopersonales del docente en los Planes de Estudio de las Escuelas Normales de todo el país.

REFERENCIAS

- Bausela, E. (2004). La Docencia a Través De La Investigación–Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/RIE3512871>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. <https://doi.org/10.15584/kpe.2017.5.18>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Campos, M. E. (2019). *Diario del investigador*.
- Díaz, T. (2014). EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU EVALUACIÓN COMO ELEMENTOS CLAVE EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN SIMCE 2011. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 64, 73–98. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a05.pdf>
- DOF, D. O. de la F. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de Diario oficial de la Federación website: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). DF. En *DF México: McGraw Hill*.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Pérez, S. (2017). México podría ser país puntero en educación emocional: investigador | IBERO. Recuperado el 21 de febrero de 2020, de Comunicación Institucional de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México website: <https://ibero.mx/prensa/mexico-podria-ser-pais-puntero-en-educacion-emocional-investigador>
- SEP. (2018a). *Modelo Educativo. Escuelas Normales*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf

SEP. (2018b). Plan 2018 Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

Recuperado el 20 de febrero de 2020, de <https://www.ceviedgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>

LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. UNA PROFESIONALIDAD EN CONSTRUCCIÓN

M en P. Enrique Herrera Rendón

here61@hotmail.com

Dra. Armida Liliana Patrón Reyes

investigacionensog@gmail.com

Armando Coronilla García.

Coronillaarmando83@gmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea temática. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La Licenciatura en Educación Secundaria en sus 5 especialidades se encuentra en proceso de cierre ante la llegada del Plan y Programas para la Formación Inicial de Docentes 2018. Ya desde la implementación del Plan 1999, la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato se ha preocupado por conocer a través de los egresados su percepción sobre la formación recibida, trayecto profesional y las problemáticas y necesidades emergentes que enfrentan en las Escuelas de Educación básica, con la finalidad de fortalecer la formación y la reingeniería que permitan actualizar las líneas de atención que se requieren para su innovación y desarrollo como Institución Formadora de Profesionales de la Educación y vinculación con la Educación Básica, las políticas educativas actuales y modelo educativo en vigencia.

El 7 de junio de 2019, se celebró el 5°. Encuentro de Egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria plan 1999 en sus diferentes especialidades en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, el cuál parte del Proyecto Institucional de Seguimiento de Egresados, inscrito en el área de Investigación Educativa y sublínea de la LGAIC; y que realiza la institución anualmente, recopilando información de 47 egresados a través de un

instrumento (cuestionario). Bajo el enfoque hipotético-deductivo y el método descriptivo se presentan como hallazgos principales, necesidades importantes a atender y que es posible incorporar en las asignaturas cocurriculares y optativas: el conocimiento de procesos administrativos y de gestión, inclusión educativa, liderazgo, organización escolar, educación socioemocional, trabajo colaborativo entre pares, con los directivos y en los alumnos.

Palabras claves: Formación inicial, seguimiento, encuentro, egresados, desempeños, necesidades de atención.

Planteamiento del problema

Desde hace algunas décadas, ha crecido de modo significativo la incorporación de líneas de investigación sobre egresados en los Cuerpos Académicos de las instituciones formadoras de profesionales de la educación para evaluar aspectos de la propia vida institucional que sirvan de base en la toma de decisiones. Entre los aspectos más importantes de un programa de evaluación institucional se encuentran: el seguimiento de egresados y los estudios con empleadores que junto con otras líneas de investigación, retroalimentan el currículo y hacen posibles sus adecuaciones para asegurar la mayor pertinencia. El seguimiento de egresados y los estudios con empleadores pueden tener diversos propósitos; se relacionan con el análisis y rediseño curricular, pero también permiten articular los requisitos de ingreso a las instituciones educativas así como la inserción de los egresados al mercado laboral.

En este último punto se caracteriza a los profesionales en virtud de los aspectos de la contratación y del ejercicio laboral, con el fin de mejorar la calidad del servicio que la institución educativa brinda. Según Stufflebeam (1983, p.3), “la evaluación de un currículo tiene, entre otras funciones, comprobar e interpretar los logros de un programa, perfeccionarlo y obtener información válida para tomar las mejores decisiones”. Por tanto, los datos obtenidos del seguimiento de egresados y sus empleadores se convierten en una herramienta indiscutible en el proceso de replanteamiento del currículo. Herramienta orientada en especial hacia tres aspectos: efectividad, aceptabilidad y eficiencia, pero también destinada a conocer la opinión de los consumidores o usuarios de dicho currículo.

Tabla 1

Aspectos del seguimiento de egresados

Etapa	Objetivo	Especificación
Conocimiento de los egresados	Obtener toda la información necesaria para el desarrollo de las actividades.	Identificar y priorizar la información necesaria para el seguimiento de egresados. Diseñar la base de datos, cómo se administrará la información y dónde se concentrará. Actualizar la información de los egresados en las bases de datos.
Diseño de estrategias para el acercamiento	Diseñar las estrategias para el acercamiento a los egresados.	Diseñar todas las estrategias posibles y viables para el acercamiento a los egresados, tomando en cuenta los recursos propios de la universidad.
Acercamiento a los egresados	Ejecutar las estrategias de acercamiento a los egresados.	Llamadas telefónicas. Envío de correos electrónicos. Envío de correos tradicionales. Reuniones de egresados. Visitas programadas. Visitas sorpresa.
Evaluación de estrategias	Evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas.	Se puede evaluar cada estrategia con base en los indicadores de desempeño que se hayan fijado. Las estrategias pueden incluir aspectos como: costo, tasa de respuesta, tiempo, entre otras.

Fuente: Silva, (2008, p. 7-8)

Asimismo, se recomienda para el acercamiento con los egresados tomar en cuenta los factores siguientes:

- a. Considerar la localización geográfica y accesibilidad para llegar a los egresados.
- b. Ofrecer un valor agregado tangible al egresado para que la expectativa que tenga sobre su participación en la investigación le genere agrado.
- c. Tomar en cuenta que los egresados son profesionales con ocupaciones correspondientes a su grado de estudio y giro laboral, lo cual genera contratiempos en el contacto, acercamiento y desarrollo de la encuesta o entrevista.
- d. Evitar saturar a los egresados con solicitudes de participación, puesto que el acoso mediático genera la apatía y falseamiento de la información. Aunado a las consideraciones anteriores, se recomienda implementar estrategias creativas e innovadoras para el acercamiento y la administración de los cuestionarios. (Silva, 2008)

El Informe del Consejo Interinstitucional de Desempeño de la Educación de Coombs (1991, p. 13), propone la realización de “estudios especiales”, el primero de los cuales era

precisamente el de seguimiento de egresados. Dicho Informe sugería entonces que: “...cada universidad debería emprender un estudio de “seguimiento de egresados” periódico sobre una muestra representativa de sus egresados de postgrado y licenciatura de los últimos 10 años, con el fin de conocer sus empleos, ingresos e historias educativas posteriores a la fecha en que egresaron de la universidad, e invitarlos a hacer comentarios retrospectivos que evalúen las deficiencias y ventajas de su experiencia universitaria. También para que hagan sugerencias sobre las formas de mejorar su universidad...” (Soria., 2000, p. 85)

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), los estudios de egresados son el procedimiento por medio del cual una institución identifica la actividad profesional que los egresados desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas, su ubicación académica y su formación posterior.

De la misma manera, ANUIES (1998) planteó el “Esquema básico para estudios de egresados” en el cual se establece que las Instituciones de Educación Superior “deberán considerar la realización permanente de estudios sobre seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y de educación Institucional”. Silva (2008, p. 8)), plantea como objetivo general “Desarrollar un esquema básico para los estudios de egresados que facilite a las instituciones de educación superior la realización de este tipo de estudios y les permita obtener información confiable y pertinente para apoyar la toma de decisiones y la planeación académica en el nivel institucional, estatal, regional y nacional” y como objetivos específicos, Pullido (2005) describe los siguientes:

- » Caracterizar la resultante del proceso educativo a través de la comparación del desempeño de los egresados de las distintas instituciones que conforman el sistema de instituciones de educación superior en México.
- » Conocer la coherencia que existe entre los perfiles terminales y los objetivos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se ofrecen en el sistema de educación superior, y los requerimientos formativos actuales de las distintas prácticas profesionales.
- » Conocer las nuevas exigencias que plantea el ejercicio profesional a los egresados como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas, para su incorporación oportuna en los planes y programas de estudios y el diseño de programas de educación continua pertinentes para la actualización de profesionales en ejercicio.
- » Conocer el grado de satisfacción de los egresados respecto a la calidad de la formación recibida en la institución en la cual cursaron sus estudios.

» Contribuir a mejorar la imagen de las instituciones en su área de influencia mediante la difusión de la información sobre el desempeño de sus egresados, a fin de fortalecer la confianza de la sociedad en sus instituciones educativas.” (2015, p. 3)

Metodología

El estudio plantea el análisis de los perfiles profesionales de 47 egresados a través de un instrumento (cuestionario), se lleva a cabo bajo el paradigma hipotético-deductivo y el método descriptivo, en un análisis de las respuestas de los asistentes que pertenecen a 12 generaciones, entre las más recientes tenemos la representación de la generación 2014 a la generación 2018 con más del 50% de los participantes, existe diversidad en cada generación esto permite darle mayor validez a los resultados al contar con opiniones de egresados de 18 años a los más recientes, es decir, con una experiencia docente diversa y en diferentes momentos de las Reformas Educativas valorando la formación a través de sus desempeños.

El mecanismo de vinculación que representan los encuentros de egresados, fomenta una cercanía y la detección de las necesidades de atención que estos últimos tienen con respecto a la Escuela Normal, a fin de promover acciones de colaboración mutua, ya que resulta importante la comunicación, experiencia y visión de los egresados para retroalimentar la aplicación del Plan y Programa de Estudios que va cerrando, al mismo tiempo.

En concordancia con los estudios y las políticas educativas actuales (Sistema de Gestión de Calidad, CIIES, PRODEP) la ENSOG se plantea como Institución de Educación Superior al evaluar sus programas a través de la mirada de sus egresados que determinen satisfacción, insatisfacción, enfoques emergentes que permitan elevar la calidad de la educación; en efecto, una propuesta de programa de seguimiento de egresados es un instrumento viable para tales fines.

Actualmente la ENSOG ha realizado 5 Encuentros de Egresados (2015, 2016, 2017, 2018, y 2019), como medio de contacto con los mismos y que permitan el cumplimiento de los propósitos en el Programa de Seguimiento de Egresados.

El día del Encuentro de egresados se aplicó un cuestionario que permitió valorar la trayectoria del egresado de la institución a partir de los siguientes rasgos:

Tabla 2. Rasgos e indicadores explorados en el Encuentro de Egresados.

Rasgos	Indicadores
Motivación para la permanencia en la profesión docente.	Logros en el desempeño, experiencias exitosas, satisfacciones en la tarea, contribución al desarrollo personal y social.
Trayectoria profesional.	Formación continua y actualización docente. Cursos, Diplomados, Especialización, Maestría y Doctorado.
Trayectoria laboral y movilidad laboral.	Diversos empleos o funciones realizadas.
Formación, conocimientos y habilidades docentes adquiridas posteriormente a su egreso.	Áreas disciplinares, estrategias metodológicas, teorías pedagógicas, TICS.
Contribución, logros y retos desde su experiencia	Docencia, Gestión Educativa y administrativa. Investigación, Vinculación con la comunidad.
Principales problemáticas que ha observado y vivido en su práctica docente.	
Nivel de satisfacción con respecto a la formación recibida en la ENSOG.	
Sugerencias para mejorar el programa de la Licenciatura en Educación Secundaria.	Docencia, Gestión Educativa y administrativa. Investigación, Vinculación con la comunidad.
Nuevas exigencias que presenta el ejercicio de la docencia.	

Fuente: Elaboración propia

Además de proporcionar datos generales para su ubicación y contacto. Para la sistematización se realizó un procedimiento descriptivo a través de darle lectura al comportamiento de opiniones expresadas de los egresados en cada cuestionamiento realizado con la intención de generalizar dicho comportamiento se procesaron datos ordinales a través de gráficas para ver comparativamente las respuestas y los datos nominales se les dio una lectura general y posteriormente se triangulan los resultados de cada cuestionamiento y se derivan en líneas de desarrollo con la finalidad de proporcionar información a la alta dirección, docencia y coordinaciones de especialidad para la toma de decisiones en cambios y la mejora de los programas educativos en operación.

Resultados

Se puede observar que tienen una mayor representación de egresados de la especialidad de telesecundaria, con un 44.68% en los asistentes al encuentro, sin embargo, se tiene la opinión de 6 especialidades del plan y programa de estudios plan 1999 que se ha ofertado en la Escuela Normal de las 8 especialidades que han operado a lo largo de 20 años, asimismo, se integran las opiniones de dos egresadas del plan de estudios de la Licenciatura en Educación plan 1983, una en el área de Ciencias Naturales y otra en el área de Ciencias Sociales.

El 63.83% de los asistentes son egresados de generaciones de un rango de 2014 al 2018, se tiene otra población de las generaciones de 2004 a 2013 con un 31.92% teniendo una visión global de la aplicación del plan 1999, así como de 2 egresadas del plan 1983 de las especialidades de ciencias sociales y ciencias naturales que permiten tener una visión global de los egresados en relación a su formación y el impacto de esta en su desempeño y campo laboral a lo largo de 17 años.

Nivel educativo en el que se desempeñan los egresados asistentes al encuentro. Los egresados de la Escuela Normal se ubican en Telesecundarias y secundarias generales y técnicas con un total de 42 que representan el 89.36%, un egresado continúa desempeñándose como Jefe de Enseñanza de matemáticas, 3 como asesor educativo y un egresado en la misma Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, los egresados manifiestan que han trabajado en diferentes niveles y actividades.

Actividades realizadas en el trayecto profesional. Con relación a las actividades desempeñadas se observa que paralelamente a la docencia en educación secundaria, 9 (19.14%) egresados también ejercen la docencia en el nivel de educación preparatoria de las especialidades de español, inglés, historia y matemáticas, 5 (10.64%), egresados de la especialidad de inglés también han incursionado en educación primaria, se observa también incursionar encima el nivel de coordinación y asesoría en actividades académicas en diferentes programas formativos de carácter federal y académico como son la administración, evaluación y tutoría. Un docente incursiona en la docencia universitaria y dos en escuelas normales de carácter particular.

Antigüedad en el puesto que ocupan actualmente los egresados. Actualmente, encontramos tres poblaciones la primera oscila de meses a 5 años de antigüedad con un representación del 78.72% de los asistentes y una segunda población del 14.89% que oscilan entre 6 a 9 años de antigüedad y 2 egresadas del plan 1983 con una antigüedad de 16 a 17 años representando el 4.26%. Existe una respuesta atípica donde un egresado manifiesta varios años de antigüedad en el nivel de educación superior en una universidad.

Número de grupos que atienden los egresados. El 70.21% de los egresados se desempeña en telesecundaria, el 51% de ellos atiende solo un grupo, sin embargo encontramos que 10.64% atiende grupos 2º grado de telesecundaria, un 6.38% atiende a grupos de tercer grado de telesecundaria. El 23.40% atienden de 6 a 14 grupos de los tres grados en escuelas secundarias de organización completa, uno atiende a los tres grupos en una telesecundaria multigrado, un egresado atiende grupos de nivel medio superior o preparatoria. Un egresado capacita a docentes de matemáticas como jefe de sector de matemáticas y dos manifiestan no

tener grupo al realizar actividades de asesoría y coordinación en programas de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

Antigüedad en el Sistema Educativo de los egresados. En la indagación de la antigüedad en el Sistema Educativo de los egresados, hallamos una población que cuenta de un año a 5 años de antigüedad representado por 65.95%, se observa una población de 6 a 10 años de antigüedad constituida por el 27.65% y un egresado con varios años de antigüedad en el nivel de educación superior, dos egresadas del plan 1983 con 16 y 17 años de antigüedad en el servicio educativo.

Segunda parte del cuestionario. Se valora la motivación para la permanencia en la profesión docente (logros en el desempeño, experiencias exitosas, satisfacciones en la tarea, contribución al desarrollo personal y social, se encuentra una coincidencia en un 43% de los egresados que dan referencia que la principal satisfacción es el apoyo que se brinda a los alumnos para que aprendan y sigan desarrollándose, así como el impacto de su actuar en decisiones tomadas por los alumnos para que continúen sus estudios, el reconocimiento de su desempeño ante alumnos que son profesionistas por las estrategias educativas y pedagógicas aplicadas que dan la posibilidad de continuar preparándose para tener un mejor desempeño en la labor docente en la institución donde prestan sus servicios y de la contribución a la formación de mejores ciudadanos y una mejor sociedad.

Entre otros satisfactores, se encuentra haber aprobado el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente que ha representado todo un reto en el Sistema Educativo Mexicano acorde a la opinión de 9 egresados (19%), permitiendo tener un trabajo estable. También se comenta que una satisfacción es la vinculación con padres de familia, el trabajo con los mismos y el reconocimiento por su labor.

Un gran logro es el trabajar en el ámbito educativo lo que permite contribuir a los objetivos de la educación, al trabajo de compañeros docentes, directivos, supervisores y de la institución, fortaleciendo la vocación docente, el gusto por el trabajo acorde a la opinión de 11 egresados (23%).

Finalmente, se menciona que otro logro es la aplicación adecuada de planes y programas de estudio lo que permite culminar el ciclo escolar sin contratiempos, el apoyar a la institución en acciones de apoyo como son concursos de oratoria y obtención de primer lugar y apoyo a las diferentes acciones que emprende la institución.

La formación continua y actualización docente que han tenido los 47 exalumnos de la ENSOG que asistieron al 5°. Encuentro de Egresados se caracteriza por continuar estudiando

cursos y talleres que ofrece la propia Secretaria de Educación de Guanajuato o aquellos que consideran necesarios para mejorar su labor educativa, en un segundo momento se observa el continuar con actualización a través de Diplomados relacionados con la especialidad, con necesidades que demanda la profesión y en un tercer momento se observa la profesionalización a través de estudios de posgrado, en su mayoría estudios de maestría y un egresado con estudios de doctorado, como dos con otros estudios de nivel técnico y de ingeniería, en relación a los egresados de la especialidad de inglés cuatro manifiestan haber obtenido varias certificaciones. Se observa que el 100% se mantiene en permanente actualización.

5 de 20 egresados estudian la Maestría en Pedagogía que ofrece la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato en tanto que 14 docentes estudian maestría en otras instituciones de la Universidad de Guanajuato y de otras Instituciones de Educación Superior de carácter privado relacionadas con la educación, tales como: desarrollo docente, educación, ciencias de la educación, sociología educativa, educación especial y modelos educativos, “la formación del profesorado ha de enfocarse al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para hacer innovaciones sobre el currículo, las pedagogías y los ambientes de aprendizaje...” (Rivera, 2017, p. 63)

En cuanto a las temáticas de los Diplomados cursados encontramos las siguientes: la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica, danza, enseñanza del inglés, práctica educativa, inglés en educación básica, formación de tutores, PROFOREDEMS, habilidades sobre gestión directiva.

Otra opción de profesionalización docente es el hecho de estudiar la maestría con un total de 42.5%, debido a los requisitos de exigencia que demanda la profesión docente a nivel académico y administrativo por parte del Sistema Educativo Nacional. Toda profesión se define “por la práctica que realiza e incluso por cierto monopolio de una actividad que supuestamente obedece reglas y se base en conocimientos que sólo los que la desempeñan posee” La profesionalidad, expresa, debe entenderse como normal social colectiva. (Sacristan, 1997)

Trayectoria laboral y movilidad laboral (Diversos empleo o funciones realizadas). Los 22 egresados en las funciones desempeñadas manifiestan la docencia en el nivel de secundaria en su modalidad de telesecundaria y secundaria de organización completa, en la trayectoria laboral se observa que los 47 egresados (100%) han estado frente a grupo como docente con experiencia en primaria, secundaria, telesecundaria, educación media superior, como asesor educativo, docente formador de docentes o jefe de sector, el 95% inician como docentes y un promedio de 5 % realizan actividades de asesoría en actividades académicas de coordinación,

dirección. El primer empleo es como Docente frente a grupo de telesecundaria o secundaria, 3 egresados iniciaron con otras actividades dentro del Sistema Educativo en la intendencia, prefectura, apoyo administrativo.

Se observa poca movilidad jerárquicamente, ya que en relación a las escuelas donde se desempeñan existe mucha movilidad algunos expresando hasta 5 diferentes escuelas y un mínimo de 3 municipios. Una de las novedades en este encuentro es la transición de educación secundaria a educación media superior y superior, en este aspecto hay que señalar que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) había pretendido que en la reforma a las escuelas normales el plan de estudios 2018 en las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje tuvieran la oportunidad de insertarse en educación media superior, ya que a nivel nacional no existen programas que atiendan la formación de docentes de este nivel, generalmente son profesionistas que se integran a la docencia. (DGESPE, 2018)

Contribución, logros y retos desde su experiencia de los egresados. En la contribución en el área de docencia manifiesta al igual que en encuentros de egresados anteriores, aspectos relacionados con la superación del alumno en relación a su formación y desarrollo educativo en el nivel de secundaria, y en establecimiento de los proyectos de vida, en un segundo plano aspectos con la consolidación del docente al haber aprobado el examen de ingreso al servicio profesional docente, el contar con las herramientas para ejercer la docencia y continuar con su profesionalización con cursos de actualización, capacitación y superación profesional.

Existe un gran interés en la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas y didácticas como recursos para el proceso enseñanza y aprendizaje y para atender las características de los alumnos actuales. Por otro lado, existe la preocupación de atender el ausentismo de alumnos y problemas de conducta que se observan en las aulas por parte de los alumnos de educación secundaria. “La escuela secundaria atraviesa desde hace tiempo por una crisis profunda a nivel mundial”. Esta crisis se expresa en la baja cobertura y eficiencia terminal, la alta deserción y en los aprendizajes insuficientes e inadecuados de los estudiantes que concluyen su educación secundaria, que no les son suficientes para enfrentar un mundo complejo y en constante cambio. Agregan que la “dinámica de la escuela secundaria no ha generado una vida académica que atienda los problemas en su conjunto”, lo que genera un horizonte de pocas oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de sus docentes. (Mendoza et al, 2018, p. 24)

Tabla 3

Problemáticas observadas

Problemáticas		
Ausentismo de alumnos y docentes	Violencia y delincuencia en la comunidad.	Infraestructura inadecuada en las escuelas.
Escuelas demasiado alejadas.	Resistencia al cambio de compañeros docentes ante las reformas educativas.	No se atienden alumnos con alguna discapacidad.
Apatía al estudio por parte de estudiantes.	Demasiada normatividad por parte de la Secretaría de Educación.	Deserción.
Familias disfuncionales.	Directivos con falta de liderazgo.	Reprobación
Falta de apoyo por parte de los padres.	Falta de apertura de directivos en la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza.	No hay innovación en el sistema educativo en general.

Fuente. Elaboración propia

Problemáticas vividas. Aquí encontramos problemáticas que se tienen que atender e incorporar en las asignaturas cocurriculares y optativas que ofrece la ENSOG: El conocimiento de procesos administrativos y de gestión, inclusión educativa, liderazgo, educación socioemocional e inteligencia emocional y trabajo colaborativo entre pares, directivos y alumnos. También, el involucramiento de los padres de familia en las actividades de la formación de sus hijos y la participación en actividades de la institución.

Los egresados tienen una preocupación en la que se tienen poca incidencia como es la aplicación de normatividad, los procesos burocráticos para la gestión de la mejora de infraestructura, la lentitud en las reformas educativas y el desfase de los cambios en enfoques emergentes de la educación y su integración en el Sistema Educativo Estatal y Nacional.

Nivel de satisfacción de la formación recibida. En la valoración del nivel de satisfacción recibida en la formación que la ENSOG ha brindado, encontramos seis aspectos que la describen, Excelente, Altamente satisfecha, Muy buena, Muy satisfecha/o, Satisfecha y Regular, encontrando que el 96% la evalúan con puntajes altos.

Discusión

Las sugerencias que hacen los egresados de la LES plan 1999 en el 3er. y 4°. Encuentros de egresados se vuelven a observar en el 5°. Encuentro de Egresados, en cuatro líneas aumentando una más acorde a las actividades y desempeños.

Tabla 4

Líneas a abordar

Línea 1. Docentes	Línea 2. Temáticas requeridas por los egresados en su desempeño	Línea 3. Formación del alumno en la Educación Normal	Línea 4. Vinculación con otras IES y egresados.
Cursos, capacitaciones y talleres para los docentes de la ENSOG para contar con maestros especializados.	Conocimiento de los procesos de gestión y administración. Manejo de estrategias de educación física. Manejo de estrategias para la enseñanza del inglés. (especialidad) Ampliar los períodos de práctica docente	Promoción de la investigación educativa. Aumentar niveles de exigencia. Fortalecer la identidad profesional. Exigir más en el dominio de contenidos. Crear espacios de expresión cultural. Ampliar los períodos de práctica docente. Manejo de conflictos.	Intercambio con egresados, otras normales y autoridades educativas. Mayor contacto con los egresados. Movilidad académica de alumnos y docentes.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los egresados señalan las exigencias que demanda el ejercicio de la docencia en la educación secundaria a partir de los enfoques actuales del Sistema de Educación Básica y del Modelo Educativo, estas divididas en 3 temáticas generales y una en educación media superior.

Tabla 5

Exigencias del ejercicio de la docencia

1.- Prácticas docentes y desempeño	2. Inclusión.	3. Gestión	4. Formación en Educación Media Superior.
Sistematización de la práctica docente. Coadyuvar al trayecto formativo. Conocer enfoques humanistas. Concientización del cambio de prácticas docentes.	Atención a alumnos con Barreras de Aprendizaje TDH. Conocimiento de enfoques de inclusión. Estrategias de atención a personas con alguna discapacidad. Adecuaciones curriculares.	Protocolos y manejo de ley de convivencia. Conocer leyes, reglamentos, decretos y acuerdos que tengan que ver con la tarea docente. Trabajo y manejo de TICS. Organización y trabajo colaborativo. Atención a alumnos en riesgo educativo y socioemocional.	Reforma de educación media superior. Manejo de contenidos de educación media superior Estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

La Escuela Normal Superior sigue teniendo grandes retos a integrar en la formación de sus estudiantes para cerrar darle vigencia al plan y programa de estudios 1999, así como para diversificar la oferta educativa para atender las necesidades y requerimientos que el Sistema Educativo demanda en la formación de docentes en educación secundaria y a los egresados en sus procesos de actualización, capacitación y superación profesional.

Los resultados del 5° Encuentro de Egresados se integran de manera objetiva con la intención de que las áreas académicas de la ENSOG, en atención a las demandas planteadas se atiendan permitiendo contribuir como institución formadora de docentes. “Vivimos en una sociedad de alcance global, caracterizada por constantes cambios. Es evidente que las tendencias innovadoras que hoy día se observan en la educación no pueden sustraerte de la influencia de dos fenómenos que más inciden en su desempeño la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento” (Marenco, 2017, pp. 50-51) a la que la escuela normal no está ajena y tiene la oportunidad de contribuir a la profesionalización directa o en apoyo en la aplicación de planes y programas de estudio de educación secundaria y de educación media superior en la que sus egresados se desempeñan e incursionan. Por tal motivo, en atención al Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 las diferentes áreas académicas de la ENSOG deben retomar los resultados para generar nuevos programas educativos a través de cursos, diplomados, especializaciones y programas de posgrado que atiendan las demandas de actualización y profesionalización del magisterio Guanajuatense proyectándose como una institución vigente, de vanguardia e innovadora.

REFERENCIAS

- ANUIES. (1998). Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior. *Revista de Educación Superior.*, 18-25.
- Coombs, P. (1991). *Estrategia para mejorar la Educación Superior en México*. México: FCE-SEP.
- DGESPE. (2018). *Plan y Programa de Estudios de Enseñanza y Aprendizaje*. México: SEP.
- Herrera Enrique. (2017). *Informe del 3er Encuentro de Egresados del plan 1999*. Guanajuato.: ENSOG.
- Herrera, E. (2016). Un estudio de clima organizacional en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato . *Temachtiani*, 20.

- Marenco, M. (2017). Educación Superior ante los desafíos del siglo XXI. *Multidiversidad Management*, 50-51.
- Mendoza, A. T., & Grima Ponce, V. (2018). *La educación secundaria sigue en el debate*. México: Educarnos.
- Pullido, R. S. (2015). Diseño de un Sistema de Seguimiento de Egresados de la Universidad Pedagógica Nacional 161 de Morelia, MICHOACÁN. *COLMEE Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*, 3-5.
- Rivera, L. F. (Enero-marzo 2017). La formación del profesorado: una propuesta a debate y reflexión. *Multiversidad Management*, 63.
- Sacristan, G. (1997). *Docencia y Cultura Escolar, Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires Argentina: Morata.
- Silva, S. G. (2008). Estudio de Seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 7-8.
- Soria., O. (2000). Estudio de Seguimiento de Egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular. *Educación y ciencia*, 84.

LOS IMAGINARIOS DOCENTES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN EL TRAYECTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ESCUELA NORMAL DE SULTEPEC

Miguel Hernández Vergara mikelhv3@yahoo.com.mx

Rodolfo Castañeda Ramírez rocasta4@hotmail.com

Oscar García Acuña racsoga120874@live.com.mx

Escuela Normal de Sultepec

Línea temática 1: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

En este texto se estudian los imaginarios docentes de los estudiantes en el trayecto de la formación inicial en la Escuela Normal de Sultepec. En su contenido se muestra que el estudiante normalista desde su ingreso a la licenciatura es un sujeto formable y durante su formación inicial enfrenta diversos desafíos y conflictos; unos de carácter personal y otros de tipo cultural y por tanto sociales. Dicho trabajo se deriva del proyecto de investigación que se desarrolla en la Escuela Normal de Sultepec, en torno a los imaginarios docentes en el trayecto de la formación inicial desde el área de acercamiento a la práctica escolar, que tiene por finalidad describir las rupturas y desestabilizaciones de los imaginarios del sentido particular del ser docente en el trayecto de la formación inicial.

Los estudiantes normalistas al iniciar su formación inicial, tienen imaginarios docentes cuya construcción está determinada tanto por su experiencia, como por otros sujetos sociales. Al cursar los primeros semestres de la licenciatura, enfrentan rupturas, desestabilizaciones o desequilibrios; sin embargo, a medida que se forman transitan hacia concepciones más complejas: comprenden que el docente además del conocimiento, requiere de valores, características de personalidad, deseos y esperanzas.

Palabras clave: imaginarios, estudiantes, formación, docente, práctica.

Planteamiento del problema

El estudiante normalista es formable como sujeto docente, en ese tránsito enfrenta rupturas o desestabilizaciones: desafíos curriculares, cognitivos, y valorales; en ese movimiento va construyendo deconstruyendo imaginarios, significados y sentidos.

Este proceso lo van colonizando las ideas de los docentes formadores, de manera que en este recorrido el estudiante se va confundiendo, porque no reconoce si el camino es adecuado; sin embargo, va transitando en el camino del ser y el actuar sobre la docencia.

Cerca de la mitad de los estudiantes ingresan a los estudios de licenciatura tienen ideas simplistas sobre la docencia, tales como otorgar educación, pararse al frente de un grupo e impartir conocimientos, enseñar o explicar, para que los alumnos aprendan. Asimismo, sus mayores conflictos al ingresar a la normal son la falta de conocimiento, desinterés, el poco gusto y la resignación por la carrera, así que los estudiantes experimentan serias tensiones como miedo y preocupación, en las actividades de acercamiento a la práctica docente.

Mientras tanto, el perfil de egreso del Plan de Estudios 1999 (SEP, 2000), establece, en el campo de las *habilidades intelectuales específicas*, que el futuro docente seleccionará y utilizará la información, será capaz de realizar investigación científica y aplicarla en la mejora de su labor educativa; en el campo de *identidad profesional y ética*, ajusta su acción y relaciones con alumnos, colegas y padres de familia los valores: respeto, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y verdad. También puntualiza que es un sujeto que asume su profesión como carrera de vida para mejorar su capacidad profesional, además de valorar el trabajo en equipo como medio para la formación continua.

Todo este contexto se empieza por conocer a través de la lectura, discusión y las actividades de acercamiento a la práctica; cada que el estudiante avanza en el trayecto de formación (Ferry, 1990), durante la licenciatura hay una producción de sentido, situación que se refleja en las acciones (práctica docente) de los alumnos. Es así que surgen las interrogantes: ¿cuáles son los imaginarios docentes que tienen los alumnos que ingresan a la Licenciatura en Educación Secundaria?, ¿Qué sentido adquieren las representaciones sobre ser docentes en el trayecto de la formación inicial desde el área de acercamiento a la práctica? Describir los imaginarios contribuye en gran parte a establecer ajustes a la planeación, a las concepciones entre los profesores, así como a la comunicación con la escuela secundaria para establecer códigos comunes.

Referentes teóricos

Las categorías básicas de la investigación son imaginario social, sentido social, reproducción, resistencias, consumo de ideologías (creencias), desde la teoría social de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Uno de los principios de la teoría crítica es que se opone a la separación entre sujeto y realidad. De acuerdo a esta postura, todo conocimiento depende de las prácticas de la época y de la experiencia. El conocimiento sistematizado y la ciencia se desarrollan de acuerdo a los cambios de la vida social. La praxis, de esta forma, se vincula a la organización del conocimiento científico que existe en un momento histórico determinado.

Horkheimer (1972), señala que la filosofía social estudia todo sujeto en tanto que es miembro de una comunidad con sus problemas de poder, libertad y autonomía, de ahí que la teoría crítica sea el vehículo para decir lo que en general no se expresa o se hace; también Hegel (1966) enuncia que el objeto de estudio de la filosofía social es un sujeto formado en las estructuras de intersubjetividad que remiten a una lógica dialéctica de la historia. Esta relación genera cultura que nace del espíritu desplegado en la historia, en un proceso histórico colectivo.

El imaginario social tiene una entidad propia y diferenciada respecto del imaginario individual. La referencia de individuo está dada en lo social, así desde el imaginario social se comprende lo individual. El imaginario social se rescata con Durkheim (1999) en las representaciones colectivas como estructura de lo social. En este sentido, las representaciones sociales y los mitos, han de ser considerados como ilusiones, se relacionan con lo social como espacio de sentido. Lo imaginario se articula con lo ideal, que no es fantasía, es real, producto de la percepción que asumen el sujeto colectivo e individual, significa que el sujeto social ya no tiene alternativas, entonces mantiene el orden y legítima.

La noción del imaginario social (Castoriadis, 1974) impide concebir lo real de un modo objetivo, comprender que esa percepción está construida por significaciones imaginarias generadas por la institución que puede ser independiente de la significación.

Una mirada epistemológica al imaginario social advierte que el objeto de conocimiento al margen de la actividad cognoscitiva es mediado por un sujeto determinado por la representación de un imaginario. Aunque lo real sea apropiado en términos prácticos que en consecuencia promueve formas de ser y de acercamiento con la realidad. El área de acercamiento a la práctica social, no puede caer en el paradigma de la simplificación, es una lucha académica por un pensamiento complejo que articula sentido, significados e imaginarios sociales, que de forma ideal promueve un sujeto en formación con características autónomas y estilo de docencia.

Los imaginarios docentes

Los imaginarios docentes, se han convertido paulatinamente en un campo de investigación en escuelas normales y universidades; siendo objeto de estudio los profesores, pero sobre todo los estudiantes, aunque en algunos casos se ha centrado la atención en maestros en servicio de otros niveles educativos.

Los imaginarios docentes guardan vínculo con la identidad profesional sobre la carrera y, por lo tanto, con la formación profesional; Murcia, Pintos de Cea y Ospina, (2009), plantean que “en las acciones, representaciones y discursos de la gran mayoría de profesores, profesoras y estudiantes son comunes y normales las significaciones referidas al formar profesionalmente” (p. 73).

Los imaginarios docentes tienen que ver con las concepciones, imágenes arquetípicas, ideales, construcciones, signos y símbolos en cuanto al modelo o espejo sobre el profesor: estrategias, estilos y características (físicas, emocionales, didácticas, metodológicas, sociales, culturales y de género). Se trata de un tipo de urdime o ideario por el que se da, asume, encuentra sentido y significado a la docencia; tal imaginario se construye tanto desde el plano individual del sujeto, como desde el plano social; esto es, desde la cultura escolar (Mancilla, 2004), con lo que la formación docente responde a las exigencias de la sociedad.

De manera específica para la educación normal, los estudiantes entran en proceso de formación inicial (SEP, 2000), desde las dimensiones individual y social a partir de que tienen sus primeros acercamientos a la docencia mediante la observación, a diferentes contextos; luego viven la experiencia de la docencia a través de las actividades de observación y práctica, en una especie de experimentación y acercamiento al campo laboral; por último, enfrentan el reto del trabajo docente en condiciones reales de trabajo por periodos prolongados de práctica docente.

Perspectiva metodológica

La metodología que se utiliza es una lógica de razonamiento, forma particular de pensar la investigación que demanda recortar aquellos elementos que no resultan de interés. Se diseña una lógica en acto para lograr el rigor del procedimiento que se instaure como eje rector de la investigación. Esta perspectiva hace posible una vigilancia epistemológica de los actos epistemológicos del transcurrir de la investigación.

La investigación tiene un enfoque cualitativo de acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2007). Se trata de un proceso interpretativo que pretende dar significado a las variables de procesos implicados en los imaginarios y las representaciones sociales en contraste con lo conceptual y lo curricular.

Formarse es doloroso, es angustia, en eso radica la verdadera formación; el dolor, la angustia dejan huella en el sujeto. Es una investigación longitudinal con diseño panel (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014); el interés es el análisis de cambios conceptuales a través del trayecto de formación inicial, considerando categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades, o bien, de las relaciones entre éstas. Para abordar el objeto de estudio se recurre al cuestionario, la observación y la entrevista.

Para atender el objeto de estudio, se apoya en la investigación-acción; en la perspectiva de Elliot (1998), el investigador-investigados valoran de forma permanente los hallazgos de la investigación, a fin de atender-mejorar los imaginarios sociales. La investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo-hermenéutico, se propone describir los imaginarios sociales en la perspectiva de Castoriadis (1993).

El universo de investigación es el grupo de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en español, con 20 alumnos, Generación 2016-2020.

Resultados

La investigación empírica se realiza mediante un cuestionario y dos entrevistas que se estructuran a partir de una revisión teórica de los imaginarios sociales, las representaciones sociales y los imaginarios docentes; se aplica a 20 estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en español.

El análisis de la información inicia con la concentración de la información para identificar la frecuencia de patrones clave, que más tarde representaron los códigos o categorías que se identifican con las preguntas que se plantean, para continuar con un análisis más específico en el que se han de relacionar los patrones clave de cada una de las preguntas. Para realizar el análisis general de cada pregunta o eje con sus patrones clave se recurre al círculo hermenéutico de Gadamer (1982), que considera tres momentos: la comprensión, la interpretación y la aplicación, que se refiere a las consideraciones ideales de cómo en un escenario concreto puede apoyar para explicar, resolver o desarrollar una situación dada.

Primer momento: el ingreso al trayecto de la formación inicial

Significados sobre ser docente.

Más de la mitad de los jóvenes quieren ser maestros, la docencia significa para ellos “sencillez, humildad y orgullo”; hay quien expresa que es una profesión “bonita” porque brinda oportunidades de interactuar y aprender con los alumnos, permite compartir o “impartir” los conocimientos, ayudar a aprender y a encontrar el significado de la vida, también consideran que es una profesión “importante” asociada con “su futuro”, que implica “un gran reto y responsabilidad”. Cerca de la tercera parte de los participantes en este estudio, identifican ideas más simplistas, donde la docencia significa “pararse al frente de un grupo impartir conocimientos, clases”, “enseñar o explicar y que los alumnos aprendan”.

Como estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en la Escuela Normal, se evidencia que en el grupo han experimentado ciertas rupturas, al transitar de algunas percepciones un tanto simplistas hacia concepciones más complejas. Ningún participante explicitó desagrado abierto por la carrera, sus ideas iniciales de “pararse al frente y transmitir conocimientos” transitaron hacia “compartir experiencias”, “ayudar”, “guiar”, “ser líder”, “algo hermoso” donde se tienen que corregir los errores; esto es, perfeccionarse.

Las desestabilizaciones o desequilibrios.

En cuanto a las desestabilizaciones o desequilibrios sobre las concepciones de ser maestro que los estudiantes han experimentado, muchos jóvenes manifiestan que al ingresar a la normal sus mayores conflictos son la falta de “interés”, “agrado”, “gusto” y “falta de conocimiento” de la carrera; además algunos pensaban que “ser docente era algo sencillo”; sin embargo, apreciaciones de ese tipo “dependen de cada persona y los objetivos que tenga cada quien”.

Al observar el contexto social, la escuela y las clases, a través de las visitas a las escuelas secundarias, los alumnos exponen opiniones contrastantes; hay quienes pensaban que la docencia era algo muy difícil, pero “es algo sencillo”, puesto que “todos los maestros son buena onda”, y los imaginaban más estrictos, así que les empezó a gustar y a “llamar la atención” la carrera. Otros estudiantes enuncian que la docencia es compleja, puesto que “a veces el contexto dentro del salón no es muy bueno”, “los horarios de clases no les agradan” y “la licenciatura es algo complicada”.

Existen algunos alumnos del grupo participante en este estudio, quienes no tienen experiencias ni idea sobre las actividades de práctica en los siguientes semestres, ni de las implicaciones del trabajo docente en los últimos semestres de estudio de la carrera. Sin embargo, a partir de las ideas compartidas con otros, familiares y docentes, creen que al iniciar a planear y realizar actividades de observación y práctica en 3º y 4º semestres y los siguientes de la licenciatura, va a ser más complicado porque “comienzan a hacer tesis, y se tiene que perder el miedo de hablar, comenzar a controlar el grupo, comunicar un conjunto de aprendizajes”.

El sentido de la formación.

En el cuestionamiento ¿Para qué se forman como docentes los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español?, los jóvenes contestan ocasionalmente que para “transmitir, impartir o brindar conocimientos”. Otros, en su mayoría consideran que la formación tiene como finalidad que los futuros docentes “sean mejores”, “estén lo suficientemente preparados”, “otorguen educación” para “ejercer la profesión adecuadamente”.

Acerca de los actores educativos orientan y apoyan la formación inicial de los estudiantes normalistas, la mayoría de los estudiantes sostienen que los maestros, docentes o profesores son los principales agentes de su formación; cerca de una tercera parte de los jóvenes opinan que la familia y el asesor también intervienen en ese proceso académico.

Solamente hubo un estudiante quien cree que también intervienen en ese acto los amigos, orientadores, directivos y la sociedad.

En cuanto a las rupturas sobre el sentido de ser docente que los jóvenes han experimentado ante la orientación y apoyo de los actores educativos durante su formación inicial, se encontró que las rupturas sobre el sentido de ser docente derivan de las opiniones sobre las reformas que degradan la carrera resaltando los propósitos negativos y no los positivos que son más; algunas personas les decían que “es una carrera fea”. También consideran que afecta el sentido de ser docente otros factores como la forma de evaluar.

Preocupaciones, incomprensiones y esperanzas.

Los estudiantes experimentan serias tensiones en torno a la observación y la práctica; exponen situaciones referidas a: dominio de contenidos, expresión oral, cómo atender la actitud y el desinterés de los adolescentes, saber qué estrategias poner en práctica, dificultad para controlar un grupo, mantener el interés de los alumnos, las opiniones de los demás sobre sí mismo, así como el riesgo de no ser buen maestro.

Otras razones de posibles conflictos e incomprensiones son consecuencia de “la falta de conocimiento y poca atracción con la clase”, “el control de grupo para poder poner en práctica lo aprendido” y que a algunos “no les gusta la licenciatura y por lo tanto no ponen el suficiente interés”.

Hay jóvenes que al ejercer la docencia mantienen esperanzas como: poder tener un trabajo, tener experiencia necesaria para poder lograr ser los mejores docentes, que todo lo que hayan aprendido en la formación pueda servir para poder ejercerlo de manera adecuada y así “ser un buen maestro”, ser maestros exitosos, tener herramientas y conocimientos, que les guste enseñar y ser docente con conocimientos y habilidades adecuadas, al formar parte de una institución

Segundo momento: los imaginarios docentes de los estudiantes a mitad del trayecto de acercamiento a la práctica

¿Qué representaba ser docente antes de ingresar a la Escuela Normal y qué representa ahora?

Al ingreso a los procesos de formación docente se puede concebir la docencia como “algo muy fácil, que llama mucho la atención” (EA1-16/07/17). Se trata de un momento de adaptación caracterizado en un principio por la aceptación de los nuevos patrones conceptuales de los programas de curso; en ausencia de otras posibilidades profesionales se instala en la conciencia del estudiante la resignación que poco a poco se transforma en agrado a medida que interactúa en espacios de escolares de acercamiento a la práctica escolar.

El agrado por la docencia como una carrera profesional aumenta en forma considerable al interactuar con los actores de la Escuela Secundaria, empieza por ejercer un rol de profesor, aunque en situaciones informales, inicia una lucha por su reconocimiento como profesor con las etiquetas de practicante o docente en formación; en algunas ocasiones al estudiante normalista simplemente se dirigen los alumnos de la escuela secundaria a él por

su nombre. El formador de docentes de manera sutil instala en el inconsciente del estudiante normalista, mediante el trabajo en el aula, imaginarios de ser docente, así como estereotipos que en principio se imitan, pero que mediante su ejercicio se asumen como formas didácticas de hacer docencia, que pueden evolucionar con la formación permanente, para la contribución en el desarrollo de las competencias curriculares y en especial, responder a las demandas de las políticas públicas.

¿Cómo te gustaría verte y que te vieran dentro de la escuela y la sociedad?

La personalidad como una forma de ser y actuar ha de ser compatible con el concepto que se forma la sociedad de él. El estudiante en este momento de su formación enfrenta confusiones; hay quien desea verse “como una alumna y como una persona que es perfectamente imperfecta” (EA4-16/07/17); sin embargo, el trayecto de la formación va configurando una imagen ideal de cómo ser y actuar en la sociedad; aunque es un aspecto que de forma espontánea se atiende, se hace de manera reglamentaria, pero aún se asume como conductas o valores propios.

Es un desafío extracurricular de la escuela normal adicionar actividades de forma directa y hasta obligatoria. Los campos del perfil de egreso en su conjunto aspiran a un buen docente, con principios éticos y de condición humana, tarea que se dificulta por la diversidad cultural y lo heterogéneo de las personalidades; aunque hay una aspiración manifiesta por serlo, queda el desafío de fortalecer su logro.

¿Cuáles son tus deseos más importantes al ser docente?

El deseo es una especie de sentimiento o aspiración del sujeto, un referente de carácter moral que lo mueve de una situación real hacia un modelo ideal, ilusorio y utópico; el deseo da esperanza u oportunidad de encontrar, escribir la historia propia; es una especie de poder, en sus dos acepciones: como esperanza y como fortaleza o superioridad. Un estado de deseo es una posibilidad de crecimiento, de elevación para ubicarse en otro estatus de mejor condición, ya sea académica, social, económica o laboral; ese anhelo, de ser alcanzado, refleja satisfacción, realización.

Los alumnos de la escuela normal, durante los primeros semestres de su formación inicial desean “ser buenos docentes y hacer algo útil por los alumnos” (EA6-16/07/17), lo cual se torna interesante porque tanto en el Plan de estudios 1999, como en los programas del área de acercamiento a la práctica se insiste en que los estudiantes normalistas adquieran y desarrollen las competencias profesionales. También ocupan sus más grandes deseos, asumir roles de transmisores de aprendizajes; esto significa que, en los primeros semestres, desconocen los enfoques actuales de los planes y programas de estudio.

De lo que se te propone para mejorar tu formación, ¿qué te agrada y qué te desagrada?

La formación como proceso y como resultado, ofrece al futuro docente un abanico de oportunidades académicas formativas, pero no todas se acomodan a los intereses y

necesidades de los estudiantes, de ahí que se enfrenten a algunas acciones agradables y a otras un tanto desagradables.

En el trabajo cotidiano con los estudiantes normalistas, se identifica que a pesar de que las actividades de observación y práctica representan un esfuerzo intelectual y económico, se ubican entre las acciones que más agradan a los jóvenes que se forman como docentes, conforme se aproximan las jornadas de acercamiento a la práctica, los jóvenes con frecuencia –se acercan a los profesores formadores y preguntan: ¿cuándo nos vamos a observar?, ¿dónde nos van a ubicar?, ¿sólo asistiremos un día a observar? Esto significa que, en los estudiantes de la Escuela Normal, de manera gradual crece el agrado por la enseñanza, así como por el conocimiento de la especialidad, al comprender que las dos tareas están estrechamente relacionadas como parte de las funciones y características del profesor.

Tercer momento: los imaginarios docentes de los estudiantes al concluir el trayecto de acercamiento a la práctica

Los significados sobre ser docente.

Al terminar los estudiantes el 6º semestre de la carrera, identifican que ser docente es una profesión compleja, que requiere dedicación responsabilidad, interacción y vocación; exige “compromiso de inculcar valores y actitudes... para proyectar conocimientos y que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados” (EA1-01/07/19), Desde sus concepciones construidas con el acercamiento a la práctica, el maestro es apoyo, “un guía, un acompañamiento con el alumno (...) ese amigo (...), ese confidente” (EA2-02/07/19).

Esa lógica necesita de una enseñanza situada, que garantice aprendizajes significativos, de modo que el maestro necesita al menos, relacionar los contenidos y articular varias actividades además de “contextualizar el contenido, empatía con los alumnos, buscar estrategias, conectar con los alumnos” (EA5-02/07/19), para lograr una formación integral.

Hay otros estudiantes para quienes la docencia es formarse en la disciplina o especialidad, para asumir tareas como atender los problemas y necesidades de los alumnos, evaluar, reflexionar y retroalimentar la práctica y los aprendizajes. Se trata de una carrera en la que se necesita conocimiento académico, demostrar la capacidad de formar a los estudiantes para que sobresalgan en la vida.

Desestabilizaciones y desequilibrios.

Los estudiantes experimentan desestabilizaciones y desequilibrios diversos. Algunos conflictos que enfrentan son de tipo curricular. Esta situación incluye la preparación de los planes para la práctica, el desconocimiento del formato para el plan, actividades descontextualizadas, la dificultad para dosificar los contenidos, además de “articular varias actividades como aprendizajes situados y adecuarlas de acuerdo a características de aprendizaje” (EA5-02/07/19).

Otros conflictos están asociados con la comunicación con los alumnos y los titulares durante las prácticas. Específicamente realizar jornadas de una o dos semanas en las escuelas

secundarias de manera interrumpida durante el semestre afecta la relación entre estudiante normalista y estudiantes del grupo de práctica, según se evidencia en la siguiente aportación:

“A veces vamos por una semana, dejamos de ir uno o dos meses y regresamos por otras dos, entonces yo siento que el tiempo que estamos allá en la escuela no nos permite acercarnos del todo hacia los alumnos (...) pues son un poquito desconfiados y no se prestan o no se abren (...) a la forma en que piensan” (EA2-02/07/19).

Un último tipo de conflictos, se vinculan con situaciones emocionales de ellos y de los alumnos de secundaria. En cuanto saben el lugar y la escuela en que realizarán sus jornadas de observación y práctica se disponen a obtener información con compañeros que han realizado actividades de ese tipo en el grupo asignado, el problema es que se formulan prejuicios, por lo que consideran que deben evitar ese tipo de actos. En los alumnos identifican problemas de desintegración familiar, situación que afecta su atención en clases.

El sentido de la formación docente.

Los jóvenes enfatizan la necesidad de formarse en la dimensión disciplinar, pedagógica y didáctica de la especialidad “para obtener habilidades o destrezas, tanto de diseñar, de control, de observar, habilidades de comunicación, de expresión (...), para proyectar los contenidos o para marcar disecciones” (EA5-02/07/19). También señalan la importancia de la formación en las actitudes, de modo que desde la práctica docente haya una contribución eficiente y de calidad, un apoyo suficiente “para cambiar un poquito el rumbo del país (...) formar buenos ciudadanos, consientes, hacerlos críticos, reflexivos (...) desde las aulas” (EA2 -02/07/19). La formación como docente desde la concepción de los estudiantes les permite, desde el acercamiento con la realidad, ser más humanos, comprender y apoyar a los estudiantes, los colegas y a la sociedad.

También el sentido es influido por “los malos comentarios que se le hacen a la profesión, los prejuicios, la vocación (...) educar es un desafío con la implementación de las tecnologías, un docente debe estar en constante actualización” (EA5-02/07/19). Otro problema es la incertidumbre laboral que predomina en la actualidad y de no saber el contexto en el que realizarán el trabajo docente al egresar de la normal; sin embargo, el recuerdo de los buenos maestros durante su vida como estudiantes les motiva a continuar los estudios de licenciatura.

Esperanzas sobre la mejora de la formación docente.

Los estudiantes esperan contar con los conocimientos curriculares y de la especialidad necesarios para el ejercicio de la carrera, tener identidad y gusto por la docencia y encaminarse hacia un estilo de ser maestro. También sienten la necesidad de recuperar y sistematizar las experiencias, “estar en contacto y en constante actualización para no ir dejando los avances que van surgiendo, sino ir al día” (EA4-02/07/19).

En el futuro desean ser profesionistas exitosos, recibir un sueldo justo, tener aceptación social, infundir confianza, ser responsables y creativos, tener frutos, muchas

satisfacciones, bajo la idea de que el propio trabajo les va a formar, así que deben aprovechar al máximo el tiempo para aprender a ser docentes, como se aprecia en la opinión de una estudiante:

Espero aprovechar los talleres que se están impartiendo aquí en la escuela normal, que nos están otorgando; (...) conocer el plan de estudios, dominarlo a profundidad o saber en qué consiste, saber conducir las clases (...), saber interrogar a los alumnos, habilidad en cuestión de expresión, obtener muchas estrategias para trabajar con los alumnos, ser lectora comprometida, porque creo que no leo y entonces al momento de hacer escritos se me dificulta (...), también la habilidad de escribir (EA5-02/07/19).

Conclusiones

Los imaginarios docentes de los estudiantes normalistas en el trayecto de su formación inicial se construyen, deconstruyen y se modifican desde un proceso dinámico no lineal, toda vez que el estudiante es formable como sujeto, hasta asumir paulatinamente el ser y actuar de la profesión docente.

Los imaginarios sociales son representaciones, ideales, sentidos o significaciones colectivas, por lo que promueven formas de ser y de acercamiento a la realidad del sujeto. En el caso de los estudiantes normalistas, los imaginarios sociales están relacionados con la docencia; es decir, con las concepciones, representaciones, imágenes arquetípicas, ideales, construcciones, signos y símbolos en cuanto al modelo o espejo sobre el profesor: estrategias, estilos y características diversas.

Los estudiantes normalistas al comenzar su formación inicial, tienen imaginarios docentes cuya construcción está determinada tanto por su experiencia, como por otros sujetos sociales, tales como familiares y amigos; en este sentido, consideran que la profesión docente consiste en impartir conocimientos u otorgar educación. Al cursar los primeros semestres de la licenciatura, enfrentan rupturas, desestabilizaciones o desequilibrios al transitar de algunas percepciones un tanto simplistas hacia concepciones más complejas, de manera que sus representaciones y agrado sobre la docencia cambian durante el trayecto de la práctica docente, al interactuar con otros actores en las escuelas secundarias; comprenden que el docente además del conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, requiere de valores, características de personalidad, deseos y esperanzas.

REFERENCIAS

- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya.
- Elliot, J. (1998). *La investigación acción*. España: Morata.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gadamer, H. (1982). *Verdad y Método I*. España: Sígueme-Salamanca.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Horkheimer, M. (1972). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. España: Planeta-De Agostini.
- Mancilla, G. A. (2004). *Construcción del imaginario del ser docente (Tesis de maestría)*. México: (Trabajo sin editar).
- Murcia, N., Pintos de Cea, J. L., y Ospina, H. F. (2009). Función versus institución: Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 12(1), pp. 63-91.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Plan de estudios 1999: Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación Cualitativa*. España: Gedisa.

MODELO CONSTRUCTIVISTA: UNA VISIÓN EXPLORATORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Mtra. Leticia Martínez Pérez

letty_master@hotmail.com,

Mtra. Irma Pérez Casillas

perezirma@hotmail.com,

Mtra. Ofelia Moreno Hernández,

ofe102009benc@gmail.com

Benemérita Escuela Normal de Coahuila

Línea temática

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

El presente artículo muestra resultados parciales de una investigación con la finalidad de mejorar la formación inicial docente, actualmente el constructivismo es el sustento de los enfoques en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos en México, de ahí la relevancia en los procesos de formación y capacitación para que los docentes se apropien de la teoría y la apliquen en su quehacer docente.

Como parte del proceso de formación, de corte constructivista, como asesor de cuarto grado de Educación Normal, se presenta esta investigación exploratoria para evaluar el reconocimiento de la teoría y su manifestación en el desempeño docente, por parte de los alumnos normalistas de Séptimo semestre, quienes desarrollan la práctica intensiva en instituciones de educación primaria de la localidad y decidieron libremente participar en este estudio

La investigación se realizó en la Ciudad de Saltillo; Coahuila, durante el mes de noviembre. El estudio muestra el conocimiento, las opiniones y el significado que ellos le dan al constructivismo, así como la utilidad que reconocen en la aplicación del enfoque.

La información obtenida y el análisis resultante no pretenden generalizar, sino explorar líneas de estudio que permitan comprender a profundidad los retos que se enfrentan en la realidad del quehacer educativo y evaluar cómo se desempeñan los estudiantes en las escuelas de práctica.

Palabras clave. Constructivismo, aprendizaje, sociocultural, paradigma

Planteamiento del problema

En relación a los alumnos en formación en escuelas normales del país, desde el primer momento de inmersión en el contexto real de trabajo, establecen altas expectativas del perfil docente que esperan desarrollar, y al continuar formándose con la serie de cursos que se les oferta. La preparación en una licenciatura en educación primaria les permite a los futuros docentes apropiarse de conocimientos sobre las corrientes pedagógicas diversas y reconocer que la visión constructivista fomentará el desarrollo de ciudadanos con capacidad para aprender a aprender.

Sin embargo, no es lo mismo conocer el constructivismo que aplicar el constructivismo. Por eso, es pertinente cuestionarnos: ¿Cómo internalizan los docentes de educación primaria este paradigma? ¿Los docentes hacen uso de estrategias constructivista? ¿Cuáles de entre todas las herramientas son las que suscitan más controversia en su aplicación? ¿Cuáles son los argumentos de los docentes cuando se les cuestiona los motivos por los que el constructivismo no es practicado plenamente?

Es una temática relevante porque permite el análisis de la apropiación de saberes ya que en México, el constructivismo forma parte de la tradición educativa de las últimas cuatro décadas. Por tanto si reconocemos lo anterior, sería previsible que tanto las prácticas docentes, como la gestión y el acompañamiento escolar, estuvieran guiadas por este paradigma.

Marco teórico

El constructivismo como enfoque pedagógico explica la manera en la que los individuos generan su conocimiento, este modelo afirma que el individuo no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo cada día como resultado de la interacción de estos dos factores. Ante una sociedad que espera formar ciudadanos receptivos, replicadores y sumisos, un paradigma tradicionalista exacerbó las rutinas, la memorización y la disciplina.

En este sentido, el constructivismo se denomina, desde la postura de Piaget (1978), como un paradigma pedagógico que desde sus primeros estudios definió al individuo como un sistema que de acuerdo a su interacción con el ambiente es el resultado de lo que demuestra, es en los procesos de asimilación y acomodación en los que se equilibran las estructuras internas y externas de la persona. Las personas son percibidas como capaces de producir su propio desarrollo, de dar dirección, control y autorregulación a su propia conducta.

Bajo este enfoque, el proceso educativo parte del rescate de conocimientos previos y el empleo de estrategias globalizadoras retadoras, por las que se confronta el conocimiento inicial con el nuevo y se construyen los diferentes conceptos, ideas y esquemas con una interacción dialéctica a través de la discusión, la oposición y el diálogo. De esta confrontación interna y externa, se derivará la construcción del nuevo conocimiento.

El nuevo aprendizaje se construye, no se transmite, solo si se facilita, se guía, se orienta o se coachea. Este último término nos remite a la necesidad de fomentar la autonomía y/o autodidactismo basado en una guía asertiva, pertinente y oportuna del experto, es decir del profesional de la educación, en espacios escolarizados en los que se confronten las ideas entre pares, se manipule la información y se divulgue.

Para coadyuvar con lo expuesto el contexto escolar constructivista implica hacer objetivo lo que acontece como ideas, en esto se conjugan las creencias, que emanan de la cultura que con la que cuenta cada alumno, la cultura escolar y contextual, se trata de convertir esas ideas subjetivas en objetivas, lo que requiere de un docente que desestabilice a través de conflictos cognitivos para que se dé un aprendizaje significativo y perdurable apoyado en recursos contextuales, y estrategias de aprendizaje que estén apegadas al enfoque.

Debido a que cada persona percibe la realidad de forma diferente es necesario recordar que en cada individuo varían sus capacidades físicas y de conducta en que se encuentra, de acuerdo a la edad en la que se curse, de sus condiciones contextuales, estatus, entre otras. Por consiguiente es necesario que el maestro cuente con herramientas metodológicas constructivistas (llámese competencias, habilidades docentes, etc.) bien definidas para que pueda diversificar las tareas aprovechando y construyendo situaciones y ambientes de aprendizaje para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje. El sustento de esas herramientas será el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, casos e incluso investigación.

En el mismo orden de ideas resulta relevante retomar el concepto de aprendizaje. Para Pulgar (2005) el aprendizaje implica a la totalidad de habilidades de un ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. Así, define al aprendizaje como el “proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar, 2005, pág. 19).

Cada vez que se adquiere un conocimiento, se desarrolla una habilidad o cambia una pauta de conducta, se ve ampliado el proceso de aprendizaje, entendiendo esto como una oportunidad inacabada debido a que el ser humano siempre está aprendiendo, rompe esquemas y adopta paradigmas, y por consiguiente incrementa su acervo de herramientas y recursos para responder a las diferentes problemáticas que enfrenta en la cotidianidad.

Esta sistematicidad convierte al alumno en el actor más importante del proceso, corresponsable de su aprendizaje, en un proceso interno denominado de metacognición por el que va autorregulando su desarrollo para encontrar sus propias técnicas efectivas de aprendizaje, a la par de su desarrollo el alumno irá ampliando sus posibilidades de manejo y dominio de los nuevos conocimientos en la medida en que se le facilite resolver constantemente retos y desafíos.

Implícitamente se puede hablar también de la identidad que se va desarrollando al sentirse seguro, conocedor y competente. Es en esta parte del transcurso es en la que se denotan las etapas de asimilación, integración y organización de contenidos, programáticos o no que permiten la demostración del tan mencionado cambio, es decir la diferencia entre la situación previa y la final, a diferencia del aprendizaje que indica un “cambio apreciable en las personas... duradero en el tiempo, significativo para ser usado en el contexto y (con) resultados diversos” (Lamata & Domínguez, 2003, pág. 60).

Para que el aprendizaje sea significativo y se pueda evocar cada vez que se requiera de una forma creativa, el estudiante debe modelar diferentes situaciones contextuales, que le potencien sus competencias, por eso deber experimentar en contextos tan reales como sea posible con temas de relevancia social, problemas que aquejan en el ámbito local, nacional e internacional y todo esto dependerá de las competencias del facilitador, al respecto, varios autores han planteado diversas teorías sobre el aprendizaje, sin embargo, además de Piaget, debemos cita a Ausubel y Vygotsky, por presentar más empatía a los planteamientos del constructivismo.

Específicamente Ausubel (2002) se refiere a lo que sucede con los aspectos cognitivos integrados en las capacidades cognitivas, que definitivamente contribuyen a la construcción de estructuras tanto de pensamientos e ideas, que permiten al sujeto responder cada vez mejor al medio en el que se desenvuelve y obtener una mejor adaptación. Cuando se demuestra la adaptación o integración se puede percibir la estabilización o equilibrio, que el autor ejemplifica con la respuesta que el sujeto da en el medio que lo rodea, mostrando un mejor desempeño en cada situación de la vida diaria.

Este aprendizaje es el que se conoce como significativo donde el sujeto relaciona las ideas nuevas con aquellas que ya tenía y de esta combinación surge una significación única y personal. Lamata y Domínguez (2003) proponen tres aspectos inherentes: lógicos, cognitivos y afectivos; el aspecto lógico exige que el tópico que se propone que se aprenda debe establecer cierta motivación intrínseca que coadyuve al aprendizaje. El cognitivo requiere que se cuenten con el desarrollo de habilidades cognitivas y de procesamiento de lo que se desea o propone aprender. Finalmente, uno de los aspectos que en la actualidad ha suscitado jerarquía es la salud emocional del que aprende, que debe contar con las condiciones para el desarrollo de competencias.

Vygotsky (1979), con su aportación del enfoque sociocultural, sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Esta visión estudiada con casos reales en diferentes contextos permite al autor aseverar que cada persona es el producto de su interacción con el medio. Por citar algún ejemplo se puede traer a colación a los niños aurales, o niños lobo, que son evidencias extremas de que el ser humano es incidido fuertemente por su contexto.

Esta teoría asegura que cada individuo aprende a aprehender códigos, significados, referentes, entre otros, que contribuyen al desarrollo de un pensamiento global, o tal como se menciona en esta era del conocimiento complejo, es esencial lo que se denomina como zona de desarrollo próximo; como la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en un tema (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2007). Pues es, en esta zona en donde se origina el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos y que forma parte de la metodología que el actual modelo educativo impone, al considerar que “los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente” (SEP, 2017, pág. 56).

El aprendizaje es una construcción que se realiza todos los días, y los conceptos en los que se desarrolla cada actividad dependen de dos aspectos: de la representación inicial que se tiene en la información y de la actividad externa e interna. Todo ser humano inicia con referentes del contexto y según vayan adquiriendo aprendizajes se van a situaciones que se presentan en la cotidianidad. Cada vez el individuo

se vuelve más competente, cada vez más experto, pero esto no sería real sin las posibilidades que recibe del docente, o centro escolar.

Ahora bien, el constructivismo para muchos autores es solo es una orientación general descrita tanto para la psicología como para la educación y que no supone principios muy definidos que pueden aplicarse a todos los contenidos y a todas las situaciones educativas. En el constructivismo se mantiene una postura completamente relacionada sobre el aprendizaje, olvidándose que el aprendizaje asociativo, también es un tipo de aprendizaje dependiendo de la tarea y objetivos que se pretenden conseguir (Carretero, 2001, pág. 119).

Para resaltar las tareas en las que habrá de permear el constructivismo en la enseñanza en las aulas de los niños en el nivel de educación primaria destacan la planificación y la ejecución, dos fases que si potencian superarán el discurso de resultados con aprendizajes efímeros, sin funcionalidad, sin aplicación y sin sentido, expresiones que se escuchan cuando se proponen al abordar los nuevos contenidos. Se espera que el docente sea, primero un profesional de la educación poseedor de los principios de honor, trabajo y altos valores, con un sentido humanista, un profesional inclusivo, con alto sentido de pertenencia; que coadyuve a la transformación, con el compromiso que responda a las necesidades de la sociedad actual, congruentes con el sistema de educación en el país. En este sentido, el docente ha sido formado dentro del paradigma constructivista desde sus estudios superiores.

Ahora bien, para ir precisando desde el enfoque constructivista un docente que ha optado por un paradigma pedagógico como es el de éste, es necesario como determina Perrenoud (2010) que reflexione acerca de la esencia del proceso para que tenga posibilidades de mejorar su desempeño, ya que solo la reflexión garantiza un ejercicio profesional competente

En consecuencia se tendría que asumir que el docente de educación primaria advierte y hace uso razonado de esas herramientas metodológicas constructivistas, dejando de lado prácticas de corte tradicionalista o conductista donde el alumnado es visto como una entidad receptora y no constructora de conocimiento. Si el guía parte del paradigma de construcción del conocimiento se otorga un rol activo al alumno, con altos índices de impacto académico que incidirán en los resultados del centro escolar, la zona escolar, la localidad y la región, manifestados en el alto aporte científico, tecnológico y de sustentabilidad, en elevados cambios en la calidad de vida.

Metodología

Es una investigación de carácter cualitativo, y como señal Sampieri, Fernández y Baptista (2006) investigación exploratoria que se lleva a cabo cuando el propósito es examinar un tema poco estudiado, del cual se tienen percepciones subjetivas, lo que permite indagar bajo una perspectiva innovadora y abre la posibilidad de seguir estudiando la temática, además se tiene un carácter descriptivo por recuperar los elementos importantes del fenómeno para determinar conceptos y variables según los hallazgos del estudio.

Los instrumentos de investigación son: encuesta con escala tipo liker que es un método de investigación de campo sobre la opinión de un individuo sobre un tema. Para llevarlo a cabo se realiza un cuestionario que identifica cuatro niveles de menor a mayor aplicación en la práctica, los enunciados caracterizan la esencia del modelo constructivista y permiten identificar su desempeño en la práctica además el uso del diario de campo donde se registran reflexiones que evidencian su trabajo diario, estos instrumentos como fuente primaria y como fuente secundaria páginas web, libros de texto.

La muestra se sabe es un grupo de población de interés de la que se obtienen los datos, en este caso 24 alumnos que conforman el grupo de Séptimo semestre quienes participaron por convicción para mejorar su práctica, se aplicó mediante un formulario digital, se utilizó e-mail para enviar enlace de cuestionario, se realizó una prueba piloto de 6 encuestas para corroborar que comprendieron las preguntas y si las respuestas cubren las necesidades de información.

La organización de las preguntas respecto a la percepción de los estudiantes normalistas acerca de cómo aplican en sus prácticas el modelo constructivista, para su estudio se desglosa en seis categorías generales que son: Actitudes docentes constructivistas, Aplicación de estrategias didácticas constructivistas, Consideración del contexto y los intereses del alumno, Uso de recursos didácticos de corte constructivista, Uso de la planeación como un instrumento constructivista e Implementación de estrategias constructivistas en la evaluación

Para el análisis de datos, las respuestas son capturadas en Excel y mediante el uso de porcentajes e interpretación de graficas se realiza el mejor análisis de la información obtenida

Resultados

La encuesta tipo Likert de 74 reactivos se aplicó a sujetos interesados en contestar el instrumento en línea, por lo que sus resultados no pueden ser generalizables. Las respuestas posibles eran “siempre”, “casi siempre”, “casi nunca” y “nunca”.

Esta investigación con muestra no probabilística de 24 sujetos para dimensionar el conocimiento e implementación del constructivismo en las aulas de diversas escuelas primarias de la localidad de Saltillo Coahuila derivó en diversas conclusiones.

En la siguiente tabla se muestra que la implementación de estrategias constructivistas en la evaluación, es la que tiene el porcentaje más bajo, los encuestados expresaron que nunca 10.9%, a veces 22.1%, casi siempre 38.4% pero siempre solo un 28.6% manifiesta aplicar la evaluación con sus modalidades que la incluyen entre lo que destaca los alumnos autoevalúan sus productos y los alumnos autoevalúan sus procesos, 42% cada una.

Tabla 1. Porcentaje de respuestas por categoría. Porcentaje de respuestas

CATEGORÍAS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Aplicación de estrategias didácticas constructivistas	4.0%	14.9%	32.4%	48.7%
Consideración del contexto y los intereses del alumno	6.1%	17.5%	41.5%	33.9%
Recursos didácticos como apoyo constructivista	5.7%	17.2%	42.0%	34.2%
La planeación como un instrumento constructivista	5.7%	12.7%	37.6%	44.0%
Implementación de estrategias constructivistas en la evaluación	10.9%	22.1%	38.4%	28.6%
Reconocimiento de actitudes docentes constructivistas	5.3%	14.0%	40.8%	39.9%

A su vez se reconoce que los alumnos docentes normalistas identifican y aplican estrategias propias que se sugieren en el constructivismo en un 48.7% que sumándolo con el casi siempre da un total de 81.1% lo que amerita identificar cual es la causa porque no se aplica en un 18.9%, situación que amerita una atención especial con el desempeño de los estudiantes durante su práctica intensiva.

Según análisis de respuestas de se observa que, el 57.9% de los alumnos- docentes encuestados aplican siempre y casi siempre 31.6% es decir que 89.5% denotan que es necesario ofrecer espacios para que participen activamente en el trabajo diario, por lo tanto, es importante destacar que la mayoría de los docentes no tienen problema con la didáctica constructivista. Al tener claro que el papel del docente es ser un guía y un generador de espacios para el diálogo, como elemento sustancial para la construcción del aprendizaje.

Es preocupante como en el ítem “Promuevo espacios en los que los alumnos hipotetizan y planean estrategias libremente para solucionar” como, un 5.3% expresa, nunca y un 10.5 % A veces, lo que da una sumatoria de un 15.8% de los encuestados aceptan que no es prioritario promover tal acción, y solo un 52.6% acepte que es un elemento sustancial y favorable para crear las condiciones para construir el aprendizaje en las aulas.

En el perfil de egreso de los estudiantes normalistas entra como competencia profesional el conocimiento y manejo de programa de estudios, así como el diseño de proyectos integrados para trabajar el pensamiento complejo, y es alarmante como un 42.1% expresa que solo, a veces lo lleva a cabo lo que demuestra poco interés por diseñar estrategias que permitan vincular asignaturas, ya que al hacerlo pone a prueba el dominio de programa y denota el interés por ofrecer a los estudiantes un planteamiento de un trabajo organizado y con más altas expectativas de aprendizajes significativos

Los estudiantes reconocen que el niño ya posee referentes por diversa experiencias en múltiples entornos, lo que es la base para plantear situaciones de aprendizaje pertinentes, al realizarlo se identifica la apertura o inicio de la sesión de clase, lo favorable es que un 68.4% lo hace conscientemente y un 31.6 % según e identifica está en proceso de consolidarlo, para lograr un 100% la ventaja es que no se identificaron datos que reflejen un nunca y casi nunca, lo que demuestra que los docentes normalistas están aplicando la teoría y las orientaciones metodológicas a su desempeño diario.

Según las respuestas se reconoce la importancia del trabajo colaborativo en las actividades cotidianas, donde siempre, lo realiza un 31.6% y un 47.4% casi siempre, lo que refleja que se debe orientar a un 21 % de los estudiantes para que también incorporen en su desempeño docente esta estrategia que sin duda favorece el aprendizaje y su construcción significativa, puesto que se valora que la colaboración entre el grupo favorece las relaciones interpersonales, la convivencia y la participación proactiva en diversos proyectos o resolución de problemáticas, lo asertivo es que es 0% los estudiantes que señalan que nunca lo aplican.

El compromiso docente y el interés con los estudiantes, actualmente se valora en gran medida la educación socioemocional, lo que evidencia que un 78% de los normalistas estén emprendiendo acciones por trabajar el autoestima de los niños y un 15.8% casi siempre lo que da un total de 93.8%, aún falta trabajar en un 6.2% para llegar al 100%, de los estudiantes encuestados, para garantizar un mejor desempeño de los profesionales en educación.

Se identifica que un total de 78.9% siempre genera un ambiente de confianza lo que garantiza el intercambio de ideas, la convivencia armónica, el trabajo cordial, la práctica de valores como el respeto, la confianza, cordialidad, tolerancia y un 21.1% también muestra tener claro la importancia de generar un ambiente armónico en el proceso educativo, es gratificante que se muestra 0% en nunca y casi nunca lo que favorece la consolidación de este aspecto teórico en la formación de los docentes.

En el enfoque actual lo más importante es el estudiante y en él, gira la acción de preparación y ejecución del trabajo docente, según las respuestas se logra identificar que un 68.4% siempre lo hace y un 26.3% se ubica en casi siempre lo que da una sumatoria de 92.7%, con este resultado se identifica que los alumnos docentes se interesan por conocer a sus estudiantes mediante diagnósticos y durante el proceso, situación que garantiza una atención pertinente y crea las condiciones para desarrollar un trabajo competente

Según los resultados de la encuesta se debe profundizar en el compromiso con la comunidad ya que un 5.3% contestaron nunca y un 36.8%, lo que da un total de 42.1 % lo que representa más de la tercera parte del grupo que esporádicamente considera promover actividades que permitan la proyección de la comunidad, tal situación no cumple con las expectativas actuales de la educación donde el docente debe ser capaz de propiciar la vinculación para un mejor aprendizaje.

Para finalizar se muestra como un 52.6 % expresa la necesidad de autorreflexión para propiciar la metacognición en los estudiantes de tal forma que durante el desarrollo de la sesión o el cierre se logre orientar para que el estudiante sea capaz de autorreflexionar. Según las respuestas aun es necesario continuar orientando metodológicamente como se muestra ya que un 21.1% que solo a veces lo considera para el trabajo diario, lo que contradice los planteamientos de los programas de estudio de educación

básica, así mismo es prioritario continuar arraigando la importancia en un 42.1% de la población encuestada, ya se observa que se conoce lo que debe hacer, pero no siempre logran evidenciarlo en su desempeño docente, dejando un vacío entre la teoría y la práctica.

Por último se reconoce que el constructivismo es una excelente propuesta factible de aplicar, solo requiere esfuerzo del docente y capacidad creativa, afirman además que se pueden ligar los procesos de aprendizaje a partir de conocimientos ya adquiridos.

Destacan beneficios, como la autonomía y a la resolución de problemas, reconocen que es un paradigma que funciona eficientemente en el aprendizaje autónomo de los alumnos, pero que a pesar de ello se requiere orientar el camino por el cual los alumnos resolverán diferentes conflictos. Después de analizar los resultados se puede concluir que para que los docentes se apropien del constructivismo, deben conocer sus principios y fundamentos, logrando así tener una base más sólida para su implementación.

Se destaca el hallazgo respecto a la implementación de estrategias de evaluación constructivistas, lo cual afecta en la valoración correcta del avance de los alumnos y con ello dificulta identificar las áreas de oportunidad y fortalezas de los estudiantes haciéndoles partícipes de su evaluación.

Se logra identificar en lo general la fortaleza de que las acciones en el aula deben estar encaminadas a que los alumnos construyan su propio aprendizaje, donde el profesor es solo un mediador que propicia que el alumno investigue, descubra, compare y comparta los conocimientos que ha logrado. Esta investigación aún no está concluida y se espera determinar hallazgos que permitan valorar el trabajo de los estudiantes y tomar acciones para mejorar el proceso de formación.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós
- Carretero, M. (2001). *Aique didáctica*. Buenos Aires.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5a Ed. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edicion.pdf
- Lamata, R., & Domínguez, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2007). *Desarrollo humano*. México.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 5ª reimpresión. Barcelona: GRAÓ
- Pulgar, J. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal*. Madrid.
- Piaget, J. (1978). *Formación símbolo de la crianza*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios licenciatura en educación primaria*
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes Clave*. México.



Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

MODELO POR COMPETENCIAS Y PRÁCTICA DOCENTE. ESTUDIO REALIZADO CON PROFESORES DE SECUNDARIA

Doctor Francisco Javier Sotomayor Andrade fsotomayorandrade@gmail.com
Docente de Tiempo Completo Escuela Normal Superior de Hermosillo

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

El enfoque por competencias se incorporó al curriculum en el plan de estudios 2011 y de forma más explícita en el modelo educativo 2017. Desde la perspectiva de educación secundaria y la formación docente, se consideró importante explorar el vínculo que desde la práctica docente tiene la aplicación de este enfoque. El objetivo principal del estudio fue analizar la percepción de docentes de secundaria respecto del enfoque por competencias desde la vertiente de su práctica docente. El diseño metodológico correspondió a un estudio cualitativo bajo la perspectiva de estudio de caso. La opinión de los participantes se captó mediante el diseño de un cuestionario, el cual se aplicó a 41 docentes de 13 escuelas secundarias de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Entre los resultados más significativos se encuentra que los docentes manifiestan dificultades para modificar su práctica docente a fin de alcanzar de mejor manera las intenciones formativas que se busca con la aplicación de este enfoque, esto desde la perspectiva de la enseñanza situada y metodologías activas. En la concepción de los docentes, el modelo por competencias es algo que ya han venido aplicando y al evaluar los aprendizajes esperados realizan una evaluación por competencias.

Palabras clave: competencias, práctica docente, secundaria, evaluación, modelo educativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 1991 los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se cuestionaban cuál debería ser la educación para las generaciones del siglo XXI. Esto condujo a la creación de una comisión integrada por

especialistas, que presidió Jacques Delors y que publicaron la obra “La educación encierra un tesoro”, en la cual se plantea la necesidad de realizar cambios en las formas didácticas de enseñar y abandonar modelos transmisores para arribar a lo que se definió como aprender a aprender. Para Frade (2009) este nuevo fin de aprender a aprender, se fundamenta en cuatro pilares que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo que sólo se puede lograr mediante el desarrollo de las competencias para la vida.

En la perspectiva de Manríquez (2012), en 1998 con la reunión de Sorbona (Paris) se inició un proceso de transformación educativa con cuatro ministros de educación superior representantes de Inglaterra, Francia, Italia y Alemania; la propuesta de este grupo se tradujo en la declaración de Bolonia (Italia) en 1999, con la participación de 30 Estados europeos, lo que para el año 2000 llevó a la creación de un proyecto de trabajo colectivo de universidades con el nombre de Proyecto Tuning. Para Aboites (2010) la iniciativa del proceso de Bolonia, cobijó el interés de 175 instituciones y 29 gobiernos por avanzar en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010 y su propósito fue el de establecer estándares comunes y la armonización de la arquitectura del sistema de educación superior de Europa, a fin de facilitar la movilidad de estudiantes y egresados profesionales en un mercado cada vez más común en ese continente.

De esta forma, en 2007 la Universidad de Deusto con la Universidad de Groningen coordinaron el Proyecto Tuning en Europa y publicaron un libro que da cuenta del Proyecto Tuning en América Latina (Manríquez, 2012). En la opinión de Beneitone et al. (2007), el reporte del Tuning latinoamericano indica que en Europa las competencias genéricas son 30 y para América Latina 27; 22 de ellas son “convergentes” en ambos proyectos y cinco del listado europeo se reagruparon en dos competencias latinoamericanas y a éstas se añadieron tres más surgidas de la consulta latinoamericana, que corresponden a “responsabilidad social y compromiso ciudadano”, “compromiso con la preservación del medio ambiente” y “compromiso con su medio sociocultural”.

La UNESCO (1999, como se cita en Argudín, 2009), define competencias como el conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Para Beneitone, et al. (2007), las competencias representan la combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). De acuerdo a Frade (2009), una competencia corresponde a una capacidad cognitivo-conductual, lo que equivale al potencial que posee una persona para

poner en uso los conocimientos adquiridos con ciertas habilidades de pensamiento en ejecuciones diversas que se despliegan en contextos sociales.

Por su parte, el modelo educativo para la educación obligatoria señala que para lograr que los alumnos sean resilientes, innovadores y tengan valores que garanticen la sostenibilidad del mundo se requiere que desarrollen un conjunto de competencias, mismas que requieren expresarse de forma que los profesores comprendan cómo han de apoyar a los alumnos a desarrollarlas y verificar su dominio; las competencias, entendidas como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción, de ahí que un alumno solo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2017).

En opinión de Díaz Barriga (2006), ha existido prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa de llevar a cabo acciones, tema que vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes, a partir de su convencimiento y dominio conceptual de su significado.

Agrega Díaz Barriga (2006) que esto conduce a que los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, no encuentren el punto de identidad con la misma. Para Perrenoud (2006), el desarrollo más metódico de las competencias desde la escuela, puede parecer una vía para salir de la crisis del sistema educativo.

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo, conocer la percepción que desde su práctica docente tienen docentes de secundaria respecto de la aplicación del modelo por competencias establecido en planes y programas de este nivel.

MARCO TEÓRICO

Para Díaz Barriga (2006), aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias se puede reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita; la mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información

específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Agrega Díaz Barriga (2006), que para que los planteamientos del modelo por competencias no sólo se queden en un plano discursivo es necesario resolver cuestiones fundamentales, ya que esta propuesta curricular adquiere dos elementos contradictorios; por una parte se puede establecer una formulación de alta integración en la competencia general, pero luego se da paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios

En este sentido, Perrenoud (2006) indica que la asimilación de una competencia con un simple objetivo de aprendizaje complica su desarrollo, ya que una pedagogía por objetivos es compatible con una enseñanza centrada en los conocimientos. En la perspectiva de Díaz Barriga (2013), el tema de las competencias ha ingresado al plan de estudios de una manera forzada.

Según Perrenoud (como se cita en Díaz Barriga, 2006) el enfoque por competencias aporta la necesidad de “movilizar la información” en el proceso de la educación. En ello, un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar (Díaz Barriga, 2006). Para Perrenoud (2006), una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos y formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos; sin embargo, la apropiación de conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción. El enfoque por competencias permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y se encuentra cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas, por lo que en el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo (Perrenoud, 1999, como se cita en Díaz Barriga, 2006).

En opinión de Vargas (2008), si bien la competencia tiene su origen en el mundo laboral orientándose rápidamente por la educación técnica, el término se ha hecho más complejo y se define con una connotación de “saber actuar con idoneidad y con excelencia”; la competencia implica hacer interactuar recursos internos y externos, incorporando conocimientos, habilidades y actitudes. Para Hans-Juger (2000, como se cita en Vargas, 2008), en la educación basada en competencias se espera que el aprendizaje sea demostrado en resultados que los estudiantes pueden exponer a partir de aquello que saben con base en el conocimiento; que dichos resultados reflejen habilidades, actitudes y conocimientos

teórico-prácticos y que la evaluación esté basada en la ratificación de resultados fundados en estándares.

En la perspectiva de Pardo et al. (2013), uno de los aspectos que se modifican considerablemente en el enfoque para el desarrollo de competencias es la evaluación, la cual pasa de ser vertical y unidireccional a horizontal, crítica y colaborativa, formativa y sumativa; su propósito central debe ser la toma de decisiones que permita la identificación y mejora del desempeño de estudiantes y docentes. En este contexto, Frida Díaz (2006) señala que en congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. En opinión de la autora, para que la evaluación auténtica sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos, y tanto los criterios como los estándares, deben ser claros, conocidos y no arbitrarios (Díaz, 2006).

Al trabajar por competencias en el aula, el docente debe preguntarse qué tipo de situación didáctica es idónea para desarrollarlas (Frade, 2009). Para Díaz Barriga (2013) no hay secuencias de aprendizaje desde la perspectiva de competencias, sino que el enfoque de competencias para su desarrollo didáctico necesariamente tiene que apoyarse, tanto en los instrumentos -trabajo por casos o por proyectos- que retoma del movimiento escuela activa, por lo que la construcción de secuencias didácticas desde un enfoque de competencias significa un reencuentro entre lo didáctico y la visión de procesos. En la perspectiva de Frida Díaz (2006) la evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las llamadas competencias.

METODOLOGÍA

La metodología del estudio corresponde a la cualitativa. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vistas, interpretaciones y significados” (p. 358). En la perspectiva de los autores, en la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación que guardan como común denominador, que todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera de ver el mundo y entender situaciones y eventos, y mediante la investigación debemos de tratar de comprenderla en su contexto.

Como parte de la perspectiva cualitativa el estudio se engloba en el diseño de estudio de casos, debido a que el interés se centró en el análisis de dos tópicos vinculados con la práctica docente en el nivel de secundaria. En la idea de Hamel (1992, como se cita en Arzaluz, 2005), las características del estudio de caso corresponden al análisis de uno o más casos particulares y el examen a fondo del caso en cuestión. A partir de lo anterior, es preciso indicar que las unidades de análisis fueron las percepciones de docentes adscritos a distintas escuelas secundarias de la ciudad de Hermosillo, en torno a dos variables específicas: planeación didáctica y práctica docente desde el enfoque por competencias.

Para Hernández, et al. (2014), la elección de la muestra ocurre desde el planteamiento que se hace del problema y la selección del contexto, en el cual se espera encontrar los casos que nos interesa. Battaglia (como se cita en Hernández, et al., 2014), indica que las muestras por conveniencia están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso. De esta forma, el muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido ya que en la perspectiva de Hernández, et al. (2014), para el enfoque cualitativo este muestreo es de gran valor, ya que al no intentar generalizar los resultados se logran obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y el análisis.

Los participantes fueron 41 docentes frente a grupo, los cuales estaban adscritos a 13 escuelas secundarias ubicadas en distintas zonas escolares. Para captar su percepción se diseñó un cuestionario el cual se aplicó en los meses de Octubre y Noviembre de 2019 mediante visitas que se realizaron a las instituciones. La selección de los participantes se hizo en base a la disponibilidad y disposición para participar en el estudio, lo que permitió contar con la opinión de profesores que daban clase en la mayoría de las asignaturas del currículum.

RESULTADOS

El diseño del cuestionario tuvo dos apartados. Por efectos prácticos en el manejo de los resultados se presentan únicamente los que corresponden al vínculo de la práctica docente y el enfoque por competencias. De esta forma, la primera pregunta abierta de esta variable tuvo relación con la concepción de los docentes respecto a este enfoque. En las respuestas de los participantes puede apreciarse la forma en que el mismo se concibe desde una orientación curricular, pero también se le aprecia como parte del mismo enfoque propuesto en el plan de estudios 2011. De igual forma, su empleo se llega a confundir con el campo de formación socioemocional que se incorporó al modelo educativo 2017.

Como una orientación que nos apoya como maestros en la forma que debemos enseñar la historia y con qué objetivos. (Docente historia tercer año, secundaria 1).

Considero que es algo muy parecido a lo anterior, solamente cambia un poco los conceptos, porque al alumno pues se le sigue pidiendo ciertos aprendizajes para que sea capaz de resolver problemas que se le presente en su vida cotidiana. Haz de cuenta que viene a parar en donde mismo, que el alumno aprenda a resolver problemas matemáticos que se le presenten en su vida. (Docente de matemáticas primer año, secundaria 4).

Creo que el modelo competencial es importante ya que no solo debemos evaluar al alumno con el conocimiento, sino que también ver los valores que ellos tienen en la clase, el respeto hacia sus compañeros, las actitud que tienen para el trabajo y dentro de la clase, y debe todo de tomarse en cuenta. Como te digo la actitud, el conocimiento y los valores que presenten dentro de la clase. (Docente de inglés segundo año, secundaria 8).

Siempre se ha trabajado con este tipo de competencias y lo resumo como el perfil de egreso que se quiere lograr en el alumno mediante los aprendizajes esperados de cada uno de los contenidos que tienen los programas de estudio, eso vienen siendo las competencias. Todo el tiempo se ha trabajado con las competencias nada más que se le va cambiando de nombres nada más. (Docente de matemáticas tercer año, secundaria 9).

Pues como ya trabajábamos antes en base así en competencias, no lo consideramos algo nuevo. (Docente de inglés primer año, secundaria 12).

En realidad el modelo ese no está ahorita actualizado, ahorita más bien el que están explicando es el socioemocional. Me tocó trabajarlo en alguna otra escuela que en realidad es el nuevo modelo educativo, que en pocas palabras es lo mismo que el del plan anterior, pero te lo pusieron más bonito. (Docente de español primer año, secundaria 12).

La segunda pregunta se enfocó a explorar elementos del contexto del trabajo en secundaria para trabajar con el enfoque competencial. En las respuestas de los participantes es posible derivar de manera general, que hay un convencimiento de que es posible incorporar la aplicación de este enfoque en su práctica docente, sin embargo también se indicaron aspectos que complican su desarrollo, lo que se vinculó con el comportamiento de los estudiantes y la necesidad de tener un apoyo más participativo de los padres de familia.

No, porque los alumnos no se saben comportar. La Historia es más fácil si se aprende con base a ejemplos y relaciones del presente con el pasado. (Docente de historia segundo año, secundaria 1).

En lo que corresponde al modelo competencial, desde la asignatura de formación cívica y ética, se busca que los estudiantes sean resilientes, tengan valores, participen como ciudadanos, desarrollen un pensamiento crítico y un conjunto de habilidades socioemocionales que les permitan desarrollarse de manera integral. Considero que es posible trabajar desde la escuela estos componentes, sin embargo, no hemos de lograr avances palpables si no contamos con una mayor participación de los padres de familia en el proceso educativo y políticas públicas más eficaces. (Docente de cívica y ética segundo, secundaria 3).

No como uno quisiera, son grupos muy numerosos que dificultan la manera de trabajar, poniendo en práctica el desarrollo de habilidades y valores. (Docente de historia primer año, secundaria 4).

Sí, porque ayuda a que los alumnos sean creativos, activos, interesados en aprender, investigar y dar sus puntos de vista de lo aprendido comparándolo con los demás. (Docente de inglés tercer año, secundaria 8).

Sí, ya que por medio de la evaluación constante se observa las habilidades de los aprendizajes esperados durante el trimestre. (Docente de física segundo año, secundaria 11).

Sí se puede manejar, obviamente tenemos que estar de la mano con el alumno para estar echando la mano y valga la redundancia estar orientándolo. Tenemos que estar muy cercano al alumno, a los papás y tener una buena triangulación padre-alumno-maestro, porque si no tiene lo básico que es la lectura, las multiplicaciones, las operaciones básicas, el alumno no va llegar, no se van a cumplir los objetivos. (Docente de matemáticas tercer año, secundaria 13).

La tercera pregunta se direccionó en explorar la percepción de los participantes respecto a sí su práctica docente estaba alineada con el desarrollo de competencias en los estudiantes. En lo específico, las respuestas muestran variabilidad respecto a este tópico. Como una de las dificultades para este propósito se mencionó el comportamiento en los estudiantes, y la necesidad de ajustar la intención formativa. De igual forma, en la perspectiva del docente es posible apreciar que estos consideran que al realizar las actividades en clase se alcanza el desarrollo de competencias.

No, porque no considero que se deba de dar mucha libertad a los alumnos. El enfoque busca que los alumnos logren su propio aprendizaje, pero no lo hacen. (Docente de historia segundo año, secundaria 1).

Sí, porque aquí al alumno se le presentan actividades donde él tiene que adquirir la capacidad para resolver problemas, en base a sus conocimientos previos y en la

posterior resolución de cada una de las actividades que se le pone en la clase. (Docente de matemáticas primer año, secundaria 4).

Los enfoques están muy elevados y desfasados con los objetivos. Por lo tanto se tienen que hacer modificaciones para poder lograr la alineación. (Docente de inglés segundo año, secundaria 5).

Sí, porque se necesita formar alumnos y alumnas competitivos para que alcancen sus objetivos dentro y fuera de la escuela. (Docente de biología primer año, secundaria 10).

Sí, los proyectos didácticos buscan el desarrollo de competencias en donde se detonan aprendizajes. Se presentan retos, modelan actividades y se sigue el desempeño de cada estudiante. (Docente de español segundo año, secundaria 10).

En todo momento se busca que el alumno continúe arrollando competencias sobre todo el aprendizaje autónomo y argumentado, sin embargo a veces es importante retomar estrategias que permitan que el aprendizaje permanezca por medio de ejercicios de mecanización. (Docente de matemáticas segundo año, secundaria 13).

La cuarta pregunta se realizó con la intención de que los participantes explicitaran los principales obstáculos que pueden existir para aplicar el modelo por competencias en la asignatura que imparten. Entre las dificultades se indicaron la resistencia en la autonomía del aprendizaje, la falta de equipamiento de las aulas, distintos elementos asociados al contexto social de los estudiantes y sus familias, la ausencia de conocimientos previos, la saturación de los grupos, aspectos vinculados a metodologías de trabajo y de actitudes del docente para el trabajo de este enfoque en el aula. Finalmente también se señalaron aspectos vinculados a NEE y barreras para el aprendizaje.

La resistencia de las y los jóvenes a trabajar por sí solos. (Docente de cívica y ética tercer año, secundaria 1).

El material, porque nos hace falta. Por ejemplo aquí falta un proyector, una pantalla o televisión para videos. Pues a lo mejor sí se puede, pero ya sería diferente. (Docente de historia primer año, secundaria 3).

El principal obstáculo se relaciona con características de la sociedad actual, lo que se refleja en grandes carencias de nuestros alumnos que son difíciles de compensar, tales como la discriminación, la violencia y la inseguridad, el bullying, la desigualdad social y económica, el mal uso de las tecnologías y videojuegos o la falta de individuos resilientes. Al igual algunas características de nuestro entorno escolar como la pobreza y la marginación, el ausentismo o abandono de los padres de familia, la migración, la narcocultura y su fácil acceso a las armas y

las drogas, entre otras. (Docente de formación cívica y ética segundo año, secundaria 3).

Que los jóvenes vengan sin conocimiento del idioma inglés. (Docente de inglés primer año, secundaria 4).

El principal obstáculo es la cantidad de alumnos que hay en el salón de clase, están sobrepoblados, son demasiados 50 alumnos, por eso es que la mayoría de las ocasiones uno tiene que variar la actividad. Hay veces que la actividad está planeada para hacerla en equipo y no se puede hacer porque no se pueden mover en el salón ya que no hay espacio. También hay muchas actividades se prestan para salir al patio o a otros lugares, pero por la cantidad de alumnos, se hace mucho desorden y no se logra el propósito. (Docente de matemáticas primer año, secundaria 4).

En ocasiones el tiempo es un factor importante para no llevar a cabo un modelo de competencias o tal vez, no se completa, pues se continúa con procesos de modelos, tradicionales, o sea, que se sigue con el programa y no se exige el dominio necesario para las competencias. (Docente de biología primer año, secundaria 10).

Metodología, el logro real de implementación en el aula o en la escuela y el contexto no puede desvincularse. (Docente de física segundo año, secundaria 11).

La cantidad de alumnos, hay algunos alumnos con barreras de aprendizaje y es muy difícil que tú dediques de pérdida cinco minutos, las clases son muy rápidas. No me puedo dar el lujo de revisar el tema y revisar, o sea reviso a los que alcanzo y en la otra clase reviso a los que faltaron. Sí es muy dinámico, muy complicado, a mí se me dificulta mucho. (Docente de matemáticas primer año, secundaria 12).

Falta de preparación y actitud por parte del docente y una práctica docente tradicionalista. (Docente de matemáticas tercer año, secundaria 13).

Barreras para él aprendizaje y la participación, entorno social, económico y emocional. (Docente de español tercer año, secundaria 13).

La quinta pregunta se formuló para valorar la relación que explicitaban los docentes respecto a si la evaluación que realizan de los aprendizajes estaba direccionada con una evaluación por competencias. En las percepciones de los participantes de sus prácticas de evaluación, puede identificarse la aplicación de estrategias tradicionales y la necesidad de realizar una evaluación más formativa. De igual forma, se expresa que al evaluar de forma continua los aprendizajes esperados se están evaluando competencias. También se visiona a la evaluación como una complejidad de la práctica docente y el reconocimiento de que las estrategias no están alineadas con una evaluación por competencias.

La manera de evaluar es con exámenes, participación, trabajos y/o tareas, que aun así vaya en contra del modelo por competencias, son a mi consideración las mejores opciones. (Docente de historia segundo año, secundaria 1).

No creo que esté adecuada a una de competencias, sin embargo puede tener ciertos aspectos, pero no está inclinada al cien por ciento. Más que nada los evaluó con el trabajo diario, la participación porque con un examen que es la manera más común de evaluar, no falta que se pegue en los ojos el examen de otro alumno. (Docente de historia tercer año, secundaria 3).

En lo personal considero que la evaluación es uno de los procedimientos más complejos de la práctica educativa y a pesar que constantemente busco diversificar los instrumentos y procesos de evaluación, me gustaría encaminar mi labor a una evaluación más formativa que permita a mis estudiantes obtener información de sus procesos y mejorar su aprendizaje. (Docente de cívica y ética segundo año, secundaria 3).

Sí, porque en cada una de las evaluaciones están basadas o enfocadas especialmente en cada uno de los aprendizajes esperados de cada uno de los contenidos, donde claramente nos enfocamos a evaluar específicamente lo que se le está pidiendo en el aprendizaje esperado. (Docente de matemáticas primer año, secundaria 4).

Sí, se evalúa también por proyectos, el alumno escribe sobre situaciones reales o que están relacionados con otras materias. (Docente de inglés tercer año, secundaria 4).

Sí, porque se evalúan los aprendizajes esperados que fortalezcan el logro de sus competencias. (Docente de español primer año, secundaria 7).

No del todo, ya que lo que se persigue es que el alumno hable el idioma, y se comuniquen con otras personas del habla inglesa. (Docente de inglés primer año, secundaria 7).

Sí, porque evaluamos por competencias y es una evaluación continua. (Docente de historia segundo año, secundaria 9).

Sí, por qué el objetivo principal de las evaluaciones es conocer en qué medidas se lograron los aprendizajes esperados y por consecuencia estas competencias. (Docente de matemáticas tercer año, secundaria 9).

Sí, se realiza tal evaluación para valorar los aprendizajes de los alumnos, aunque a veces no esté alineada a una evaluación por competencias. Tal evaluación debe ser con diversos criterios que expresen los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar determinadas tareas. (Docente de biología primer año, secundaria 10).

Sí, llevo a cabo la evaluación formativa, la cual me permite conocer las habilidades que tienen mis alumnos, sus estilos para aprender así como las dificultades. (Docente de español segundo año, secundaria 10).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la concepción de los participantes respecto del modelo por competencias, propuesto desde el enfoque curricular del plan de estudios 2011 y de forma más explícita en el modelo educativo 2017, los docentes expresan que el desarrollo de competencias constituye un aspecto que ya se venían trabajando y la nueva propuesta curricular es algo muy parecido a lo anterior y solo hay pequeños cambios en los conceptos. En muy pocos testimonios se pudo identificar la apreciación de que el enfoque por competencias como metodología, conduce a nuevas formas de trabajo en el aula y a la necesidad de integrar al conocimiento las habilidades, actitudes y valores, de forma que esto le permita al alumno una movilización más integral al momento de resolver una situación o problema.

En los elementos del contexto que facilitan o dificultan la aplicación de este enfoque en la práctica docente, fue posible apreciar preocupación por acercarse a la intención formativa que plantea este modelo, pero como elementos que dificultan o facilitan su aplicación, se indicaron elementos del contexto de los estudiantes y situaciones deficitarias en su aprendizaje, lo que en la apreciación de los docentes constituye un obstáculo para el ejercicio de su práctica y en alcanzar las intenciones formativas del currículum. Sin embargo, discursivamente los participantes no señalaron como obstáculo la necesidad de modificar su práctica docente a fin de incorporar otras formas de trabajo que están más alineadas con este enfoque como son las metodologías activas.

En contrasentido, en la valoración de los participantes respecto a una práctica docente alineada con el enfoque competencial, si bien hubo variación en las respuestas, es posible focalizar con claridad una práctica que no necesariamente está vinculada con el desarrollo de competencias. En este aspecto los docentes indicaron que hay intenciones formativas difíciles de realizar, esto desde la perspectiva del contexto social y del rezago en los estudiantes.

En los obstáculos para la aplicación de este enfoque, es importante considerar las opiniones que direccionan al equipamiento de las aulas, el trabajo con grupos grandes y elementos de contexto que dificultan el desarrollo de la propia práctica. De igual forma, siguió existiendo en las expresiones de los participantes vacíos respecto a elementos asociados a su propia práctica.

En las prácticas de evaluación, puede indicarse que las mismas están permeadas por las que tradicionalmente han utilizado los docentes, pero hay un reconocimiento de que es necesario transitar hacia una evaluación más formativa y de que la evaluación que se realiza no necesariamente corresponde a una evaluación por competencias. También hay una creencia consistente respecto a que al evaluar los aprendizajes esperados se están evaluando competencias.

En la perspectiva de Roegiers (2016), los procesos de enseñanza y aprendizaje no explican detalladamente las diferentes maneras de concebir la introducción de las competencias en los currículos, por lo que es posible encontrar docentes con prácticas socio-constructivistas, prácticas con la pedagogía basada en objetivos, prácticas relacionadas con la pedagogía de proyectos, e incluso prácticas transmisibles. A partir de los testimonios de los participantes, es posible inferir que este tipo de prácticas pueden estar presentes en las aulas, lo que puede tener un vínculo con lo que ha señalado Perrenoud (2006), respecto a que a pesar de más de un siglo de movimientos de escuela nueva y de pedagogías activas, los modelos de transmisión y asociación conservan su legitimidad y, a menudo, ocupan un lugar importante.

Para Díaz Barriga (2006), entre los principales aportaciones del modelo por competencias, se encuentra la de volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Aquí también es pertinente lo que ha señalado la Roegiers (2016), al indicar que en la mayoría de los sistemas educativos las competencias constituyen el núcleo de los currículos, sin embargo, su noción está lejos de ser estabilizada.

En este contexto, Díaz Barriga (2013) indica que aún cuando no exista un enfoque específico de trabajo en el aula por competencias, no significa que el núcleo de su reflexión no sea relevante. En ello es importante enfatizar lo expuesto por Perrenoud (2006) al indicar que sí el enfoque por competencias tiene la ambición de transformar las prácticas, como reforma del tercer tipo, no puede prescindir de un debate acerca del sentido y las finalidades de la escuela, ni colocarse en un profundo divorcio entre lo que piensan los docentes y lo que el sistema espera de ella, por lo que crear competencias desde la escuela exige "tiempo y paciencia".

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 15 (1), 25-44.

- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Editorial Trillas.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32).
- Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Versión electrónica.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11-33.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw Hill.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38 (1) 353-366.
- Pardo, R., et al. (2013). *Evaluación para el aprendizaje en el aula*. México: SEP.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago: Dolmen.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Vargas, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA DIAGNOSTICAR LOS FACTORES DE RESILIENCIA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Dora Cecilia Barrientos López

Estudios de Maestría en Ciencias, con énfasis en Comunicación

Docente. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

doraceciliabarrientos@gmail.com

Nora Elisabet Duarte Arvayo

Maestra en Ciencias Sociales

Docente. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

duartenora25@gmail.com

Lylían Selene Ríos Matuz

Maestra en Formación Docente

Docente. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

lríosmatuz@gmail.com

Gabriela Genoveva Marrujo Morán

Estudios de Maestría en Formación Docente

Docente. Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

gabriellemarrujo@hotmail.com

Línea temática: Modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen

La presente tiene por objetivo describir el modelo teórico metodológico para diagnosticar factores de resiliencia en estudiantes normalistas, proyecto desarrollado en el contexto de instituciones de educación superior formadoras de docentes, con la finalidad de analizar los aportes de la resiliencia a la práctica y a la formación del futuro maestro de Educación Básica.

Como referencias, los aportes de Pasqualini (2010), Polo (2009) y Gómez (2010), quienes focalizan factores protectores y de riesgo. Por otro lado, en términos de intervención, coincidimos con Flores (2013), quien asocia la resiliencia con ocho pilares que deben desarrollarse en el ser humano.

Metodológicamente, proponemos un enfoque mixto en dos etapas (se retoman solo resultados parciales de la primera etapa); considerando la perspectiva cuantitativa con la aplicación de encuesta

a los alumnos, con base en un instrumento diseñado específicamente para el planteamiento teórico presentado y separándonos de los escalamientos tipo Likert, por considerar necesario que los reactivos (tanto la preguntas como las opciones de respuesta) se contextualizaran en escenarios educativos.

La relevancia del modelo teórico metodológico radica en considerar el diagnóstico desde la perspectiva de un proceso que permite la intervención, a partir de los ocho pilares propuestos por Flores (2013), desde una perspectiva educativa.

Palabras clave: Resiliencia, Comunidades de aprendizaje, Educación Normalista

Planteamiento del problema

Este proyecto surge de la necesidad de intervenir con grupos de nivel licenciatura, en los cuales se identifican características, actitudes y problemáticas que se perciben como obstáculos en su proceso de formación, pues no les permiten cumplir, a cabalidad, con el régimen académico propio de una institución de educación superior y, por lo tanto, no alcanzan los aprendizajes esperados, lo que repercute en el logro del perfil de egreso.

Dentro de los aspectos identificados en los distintos grupos de alumnos encontramos: incumplimiento académico, problemas para la toma de decisiones durante sus jornadas de observación y práctica docente, falta de estrategias para afrontar situaciones estresantes dentro y fuera del aula, entre otros; todos ellos indican de una u otra forma en su proceso formativo como futuros docentes de educación secundaria.

Al tenor de estos datos es importante fomentar la resiliencia en estudiantes para que afronten las situaciones que se les presentan en el contexto educativo y cumplan favorablemente con su proceso de formación a partir de sus propios recursos.

La resiliencia tiene su origen en las ciencias naturales, específicamente en la física y la medicina (osteología) y se refiere a la capacidad o habilidad de un material (o de los huesos en el caso de la medicina) para volver a su forma original, aunque sea expuesto o presionado por fuerzas externas (o después de una fractura cuando se refiere a los huesos).

Desde otra perspectiva teórica, la psicología establece que la resiliencia es la capacidad de los individuos de sobreponerse a condiciones de vida desfavorables (Puerta y Vásquez, 2012).

Por otro lado, para Kotliarenco y Cáceres (2011), la resiliencia es un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas.

La resiliencia según Flores (2007 citado en Flores, 2013), es:

“Una actitud y una conducta orientada a la norma, que se caracteriza principalmente por transformar la visión real de uno mismo por una visión que demuestra la competencia del individuo, el equipo y el grupo social para resolver problemas y para alcanzar un alto estándar de vida, haciendo que se obtengan resultados positivos ante la adversidad. Es producida por cambios estructurales que forman integración. Se asemeja a aquella pelota de tenis que mientras más duramente es golpeada hacia el suelo, más fuertemente rebota elevándose al cielo” (p. 13).

Así pues, la resiliencia es propia del hombre en sociedad, es una capacidad que se desarrolla a través de la experiencia y se refuerza con distintos factores internos y externos. Un ser resiliente, según señalan los autores, realiza un análisis de sus recursos y establece metas específicas y la manera de alcanzarlas.

Para Henderson (2008), las escuelas enfrentan actualmente los difíciles desafíos de garantizar buenos resultados para todos los alumnos y promover un personal capacitado y entusiasta en permanente actitud de aprendizaje.

Podemos decir que la institución educativa, en tanto comunidad escolar, tiene la oportunidad de conformarse en un factor protector, en términos de resiliencia, que le brinde al alumno un espacio de construcción basado en: afrontamiento, autonomía, responsabilidad, sociabilidad y tolerancia a la frustración (Flores, 2013).

Tomando de base a los autores citados con anterioridad, asumimos que la resiliencia es una capacidad necesaria para la vida en sociedad, especialmente el desarrollo profesional del individuo. Si lo analizamos en el contexto educativo, no sólo es característica necesaria, sino parte fundamental del proceso formativo integral del alumno.

En un contexto institucional de formación de formadores la resiliencia cobra un sentido nodal, pues los alumnos no sólo deben desarrollarla, sino conocer estrategias para poder construirla en sus futuros estudiantes de secundaria y construir en sí mismos un factor protector externo.

La Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a), dentro del Modelo Educativo para Educación Obligatoria contempla, como una de las características del enfoque competencial el favorecimiento de la resiliencia “para que los jóvenes sean capaces de salir adelante en un mundo estructuralmente desbalanceado” (SEP, 2017a, p. 105).

Desde la política pública, se observa un reconocimiento a la capacidad en cuestión, representando una forma de respuesta al mundo actual, parte de la educación para la vida y que, dentro del modelo educativo, se desarrolla desde los distintos ámbitos y niveles.

Con base a lo expuesto anteriormente, afirmamos la necesidad de diagnosticar los factores de resiliencia en alumnos normalistas; además de intervenir, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de distintas asignaturas o actividades institucionales, en la construcción de sujetos resilientes que analicen su actuar como estudiante y desarrollo de su práctica docente en función de catedrático de educación secundaria capaces de coadyuvar el proceso formativo de sus alumnos.

Marco teórico

Considerando las reflexiones anteriores, interesó centrarse en los factores de resiliencia en alumnos normalistas, delimitando las manifestaciones referentes al contexto escolar, pues la intención es focalizar el análisis desde la socioformación y no desde una perspectiva meramente psicológica.

Una vez delimitada la problemática de investigación, se optó primeramente por diseñar un modelo teórico metodológico que nos permitiera diagnosticar las características que presentan los ocho pilares de la resiliencia, del modelo de Flores (2013), en estudiantes normalistas dentro del ámbito escolar (Ver figura 1 y 2).

Además, identificar los factores protectores que reconocen tener los alumnos normalistas en el ámbito escolar. Todo esto para finalmente diseñar estrategias de intervención pertinentes para construir resiliencia en alumnos normalistas, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución educativa.

En esta ponencia, se presenta únicamente el primer objetivo donde se tomó como referentes principales los autores: Flores (2013), Polo (2009), Pascualini (2010) y Gómez (2010).

Por un lado, se encuentra el modelo de desafío, el cual se centra en aspectos o escudos protectores que representan una defensa al posible daño o amenaza. Por otro lado, se considera el modelo de riesgo, basado en los aspectos o factores, alrededor del individuo, que pueden desencadenar un daño (Polo, 2009).

Es importante mencionar que estos dos modelos son complementarios, pues el primero permite identificar variables que tienen la oportunidad de contribuir a sobrellevar situaciones de riesgo o a generar situaciones positivas a partir o en la adversidad.

Pasqualini (2010), señala que estos factores protectores pueden ser individuales, familiares o sociales; lo importante de ellos radica en que “[...] facilitan el desarrollo del individuo y ayudan a aumentar la resistencia al riesgo” (p. 113).

Con relación a los factores de riesgo, Gómez (2010), profundiza; “son todas aquellas condiciones físicas, psicológicas y sociales que incrementan significativamente las posibilidades de que un individuo incurra en alguna conducta de riesgo, es decir, que son todas aquellas características, hechos o situaciones” (p.53).

De esta forma, los planteamientos de los autores se toman en cuenta para esta investigación de manera tal que se concibe un diagnóstico que brinde un panorama general de factores protectores y de riesgo delimitados al contexto educativo.

Sobre la propuesta de Flores (2013), es importante indicar que su planteamiento tiene una clara perspectiva hacia la intervención, por lo cual nos interesa para esta experiencia de estudio, pues nos brinda elementos clave desde lo que el autor considera los ocho pilares de la resiliencia: afrontamiento, autonomía, autoestima, tolerancia a la frustración, conciencia, responsabilidad, esperanza y sociabilidad inteligente. En su esquema Flores (2013), los conceptualiza y además brinda estrategias puntuales para la reflexión y el desarrollo de cada pilar.

Las escuelas Normales son instituciones educativas que pueden conformar comunidades de aprendizaje resilientes, preocupadas por la formación integral de sus alumnos y con una clara visión hacia la formación de un futuro docente que forme, a su vez, estudiantes resilientes.

Resiliencia en comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje surgen como respuesta a las necesidades y retos que tiene esta nueva educación, la del Siglo XXI. Estos cambios están obligando a repensar y reorganizar gran parte de nuestros paradigmas acerca de la educación o el comportamiento social; si la sociedad quiere adaptarse a la realidad actual es necesario cambiar el camino de la educación.

Por ende, uno de los factores importantes para construir una mirada resiliente es el ámbito escolar, puesto que parte de las necesidades cognitivas, emocionales, socioafectivas, sociales se satisfacen en

la escuela. Considerando que todo y todos los que conforman una comunidad escolar deben estar involucrados: alumnos, docentes, personal administrativo, personal directivo, programas educativos, trabajos en colaborativo.

Mediante las interacciones que caracterizan esta formación se desarrollan vínculos de colaboración; de tal forma, en la consecución y consolidación que en esa colaboración se hace uso del lenguaje, primero como medio de comunicación y, luego, como herramienta del pensamiento.

Definir el concepto resiliencia implica una reflexión transdisciplinar, pues, sus orígenes no están en las ciencias sociales o en las humanidades. El término tiene raíces físicas y desde la ingeniería de los materiales, además desde la ostiología, en donde las propiedades de los huesos hacen referencia a la regeneración y al crecimiento después de haber sufrido una fractura.

Desde aquí se habla de modelos interesados por los factores de riesgo que rodean al individuo, es decir, por aquellos elementos cuya acción lo vuelven vulnerable; y factores protectores, refiriéndose a aquellas variables que pueden contribuir a sacar el mayor provecho de la adversidad.

Tanto los factores de riesgo como los protectores hacen referencia a características que conllevan a la construcción del “yo” individual, que, al ser social, se concibe en grupos, en contextos comunitarios. Estos diferentes espacios de socialización le brindan al individuo experiencias que se conforman, con el tiempo, en los pilares de la resiliencia.

Uno de esos grupos sociales es la escuela, escenario que nos interesa especialmente en la constitución de una comunidad de aprendizaje resiliente.

Pilares y factores de la resiliencia

Para fines de esta investigación nos enfocamos en los ocho pilares básicos de Flores (2013), el planteamiento del autor se centra en la realidad actual, un contexto de rápidos cambios que trae consigo una serie de retos cada vez más complejos que demandan, tanto a las empresas como a las personas, la capacidad de afrontar las adversidades de estos cambios.

Este autor expresa que resiliencia es un proceso que posee ciertas características que permite afrontar la adversidad y salir fortalecido de ella, a lo que se le conoce como resiliencia nómica. Esta resiliencia hace referencia a las capacidades logradas por el individuo para afrontar las distintas adversidades que le presenta la vida. La resiliencia no es un don intrínseco, hay que desarrollar o fortalecer sus pilares.

Para Rutter (1992 citado en Arrieta-Rivarola, 2017), la palabra pilar significa “un cuerpo que sostiene o en que se apoya algo” (p. 12). Esta conceptualización alude a la existencia de recursos internos de afrontamiento, reforzando los factores protectores y disminuyendo la vulnerabilidad ante situaciones de riesgo.

Por lo tanto, los pilares de la resiliencia son las características que posee cada individuo y que sirven de sostén frente a las adversidades de la vida.

En investigaciones realizadas sobre el tema (Wolin y Wolin, 1993; Grotberg, 1995; Flores, 2013;), se han identificado ciertas características que aparecen con mayor frecuencia en personas resilientes,

las cuales se han agrupado en categorías o se han enlistado las más recurrentes según las aportaciones de cada autor.

Podemos visualizar que hay una década de diferencia entre las investigaciones de ambos autores, pero, entre Wolin y Wolin y Flores es el doble de esta y no distinta mucho de la primera. Sin embargo, Flores expresa que impera insertar un pilar básico más denominándolo autoestima del individuo.

Para poder intervenir en la formación de personas resilientes es importante conocer qué las vuelve vulnerables ante las adversidades o cómo afrontan o no estos riesgos; conocer las características individuales y poder trabajar en su desarrollo o fortalecimiento.

Figura 1. Modelo teórico



Barrientos, Duarte, Marrujo y Ríos (2017)

De acuerdo con Flores (2013), los ocho pilares que propone son suficientes para poder identificar la resiliencia nómica o la anomia asiliente. Menciona que la presencia de cada uno de estos factores se relaciona con la resiliencia y su ausencia con la anomia asiliente.

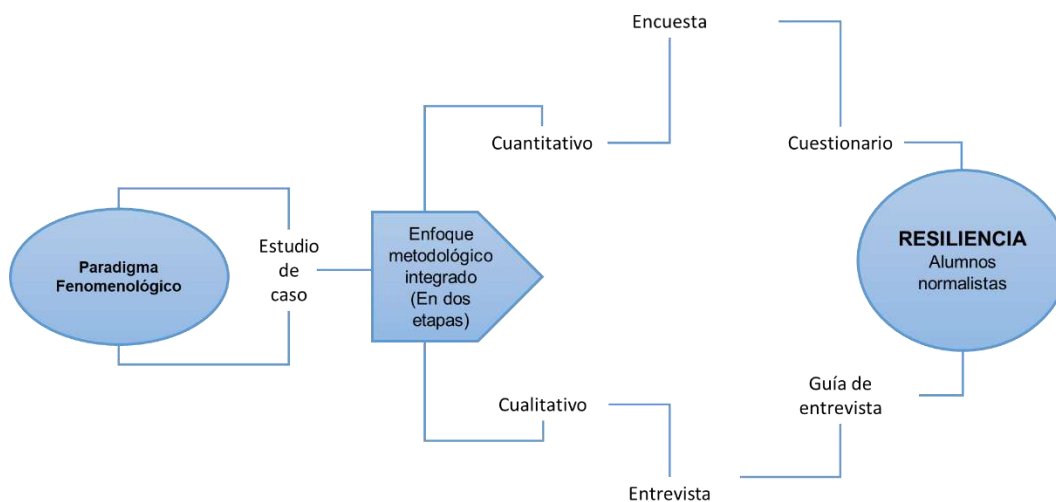
La realidad de hoy pone de manifiesto la importancia del desarrollo y/o fortalecimiento de la resiliencia.

Metodología

Paradigma y enfoque metodológico

El modelo metodológico para el diagnóstico respecto a los factores de resiliencia en alumnos normalistas se fundamenta en el paradigma fenomenológico. Este paradigma entiende al mundo en constante construcción en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle sentido. “Se centra en la experiencia personal; el mundo vivido y la experiencia vivida son elementos torales de la fenomenología” (Álvarez-Gayou, 2009, p. 99).

Figura 2. Modelo metodológico



Barrientos, Duarte, Marrujo y Ríos (2017)

El estudio de los factores de resiliencia se realiza bajo un enfoque metodológico integrado o mixto en dos etapas. Los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, p. 534).

Cabe mencionar, que en esta ponencia solo se retoman resultados parciales de la etapa cuantitativa.

Estudio de caso y técnicas para recolección de información

La investigación se realiza como estudio de caso con estudiantes de licenciatura, éste tiene un objetivo diagnóstico, en donde lo fundamental es determinar claramente la unidad de análisis que se desea estudiar, ya sea un sujeto, una comunidad, una institución, entre otros, para realizar propuestas de mejora.

“El estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una entidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural –ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o nación-. Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total” (Young en Arzaluz, 2005, p. 133)

La parte cuantitativa se explora a través de un cuestionario y posteriormente utilizando una guía de entrevista se profundiza en dichos factores, ambos instrumentos se basan o consideran los ocho pilares que presenta Flores Olvera (2013) y los factores protectores y de riesgo de Polo (2009), Pascualini (2010) y Gómez (2010), con el fin de conocer la manera en la que se presentan los factores de resiliencia entre los normalistas.

Es así como para el diseño del instrumento para recolección de información, se analizó la conceptualización de cada uno de los pilares de la resiliencia propuestos por Flores (2013) y se

operacionalizaron en tres reactivos por cada uno de ellos, cuidando las opciones de respuesta para que no se respondieran desde la obviedad o desde lo que se espera como respuestas correctas. La aplicación del instrumento cuantitativo, del cual se presentan resultados parciales, se realizó en una Escuela Normal del Estado de Sonora, tomando como población total a los 112 alumnos inscritos en el momento de la recolección de información; es importante aclarar que se lograron recolectar 101 cuestionarios.

Resultados

En el currículo de la educación básica se reconoce la integralidad de la persona, por lo que además de las habilidades intelectuales se atienden también las habilidades socioemocionales. La educación socioemocional “favorece al desarrollo del potencial humano, ya que provee los recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida” (SEP, 2017b, p. 163). Éstas comprenden dos ámbitos básicos, por un lado, el conocimiento y gestión de nuestras propias emociones y por el otro, el conocimiento y gestión de las emociones de los demás.

Tabla 1. Para mí un problema es:

	Frecuencia	Porcentaje
Una situación estresante	16	15.8
Una situación negativa que debo superar	16	15.8
Un obstáculo que debe ser resuelto para mejorar	46	45.5
Un reto que debo afrontar	23	22.8
Total	101	100.0

Elaboración propia con base en resultados del instrumento aplicado a alumnos

Tabla2. Para mí autoestima es:

	Frecuencia	Porcentaje
Sentirme bien conmigo mismo y que las personas a mi alrededor lo reconozcan	4	4.0
Sentir que soy el mejor para realizar las actividades que me gustan	18	17.8
Sentirme bien conmigo mismo para hacer las cosas bien	62	61.4
Hacer las cosas bien y sentirme bien conmigo mismo	17	16.8
Total	101	100.0

Elaboración propia con base en resultados del instrumento aplicado a alumnos

Tabla 3. Al iniciar el semestre:

	Frecuencia	Porcentaje
Organizo mi vida escolar a partir de lo que mi familia y/o maestros esperan de mí	8	7.9
Disfrutar todas las experiencias es mi prioridad, soy muy joven para analizar y establecer metas.	10	9.9
Prefiero organizar mi vida escolar basándome en tener buenas calificaciones, sin importar mis emociones	13	12.9
Tengo metas claras y voy analizando cómo las hago cumplir a lo largo del semestre, tomando en cuenta mis emociones	70	69.3
Total	101	100.0

Elaboración propia con base en resultados del instrumento aplicado a alumnos

Como se observa en las Tablas 1 y 2, los alumnos le dan especial relevancia a las emociones para la toma de decisiones en su vida escolar, pero en ocasiones lo sobredimensionan percibiendo a los problemas como un obstáculo más que un reto que podría generar mejoras en su formación y por lo tanto en su perfil de egreso.

La relación con la resiliencia es clara ya que, a una mayor capacidad de conocimiento y gestión de las emociones, una mayor fortaleza interna y por tanto un aumento de las cualidades individuales de resiliencia (como la autoestima, la introspección, la independencia...). Al mismo tiempo, un mayor conocimiento de las emociones de los demás, conllevará a un aumento de nuestra empatía y de nuestras habilidades sociales, es decir de los factores protectores internos.

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, es importante que la institución educativa se convierta en un espacio de referencia en donde el alumno tenga la confianza de desarrollar sus competencias, es decir, en una escuela resiliente, con relación a esto, el instrumento permitió identificar elementos clave para considerar estos aspectos.

Tabla 4. Considero que dentro de la planta docente de la escuela:

	Frecuencia	Porcentaje
Hay por lo menos un maestro o maestra con quien me siento identificado o es mi referente.	5	5.0
Ninguno de mis maestros o conocidos se ha convertido en mi referente, aprendo de lo que leo y experimento.	2	2.0
La mayoría de los maestros me caen bien, pero no los considero lo suficientemente capacitados para tomarlos como ejemplo.	21	20.8
Me parecen buenos maestros, pero ninguno es mi referente, pues conozco a personas fuera de la escuela que son mi ejemplo a seguir.	73	72.3
Total	101	100.0

Elaboración propia con base en resultados del instrumento aplicado a alumnos

Tabla 5. ¿Considero que en la escuela se reconocen mis esfuerzos?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	80	79.2
No	20	19.8
No contestó	1	1.0
Total	101	100.0

Elaboración propia con base en resultados del instrumento aplicado a alumnos

Aquí se identifica un área de oportunidad, pues los alumnos no consideran a sus docentes como un referente, lo cual, en la teoría de la resiliencia, es una necesidad para la conformación de un espacio educativos desde dicha perspectiva. Además, al interrogar a los estudiantes respecto al reconocimiento de sus esfuerzos, si bien, el 79.2% asegura que sí, un 56.4% asegura que son sus mismos compañeros quienes lo hacen y con un 24.8% los docentes.

Discusión y conclusiones

Para García (1999), el desarrollo profesional se considera la formación inicial y permanente y evolutiva, por tal sentido, debe ser innovadora que contribuya a formar a todos los que participan en él, en un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes permitiéndoles recrear y reconvertir sus habilidades y competencias.

Hargreavex, Shawn y Manning (2001), expresan que la construcción y sostenimiento de la función enseñanza y aprendizaje, es de gran valía cuando se consideran las emociones y el intelecto, ya que es estimulante para el estudiante evitando así ser agobiante dicho proceso educativo.

La SEP (2017b), establece en los Aprendizajes Clave del Modelo Educativo la educación socioemocional, la cual se encuentra apegada al laicismo debido a que fundamenta el logro de neurociencias y de las ciencias de la conducta.

La educación socioemocional es considerada como el proceso de aprendizaje donde los niños y adolescentes gestionan e integran en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que le permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

De acuerdo a los alcances y limitaciones que en ella emergen, establece que su propósito es proveer a los estudiantes y docentes de herramientas para desarrollar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren en el aula favoreciendo de manera directa el aprendizaje y la convivencia escolar. Respecto a lo pedagógico impulsa formar al estudiante de manera integral y no solo en lo académico.

Esto se logra favoreciendo el potencial humano, ya que provee de recursos internos los cuales le permiten solventar situaciones de la vida.

Pesqueira (2017), hace mención que las escuelas formadoras es el área óptima para que los futuros docentes aprendan a enfrentar situaciones adversas, expresa además que esto se puede lograr mediante la escucha activa, análisis de situaciones y la búsqueda de soluciones con apoyo de especialista.

Por lo anteriormente expuesto, podemos asegurar que la escuela debe ser un espacio resiliente, en donde los docentes se constituyan como referentes importantes para los y las alumnas, y que, en comunidad, puedan construir espacios para que los estudiantes se desarrollen de manera integral.

Destacando el Modelo Educativo 2017 establece que es “indispensable fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio” (SEP, 2017a, p.118).

La enseñanza y la mejora de ella no se pueden acortar a una competencia ya que los docentes no pueden ser estrictamente concienzudos y reflexivos. La conexión emocional con la enseñanza y aprendizaje de futuros docentes es la misión que se genera con la sociedad. Enseñar con calidez y afectividad genera individuos socialmente capaces de contribuir responsablemente a la respuesta de algún acontecimiento adverso.

Para concluir esta ponencia, es importante hacer énfasis en que la construcción del modelo teórico metodológico aquí presentado nos permitió como equipo de investigación:

- Analizar los procesos resilientes desde la perspectiva educativa, más allá del afrontamiento de situaciones negativas, de puntos de choque.
- Contribuir a la formación de normalistas integrando la resiliencia como capacidad a construir en el futuro docente de Educación Básica.
- Integrar los pilares y factores de la resiliencia a la discusión sobre comunidades de aprendizaje, las cuales requieren de sujetos con dichas características de cara a la conformación de una sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós Educador.
- Arrieta-Rivarola, M. I. (2017). Resiliencia en la escuela: promoción de factores constructores de la resiliencia dentro del ámbito educativo desde una perspectiva humanista. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local- En revista *Región y Sociedad*, vol XVII, no 32, 2005. Sonora, México.
- Bassis, H., & Giordano, E. (2003). *Maestros* (1st ed., p. 116). Barcelona: Gedisa.
- Elboj Saso, C., Puigdellivol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (5th ed., pp. 75-90). España: Graó.
- Flores, D. (2013). *La resiliencia nómica. Mejor ambiente educativo, familiar, escolar y comunitario*. México, D.F.: Instituto Internacional de investigación para el Desarrollo. A.C.
- García, Carlos M. (1999), *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*. 1999 [Madrid]: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Gómez, B. (2010). Resiliencia individual y familiar. Recuperado de <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>
- Grotberg, Edith (1995), *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano* (traducido por Néstor Suárez Ojeda). La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Hargreavex, A., Shawn, L., & Manning, S. (2019). *Aprender a cambiar* (1st ed., pp. 157-166). Barcelona: Octaedro.
- Henderson, N.y Milsten, M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Hernández, et.al. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed.). México, D.F. : McGraw Hill. Education.
- Kotlarienco M. A y Cáceres I. (2011). *Conferencia Promoción de la Resiliencia en el Desarrollo Humano*. Universidad USINF. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.academia.edu/1124734/Conferencia_Promoci%C3%B3n_de_la_Resiliencia_en_el_Desarrollo_Humano

- Pasqualini, D. (2010). Diagnóstico de las necesidades de la población adolescente. En D. Pasqualini y A. Llorens, *Salud y Bienestar de Adolescentes y jóvenes: una Mirada Integral* (pp.110-117). Buenos Aires: OPS/OMS Universidad de Buenos Aires.
- Polo, C. (2009). *Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años*. Buenos Aires: Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. Recuperado de Tesis de licenciatura en Minoridad y Familia: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf
- Puerta, E. & Vásquez, M. (2012). *Concepto de Resiliencia*. Recuperado de Caminos para la resiliencia: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadNacionalSaludPublica/programas/previva/publicaciones/Resiliencia/Bolet%C3%ADn%202_Concepto%20de%20Resiliencia.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- Pesqueira, N. (2017). *Educación Socioemocional para la Sociedad del Siglo XXI. Somos Normalistas*, [online] (6), p.20. Available at: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gaceta/somos_normalistas_6.pdf
- Wolin, Steven J. y Wolin, Sybil (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books. Nueva York, E.E.U.U

NECESIDADES SENTIDAS DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA NORMAL FRONTERIZA TIJUANA

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Característica: Reportes parciales o finales de investigación

Sara Solís Trechuelo

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Mtra. En Educación

Profesora

s.solis@normalfronterizatijuana.edu.mx

Gabriela del Carmen Núñez de León.

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Mtra. En Educación

Profesora

g.nunez@normalfronterizatijuana.edu.mx

Alejandra Álvarez Mora.

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Mtra. En Educación

Profesora

a.alvarez@normalfronterizatijuana.edu.mx

Línea temática. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

Esta ponencia expone los resultados obtenidos sobre las necesidades sentidas de formación continua de los docentes egresados entre los ciclos escolares 2014 y 2018, de la licenciatura de

educación primaria de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. El estudio brindó la oportunidad de obtener la información necesaria para lograr atender las necesidades de formación, desde la formación continua y la diversificación de la oferta académica de la escuela normal. Asimismo brinda insumos para detectar áreas de oportunidad para fortalecer la formación inicial y el perfil de egreso de los futuros normalistas. El estudio se realizó bajo un corte metodológico cualitativo mediante la técnica de grupos colaborativos y la aplicación de un cuestionario abierto.

Palabras clave: Seguimiento a egresados, Necesidades sentidas, necesidades formativas.

Planteamiento del problema

Para una Institución de Educación Superior (IES) contar con un Programa de Seguimiento a Egresados es prioritario ya que se tiene el compromiso de que quien egresa de una Escuelas Normales (EN) cuente con las competencias necesarias para cumplir con su responsabilidad social inherente al ejercicio de su práctica profesional.

El seguimiento de los egresados representa una excelente fuente de información para conocer acerca de, la calidad y pertinencia de los programas de estudio, de la planta docente que los imparte, y de las necesidades de formación que los egresados presentan.

Si bien, la política federal ha impulsado el seguimiento a egresados como una forma de evaluar el propio funcionamiento, los resultados académicos, y de gestión para contribuir al mejoramiento de las EN, mediante los Programas de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (ProFEN), derivados del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), programas que tienen el objetivo de contribuir a la consolidación de un Sistema Estatal y a la calidad educativa (SEP, 2017).

En la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) no se cuenta con información sistemática acerca de los egresados que permita identificar las necesidades formativas de los docentes al integrarse al servicio profesional, a fin de contribuir en su atención mediante la oferta de educación continua: cursos, talleres, diplomados, etc. Así mismo, al contar con la información de sus necesidades de formación, permitiría abordarlas desde la formación inicial y fortalecer así, las competencias docentes de los alumnos y, por ende, el perfil de egreso.

De ahí la pertinencia de tener un mayor acercamiento con los egresados, y conocer el trayecto emprendido una vez que han egresado de la institución, de tal forma que será posible valorar e identificar las áreas de mejora de los programas educativos que necesitan ser atendidas. Por ello, se consideró necesario conocer de manera sistemática la opinión de los docentes egresados de la ENFT.

Ante esta problemática planteada es que surge la inquietud de conocer ¿cuáles son las necesidades sentidas de formación continua predominantes de los docentes de educación primaria egresados de la Normal ENFT? y ¿cuál es el área de oportunidad de formación inicial y continua que tiene la ENFT?

Por consiguiente el objetivo de este estudio es identificar las necesidades sentidas de formación de los egresados de la licenciatura de primaria, con el fin perfilar la oferta académica de formación continua de la institución, e identificar aspectos de mejora que se podrían considerar en la formación inicial de los futuros maestros.

Marco teórico

La función de la docencia es una tarea compleja dada “la multiplicidad de actividades tales como el mantener la atención de los niños, enseñar normas de comportamiento, mantener las condiciones físicas del local de trabajo y dar soporte afectivo a los niños” (Escalona, 2009, p.31). Por su parte, Cano, Gaytán y Gutiérrez (2017) expone que una de las principales dificultades que manifiestan los docentes es que no se sienten capacitados para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya que consideran que no tienen las suficientes técnicas para lograr atenderlos y favorecer su aprendizaje. Así mismo, el estudio realizado por Eirín, García, y Montero (2009) señala que la atención a la diversidad es una de las mayores preocupaciones de los docentes, y los temas relacionados con la docencia como la planeación, dominio de contenidos, y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

De tal manera que Cisternas (2016) divide las preocupaciones de los docentes en dos niveles, el primero lo nombra macronivel, en donde se integran todos los problemas relacionados con la organización escolar; el segundo de micronivel, que se relaciona directamente con las decisiones que se toman en el aula.

En la búsqueda de poder responder a las demandas del rol, surgen las necesidades de los docentes, para Moreno, Palomino, Frías y Pino (2015), el concepto de necesidad:

hace referencia a una evaluación subjetiva que pone de manifiesto un desfase entre un estado deseado de la persona y el estado real; de esta evaluación surge un estado motivacional (de intensidad variable) que identifica una necesidad subjetiva de la que puede derivarse la acción para corregir esta situación (párr. 2).

La definición más utilizada de necesidad es la Maslow en donde jerarquiza en cinco niveles las necesidades humanas, plantea que las personas conforme evolucionan van pasando de un estadio a otro cuando van cubriendo las necesidades de ese eslabón, (Arànega, 2013). En el segundo eslabón se encuentra la necesidad de seguridad, en donde se establece que las personas buscan sentirse seguras con los roles que desempeñan, y en un tercer nivel buscan prepararse con el fin de obtener la aceptación y el reconocimiento.

Al transferir el concepto de necesidad a la formación se establecen dos clasificaciones. La primera es la necesidad normativa o prescriptiva, en donde se identifican necesidades por medio de una comparativa entre lo establecido por la normativa y las características de los docentes.

La segunda es la necesidad sentida, éstas nacen de la vivencia del docente, de las necesidades a las que se enfrentan e identifican como problemas, son circunstancias que incomodan, y son capaces de definir las y nombrarlas.

Se dividen en dos tipos de necesidades, la relativa o comparativa y la analítica; la primera no nace de una necesidad personal, sino que se origina al observar a los demás y realizar un comparativo. La segunda son aquellas que se originan después de haber realizado un análisis. Por consiguiente, atender las necesidades sentidas mediante la formación tiene mayor garantía de éxito, ya que da respuesta a las necesidades diarias (Aránega, 2013).

Metodología

El estudio se realizó bajo un corte metodológico cualitativo mediante la Técnica de grupos colaborativos (Aránega, 2013) y un cuestionario abierto digital para considerar las percepciones y opiniones de más egresados con los que no se tenía la posibilidad de estar cara a cara (Álvarez y Jurgenson, 2009). A continuación se describe cada proceso.

Técnica de Gpos. Colaborativos

La técnica consiste en fomentar el diálogo entre los participantes, lo que permite el abordaje de un cierto tema y la obtención de categorías y prioridades sobre el mismo (Aránega, 2013). El propósito de implementar la técnica fue conocer las necesidades de formación sentidas por parte de los egresados.

Participantes

Los participantes fueron 28 docentes egresados entre el 2014 y el 2018 de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana de la licenciatura de Educación Primaria, con una experiencia menor a cinco años de servicio profesional en una escuela pública, con un rango de edad entre los 23 años a los 28 años, el 82% de los participantes fueron mujeres.

Materiales

Se aplicó un instrumento para recabar la información de los participantes, y durante el ejercicio se utilizaron hojas blancas, plumones, lápices y hojas de rotafolio.

Procedimiento

Se convocaron a los egresados mediante las redes sociales y se gestionó ante del jefe de nivel educativo las facilidades para que pudieran asistir al ejercicio sin verse afectados laboralmente. El ejercicio cualitativo de la técnica se realizó el día 9 de mayo del 2019 con una duración de 6 horas en las instalaciones de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Los participantes quedaron ubicados en cuatro mesas de siete integrantes cada uno.

La técnica se llevó a cabo en 3 fases: La primera fue la identificación de necesidades formativas sentidas, la cual se conformó de tres momentos, el primero consistió en que cada participante elaboró de manera individual un listado sobre sus necesidades formativas sentidas, bajo las siguientes consideraciones:

1. Describa las necesidades con sencillez.
2. Sus necesidades deben tener soluciones.
3. Las necesidades deben ser a corto plazo.
4. Sean esquemáticos en la redacción, no hacer discursos.

El segundo momento consistió en seleccionar un moderador por mesa y socializar la lista con un grupo pequeño de participantes, con el fin de crear una sola lista en el grupo; para lo cual se utilizó la técnica “bola de nieve” (Mendieta,2005), que consiste en interactuar con los miembros del grupo para fusionar un trabajo, o entre subgrupos para lograr un producto final.

Durante el ejercicio se les solicitó: Respetar las opiniones de todo el grupo, no eliminar alguna necesidad manifestada, preguntar o matizar cuando no sea tan clara la necesidad expuesta para el grupo, no discutir y precisar las necesidades. En un tercer momento se socializó la lista de cada grupo, con el fin de obtener un solo listado por todos los participantes.

La segunda fase consistió en la categorización de las necesidades: En consenso los participantes como parte de la sistematización de la información, se procedió a categorizar las necesidades de formación.

La tercera fase fue la priorización de las necesidades: Se realizó el ejercicio en primer momento por mesa, identificando aquellas categorías consideradas como urgentes, importantes y factibles. Se les pidió que identificaran las 5 primeras para trabajar posteriormente con la técnica del diamante.

Cuestionario abierto

El propósito de la implementación del cuestionario fue identificar datos de los egresados y conocer sus necesidades sentidas de formación.

Participantes

Los participantes fueron 55 docentes egresados de la Normal Fronteriza Tijuana de la Lic. en Educación Primaria, entre el 2014 y 2018. Con una experiencia menor a cinco años de servicio profesional en una escuela pública o privada. El 75% de los participantes fueron mujeres.

Materiales

Se utilizó un cuestionario abierto, conformado por 28 reactivos organizados en tres rubros, el primero de Datos personales, el segundo Datos laborales y el tercero Datos académicos. Para fines de este estudio se tomó la pregunta número 25 como para dar respuesta al objetivo de la investigación: ¿cuáles son tus necesidades de actualización?

Procedimiento

Se convocó a los egresados a contestar el cuestionario digital mediante las redes sociales por medio del departamento de seguimiento de egresados de la ENFT, el cuestionario estuvo activo durante el 2018 y el 2019.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos de la técnica de grupos colaborativos, en donde los participantes categorizaron las necesidades de formación sentidas de la siguiente manera (véase Tabla I).

Tabla I

Clasificación de las necesidades formativas sentidas por categorías.

	Categorías
Necesidades formativas sentidas	-Didáctica
	-Evaluación
	-Tecnología de la información y comunicación
	-Convivencia Escolar
	-Desarrollo Infantil
	-Acompañamiento docente (seguimiento presencial y en línea)
	-Seguridad escolar
	-Gestión escolar
	-Socioemocional
	-Desarrollo profesional
	-Normatividad (manuales de procedimientos)
	-Estadística
	-Necesidades educativas especiales
	-Barreras para el Aprendizaje y la Participación
-Psicología educativa	

No se obtuvieron resultados de la tercera fase del proceso, ya que no fue posible que los participantes llegaran a un consenso en el debate al momento de priorizar las categorías. Sin embargo, se rescató que las categorías que fueron elegidas entre las cinco prioritarias fueron las siguientes: Didáctica, Convivencia Escolar, Seguridad escolar, Gestión escolar, Socioemocional, Normatividad (manuales de procedimientos), Necesidades educativas especiales, Barreras para el Aprendizaje y la participación. Las categorías que no fueron elegidas como prioritarias fueron: Evaluación, Tecnología de la Información y Comunicación, Desarrollo Infantil, Acompañamiento docente, Socioemocional, Desarrollo profesional, Estadística y Psicología educativa.

Por otra parte, los resultados que obtenidos del cuestionario abierto se clasificaron en 12 categorías (véase tabla 2).

Tabla 2

Clasificación de las necesidades de actualización sentidas por categorías.

		Categorías
Necesidades de actualización	de	-Convivencia
		-Innovación educativa
		-Inclusión
		-Normativa
		-Plan de estudios
		-Gestión escolar
		-Oferta académica
		-Evaluación
		-Desarrollo infantil
		-Socioemocional
		-Planeación
		-Estrategias didácticas

Las categorías que se identificaron con mayor grado de coincidencia fueron la de Inclusión educativa, el Plan de estudios y Estrategias didácticas; y las de menor coincidencia: Normatividad, Planeación y Socioemocional.

Discusión y conclusiones

Las categorías arrojadas por ambos estudios sobre las necesidades de formación continua sentidas coincidieron en su mayoría. Las categorías que no coincidieron fueron: Acompañamiento docente (seguimiento presencial y en línea), Seguridad escolar, Estadística y Planeación.

Ante los resultados, se consideró pertinente reducir el número de categorías por la complejidad de atención mediante la oferta educativa. Por consiguiente, se tomaron solamente las categorías que fueron elegidas como prioritarias durante la técnica de grupos colaborativos y de las categorías que resultaron con mayor coincidencia del cuestionario abierto.

Las categorías que resultaron prioritarias fueron en la dimensión de inclusión educativa, ya que mencionaron la necesidad de contar con herramientas para atender las necesidades educativas especiales, y las barreras para el aprendizaje y la participación.

Los resultados coinciden con las investigaciones de Cano, Gaytán y Gutiérrez (2017), y de Eirín, García, y Montero (2009), en donde exponen que una de las mayores preocupaciones de los docentes es la atención a la diversidad y a los niños que presentan alguna necesidad educativa especial.

La otra categoría prioritaria fue la didáctica, ya que buscan cómo abordar ciertos contenidos para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza, de igual forma los resultados coinciden con el estudio de Eirín, García, y Montero (2009).

Las necesidades sentidas arrojadas por los egresados en su mayoría pertenecen a las preocupaciones de micronivel, que tienen que ver directamente con las decisiones que toma el docente y las vivencias diarias a las que se enfrenta.

El estudio brindó un panorama de los dominios que se deben atender desde la formación inicial de los estudiantes, con el propósito de ofrecer un trayecto formativo que responda a las necesidades actuales a las que se enfrenta un docente al egresar de la EN.

Se consideró un estudio relevante al profundizar en las áreas de oportunidad que tienen la Escuela normal en materia del fortalecimiento de la oferta académica en la formación inicial y de formación continua de los docentes, ante los grandes retos de la docencia en la actualidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arànega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/25cuaderno.pdf>
- Cano, I., Gaytán, C., y Gutiérrez, M. (2017). El profesorado de educación primaria: diversos factores que vuelven compleja su tarea. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de*

- Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1196.pdf>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos XLII* (4), 31-48. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (abril, 2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-008/859.pdf>
- Escalona, E (enero-junio, 2009). La docencia en escuelas primarias: una tarea compleja y de múltiples condiciones peligrosas. *Comunidad y salud* 7(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740244006>
- Mendieta, G.(abril-septiembre, 2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Moreno, S., Palomino, P. Á., Frías, A., y Pino, R. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Index de Enfermería*, 24(4), 236-239. doi: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Convocatoria PEFEN (2018-2019)*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/Convocatoria_PACTEN_2018.pdf

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE SUS PRACTICAS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Yosseli Perez Balbuena (yosseliperezbalbuena@gmail.com)

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Estudiante de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria

Dina Verónica Gallegos Fernández (Dina_gallegos@hotmail.com)

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Primaria

Doctorado

Profesora-Investigadora

Carlos Ramírez Silván (carlos.ramirezsilvan@gmail.com)

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Preescolar

Maestría

Profesor-Investigador

LINEA TEMATICA: MODELOS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

RESUMEN

El presente trabajo de investigación muestra el resultado parcial de un trabajo de tesis que tiene como objetivo principal identificar cual es la percepción que tienen los docentes frente a grupo de educación primaria respecto a la evaluación de los aprendizajes en el aula. El planteamiento principal que se desarrolla se fundamenta de acuerdo con dos interrogantes: ¿Cuál es el objetivo principal al que le atribuye la evaluación?, ¿Cuáles son las funciones principales que la evaluación cumple según sus propósitos formativos y sumativos?

El estudio es bajo el paradigma explicativo, cuantitativo, empírico no experimental, que en un primer momento pretende explicar las prácticas comunes que los docentes utilizan para evaluar. La muestra total del estudio, son docentes frente a grupo de 39 escuelas de nivel primaria, públicas, urbanas de primero a sexto ubicadas en Villahermosa. En este trabajo, se presentan resultados parciales de 12 escuelas con un total de 122 docentes

encuestados. El instrumento que se utilizó para la recogida de información fue una encuesta de escala Likert con cuatro opciones de respuesta, con 39 ítems organizados en siete dimensiones, con una breve instrucción en la parte del encabezado y seis variables de contexto.

PALABRAS CLAVE: evaluación, formación profesional, evaluación formativa, proceso enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento del problema.

La evaluación ocupa un lugar importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, está vinculada a los referentes que los docentes tienen respecto a su concepto, la finalidad y los instrumentos, sin embargo, a pesar de establecerse en el plan y los programas el enfoque formativo de evaluación, los resultados de aprendizaje continúan presentando resultados poco favorables.

Desde el Plan de estudio de educación primaria (2017) el papel de la evaluación se asume como un proceso educativo cuya tarea principal es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el perfeccionamiento de la práctica diaria de los docentes desde la acción enseñanza- aprendizaje. La evaluación promueve a una reflexión que contribuya a la eficacia y calidad de la educación en todos los niveles educativos.

En un estudio realizado por el INEE (2011) a fines del ciclo escolar 2008-2009 se caracterizan las prácticas de evaluación de docentes de los estados de Jalisco, Aguascalientes, Veracruz, Guerrero, Chiapas, Ciudad de México, Zacatecas, Oaxaca y Puebla desde las siguientes dimensiones:

- Los objetos de evaluación en el aula; apoyándose en preguntas como ¿Qué se va a evaluar? ¿Lo evaluado tendrá un impacto progresista en el proceso de enseñanza?
- Los propósitos que los docentes le atribuyen a la evaluación, es decir, ¿Para qué evalúo?
- Los métodos, técnicas y estrategias usadas al evaluar, es decir, cuando se evalúa se realizan actividades que conllevan a mejorar acciones, adecuar programas y contenidos, hacer uso de instrumentos adaptados a los alumnos o alumno, seleccionar los métodos apropiados que permitan la reflexión de los alumnos sobre sus propios actos y que desencadene actitudes de mejora para alcanzar el logro de los aprendizajes.

- ¿Cómo y para qué? Los docentes comunican los resultados a los alumnos, padres de familia y a la institución.

Desde la perspectiva anterior, en el estado de Tabasco se desconoce la percepción de los docentes al momento de evaluar los aprendizajes de los niños. Por lo que se busca realizar un estudio con un grupo de docentes frente a grupo de escuelas de nivel primaria de los tres ciclos en instituciones de carácter público. Las categorías que se pretenden investigar son las mismas propuestas por el INEE (2011):

- a) Caracterización de las concepciones que los docentes tienen acerca de evaluar en función de la mejora de los procesos educativos.
- b) El uso de la información que arrojan los procesos evaluativos y actividades postreras al análisis de los resultados, así como: la comunicación de resultados a padres de familia, a los alumnos y a la institución.
- c) Aquello que los docentes evalúan y la relación con los criterios planteados en los Planes y programas que actualmente están en vigor.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la autopercepción de los docentes con respecto a la evaluación de los aprendizajes en el aula?

Marco teórico.

La evaluación puede entenderse de distintas maneras, según la función que se le atribuya en cada situación, es decir, si se pretende evaluar para rendir cuentas, como instrumento de medición o para la mejora de un proceso. Por lo que en un primer momento es importante presentar algunas posturas afines, seguidamente la revisión de los modelos que dan sentido a esta investigación.

Una definición general de evaluación es de Jornet (2007), que entiende la Evaluación “como un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”.

Desde otra perspectiva, García Ramos (1989), por ejemplo, define la evaluación como una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

Otra posición considera a la evaluación como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González & Ayarza, 1996). Si bien, como señalan

Jornet (2007) la evaluación es un proceso, resulta de interés tener en cuenta que la evaluación debe ser un proceso desde el cual el docente desarrolle una sensibilidad para una evaluación más justa.

Finalmente, no podemos perder de vista, el enfoque del Plan de estudio de educación primaria para el cual la evaluación ocupa un lugar muy importante en el proceso educativo, ya que desde este es posible mejorar la práctica pedagógica de los docentes y contribuir a la obtención de aprendizajes significativos en los alumnos. Desde un enfoque formativo, el proceso evaluativo permite la reflexión como forma de contribución para una educación de calidad (SEP, 2017).

Modelo conceptual de los componentes de la evaluación en el aula

Para situar desde donde se lleva a cabo este proceso de indagación, resulta de interés revisar el modelo de Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, (2007), éste responde a cuatro parámetros que permiten llevar a cabo la actividad de evaluación:

- ¿Por qué/para qué evaluar? Se señalan dos propósitos principales de la evaluación en el aula, la evaluación de los aprendizajes y para el aprendizaje, es decir, la evaluación sumativa y formativa
- ¿Qué evaluar? El uso de la evaluación varía según la función que pretende cumplir dentro de un proceso educativo. El diseño de una evaluación debe estar estrechamente combinada con los objetivos de aprendizajes que debe cumplir el alumno y medir con estos el logro.
- ¿Cómo evaluar? La evaluación debe estar orientada a la obtención de datos con la mayor precisión. Desde este punto, el docente debe ser capaz de conocer los métodos, estrategias y técnicas para recoger la información, aplicarlas según el contexto y las cualidades de cada método. El modelo señala indicaciones generales para definir cómo evaluar: basarse en métodos adecuados según el contexto y el uso de métodos de calidad que no distorsionen la información obtenida.
- ¿Cómo comunicar resultados? Como finalidad de comunicar de manera correcta los resultados del proceso evaluativo, se deben seguir cinco lineamientos: entender el significado de los objetivos de aprendizaje, comprender los símbolos o el lenguaje utilizado, tener presente los momentos y tiempos en que se proporciona la información, la información que se comunica debe ser precisa y el nivel de detalle en la comunicación debe adaptarse con cuidado al usuario.

Modelo de componentes básicos para abordar una planificación de la Evaluación.

Jornet, Suárez y Perales (2009) proponen que la evaluación es un proceso que debe ser planificado cuidadosamente, orientado por preguntas como:

- ¿Qué se pretende evaluar?, es decir, identificar el objeto que se va a evaluar y sus características principales,
- ¿Quién evalúa? determina dentro del proceso evaluativo se debe identificar el grado de responsabilidad de quien evalúa,
- ¿Para qué se evalúa? fijar una finalidad y rescatar la información realmente necesaria que den cuenta del estado de aquello que se está evaluando y que es realmente relevante para el proceso evaluativo,
- ¿Qué instrumentos se deben utilizar para recoger la información? hace una clasificación de las técnicas o instrumentos más adecuados para llevar a cabo la recogida de información en los diferentes momentos del proceso evaluativo,
- ¿Cómo y cuándo se recoge la información de la evaluación? determina los momentos de la evaluación en los que se debe ubicar la recogida de esta y los instrumentos adecuados para su análisis, estos momentos se orientan a la finalidad previa que asume el proceso evaluativo
- ¿Cómo se analiza la información obtenida? se orienta a dirigir las técnicas que permitan el análisis de datos recogidos de acuerdo a la información que se quiere obtener y el modo en el que se desea transmitir la información
- ¿Cómo y a quién se difunde la información obtenida del análisis? La última define que actores que intervienen y a quienes compete la información obtenida en los distintos procesos llevados en la evaluación.

La planificación de la evaluación debe anticipar la validez del proceso evaluativo, es decir, orienta el proceso en cada momento de la evaluación con la finalidad de que cada componente planteado esté sustentado de la manera más completa posible.

Modelo de la tipología de la evaluación

Otro referente importante para considerar es el de Casanova (2007) quien clasifica la evaluación del aprendizaje en distintas dimensiones, según su funcionalidad, temporalidad, normotipo y sus agentes.

La evaluación según su finalidad:

- Evaluación formativa, se hace presente en la valoración de procesos, de modo que se obtienen datos cuyo análisis permite la toma de decisiones que perfeccionen, de manera inmediata, el proceso.

- Evaluación sumativa, esta evaluación se hace presente al término de un proceso de intervención, va dirigida a la valoración de un producto final.

La evaluación según su temporalidad:

- Evaluación inicial o diagnóstica, esta evaluación proporciona información del estado de conocimiento del alumno previo al proceso de enseñanza. Su función diagnóstica permite ampliamente acondicionar y adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación procesual, su función está ligada a la regularización de las acciones que permiten llevar a cabo ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten el progreso y la mejora del mismo.
- Evaluación final, su función es postergada, se hace presente al concluir una intervención educativa, se concentra en los resultados y no en las acciones.

La evaluación según sus agentes:

- Autoevaluación, se produce cuando el sujeto evalúa su propio desempeño en acciones y productos, hace una valoración que permite la reflexión personal.
- Coevaluación, este proceso evaluativo involucra a más de un sujeto, la evaluación es mutua y permite dar a conocer los aspectos positivos o deficientes más importantes de una actividad que se ha trabajado en conjunto.
- Heteroevaluación, este tipo de evaluación se realiza a un individuo sobre un producto, proceso o acto realizado.

La evaluación de acuerdo al normotipo: nomotética o ideográfica:

La clasificación de la evaluación por su normotipo se hace según los tipos de referencias o criterios utilizados para evaluar.

- Cuando se necesita conocer el grado de evolución de un alumno en un proceso educativo se le denomina evaluación ideográfica, puesto que se toman de referente ejecuciones anteriores del mismo individuo.
- La evaluación nomotética usa referentes o estándares externos, es decir, los criterios para evaluar ya están establecidos por un grupo de alumnos o programa educativo. Se clasifica en dos categorías:
 - Evaluación normativa, permite la comparación del rendimiento de un alumno con respecto al logrado por el grupo.
 - Evaluación criterial, se centra en determinar el nivel logrado de competencia respecto a estándares prefijados por un programa

Metodología

Esta investigación se aborda desde un paradigma explicativo, bajo un enfoque cuantitativo, no experimental, un tipo de estudio ex post facto (empírico analítico), este estudio consiste en un primer acercamiento a las prácticas evaluativas de los docentes por lo que se considera de carácter descriptivo, exploratorio, con posibilidades de poder establecer relaciones de causalidad.

Población y muestra

La población para esta investigación, son docentes de educación primaria frente a grupo de escuelas generales públicas de la ciudad de Villahermosa (estado de Tabasco), en la cual se cuenta con un total de 282 escuelas primaria distribuidas en cinco sectores (01, 02, 13, 18 y 22).

La muestra es de tipo casual, se seleccionó por medio de un filtrado de escuelas de zonas urbanas solo del turno matutino y dadas las dificultades de seguridad en el Estado, aquellas escuelas de fácil acceso, quedando configurada por docentes de 39 escuelas, sin embargo, para este avance parcial se presentan datos de 12 escuelas y 122 docentes.

Instrumento

Este trabajo de investigación se apoya en la técnica de cuestionario cerrado, a partir de una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, donde 1 es nunca, 2 algunas veces, 3 mayormente y 4 siempre, para docentes frente a grupo. El instrumento inicia con una breve explicación de la finalidad del mismo y una serie de datos de tipo contextuales de los docentes, seguido de un listado de 39 ítems a modo de afirmaciones agrupadas por las dimensiones: a) propósito principal de la evaluación, usos de la evaluación, herramientas y estrategias utilizadas, como comunico resultados evaluativos a los alumnos y padres de familia.

Estrategia de recogida de información

Para la recogida de información se realizó un catálogo de escuelas por rutas, dicho catálogo se clasificó en seis rutas de acuerdo a las colonias más cercanas para visitar.

La Escuela Normal emitió un oficio de presentación en el que se solicitaba autorización de los directores para el acceso a las instituciones educativas para aplicar la encuesta a los docentes frente a grupo.

Resultados parciales

Caracterización de la población

Con respecto a los docentes se observa que la media de años frente a grupo es de 16, la mitad de los docentes encuestados tiene 14 años frente a grupo, un 25% con 8 años de servicio y el otro 25% con más de 25 años de servicio.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación		Mínimo	Máximo	Percentiles		
			típica				25	50 (mediana)	75
años_grupo	118	16.81	10.199		1	42	8.00	14.00	25.00

Con respecto al último grado académico – tabla 4 –, la media es 1.6 (85), es decir, mayormente son maestros con licenciatura, más del 50% son docentes solo con licenciatura y solo el 25% tienen grados entre maestría (31) y doctorado (3).

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos. Último grado académico.

	N	Media	Desviación		Mínimo	Máximo	Percentiles		
			típica				25	50 (Mediana)	75
Grad_ Acad_ Act	121	1.60	.953		1	4	1.00	1.00	3.00

Resultados de la opinión

Un primer análisis realizado consistió en el índice de fiabilidad de la escala, como medida de consistencia interna, en términos generales es muy buena, con un índice de 0.98, es decir, todos los ítems miden lo mismo, por lo tanto, es posible realizar otro tipo de análisis sobre ellos.

Tabla 1
Estadísticos de fiabilidad

Alfa	de N	de
Cronbach	elementos	
.908	39	

Se presentan resultados descriptivos a partir de las medias de las puntuaciones para toda la muestra y a partir de ello estadísticos de frecuencia sobre los usos de la evaluación. Para lo anterior, se consideran aquellos ítems que mostraron valores en la media menores o iguales a tres. En la tabla 1 se identifican nueve ítems con valores debajo de tres, por consiguiente, se obtienen las frecuencias para estos ítems, mostrando los resultados en la tabla 2.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1.-Propósito de la evaluación					
item1	122	0	4	3.47	.794
item2	122	0	4	3.49	.719
item3	122	0	4	3.44	.739
item4	122	0	4	3.57	.792
item5	122	0	4	3.20	.976
item6	122	0	4	3.07	1.069
2.-Utilizo la evaluación para					
item7	122	0	4	3.39	.829
item8	122	0	4	3.46	.784
item9	122	0	4	2.98	.913
3.-La evaluación que hago					
item10	122	0	4	2.74	.977
item11	122	0	4	2.51	.981
item12	122	0	4	2.62	.921
item13	122	0	4	3.43	.803
item14	122	0	4	3.45	.694
item15	122	0	4	3.34	.859
item16	122	1	4	3.30	.779
item17	122	0	4	3.49	.816
item18	122	0	4	3.38	.827
item19	122	0	4	3.40	.757
item20	122	0	4	3.30	1.010

item21	122	0	4	3.15	.959
4.-Estrategia utilizada					
item22	122	0	4	2.84	1.101
item23	122	0	4	2.71	1.032
item24	122	0	4	1.90	1.116
item25	122	0	4	3.36	.910
item26	122	0	4	3.16	.971
item27	122	1	4	3.45	.682
item28	122	0	4	3.50	.763
5.-Herramienta utilizada					
item29	122	0	4	3.51	.646
item30	122	0	4	3.44	.716
item31	122	0	4	2.83	.888
item32	122	1	4	3.57	.667
item33	122	0	4	3.09	.833
item34	122	0	4	2.98	1.094
6.-A cada uno de mis alumnos					
item35	122	0	4	3.20	.970
item36	122	0	4	3.43	.771
7.-A los padres de familia					
item37	122	3	4	3.93	.262
item38	122	0	4	3.84	.487
item39	122	0	4	3.02	.987

Tabla 2.

Porcentajes de las frecuencias observadas en ítems con medias menores a 3.

	algunas			
	nunca	veces	mayormente	siempre
item 9.-comparar el trabajo de los alumnos con criterios de desempeño establecidos	5.83	15.83	48.33	30.00
item 10.-es una buena vía para evaluar el desempeño de la escuela	9.24	22.69	46.22	21.85
item 12.-proporciona información acerca de qué tan bien está funcionando la escuela	16.81	21.01	50.42	11.76
item 13.-es un indicador preciso de la calidad de las escuelas	10.74	31.40	40.50	17.36

item 22.-Presento ejemplos de buenos trabajos para que identifiquen qué se espera lograr	7.69	23.93	33.33	35.04
item 23.-Muestro ejemplos de un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta que se convirtió en uno de buena calidad	9.2	30.3	33.6	26.9
item 24.-Presento ejemplos de malos trabajos para que identifiquen lo que NO deben hacer	41.9	33.3	9.4	15.4
item 31.- Cuestionarios escritos	4.1	32.2	38.0	25.6
item 34.- Diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período	4.3	19.8	34.5	41.4

En términos generales a partir de las frecuencias se puede observar la heterogeneidad de las opiniones de los docentes respecto a los aspectos que se abordan, definitivamente esto pone de manifiesto la falta de consenso que tiene como origen una postura epistemológica de la evaluación.

Análisis de contraste

Al realizar la prueba k-s de 1 muestra que es un procedimiento de bondad de ajuste para medir el grado de concordancia entre la distribución de los datos y la curva normal, se comprueba que los datos no siguen una distribución normal, por lo tanto, se realiza contraste no paramétrico para k muestras independientes para saber si hay diferencias significativas en las varianzas de las opiniones de los maestros en las 12 escuelas muestra.

A partir del análisis de contraste se identifican diferencias significativas en las escuelas con respecto a los ítems 16, 17, 20, 27, 28 y 36, estos refieren a que los alumnos hagan su mejor esfuerzo, la evaluación integrada a las prácticas de enseñanza, la evaluación para identificar fortalezas y debilidades del docente, indicar aciertos y errores como estrategia para los alumnos, decir a los estudiantes como corregir los errores en sus productos y entregar un reporte escrito a los padres sobre el desempeño de los niños. . Nuevamente se advierte una falta de consenso respecto a estos planteamientos que pueden tener un origen epistemológico respecto a la evaluación formativa.

Finalmente se hicieron tablas cruzadas – tablas de contingencia – para explorar la relación entre las variables años de servicio y grado académico, y no se encontró asociación significativa entre ellas, ni siquiera una tendencia.

Discusión y conclusiones

En relación con las conclusiones preliminares, en un primer acercamiento a los resultados de este avance de investigación; se podría pensar que los años de servicio le proporcionan al docente una vasta experiencia respecto a la evaluación porque en la medida en que transcurre el tiempo los profesores se van apropiando de teorías, metodologías y modelos que les permitirán mejorar sus prácticas de evaluación de los aprendizajes, sin embargo, es interesante notar que la antigüedad laboral de los profesores, el grado de estudios y las percepciones que tienen sobre la evaluación no representan una relación significativa.

Por otra parte, en cuanto a la pluralidad de las opiniones de los docentes respecto a los tópicos que se abordan, probablemente tiene su origen en la falta de una postura epistemológica en relación con la evaluación sumativa y formativa, lo que probablemente condicionaría todo o gran parte de lo que los docentes piensan, creen y sobre todo; lo que hacen en la práctica diaria en el salón de clases cuando llevan a cabo la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, no hay que perder de vista que la autoevaluación es la única oportunidad que tiene el profesor de expresar su opinión respecto a lo que piensa, en este caso de sus habilidades para evaluar, por otra parte, también es la forma con mas tendencia a otorgar puntuaciones altas, en caso de hacer una correlación con la opinión de los estudiantes, esta puede resultar baja (González, 1998).

REFERENCIAS

- Casanova, M.A (2007). La evaluación educativa. España: Muralla.
- García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., & Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de los docentes de primaria en México. México: INEE
- García Ramos, J.M. (1989): Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis.
- González, L.E.; Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la

Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO.

- González, S.,J. (1998). Evaluación de la docencia universitaria. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jornet, J. M. (2007). La evaluación de los aprendizajes universitarios. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Jornet J.M., Suárez J.M., & Perales M.J (en prensa) Guía práctica para la evaluación de programas de formación ocupacional y continua.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007) citado en García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., & Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de los docentes de primaria en México (Ed. rev.). México: INEE
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1995). Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES SOBRE UN BUEN MAESTRO

Sofía Lizeth Fernández Arvizu
lizethfernandez09@gmail.com

Daniel Alberto Fierros Sosa
danielfierros97@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado
marielosmartinezhurtado@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente. Contribuciones e investigaciones sobre la formación de formadores, que analicen y elaboren propuestas que fortalezcan los procesos de formación inicial y continua, con el propósito de mejorar o actualizar los saberes, competencias y habilidades de los docentes y estudiantes que conforman las comunidades normalistas.

Resumen

La presente investigación surge con la intención de identificar cuáles son las percepciones que existen y se han creado los estudiantes normalistas de séptimo semestre pertenecientes a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” sobre lo que es ser un buen maestro, considerando la trayectoria recorrida en torno a las prácticas profesionales realizadas hasta la fecha y su formación inicial docente. Para la recolección de información se utilizó una entrevista semiestructurada con una muestra de 22 alumnos en total. Los principales hallazgos reflejan que ser un buen maestro implica ser un guía capaz de promover el aprendizaje en cada uno de los alumnos, tener como base una buena formación inicial, así como seguir preparándose para el dominio de contenidos, estrategias, entre otras características; y finalmente reflejar valores relacionados a la docencia.

Palabras clave: percepción, buen maestro, formación inicial docente.

Planteamiento del problema

Durante el trayecto de la formación inicial docente en la escuela normal se llevan a cabo jornadas de práctica en el contexto real educativo, esto permite a los estudiantes normalistas obtener experiencias, conocimientos y aprendizajes de los diferentes profesores observados durante su formación, las cuales a su vez consolidan ideas y percepciones claras sobre cómo se debe realizar la labor docente y sobre todo descubrir qué características se deben tener y desarrollar para llevar a cabo una buena práctica profesional.

En referencia a lo anterior, el Plan de estudios 2012 para escuelas normales públicas hace mención a que “la incorporación de los estudiantes a las escuelas en condiciones similares a los docentes que se encuentran en servicio sentará las bases para considerar a la práctica como un objeto de mejora permanente” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 3).

Distintos autores han realizado investigaciones relacionadas con esta temática, tal es el caso de Fonseca y Santiago (2016), los cuales se dieron a la tarea de indagar sobre las concepciones que los mismos docentes pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chiapas tenían sobre qué es ser un buen profesor y qué características debían cumplir para serlo. Los resultados que obtuvieron detallan en su mayoría, que consideran que un buen docente debe ser aquel que tiene vocación, conocimientos base de las asignaturas que va a impartir, así como una buena formación previa y finalmente valores que se atribuyen a la profesión.

De igual manera Gutiérrez (2011) indagó acerca de la concepción que tienen los docentes de dos escuelas normales públicas y beneméritas, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (ByCENOG) y la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros (ByCENM) acerca de cómo sus maestros les habían dicho que tenía que ser un buen maestro y qué aspectos de su estancia en la Escuela Normal les ayudó a formarse como buenos maestros. De esta investigación se obtuvo como resultado que para los entrevistados son más importantes las vivencias, las interacciones, los estilos de prácticas de sus maestros y compañeros en su formación, que los contenidos oficiales de la normal.

Finalmente, Maas, Echeverría y Castelo (2018) realizaron una investigación enfocada en conocer las representaciones sociales que mostraban los estudiantes normalistas de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a la ByCENES aplicando una entrevista estandarizada. Obtuvieron como resultados que parte de las representaciones que externaron tiene que ver con las acciones que han observado por parte de los docentes con los que ha tenido un contacto a lo largo de su trayectoria académica, además que, consideran que un buen maestro debe ser un guía profesional, fomentar valores, transmisor de conocimientos y habilidades, dinámico y finalmente tener amor y vocación a su profesión.

Por lo anteriormente expuesto se vuelve necesario Conocer las percepciones que tienen los estudiantes con referencia a qué es ser un buen maestro, que se convierte en objetivo del presente estudio; siguiendo como pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENES acerca de qué es ser un buen maestro?, considerando que el trayecto recorrido hasta

este punto de su formación inicial docente es clave para analizar las ideas que se han creado hasta este momento sobre la docencia.

Marco teórico

Como el objetivo de este estudio es conocer las percepciones de los estudiantes normalistas, se vuelve necesario, primeramente, definir qué son estas, Heller (como se citó en Salgueiro, 1998) menciona que:

Para poder adquirir un nuevo saber se debe poseer, primeramente, percepción humana... esta percepción se da con la mediación del esquema conceptual. Es el saber cotidiano el que establece los límites de esta percepción que define lo que vale ser percibido. Existe así una indisolubilidad entre percepción y saber cotidiano (p.32).

Al mismo tiempo “establece que la percepción tiene una carga afectiva que depende del significado del objeto o acontecimiento para el particular o la sociedad. Los sentimientos que acompañan las percepciones de los particulares también le sirven de guía” (como se citó en Salgueiro, 1998, p.33). Para el alumno normalista, su percepción se ve directamente influenciada por la formación inicial docente llevada en la escuela normal, la cual se asocia a una carga afectiva, volviendo lo que relaciona, ya sea de manera individual o grupal, como correcto o incorrecto en su percepción de un buen docente.

Por otra parte, entendemos como formación inicial docente al “proceso que permite al futuro profesional de la educación adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional” (García, 2015, p.143). Con esto entendemos que dicha formación llevada en las escuelas normales forma parte fundamental y base para ir formando la imagen de lo que es y debe ser un buen maestro.

Es necesario poner en contexto que un profesor es aquel profesional encargado de la enseñanza y la toma de decisiones ante cualquier situación presentada ya sea dentro y fuera del aula, además de ser partícipe activo de los procesos que llevan a construir el aprendizaje de los estudiantes a su cargo (Canedo, Reyes & Chicharro, 2017).

Con referencia al quehacer de un buen maestro, SEP (2011) a través del plan de estudios de educación básica define la existencia de doce principios pedagógicos de lo que debe hacer y tomar en cuenta un buen profesor, tales como: centralizar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje y planificar para potenciar su aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo de los alumnos; fomentar el trabajo colaborativo; poner atención en el desarrollo de competencias, logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados propuestos en el programa; evaluar con el fin de aprender y mejorar el desempeño de los alumno; favorecer la inclusión dentro del aula para atender la diversidad en

el alumnado; incorporar temas que tengan relevancia social con el fin de formar seres humanos capaces de utilizar un pensamiento crítico y sean responsables en el actuar con su medio; reorientar el liderazgo, etcétera. Estos tienen la función de ser un parteaguas de cómo llevar a cabo la práctica docente.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, el cual busca “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 11) y a su vez es de diseño fenomenológico; este “describe los significados de una experiencia vivida. En él, el investigador suspende o deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 45). En esta investigación se describen las percepciones que los estudiantes normalistas han ido creando a través de las experiencias vividas en las prácticas, así como las observaciones de los docentes tutores y asesores partícipes de su formación inicial.

Para llevar a cabo la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada con una pregunta abierta, obteniendo un total de 22 respuestas de 28 sujetos previstos para la muestra. Los participantes fueron seleccionados tomando en cuenta su pertenencia a la ByCENES y que se encontraran cursando la Licenciatura en Educación Primaria específicamente en séptimo semestre, y finalmente, se tomó un grupo en el cual los investigadores no formaran parte de la población.

Finalmente, el análisis de datos se realizó utilizando el software Atlas.ti, donde se categorizaron las respuestas obtenidas por los sujetos entrevistados, se identificaron los patrones recurrentes en ellas y con la finalidad de organizar la información para su mejor comprensión, se presenta la red que se elaboró (ver Figura 1).

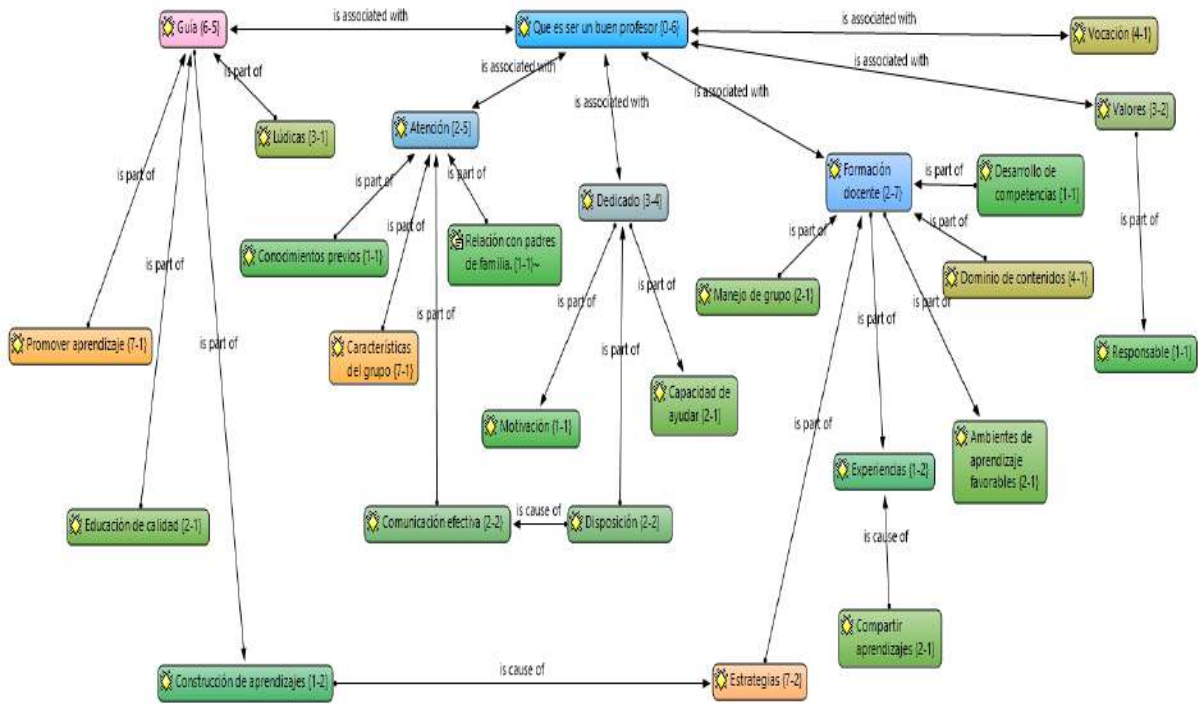
Resultados

Tras el análisis de la entrevista semiestructurada se logró formar una red que permite visualizar la información recabada a través de las categorías relacionadas con ser un buen profesor (ver Figura 1) desarrollada con las respuestas dadas por los estudiantes normalistas.

La información obtenida por parte de los alumnos de la ByCENES muestra que los

entrevistados relacionan seis categorías principales con la percepción de ser un buen profesor. Entre ellos destacan que para lograr ser un buen profesor es necesario que el docente sea un guía principalmente, un mediador que promueva el aprendizaje de los alumnos, mediante una educación de calidad, con actividades lúdicas, apoyando al alumnado en la construcción del aprendizaje.

Figura 1. Qué es ser un buen profesor.



Fuente: elaboración propia.

En relación a la promoción del aprendizaje, Litwin (como se citó en Hurtado, Tamez & Lozano, 2017) comenta que: “La configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer el proceso de construcción de conocimiento” (p.192). Ante esto, tres estudiantes hicieron mención de:

Tener una formación adecuada que lleve al proceso de aprendizaje de los alumnos con una educación de calidad (PRISO2005).

Un docente que sepa orientar y guiar a sus alumnos en la construcción del aprendizaje y propiciar ambientes favorables en la cual los alumnos desarrollen competencias para la vida, así como tener una comunicación efectiva con todos los miembros de la comunidad buscando estrategias acordes al nivel y características de grupo (PRISO2006).

Promover el aprendizaje de los alumnos partiendo de lo que ellos conocen, satisfacer las distintas necesidades que ellos tienen (PRISO2007).

En este sentido Díaz y Hernández (como se citó en Parra & Keila, 2014) sostiene que:

El docente se constituye en organizador y mediador en el encuentro del alumno con el

conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias. (p.157).

A su vez, los participantes expresaron que un maestro debe tener vocación, amor por la profesión dentro de su labor como docente. En relación a esto se expresaron de la siguiente manera:

Aquel que desempeña su labor con amor y paciencia. Capaz de comprender las necesidades de sus alumnos y a partir de ello crear estrategias para favorecer su aprendizaje (PRISO2016).

Ser un guía para el aprendizaje de los alumnos, tener vocación por la profesión al igual tener conocimiento para enseñar (PRISO2020).

En cuanto a lo anterior, Fonseca y García (2016) comentan sobre la vocación, y su relevancia en la formación docente, que, si bien no todos la tienen en un comienzo, esta se puede crear mediante la práctica, de tal forma que, en teoría, una persona puede convertirse en buen maestro a través de la vocación y entrega a su profesión.

De igual forma, los entrevistados adjudican el ser un buen profesor con la dedicación que este tiene para con sus alumnos, que los motive para el desarrollo de los aprendizajes y ayudándolos en función de lo que necesiten, para ello es necesaria la disposición del docente para realizar estas actividades. Sobre esto, los entrevistados comentaron:

Una persona con la capacidad de ayudar y compartir aprendizajes y experiencias con los demás. (PRISO2003).

Dedicarse en cuerpo y alma al logro de aprendizaje de los alumnos (PRISO2012).

Es la persona encargada de ayudar a sus alumnos tanto en lo académico como en lo personal. (PRISO2017).

Según De Zubirías (2013) un docente motivador, permite la interrogación, el diálogo, la cooperación y distribución de la búsqueda de información, la socialización de los hallazgos y la construcción del propio conocimiento del estudiante, para sus necesidades de formación.

Al mismo tiempo hacen mención a que un buen profesor se forma con valores, ya que una persona sin valores se convierte en el ejemplo contrario que debe profesar un docente. Destacan la responsabilidad como uno de los valores principales que debe tener el buen profesor, ya que un docente que no es responsable en su trabajo no podrá desempeñar su labor de manera correcta. Ante esto dos usuarios destacaron:

Un docente que se preocupa por el bienestar de sus alumnos, aplica estrategias adecuadas y lúdicas, mantiene buena relación con los padres de familia y es dedicado y responsable con su profesión (PRISO2008).

Alguien que se prepara para ofrecer a sus alumnos una buena formación académica y en valores, además, motiva a aprender y a ser mejor persona (PRISO2009).

Una educación en valores es esencial para la práctica docente, Martínez (como se citó

en Ochoa & Peiró, 2012), menciona que educar en valores implica:

Promover condiciones para aprender a construir los propios sistemas de valores, éstos se construyen a partir de los valores que nos rodean y que podemos dar cuenta de ellos por medio de las interacciones sociales que se dan en los diferentes espacios de educación: formales, no formales o informales (p. 32).

Aunado a esto, los entrevistados destacan que la preparación y formación que tenga un maestro está ligado con ser un buen profesor, en el dominio de contenidos que posea y su habilidad para el manejo de grupo, creando ambientes de aprendizaje favorables y el uso de estrategias que permitan el desarrollo de competencias. Algunos de ellos mencionan:

Tener una formación adecuada que lleve al proceso de aprendizaje de los alumnos con una educación de calidad (PRISO2005).

Ser empático, dominar los temas y llevar a los alumnos que su aprendizaje sea bien adquirido por medio de dinámicas (PRISO2014).

Sobre esto, García (como se citó en Benítez, Ramírez & Fuentes, 2018) al referirse a las diferentes clasificaciones de competencias docentes, en todas ellas se señala, con distintas denominaciones, el dominio de los contenidos, o la competencia académica (dominio de los contenidos de su área) y competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Por último, otra referencia que hacen los entrevistados acerca del buen profesor es sobre la atención otorgada tanto a los padres de familia teniendo una comunicación y a los estudiantes destacando la atención a las características del grupo, en relación al desarrollo de los aprendizajes, activando conocimientos previos y logrando una comunicación efectiva tanto con ellos como con los padres de los niños. Martín (2015) al respecto de la atención a los padres y las madres, menciona: “No se oponen a desempeñar un papel más activo en la organización de la escuela y les interesa saber lo que sucede en ella, pero no saben cómo acercarse y participar” (p.1). Dos normalistas hicieron su comentario al respecto:

Promover el aprendizaje de los alumnos partiendo de lo que ellos conocen, satisfacer las distintas necesidades que ellos tienen (PRISO2007).

Brindar las estrategias adecuadas, de acuerdo de las necesidades de todo el grupo, con la finalidad de que los educandos construyan un aprendizaje significativo (PRISO2021).

Acercas de la atención al grupo, Hurtado, Tamez y Lozano (2017) afirman que: “Dado que no todos aprenden del mismo modo, es importante reconocer que cada individuo tiene su forma peculiar de aprender asociada a sus preferencias únicas” (p.192).

Discusión y conclusiones

De las percepciones de los estudiantes normalistas sobre qué es ser un buen profesor, se pueden rescatar diversas opiniones relevantes, tal como se describe en los resultados obtenidos, destacaron entre otras cosas, que un buen profesor tiene relación con ser un guía, el cual debe tener una buena formación inicial docente y preparación continua para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y además contar con valores propios de la profesión. En referencia a esto, se encontraron coincidencias de estas tres percepciones con los resultados que Fonseca y Santiago (2016) obtuvieron en su investigación. Asimismo, con el estudio de Maas, Echeverría y Castelo (2018), puesto que en su investigación presentan que para los estudiantes un buen maestro implica ser un transmisor de conocimientos, habilidades y valores, así como tener vocación y amor a la profesión.

Con referencia a los datos obtenidos de las percepciones de los estudiantes entrevistados, se puede concluir que un buen profesor es aquel que después de la formación inicial docente recibida y la experiencia vivida frente a un grupo, se convierte en un guía dedicado, con valores correspondientes a la responsabilidad de lo que su profesión conlleva, es decir, atento a su entorno y capaz de orientar a los estudiantes hacia la construcción de sus aprendizajes, promoviendo la creación de ambientes favorables que permitan el desarrollo correcto de las competencias; haciendo alusión al uso de estrategias pensadas en las características grupales e individuales y del dominio de contenidos.

Esta investigación da apertura a indagar más a fondo sobre cada una de las categorías resultantes de las percepciones de los alumnos, con el fin de llevar a cabo un mejor análisis y considerar que estas se han creado conforme las experiencias de los estudiantes en su trayecto de formación inicial recibida en la escuela normal. Se puede considerar de igual manera, llevar a cabo esta investigación en estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Educación Preescolar y así crear un comparativo de análisis entre las percepciones de los dos distintos niveles.

REFERENCIAS

- Benítez, L., Ramírez, M., & Fuentes, L. (2018). Dominio de los contenidos de enseñanza. Una competencia profesional en la formación inicial de docentes. Recuperado de: www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P610.pdf
- Canedo, C., Reyes, A., & Chicharro, M. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. COMIE: San Luis Potosí, p. 2.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación del siglo XXI. REDIFE Virtual. 2013; 825:1-17.

- Fonseca, C., & Santiago, R. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. EDETANIA: Chiapas, México. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039921>
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad del Oriente*, vol. 27, núm. 1, p. 143. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739474018>
- Gutiérrez, C. (2011). Cómo aprendí a ser “buen maestro”. La visión de los formadores de docentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0426.pdf
- Hernández, I., Recalde, J., & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf%20Hern%C3%A1ndez,Recalde%20y%20Luna>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación, sexta edición. McGraw Hill Education: México.
- Hurtado, P; Tamez, R. & Lozano, A. (2017). Características que presentan los estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes en ambientes de aprendizaje colaborativo. Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey- México. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8129/8461>
- Maas, K., Echeverría, H., & Castelo, L. (2018). Representaciones sociales del buen profesor por alumnos de licenciatura en educación primaria de ByCENES. CONISEN: Aguascalientes 2018, p. 4.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa, 5ta edición. Pearson: Madrid, España., p. 45
- Martin, C. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455004/html/index.html>
- Ochoa, A., & Peiró, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652002.pdf>
- Parra, F., & Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, vol. 38, núm. 83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

Salgueiro, A. (1998) Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. España. OCTAEDRO.

SEP (2011). Plan y programas de estudio para el maestro.

SEP (2012). Plan de estudios, Licenciatura en Educación Primaria: Práctica profesional 7mo y 8vo semestres.

PERCEPCIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Línea Temática 1: Modelos educativos de formación inicial docente.

Dr. José Bernardo Sánchez Reyes
ca.byced2016@hotmail.com

Mtra. Juana María Amaro Martínez
juanita_amaro@hotmail.com

Andrea Michelle Romo Harvin
anyrh99@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

En esta investigación se planteó como objetivo explorar las percepciones de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación primaria acerca de la profesión docente. Es un estudio de corte cualitativo, se utilizó como método la narrativa a través de instrumentos como el relato autobiográfico y el cuestionario, con el propósito de contrastar las expectativas y percepciones de los estudiantes durante su formación entre el primero y quinto semestre. El análisis permitió categorizar y codificar la información identificando las expectativas y percepciones, los hallazgos evidencian que la percepción de los estudiantes acerca de la profesión docente es una carrera de vida humanista, requiere de una constante actualización, vocación, actitud, conocimientos y habilidades para enseñar. En relación a las expectativas la mayoría de los jóvenes normalistas expresan que: *buscan ser buenos docentes, innovadores y competentes*. La mitad de los estudiantes declararon estar seguros con la elección profesional que tomaron y desean seguir fortaleciendo su identidad profesional, el resto manifestó incertidumbre acerca de la decisión profesional y dudan de su vocación.

Palabras clave

Profesión docente, relato autobiográfico, percepciones, expectativas.

Planteamiento del problema

El sistema educativo mexicano enfrenta diferentes retos y desafíos; entre los que podemos mencionar: las constantes reformas en educación básica y sus tensiones, el ingreso al servicio profesional de los nuevos maestros (evaluación), la falta de vocación e identidad profesional y el desprestigio de la profesión docente.

En la actualidad hablar de la profesión docente, se vincula con las expectativas y percepciones que tienen los estudiantes en formación acerca de la docencia. En este escenario, los estudiantes del 1° sem. de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) construyeron sus relatos autobiográficos donde fue posible escuchar e interpretar sus expectativas, percepciones y rasgos identitarios acerca de la profesión, plasmados en los relatos digitales autobiográficos.

Es pertinente mencionar que una de las preocupaciones de la (ByCENED), es disponer de información pertinente referente a la identidad profesional de los jóvenes en formación. En este reporte de investigación, se explora un conjunto de situaciones expresadas en sus narrativas autobiográficas.

La institución, debe garantizar una educación holística que responda a las exigencias de la sociedad actual. En virtud de lo anterior, la pregunta central fue: ¿cuáles son las expectativas y percepciones de los estudiantes y cómo se manifiestan en los relatos autobiográficos? El objetivo de la investigación, se expresa de la siguiente manera: explorar las expectativas y percepciones de los estudiantes en formación inicial acerca de la identidad y vocación por la docencia.

Marco teórico

Nuestro marco teórico se ubica en el constructivismo sociocultural de Bruner (2004, p. 12), la tarea central es crear un mundo de significados a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino en la cultura y la sociedad, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones, propone que para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros, así como la cultura, la historia, la sociedad y la ciencia, debemos recurrir a las narraciones, porque son las que nos permiten comprender aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo, es decir, lo que conduce a transformar el presente, a pesar de nuevas realidades y mundos posibles Díaz Barriga (2019, p. 55).

Vygotsky (1979), define la identidad como procesos intra e inter-psicológicos, el autor sostiene que el desarrollo del ser humano tiene su génesis en la vida social, a través de procesos de construcción conjunta, mediante la participación activa en un contexto histórico-social y cultural específico. Se lleva a cabo un proceso inter-psicológico, de interrelación social, dinámico y siempre

cambiante, que conduce a construcción de sentido y significado. Se presenta un segundo proceso de carácter interno o intrapsicológico consistente en la apropiación personal que hace el sujeto de las herramientas pautas y patrones propios de su cultura en las diferentes esferas que configuran su personalidad e identidad práctica, cognitiva, social y afectiva, pasando del nivel interpsicológico al intrapsicológico (denominado ley de la doble formación), ocurre cuando la persona se apropia de la experiencia, en un tiempo y espacio particular, en un contexto histórico-social a través de interacciones social. Supone un proceso creador, productor, transformador y mediatizado; esto permite entender por qué cada persona es un ente único e irrepetible. Por lo tanto se puede decir que la identidad personal es resultado de los mecanismos intra e intersubjetivos cultural y permiten la conformación ontológica o psicológicas que es la base de tal identidad Díaz Barriga (2019, p. 161).

El término de identidad permite transitar por su multidimensionalidad y complejidad, por ser un término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal; entonces se asumen la identidad como dinámica y progresiva de acuerdo con las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos pertenecientes a un contexto determinado.

Por su parte Revilla, (2003), citado por Sayago, Chacón y Rojas, (2008), explica la identidad a partir de cuatro elementos constitutivos, denominados anclajes, el primero se relaciona con el cuerpo, expresado en apariencia física, espacio temporal, evolutivo. El segundo anclaje tiene relación con el nombre propio, relativo a cómo nos conocemos y nos conocen. El tercer elemento referido a la autoconciencia definida como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumirse como sujeto activo y la memoria como la narración de sí mismo, en base al recuerdo selectivo, dada nuestra condición cognitiva que impide almacenar toda la información experiencial. El cuarto anclaje, lo sitúa en la demanda de la interacción social fundamentada en la coherencia comunicativa y el compromiso del intercambio con los otros.

Para Tajfel, (1981), la identidad es aquella parte del auto concepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. En concordancia con este autor, Evetts, (2003, p. 32), afirma que: este término se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos que ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo.

Autores como Morín, (2001), puntualizan la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano.

Una institución debe comprometerse ofreciendo las condiciones propicias para el logro de las metas, objetivos y propósito de la educación, desde las dimensiones: institucional, personal, interpersonal, social, política, académica y cultural, que le permita satisfacer las necesidades y expectativas de agentes educativos.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, (2008), la percepción obedece a los estímulos cerebrales logrados a través de los sentidos sensoriales, los cuales dan una realidad física del entorno. Se define como la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones para conocer algo. Desde otra concepción, la connotación de la percepción hace referencia a un proceso mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta los estímulos, para darle un significado a algo. Toda percepción incluye la búsqueda para obtener y procesar cualquier información, es el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información del entorno y le permiten al individuo formar una representación de la realidad.

En esta investigación la percepción estaría apoyada en lo que señala la Teoría Gestalt: quien plantea que tiene un enfoque holístico porque percibe las cosas como totalidades, lo que significa que el todo es más que la suma de las partes. Oviedo, (2004, p. 90), citado por Sánchez y Barraza, (2018), indica que: la Gestalt definía la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles en el mundo circundante. Como es evidente, explorar las percepciones y expectativas acerca de la profesión docente, coadyuva a generar las condiciones que favorezcan el ambiente socio-formativo y cultural para que el estudiante confirme y desarrolle su proceso de identidad.

Metodología

El estudio permitió confirmar la pertinencia de recurrir a la investigación cualitativa, a través del enfoque biográfico narrativo. Para Bolívar, Domingo y Fernández, (2001, p. 18), la “investigación biográfico-narrativa” es una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos. De ahí, su relevancia en el campo de la formación docente para conocer desde las voces de los estudiantes sus percepciones, expectativas, motivaciones, intereses y necesidades sobre la construcción de la identidad profesional docente. Entendemos como biográfico narrativo, un proceso reflexivo y de autoconocimiento en la construcción de la identidad. Sandín, (2003).

Instrumentos para la recolección de la información

Se aplicaron dos instrumentos, el primero que se utilizó fue el relato digital autobiográfico personal (RDP), que se elaboró en la asignatura del Sujeto y su Formación Profesional Docente, en el primer semestre de la licenciatura en educación primaria, en donde los estudiantes construyeron su historia de vida de personal, centrando la atención en los rasgos, características, razones y motivos que lo constituyen como un sujeto sociocultural y que orientaron la elección profesional. Posteriormente se diseñó y aplicó un cuestionario biográfico para contrastar las expectativas y percepciones de los estudiantes para dar continuidad en su trayectoria profesional.

Procedimiento

La investigación se realizó en dos etapas con 14 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2012, 11 del género femenino y tres del género masculino, la primera etapa en el 1º semestre, en el ciclo escolar 2017–2018, posteriormente, en el 5º semestre del ciclo escolar 2019–2020, se aplicó a los mismos estudiantes el cuestionario biográfico para hacer un contraste respecto a las percepciones y expectativas.

La manera como se interpretó la información fue de manera artesanal a través de un concentrado en cuadros por columnas para identificar las motivaciones, expectativas y percepciones de los estudiantes, lo cual nos permitió construir categorías de análisis y hacer codificaciones producto de los relatos y del cuestionario biográfico.

Resultados

Aportes de los relatos autobiográficos: expectativas y percepciones.

Autores como Sayago, Chacón y Rojas, (2008), afirman que un relato autobiográfico fundamentalmente se caracteriza por el carácter ideográfico. Las categorías que emergieron del análisis de resultados y que sobresalieron en los relatos fueron: expectativas y percepciones de la profesión. Los aspectos que sobresalen reflejan la percepción de la profesión docente como una carrera de vida que se caracteriza por ser humanista, necesita una constante actualización, vocación, actitud, conocimientos y habilidades para enseñar. En otros relatos hay quienes mencionan que la profesión docente, no está lo suficientemente reconocida ni valorada por la actual sociedad. “*Ser docente implica recuperar una meta y un horizonte perdido*” (R10), existe coincidencia con el comentario anterior debido al deterioro de la imagen de la profesión docente desde la perspectiva sociocultural. Para Tenti, E. (1998), el ejercicio de la profesión requiere no tanto de un saber cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral, la primera y más importante es la vocación, esta

deberá complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo. En otra declaración *“se percibe a la profesión docente como un reto que enfrenta el docente al tener que desarrollar habilidades, conocimientos y adquirir las herramientas necesarias para lograr los objetivos como docente, así como adquirir la experiencia necesaria para cumplir con las expectativas de ser un buen docente (R7)”*.

Un estudiante emite la siguiente afirmación: *“la docencia no solo es transmitir conocimientos, es compartir y servir a los demás; saber que se contribuye a que otras personas se superen es satisfactorio. Es una carrera humanista ya que trabajas con personas, seres humanos y no con máquinas como sucede en otras profesiones (R6).”*

En relación a las expectativas, la mayoría de los estudiantes expresan en sus relatos que: *buscan ser buenos docentes, innovadores y competentes*. En el siguiente testimonio, un estudiante relata: *“...de esta mi profesión espero adquirir mucho conocimiento, aprender nuevas estrategias de aprendizaje ya que en un mediano plazo las tendré que aplicar con mis alumnos, también me interesa enriquecer mis conocimientos sobre los temas que marcan los nuevos planes de estudio, así como promover los valores dentro y fuera del aula así también en su vida cotidiana”*. Ferry, (1990, p. 45), sostiene que un docente debe adquirir una formación doble, por un lado una formación científica, literaria o artística y una formación didáctica en todas las disciplinas del saber.

¿Qué manifestaron los estudiantes en los cuestionarios autobiográficos?

Algunos informantes expresaron como principal expectativa, *lograr ser vanguardistas*, para Cheung, (2006, p. 56), la eficacia se encuentra relacionada con el convencimiento del docente de que puede influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. La mayoría de los testimonios expresaron como expectativas *“mejorar constantemente su desempeño para promover en los estudiantes un aprendizaje autónomo con ayuda de recursos y estrategias, a través del desarrollo de sus competencias y habilidades para realizar cambios significativos y ser reconocidos como maestros idóneos”*. Marcelo y Vaillant, (2009), menciona que el desarrollo de la competencia profesional es un proceso en el que se registra una evolución, como normalmente ocurre en las diferentes fases del desarrollo personal.

Las percepciones que se tienen actualmente, se sustentan en la idea de que *“la docencia es una carrera profesional que no tiene el reconocimiento social por todo lo que implica el trabajo docente, además es una carrera muy criticada y económicamente poco remunerada”*.

La mitad de los estudiantes expresaron estar seguros con la elección profesional que tomaron y desean seguir fortaleciendo su identidad profesional. Mientras que en el resto, existe incertidumbre acerca de la decisión profesional que tomaron, ya que en algunas ocasiones dudan de su vocación. Para Hernández y Fernández, J. (1987): el término aspiraciones también se mueve en el campo de la deseabilidad y no participa de la realidad del sujeto. Asimismo, el término decisión se advierte como un apartado de la elección, aunque no llega a cubrirla plenamente, es decir, toda elección vocacional conlleva una decisión. Nos estamos refiriendo, por tanto, a la elección como proceso y a la decisión como el producto.

A lo largo del proceso formativo en los semestres subsecuentes, los informantes a través del contacto directo en la práctica docente, han cambiado las expectativas y percepciones que se tenían en un inicio de la carrera profesional, llevándolos a concientizarse más acerca de la labor docente.

Discusión y conclusiones

Es posible definir que los estudiantes que dicen sentir vocación por la docencia están comprometidos con el quehacer docente, reconocen la complejidad de la profesión y la satisfacción que ésta les brindará. Para González B. y González A. (1993, p. 75), la vocación se entiende como: “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor.” Por ende, en el proceso de formación docente, podemos vislumbrar tres modelos de vocación: subjetiva, objetiva y auténtica.

Es posible comprobar esto a través de los diarios de campo y los informes de práctica de los alumnos, en los análisis que se realizaron después de cada una de las jornadas de práctica docente en los diferentes semestres cursados, donde reafirman que la satisfacción más grande que han tenido, es el aprender de los niños, por lo tanto; transmitir parte de sus conocimientos es parte de las expectativas que se tienen al desarrollar el máximo potencial de su trabajo como docente. En sus reflexiones, consideran que el ser docente no es un trabajo sencillo, pues como plantea Ferry, (1990, p.43) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Se requiere de un buen proceso de formación y constante actualización debido a que, los docentes se enfrentan a nuevos retos cada día como son el uso de las nuevas tecnologías y las distintas personalidades que presentan los estudiantes modernos. Como puede revisarse, las percepciones y expectativas, que los estudiantes normalistas presentaban en un inicio de su formación profesional como docente, era una visión diferente a lo que la realidad les presenta a través de sus prácticas educativas.

Los jóvenes manifiestan a través de sus narrativas su apego a la profesión docente como un baluarte humanista para servir a la niñez con profesionalismo, dedicación, pasión a su misión y vocación por la educación.

REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- Bruner, J. Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710, 2004.
- Bruner, J., La educación, puerta de la cultura, 2a. ed., Madrid, Visor, 2004.
- Cheung, H. Y. The Measurement of Teacher Efficacy: Hong Kong Primary Inservice Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451, 2006.
- Díaz, Barriga Arceo F. *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados*. México, 2016.
- Díaz Barriga Arceo F. (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Ciudad de México. Aula Nueva SM de Ediciones, 2019.
- Diccionario de la Real Academia Española, 2008.
- Evetts, J. Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154, 2003.
- Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México – Barcelona – Buenos Aires: Editorial Paidós, 1990.
- González Blasco, P y González Anleo, J. El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid, Fundación Santa María, 1993.
- Hernández Fernández, J. La elección vocacional: concepto y determinantes. Murcia, Caja Murcia, 1987.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea, S.A, 2009.
- Morín, E. Los siete saberes necesarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.
- Sagayo Quintana, Z., Chacón Corso M., Rojas de Rojas M. Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 2008, pp. 551-561 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa>, 2008.
- Sánchez Reyes, J. B. y Barraza Barraza, L. Liderazgo, ejercicio y percepciones, *ReDIE*, 2018.
- Sandín Esteban, M. Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España, 2003.
- Tajfel, H. Human groups and social categories. Cambridge University Press (Versión en castellano, Barcelona: Herder, 1981.
- Tenti, E. El arte del buen maestro. México: Pax México, 1988.

PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Mtra. Lynda Salinas Cervantes

Mtra. Perla Suggeith Dueck Klassen

Mtra. Karla Ivette Nieto Chávez

p.dueck@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin”

Línea Temática: 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Reporte parcial de investigación

Resumen

El trabajo presenta los resultados del diagnóstico de un proyecto de investigación-acción relacionado con la cultura bilingüe en una institución normal del norte del país. Se centra en el problema de la discrepancia entre la expectativa de los alumnos y los lineamientos del plan y programa 2012. Aborda conceptos relacionados con el aprendizaje de un segundo idioma y la motivación para aprenderlo. Se basa en la información obtenida por medio de un grupo focal y un cuestionario digital. Entre los principales hallazgos se encuentra la percepción de que la asignatura de inglés tiene como propósito principal capacitar a los estudiantes para impartir la materia en sus futuros centros de trabajo. Además, se recupera información relevante en relación a la incorporación de Formadores de Inglés C y los cambios resultantes de ello, los cuales se perciben como favorables. Los alumnos son conscientes de la importancia del programa de inglés y su implementación, por lo que su opinión permite detectar áreas de oportunidad para fortalecer el programa. Resalta en las conclusiones que investigar sobre las necesidades de la asignatura permite implementar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Educación normalista, formación de profesores, idioma extranjero, investigación-acción, planes de estudio, currículo

Planteamiento del problema

La enseñanza del idioma inglés en las escuelas normales de México se presenta como una alternativa desde hace décadas por medio de programas como SEPA Inglés. Sin embargo, es hasta el 2012 que se incluye como materia curricular en los planes y programas de la Reforma Curricular para la Educación Normal (RCEN, 2012). En estos se establece la necesidad de que el estudiante aprenda un segundo idioma con el fin de desarrollar habilidades para el ejercicio de su profesión (DGESPE, 2012).

Uno de los principales objetivos de la RCEN 2012 es la profesionalización de los estudiantes normalistas en un segundo idioma, lo cual requiere una perspectiva distinta, además de técnicas y estrategias actualizadas, por parte de los docentes. Sin embargo, al ser una institución formadora de docentes, la mayoría de los alumnos esperan que la asignatura de inglés les provea las herramientas y los conocimientos necesarios para ser capaces de impartir la asignatura.

Dada la discrepancia entre las expectativas de los alumnos y los lineamientos establecidos en el plan y programa 2012, surge la inquietud de analizar la percepción que actualmente tienen los estudiantes del proceso de enseñanza del idioma del que son parte dentro de la “Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin”. Es por esto que se plantea el problema de identificar la percepción de los alumnos con respecto a la asignatura de inglés y su relación con las competencias de egreso. Éste a su vez es parte de un trabajo más amplio de intervención en la escuela para fomentar la cultura del uso del inglés en contextos de aplicación fuera del aula.

Marco teórico

El proceso mediante el cual se llega a ser competente en un segundo idioma se apoya en la presentación de conocimientos por parte del maestro a los alumnos, un ambiente de aprendizaje adecuado y la motivación, siendo esta última un aspecto esencial en el correcto desarrollo de quien aprende. Para Woolfolk (1999, p. 372), la motivación es un “estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta”. Además, menciona que hay factores que influyen en ella, tales como el tipo de elecciones de las personas, el tiempo que les toma llevarlo a la práctica, la intensidad o grado de participación, así como lo que siente y piensa la persona que lo pueda llevar a dejar o continuar con lo decidido.

La motivación es generalmente clasificada en dos: la intrínseca y la extrínseca. La primera se define como aquella que se encuentra dentro del individuo y se relaciona con sus intereses y actitudes.

Los alumnos se motivan intrínsecamente al tener el aprendizaje como meta. La extrínseca, por otro lado, proviene de una fuente externa al individuo; ya que la razón para aprender es el recibir estímulos como premios o calificaciones que no guardan relación con la obtención del conocimiento (Larrenua, 2015).

Además, existen perspectivas que se utilizan para estudiar la motivación al momento de abordarla como parte del aprendizaje de lenguas como la psicológico-social. Al respecto, Gardner (citado por Zenotz, 2012) señala que la motivación es un factor de éxito en el aprendizaje de lenguas y formula el modelo socio-educacional. En dicho modelo se establece una distinción entre la cualidad integradora e instrumental de la motivación.

Si bien la motivación se aborda desde perspectivas conductuales, sociales y humanistas, la globalización impacta el modo de vida actual y le da relevancia a la interculturalidad y el aprendizaje de otras lenguas ajenas a la materna; de tal forma que surgen nuevas conceptualizaciones de motivación.

Otra clasificación es la que divide la motivación en instrumental e integradora. La primera se refiere al objetivo práctico que persigue el interesado y va desde aprobar un examen hasta conseguir un trabajo en el extranjero. Por su parte, la integradora es la que entra en juego cuando se busca comunicarse con, o ser parte de una comunidad que habla la lengua objetivo (Castro, 2015). Estas motivaciones son diferentes con respecto a las planteadas por Gardner (citado por Zenotz, 2012) pues establecen más relación con el contexto social en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

Con respecto a la enseñanza y para fines de esta investigación, es necesario establecer que, al igual que en otras disciplinas, la enseñanza de un segundo idioma es determinada por factores que van desde las características del alumno interesado en el idioma hasta los enfoques y las habilidades utilizadas por el maestro responsable. No obstante, las clases de inglés se guían por un currículo establecido. El afán de su enseñanza radica en desarrollar la comunicación efectiva -tanto oral como escrita- en el idioma meta y no solo impartir clases con actividades que abarquen los temas establecidos en el programa.

Cerdas y Ramírez (2015) describen los métodos de enseñanza de un segundo idioma más habituales. El primero en ser mencionado es la traducción gramatical, que surge en 1920 y establece que basta con aprender las reglas gramaticales y el vocabulario de un determinado idioma para dominarlo. Sin embargo, la traducción no desarrolla habilidades comunicativas, por lo que el método directo adquiere popularidad. La diferencia con el anterior es que se basa en situaciones reales, promoviendo el pensamiento en la lengua meta, al no permitir el uso de la lengua materna.

Si bien el método directo enfatiza la producción oral por medio de la exposición en contextos reales, el siguiente método, el audiolingüístico, se centra en la adquisición de estructuras gramaticales para poder utilizarlas de forma automática por medio de grabaciones de diálogos, su imitación y repetición. De aquí surge el método cognitivo como reacción a las características conductuales del método anterior. Entre sus grandes aportaciones resalta que este le resta importancia a la pronunciación, pues ve la perfección como poco realista.

Es para 1960 que se origina la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como un enfoque situacional que enseña el idioma mediante la práctica de estructuras básicas en actividades que resultan significativas para quienes lo aprenden. En este tipo de enseñanza, el lenguaje presentado es el que se utiliza en contextos reales y los alumnos son expuestos a materiales -videos, periódicos, revistas, páginas de internet- con ejemplos de dicho lenguaje. Además, la lengua meta se muestra tanto como objeto de estudio como vehículo de comunicación dentro del área y los errores son percibidos como el resultado natural del proceso de desarrollo comunicativo.

Tomando en cuenta los aspectos mencionados con respecto a la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, los planes y programas de la RCEN 2012 establecen que el curso de inglés “provee a los estudiantes normalistas de las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en el área de inglés” (DGESPE, 2012, p. 2). Su propósito es que los alumnos adquieran un dominio de nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), al concluir el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria; esto con la finalidad de favorecer ciertas habilidades necesarias para su ejercicio docente.

En el 2017 se da inicio a la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales en las instituciones de formación inicial del país por medio de la convocatoria nacional para la contratación de maestros especialistas en el idioma inglés, así como su enseñanza. Se comienza, además, con el desarrollo del plan y programas 2018. Como resultado se da un cambio tanto en los planes y programas como en los docentes que imparten la materia en las instituciones, ya que en febrero de 2018 se da la contratación de especialistas para impartir las clases de segundo idioma en las normales.

La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales, al igual que la Reforma Curricular para la Educación Normal (RCEN) 2012, marcan que los estudiantes deben lograr un importante dominio del idioma inglés con la finalidad de utilizarlo como apoyo al momento de preparar e impartir las clases de educación básica. Se espera que el conocimiento de un segundo idioma les permita expandir sus horizontes académicos y culturales al abrir la posibilidad de interactuar con personas e ideas de otros países y que este conocimiento se traduzca en un enriquecimiento de su labor profesional (SEP, 2017).

Metodología

El método seleccionado es el de investigación-acción, el cual parte de un diagnóstico en el cual se revisa la opinión y perspectiva de diversos actores, con el fin de promover una cultura bilingüe en la escuela normal objeto de estudio. Lewin (citado por Restrepo (2002, p.1),

concebíó este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación.

La presente ponencia da a conocer la percepción de los alumnos de séptimo semestre de la IByCENECH con respecto a la asignatura de inglés y su relación con las competencias de egreso establecidas en el Plan 2012. Por consiguiente, se determina que la investigación sea de tipo cualitativa y utilice como instrumentos la observación, el grupo focal y el cuestionario.

La observación es el punto de partida de esta investigación pues hace evidente que entre los alumnos de las diferentes licenciaturas y semestres hay perspectivas diversas en relación con la asignatura de inglés. Entre las notas destacadas se encuentra que, si bien los alumnos perciben un cambio en la clase de inglés, su actitud sugiere que ellos esperan que se les prepare para impartir la asignatura como parte de su formación profesional.

En un segundo momento se seleccionan aleatoriamente a siete alumnos de ambas licenciaturas cursando el séptimo semestre a fin de fungir como participantes en un grupo focal. Las preguntas se centran en las diferencias percibidas en la asignatura de inglés a lo largo de sus semestres de formación en la institución. Al analizar la grabación, se percibe que existe una relación entre la perspectiva de la asignatura de los alumnos con las competencias que esperan desarrollar.

Posteriormente se envía un cuestionario electrónico de 10 preguntas a los alumnos matriculados en el séptimo semestre de ambas licenciaturas, el cual es respondido por 88 de ellos. Las preguntas de este instrumento pretenden reflejar las expectativas de los alumnos en cuanto a preparación profesional, propósito, motivación, utilidad y competencias vinculadas con el inglés como segundo idioma.

Resultados

Al arribar los formadores de inglés C a la normal en cuestión, se les asignan los cursos de inglés en los semestres que son parte de la RCEN 2012, ya que el Plan y programas 2018, para el cual son contratados, aún no entra en vigor. Al entrar al aula se percatan que existe una discrepancia entre lo que establece el plan y programas 2012 con respecto al nivel de inglés que deben alcanzar los alumnos de las instituciones de educación normal y el conocimiento que ellos demuestran al momento de utilizar el idioma. Debido a esto, se opta por adecuar las estrategias para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Se pretende que sean competentes en el idioma para su desarrollo profesional al ser capaces de entender y comunicarse en él.

Aunque los estudiantes normalistas consideran como positivo el cambio en el método de enseñanza, se advierte que esperan que la asignatura de inglés les provea de las herramientas necesarias para ellos poder impartir la asignatura al momento de ejercer su profesión como maestros en educación básica, “tengo que tener esos conocimientos para poderse los enseñar a mis alumnos” (CD 1)

Siento sí gran diferencia porque en tercer semestre era más didáctica, era cómo nosotros vamos a ir a transmitirlo a, a los grupos y ya acá era un poco más de técnica, lo que realmente tendríamos que nosotros, eeh, saber para poder transmitirlo. Entonces, siento que me gustó un poquito más, eeh, la didáctica porque es algo que nosotros estamos aquí, la didáctica de qué vamos a enseñar en las primarias (CD 1)

Con base en esta observación surge la inquietud de conocer cuál es la perspectiva de los alumnos en relación con la asignatura de inglés en las escuelas normales, ya que en el Plan y programas 2012 se especifica que el propósito de aprender una lengua extranjera es que “desarrollan indirectamente ciertas aptitudes que le pueden ser de gran utilidad para su vida como profesional de la docencia” (DGESPE, 2012, p. 3). De aquí se desprende que el idioma debe ser una herramienta para fortalecer su desempeño en el aula por medio de acceso a información y actualización.

Entre las herramientas que se implementan para llevar a cabo el diagnóstico, se diseñan algunos instrumentos, entre ellos el grupo focal antes mencionado. Este se lleva a cabo con el objetivo de recopilar sus visiones respecto a la razón de ser de la asignatura de inglés en la malla curricular de su plan de estudios. Se obtiene que los estudiantes ven la importancia de la asignatura para su futura vida, tanto como maestros en educación básica como en su habilidad de comunicación, “como dijeron, es importante tener lo de nuestra formación para poderlo aplicar en nuestra vida profesional y en la vida cotidiana” (F 1)

A futuro verdad que esté en una escuela y no tengo la posibilidad de que esté un maestro de inglés entonces qué va a pasar entonces yo tengo que tener esos conocimientos para poderse los enseñar a mis alumnos para mi es fundamental. (F 1)

Además, se realiza un cuestionario, respondido por 88 de los 213 alumnos del séptimo semestre. En él se encuentra que el 66% de los encuestados considera que la asignatura de inglés es para prepararlos para impartir la materia en la educación básica. Dentro del cual, el 42% opina que se les provee las herramientas básicas para dar clases, “porque se supone que vamos con las bases como para dar una clase de mínimo cosas básicas” (CD 1). Mientras que 16% cree que es porque la escuela normal forma para la enseñanza de las materias que en ella se imparten, “porque estamos en una institución donde se enseña a enseñar” (CD 1).

Se rescata además que 39% consideran que el propósito de la asignatura de inglés en las escuelas normales es la obtención de un nivel básico en el idioma para poder enseñarlo, “que el maestro en formación tenga el nivel básico de inglés para trabajarlo con sus alumnos” (CD 1). Sin embargo, el 46% está en desacuerdo con esta opinión al considerar que la meta es la adquisición de un segundo idioma. Afirman que la meta de la enseñanza del segundo idioma es “brindar a los alumnos las herramientas para alcanzar el desarrollo de habilidades escritas y orales del idioma inglés” (CD 1). Esto es en contraste directo con los comentarios anteriores, en los cuales expresan su creencia de que la clase de inglés es para que ellos repliquen el conocimiento adquirido en sus escuelas al momento de ejercer su profesión.

Más allá de la idea de enseñar inglés, el 65% de los alumnos de la normal encuestados consideran que la asignatura les es de beneficio en la obtención de recursos que pueden adecuar para sus prácticas y labor docente en cursos además del inglés, “nos brindan actividades y estrategias que pueden ser aplicadas en la enseñanza de cualquier lengua” (CD 1). Esto indica que los futuros maestros reconocen que el conocimiento que adquieren a través de las clases de segundo idioma, no sólo es pertinente para repetir las enseñanzas sino para utilizarlo en la búsqueda y adecuación de materiales o estrategias que posiblemente no están disponibles o fácilmente accesibles en el idioma español; los cuales pueden ayudar a enriquecer temas en las matemáticas o las ciencias.

De igual manera se observa que la mayoría de los participantes consideran que el conocimiento del inglés es útil en la formación profesional del estudiantado normalista, tal es así que el 39% afirma que le provee de oportunidades laborales, el cual resulta aplicable para el desarrollo de la materia en su papel de docente; es visto “como una herramienta para desarrollarse en el campo laboral y brindar a los alumnos de primaria la posibilidad de desarrollar clases de inglés” (CD 1). El 36% coinciden en que es provechoso el idioma en su desarrollo personal; “nos ayuda a abrir nuestro pensamiento lingüístico, además de que al comprender un nuevo idioma nos facilita la comprensión de nuevos idiomas y la activación de neuronas” (CD 1).

Sin embargo, incluso en este aspecto, el 18% considera que su beneficio es para la docencia, el prepararlos para situaciones a las que se pueden enfrentar en su vida como maestro de primaria o preescolar al reiterar, “para poder enseñar a los alumnos una segunda lengua cuando se requiera” (CD 1) y “tengo una alumna del extranjero y mi nivel en el idioma me ha permitido comunicarme muy bien con ella. Además, he aprendido a relacionar los conceptos y conocimientos que he aprendido en inglés con mi práctica” (CD 1). Lo anterior ilustra la idea que se tiene, que la clase de idioma extranjero impartida en la institución formadora de docentes debe de capacitar al estudiante para luego ser maestro de inglés en su aula en educación básica.

En lo que respecta a la incorporación de los Formadores de inglés C en el 2018, los estudiantes perciben un cambio en su motivación hacia el aprendizaje del idioma. Un 69% de ellos afirma que este es positivo; “Creo que con el cambio de los teachers ha servido, se ve que están capacitados y las clases son más dinámicas” (CD 1). De la misma manera el 51% declara que las clases actuales logran que los estudiantes le pierdan miedo al inglés comentando “si, nos motiva a salir de nuestra zona de confort y hacerlo, hablarlo y escribirlo, aunque nos equivoquemos” y “Si, los maestros hacen las clases de manera interactiva, de tal forma que siempre se practique el idioma durante la clase” (CD 1). El 23% siente que en ocasiones se obtiene la meta de eliminar el miedo, pero no siempre ya que las horas de clase son insuficientes, “Desde mi punto de vista en algunos aspectos, porque no son tan recurrentes las clases, por tal motivo lo visto en clase no es tan significativo la siguiente clase” (CD 1). De igual forma el 25% aseveran que no se pierde el temor a la asignatura ya que no se utiliza lo suficiente; “No, es muy poca la práctica que se tiene” (CD 1).

En lo general, la enseñanza del inglés actual es vista de manera positiva por los estudiantes de séptimo semestre de la normal. El 39% la ve como buena o excelente, lo cual se refleja en los comentarios que hacen referencia a los cambios realizados desde que los Formadores de inglés C son parte de la plantilla docente. “Que está muy bien, ha mejorado mucho en las actividades, como la feria y el baile” (CD 1) y “Es buena, las clases me gustan, lamentablemente los estudiantes/normalistas no muestran realmente el interés que se le debería dar al curso, pero ha mejorado a comparación de años anteriores” (CD 1).

El 16% opina que sus maestros actuales cuentan con el conocimiento y la preparación requeridos para fomentar de manera efectiva la adquisición del idioma por parte de los estudiantes, “los profesores están preparados y en actualización” (CD 1). Además, manifiestan que los docentes les apoyan en su aprendizaje lo cual les permite adquirir un conocimiento más profundo de la lengua. Comentan que “hay un gran apoyo y compromiso por parte de los maestros de inglés en el proceso de aprendizaje de cada uno de nosotros” (CD 1), y “los profesores nuevos que llegaron me ayudaron más” (CD 1).

A pesar de que la mayoría de los comentarios sobre la enseñanza de inglés son positivos, se puede observar que existen algunas áreas de oportunidad. El 21% de los participantes opinan que existe la necesidad de que se tome más en cuenta al curso, “se le da prioridad a los cursos que tienen más peso en la malla curricular, para el logro de las competencias profesionales” (CD 1). El 11% concuerdan con este sentimiento al expresar que el tiempo es insuficiente para aprender adecuadamente el idioma. “Es mucho mejor, pero el tiempo dedicado a las clases de inglés no es el suficiente” (CD 1) y “Los maestros son muy buenos, pero falta más tiempo de clases de inglés” (CD 1). El 7% sugiere que es muy importante que los estudiantes sean divididos de acuerdo al nivel de dominio, a fin de propiciar el avance de cada estudiante de acuerdo con su conocimiento del idioma extranjero. “Considero que los maestros y técnicas usadas son muy buenas, sin embargo, la diversidad de niveles en el salón de clases es muy variada, por lo tanto, no se logra que los alumnos avancen a su nivel” (CD 1).

Conclusiones

La enseñanza del idioma inglés dentro del contexto normalista presenta características propias, debido al papel que juegan las escuelas de formación docente en dicho proceso. Si bien los planes y programas establecen que la asignatura de inglés debe dotar al alumno de conocimientos y habilidades relacionados con el uso del idioma inglés, en ninguno de sus apartados se le atribuye la capacitación para la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje como segunda lengua. No obstante, una proporción significativa de los alumnos de la IByCENECH se encuentra bajo la creencia que el objetivo de la clase de inglés va más allá del desarrollo de habilidades lingüísticas. Ellos esperan obtener conocimiento relacionado a la función de formador de maestros de inglés, similar a la que se desarrolla con el contenido de otras asignaturas.

Respecto a la incorporación de los formadores de inglés C a la institución, los alumnos perciben cambios positivos y útiles para su formación. Observan también que las diferentes estrategias aplicadas en clase impactan su desempeño y motivación. Además, son conscientes del proceso necesario para la adquisición de una segunda lengua y, por lo tanto, opinan que el peso que se le da a la materia en la actualidad no es suficiente para garantizar un dominio suficiente del nivel esperado, de acuerdo con lo establecido en los planes y programas 2012. Es decir, a pesar de las falsas creencias sobre el objetivo de la asignatura, los alumnos comienzan a percatarse de la utilidad del idioma fuera de su contexto de labores docentes, por lo que se muestran más motivados y se esfuerzan en aprender.

Tras la llegada de los Formadores en 2018, los alumnos muestran resistencia a las nuevas estrategias y herramientas utilizadas. Sin embargo, tras el trabajo de adecuación a los planes y

programas, se observan resultados favorables en cuanto a actitud y aprendizaje de los alumnos. Los planes y programas vigentes funcionan, sin embargo, el tiempo que se le otorga a la asignatura es insuficiente, por lo que es necesario reforzar los temas de clase por medio de plataformas digitales que permiten mayor práctica y desarrollo de hábitos de estudio de forma autodidacta.

Ahí radica la importancia de investigar las necesidades de la asignatura, de acuerdo con la perspectiva de los alumnos, con el propósito de implementar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua a fin de desarrollar habilidades que con impacto en su vida profesional y académica.

REFERENCIAS

- Castro Viúdez, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. V. Lucero, & R. S. Martínez (Ed.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 213-220). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Cerdas, G., & Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas*, 22, 296-316.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). Inglés B2-Séptimo Semestre Plan de Estudios. México: SEP.
- Larrenua, R. (2015). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras* (Tesis de grado). Universitat de les Illes Balears, Palma de Majorca, España. Recuperado de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México: SEP.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. (7ma ed.). Naucalpan de Juárez, México: Prentice Hall.
- Zentoz, M. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 75-81.

PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2018-2019

Autor 1. Profesor-Investigador: Dr. Juan Manuel Vázquez Molina

Escuela Normal “Miguel Hidalgo” Parral, Chihuahua

juvamoli@hotmail.com

Autor 2. Profesor-Investigador: Mtro. Blas Alberto Gómez Heredia

Escuela Normal “Miguel Hidalgo” Parral, Chihuahua

blas-37@hotmail.com

Autor 3. Profesor-Investigador: Mtro. Javier Sáenz Gutiérrez

Escuela Normal “Miguel Hidalgo” Parral, Chihuahua

viersa633@gmail.com

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

RESUMEN

Este trabajo analiza el trayecto formativo de la Licenciatura en educación primaria del plan 2012 y del 1er semestre inicial Con del plan 2018 de una escuela normal del norte del país, conociendo el grado de satisfacción que tiene el estudiantado normalista de Chihuahua. La realidad que enfrentan los futuros maestros de 1º, 3º, 5º semestre del ciclo escolar 2018-2019 del semestre “A” de las dos Licenciaturas que oferta la institución como formadora de los nuevos maestros que requiere el país: Licenciatura en Educación Primaria, al realizar la investigación con una muestra de cada uno de los grupos escolares, arrojó a través de un análisis de los instrumentos empleados como lo fue 3 cuestionarios cerrados y abiertos en relación a sus intereses respecto a cada una de los cursos que están llevando a cabo durante todo el trayecto del plan de estudios 2012 y 2018. Se distingue un eje de análisis en la investigación: El grado de satisfacción del estudiantado por el curso recibido, de plan de estudios 2012 y 2018.

Palabras clave: formación, Satisfacción, Trayecto, Estudiantes, Escuela Normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un acercamiento al grado de satisfacción del estudiantado normalista.

La presente investigación se realizó al investigar 9 grupos escolares que cursan la Licenciatura de Educación Primaria que oferta la escuela normal “Miguel Hidalgo” de Hgo. del Parral Chihuahua con una matrícula de 250 estudiantes como universo poblacional. El problema del grado de satisfacción por los diferentes cursos de la carrera de maestro en dicha escuela arrojó diversos resultados que tendrán que estudiarse más detenidamente en la institución por las autoridades y dar las decisiones pertinentes para ofertar un mejor servicio a la población estudiantil que recibe la Institución de diversos municipios del sur del estado de Chihuahua. Esta problemática que se presenta en una Escuela Normal del sur de Chihuahua tiene sus propias características que la distinguen de otras instituciones normalistas como Instituciones de Educación Superior (IES) y que presentan realidades comunes y distintivas en cuanto al buen desarrollo del plan 2012 y 2018. De acuerdo con las orientaciones académicas para la organización del trabajo académico durante todo el plan de estudios de la currícula del nuevo maestro del siglo XXI.

La investigación se focalizó en 250 estudiantes normalistas distribuidos en todos los grados escolares; desde el primer año, hasta el tercer grado de su carrera profesional, teniendo la oportunidad de realizar una investigación en los grupos de la Licenciatura en Educación Primaria, con el análisis de la instrumentación aplicada respecto al nivel de satisfacción que denotan los estudiantes normalistas durante el ciclo escolar 2018-2019 del semestre “A”.

De acuerdo a lo anterior se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general de la investigación

Analizar el grado de satisfacción de la Licenciatura en Educación Primaria, las respuestas de los estudiantes respecto al trabajo de sus catedráticos y las propuestas de posible solución de acuerdo a la discusión de resultados que emergen de los gráficos respectivos en la consecución del buen desarrollo del plan de estudios 2012 y 2018 de la educación normal.

Objetivos específicos

- Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación primaria en la malla curricular del plan de estudios 2012 y 2018 de acuerdo a las orientaciones académicas de la educación normal
- Interpretar el grado de satisfacción generado mediante el sustento teórico que valida la presente investigación.

En esta ponencia se presenta la investigación del semestre “A” enfocándose en la descripción, análisis e interpretación del grado de satisfacción por los cursos que reciben los estudiantes normalistas y que se sistematizan para documentar las experiencias investigativas.

Marco Teórico

Se partió de la propuesta teórica que en la formación del nuevo docente se requiere un sinnúmero de características clave para denotar ser un buen maestro:

Si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las ‘Características deseables del nuevo docente’ a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos; a los que agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias que los habilitan para interactuar con alumnos, padres de familia, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas. (Tedesco, 2006, p. 25).

A esta variedad constitutiva de la posible definición de un perfil deseable del docente contemporáneo, se agregan otras dificultades de carácter político y práctico, que complejizan las teorías y modelos acerca de su formación.

Según Montero (2006, p. 169), se heredan carencias de una formación inicial todavía aferrada a “un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria”. Ello se agrava por la “deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercutiendo en la configuración identitaria de los colectivos docentes”. (Bolívar, 2006).

Por su parte Imbernón (2004, p. 156) asevera que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación” frente a las políticas y tendencias que tienden a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Al interior de los centros de formación docente, Romero y otros (2007) identifican intereses corporativos y tensiones micropolíticas, los cuales, a través de egoísmos gremiales, complicidades espurias y “cabildeos pseudoprofesionales” provocan la fragmentación de los planes de estudio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global que haya sido edificada en

base a la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Ello, sin descontar las diversas culturas instructivas que se entretujan entre los formadores de formadores.

Entre algunas de las revisiones de los cambios producidos en la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las últimas décadas se pueden resaltar las de Fenstermacher (1994), Carter, K. (1990), Angulo (1999), Bolívar y Mata (2004), Cochran-Smith y Lytle (1999) y Montero (2001).

En relación con la política y práctica de la formación del profesorado, Cochran-Smith (2001) ha identificado cuatro cuestiones básicas que han centrado la atención en la segunda mitad del siglo pasado: atributos, efectividad, conocimiento y resultados.

La primera cuestión, dominante en las décadas de los cincuenta y sesenta, era: *¿cuáles son los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado?* Esta línea generó numerosas investigaciones sobre las características personales (empatía, carácter, integridad personal, etc.) y académicas o intelectuales (nivel y cultura general y disciplinar) de los docentes. A su vez, afectó a los programas de formación del profesorado, viendo su rigor, exigencia y relación con las disciplinas incluidas. En la esfera política plantea cómo conjugar la formación disciplinar y pedagógica, las cualificaciones de los formadores, así como las estructuras universitarias de gestión de los programas de formación.

De finales de los años 1960 hasta 1980 la cuestión se formulaba así: *¿qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de formación son mejores para garantizar su aprendizaje?* En un momento de auge de los estudios proceso-producto, que establecen correlaciones entre los comportamientos docentes y el aprendizaje de los alumnos, se añora constituir una base científica para la enseñanza. Adiestrar a los docentes en aquellas competencias concretas (si es posible especificadas en “pasos”, en los correspondientes manuales para maestros), que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, era el tema dominante de preocupación para lograr una enseñanza “eficaz”.

La insatisfacción con lo que el enfoque da de sí para mejorar la práctica, a pesar de las sucesivas reformulaciones, por su dependencia de una epistemología positivista y una psicología conductista, provoca un cambio de enfoque entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. De un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para

prescribir a las aulas) se pasa a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor (práctico, del oficio, personal, etc.), implícito en las acciones docentes o en el pensamiento del profesor.

En su lugar, en los años ochenta y noventa, la cuestión que preocupa es: *¿qué conocen los profesores?*, lo cual se irá reformulando en *¿qué deben saber y hacer los profesores?* y, como corolario, *¿cuál debe ser la base de conocimiento en la formación de los docentes?* Es un momento en que preocupa cómo lograr la profesionalización de la enseñanza. Se plantea investigar el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado, y cómo éste transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el “conocimiento didáctico del contenido” se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que “además del conocimiento de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores tienen un modelo flexible del contenido pedagógico, que –con implicaciones epistemológicas y éticas– determina tanto su desarrollo curricular práctico, como la legitimación de las estrategias didácticas empleadas.

La cuestión en el comienzo del actual milenio, recogiendo preocupaciones anteriores, queda reformulada del siguiente modo: *¿cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer*

Bajo estos planteamientos las preguntas de partida de esta ponencia son:

¿Qué grado de satisfacción en cuanto a buen desarrollo de los cursos del plan 2012 y plan 2018 tienen los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria?... ¿Qué opiniones respecto a sus catedráticos tienen los estudiantes y cómo lo reflejan en una encuesta?... ¿Cuáles son las diferentes dificultades que se presentan en los cursos del trayecto en la formación de maestros?.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de esta investigación es específicamente un estudio con los estudiantes que cursan en 1º, 3º y 5º semestres de la carrera de Licenciado en Educación primaria. A partir de lo anterior se utiliza como postura metodológica la hermenéutica con algunos elementos etnográficos, porque se aplican cuestionarios y se interpretan las respuestas de los estudiantes normalistas sobre el grado de satisfacción en la currícula del plan de estudios 2012 y 2018 durante todo un semestre escolar, llevando una actividad intelectual por parte del investigador donde se analizaron todos los cuestionarios aplicados a los estudiantes con preguntas cerradas para 1º, 3º, y 5º semestre, de las cuales los resultados fueron interpretados de manera detallada, profunda y analítica.

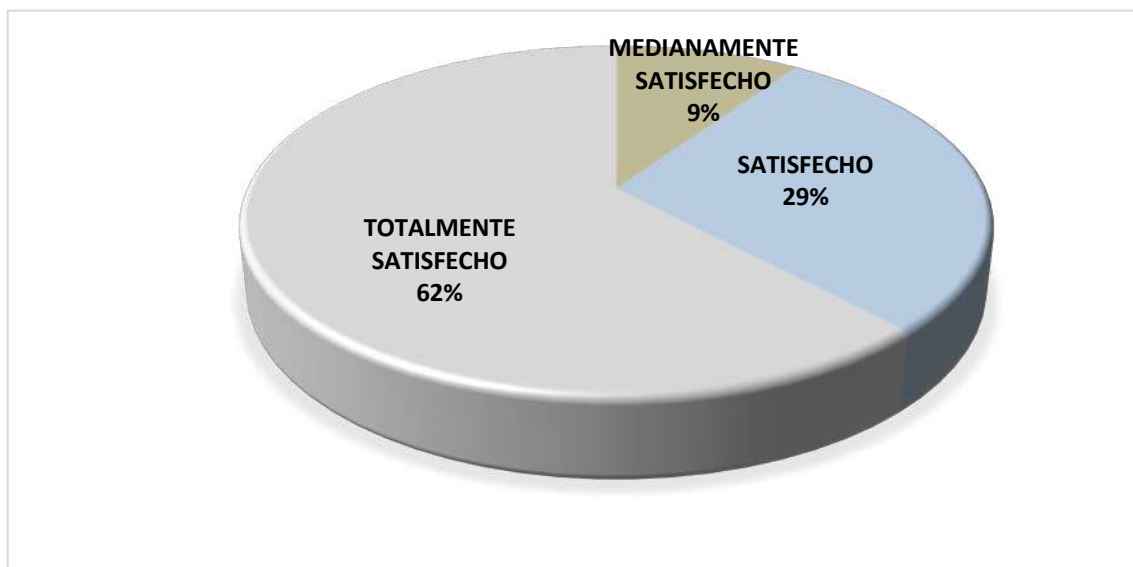
Para la captación de los datos duros se emplea un cuestionario cerrado por semestre y en contraparte se utiliza la investigación documental para realizar investigación teórica. Algo que no podrá faltar en esta investigación es el uso de la hermenéutica como paradigma fundamental en una investigación mixta.

Todo lo anterior mediante la categorización de la dimensión; el gusto por el curso recibido, para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012 y 2018, Las subcategorías ubicadas en tres niveles para su mejor interpretación; totalmente satisfecho (TS), medianamente satisfecho (MS) y satisfecho (S). Para ilustrar la presente investigación, se presentan los resultados de la Licenciatura en Educación Primaria.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

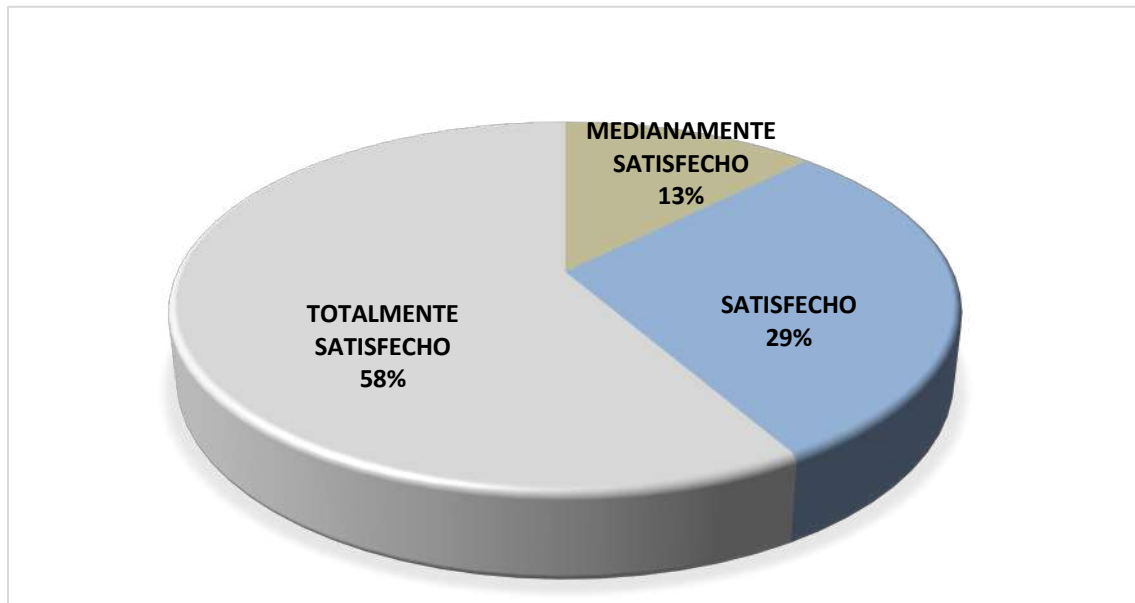
Gráfica 1

Grado de satisfacción de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria



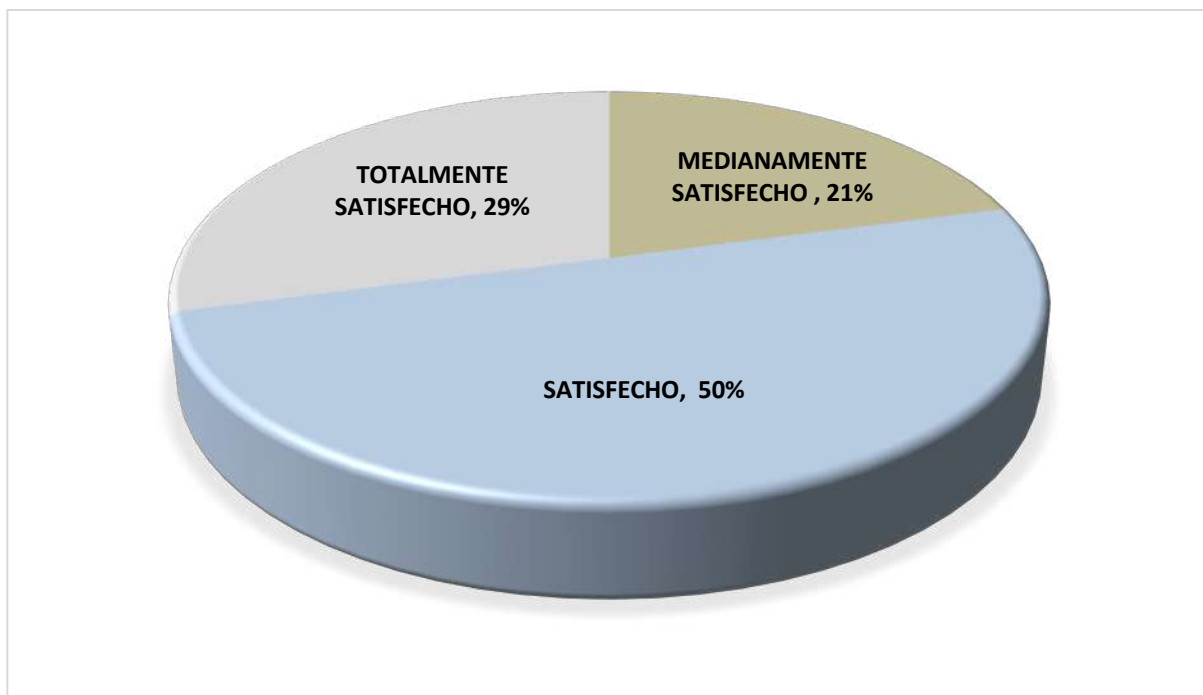
Gráfica 2

Grado de satisfacción de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria



Gráfica 3

Grado de satisfacción de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria



Como menciona Romero y otros (2007) el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. *“Ese problema –del todo fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado”*. El proceso de convertirse en docente empieza bastante antes de que el estudiante llegue a la universidad, y por lo general, adolece de modelos y estereotipos de actuación docente, de los cuales hay que “desfamiliarizar” al estudiante. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por:

- Incitar a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”;
- Inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes, y;
- Revelar el origen sociogenético de las acepciones errores que les dicta el “sentido común” acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc., con lo cual puedan enfrentarse a las presiones de las “inercias institucionales”.

Otra cuestión que arrojaron los hallazgos consiste en que habría que ampliar el sentido de posibilidad del cambio, la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo (y desear que lo fuesen), por la vía de examinar, discutir con celo y reconstruir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia, factibilidad y sus eventuales secuelas. Solo que esa “educación del deseo de cambiar”, choca con la resistencia de la voluntad, que surgiendo de la identificación con determinados “tipos de docentes” repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Habría que educar a los nuevos docente en una defensa de las “tradiciones” de cada cual no por repetición compulsiva o según sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

En conclusión se puede puntualizar que los futuros Licenciados en educación de 1º, 3º y 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria consideran en cuanto al grado de satisfacción:

1. El aprendizaje de los diferentes cursos de la currícula plan 2012 y 2018 aún necesitan fortalecerse en las Escuelas Normales.
2. Varios de los formadores de docentes deben asumir el compromiso de atender los cursos con profesionalismo asumiendo que se imparte una educación superior.
3. Existen fallas en la práctica profesional de los maestros normalistas, como “pobreza en los enfoques; dificultades en el dominio de las competencias exigidas por el nuevo Plan de estudios 2012 y 2018 de educación normal, desconocimiento de la importancia de generar buenos ambientes de aprendizaje en los diferentes cursos que imparten entre otros.
4. Los autores de la presente investigación consideran que en base a su experiencia como catedráticos del 1º, 3º y 5º semestres de una de las Licenciaturas que oferta la institución

y la experiencia como sinodales en las réplicas de los exámenes profesionales de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal donde se forman los estudiantes como maestros, perciben a la malla curricular del nuevo plan de estudios 2012 y 2018 como una obra en construcción y el andamiaje aún necesita consolidarse.

REFERENCIAS

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez, A., Barquín, A. y Angulo, F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
- Barboza, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y Didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- Bolívar, A. y Salvador Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. y Bolívar, A. (dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, vol. I, 195-215.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston, W.R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Chacón, P. (consultado abril 2009). *La Formación Inicial de Profesores de Educación Básica en México*. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/FormacionInicialProfrsEBasica-PolicarpoChacon26feb08.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (11). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html> (Consultado el 8 de mayo de 2006).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice; Teacher Learning in Communities. En Iran-Nejad, A. y Pearson, P. D. (ed.). *Review of Research in Education*, 24, 5-25.

- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.; Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, pp. 87-6.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-3 4.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56, 1994.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (s/f). *La función y formación el profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas.*, Pp. 412-429
- Greybeck, B.; Moreno, M^a. G. y Peredo, M^a. A. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Educación. Revista de Educación. Nueva Época. N° 5. Abril-junio 1998.*
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Ed. Grao.
- Imbernon, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: Ferreres, V. y F. Imbernon. *Formación y actualización para la función docente.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (editor). *La función docente.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernon, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En López, J.; Sánchez, M. y Murillo, P. (Eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas.* Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 47- 57.
- Imbernon, F. (coord). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Editorial Graó.
- Lorences, J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. Tesis doctoral. Santa Clara, Cuba: I.S.P “Félix Varela”.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente.* Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* México: SEP.**
- Perrenoud, Ph. (2006). *Construir competencias desde la Escuela.* Santiago: Ediciones Noreste.
- Porlán, R.; Martín del Pozo, R.; Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado.* España: Paloma Espejo.

- Romero, J.; Gómez, A.; García, F. y Rozada, J. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En Romero Morante, J. y Luis Gómez. A. (Eds.). *La Formación del Profesorado a la luz de una "Profesionalidad Democrática"*. España: Consejería de Educación de Cantabria.
- SEP. (1984). *La profesionalización de la educación normal en México*. México: ed. Cuadernos/SEP
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tedesco, J. (2006). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Santiago de Chile.

PRÁCTICA DOCENTE Y COMPETENCIAS DESDE LA PERCEPCIÓN DE PROFESORES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Sara Beatriz Nolazco Quiroz

Correo electrónico: saranoqui@gmail.com

Estudiante en Licenciatura en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas

Escuela Normal Superior Plantel Hermosillo

Karina Alejandra Jauregui Canizales

Correo electrónico: kjauregui19@gmail.com

Estudiante en Licenciatura en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas Escuela Normal

Superior Plantel Hermosillo

Doctor Francisco Javier Sotomayor Andrade

Correo electrónico: fsotomayorandrade@gmail.com

Docente de Tiempo Completo Escuela Normal Superior Plantel Hermosillo

Resumen

El modelo educativo por competencias busca favorecer en los estudiantes el desarrollo de lo que se ha denominado los cuatro pilares de la educación (aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir), lo que implica que no solo es necesario el dominio de un conocimiento, sino que también es fundamental el desarrollo de habilidades que permitan poner en práctica el conocimiento y el desarrollo de actitudes y valores para su propio desarrollo y su inserción social. Con la perspectiva del enfoque cualitativo el presente estudio muestra la percepción de tres profesores de una escuela secundaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora, respecto de la aplicación del enfoque por competencias en su práctica docente. Entre los hallazgos más significativos es posible ubicar la forma en que este modelo se aprecia como una continuidad del enfoque establecido en el plan de estudios 2011 y la dificultad que implica para el desarrollo de competencias, la atención de clases con grupos numerosos.

Palabras claves: Competencias, aprendizaje, práctica docente, evaluación, matemáticas.

Planteamiento del problema

La Secretaría de Educación Pública (SEP), reconoce en el modelo educativo de 2017 que:

Para lograr que los alumnos sean resilientes, innovadores y tengan valores que garanticen la sostenibilidad del mundo se requiere que desarrollen un conjunto de competencias. En el contexto curricular estas competencias requieren expresarse de forma que los profesores comprendan cómo han de apoyar a los alumnos a desarrollarlas [...] Las competencias, entendidas como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción, por ejemplo, la competencia comunicativa se manifiesta al hablar [...] De ahí que un alumno sólo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (SEP, 2017, p.105).

El cambio en el aprendizaje por competencias implica la posibilidad de que su desarrollo no se esté trabajando desde la perspectiva que se plantea en el enfoque por competencias. Aunado a lo anterior, es posible inferir que los docentes no han recibido un proceso de capacitación respecto a este modelo y su implementación, además de la resistencia natural que puede existir para implementar nuevas estrategias de trabajo en el aula. Lo anterior tiene como consecuencias de que aun cuando se prescribe el desarrollo de competencias desde el curriculum, es posible observar una enseñanza alejada de estos propósitos.

En este sentido es pertinente lo que ha expresado Díaz Barriga (2006), al indicar que ha existido prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa de llevar a cabo acciones, tema que vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes, a partir de su convencimiento y dominio conceptual de su significado.

El aprendizaje por competencias se puede y debe hacer, pero para que sea útil y se interiorice en los estudiantes, los docentes deben realizar cambios en su práctica docente para incorporar en mayor medida el uso de metodologías activas, estrategias variadas de evaluación y la construcción social del aprendizaje, así como la perspectiva del aprendizaje situado, esto en la idea de alcanzar una mayor significatividad en el aprendizaje y facilitar el desarrollo de competencias.

El presente estudio tuvo como objetivo el de conocer la percepción de docentes de una escuela secundaria respecto de la aplicación del modelo por competencias establecido en el modelo educativo 2017 y focalizar aspectos de la práctica docente en la asignatura de matemáticas con grupos de primer año.

Marco teórico

En opinión de Díaz Barriga (2006) existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes, a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma.

Agrega Díaz Barriga (2006) que la carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lleva a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos conduzca a una especie de aplicación minuciosa, con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permiten generar las adaptaciones que reclama la realidad. Para el autor, este es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación, dado que no existe claridad respecto de su aplicación en la educación básica.

Una competencia se centra en el desempeño, esto es, que un estudiante sea capaz de saber hacer, saber aprender y solucionar problemas, creando una reflexión de lo que la persona es capaz de hacer, tal como se establece en el Modelo Educativo 2017, al indicarse que un alumno "sólo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores" (SEP, 2017, p.105).

En este contexto y como lo indica Rico (2007, citado en Arreguín, Alfaro, y Soledad, 2012) el desarrollo de ciertas competencias, en particular las competencias matemáticas, son un punto débil para el sistema educativo mexicano, donde emana la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza y situar un nuevo concepto de currículo basado en competencias, para facilitar una aproximación racional a las competencias matemáticas basada en un enfoque funcional de las matemáticas escolares.

Arreguín, Alfaro y Soledad (2012) indican que las competencias matemáticas de planteamiento, resolución de problemas, comunicación y argumentación en los estudiantes, se desarrollan al resolver problemas vinculados con su entorno sociocultural y acordes con sus objetivos, posibilidades e intereses; a través del trabajo en equipo y al generar oportunidades para utilizar diversos recursos como conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios, involucrados estos en actividades de investigación, así como al movilizar y transferir recursos cognitivos (conocimientos), habilidades (trabajo colaborativo, análisis, interpretación, organización, investigación), valores (asumiendo la responsabilidad del trabajo colaborativo, solidaridad, respeto, esfuerzo) y al aplicar capacidades como identificar, plantear y resolver

problemas. De igual forma, en la perspectiva de los autores son importantes acciones como las de explicar, justificar y demostrar, es decir, argumentar los razonamientos y comunicar las ideas de forma oral y escrita.

De igual forma y de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cada día son más los países que están orientando el currículo escolar basados en un enfoque por competencias (OCDE, 2013). Al referir a los resultados de la prueba de PISA de 2012, indica la OCDE que es fundamental que a cada niño se le dé la oportunidad de tener éxito en sus estudios, ya que en el análisis de los resultados de este examen, el 23% de los alumnos de los países de la OCDE, y el 32% de la muestra general de países, no supo resolver los problemas de matemáticas más básicos, por lo que no se disponen de estas competencias básicas y es más probable que los alumnos abandonen los estudios de manera prematura y se enfrenten a un futuro difícil (OCDE, 2013). También indica la OCDE que se reconoce a México como parte del grupo de países que han tenido éxito a la hora de ayudar a los alumnos de bajo rendimiento ya que han puesto en marcha sistemas para identificar y apoyar con mayor antelación a los alumnos y centros escolares con dificultades, y han logrado que las puntuaciones de este grupo mejoren en el estudio PISA.

También es importante resaltar lo que ha señalado la propia OCDE en el documento titulado “Panorama de la educación 2015”, al indicar que las clases en grupos más grandes se correlacionan con menos tiempo para la enseñanza y aprendizaje, y más tiempo dedicado a mantener el orden en el salón de clases. Un alumno adicional en un grupo de tamaño promedio, se asocia a un decremento de 0.5 puntos porcentuales del tiempo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2015).

Un modelo educativo centrado en competencias busca no sólo dar respuesta a los desafíos de productividad y competitividad, sino que trata de rescatar una noción de competencia que fortalezca el desarrollo autónomo del sujeto en el marco de relaciones de sociabilidad y de participación ciudadana; por ello enfoca los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño, ofrece una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, y enfatiza el trabajo colaborativo (Vargas, 2008).

Metodología

Los análisis que se presentan se realizaron desde la perspectiva del enfoque cualitativo. Taylor y Bodgan (1987) consideran a la investigación cualitativa como aquella por medio de la cual se producen datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, sean estas habladas o escritas, y la conducta observable. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los

individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, al profundizando en sus puntos de vistas, interpretaciones y significados” (p. 358).

En la perspectiva de Hernández, et al. (2014), la aproximación cualitativa permite captar una variedad de concepciones o marcos de interpretación que guardan como común denominador, que todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera de ver el mundo y entender situaciones y eventos, y mediante la investigación debemos de tratar de comprenderla en su contexto. En este sentido, desde la perspectiva cualitativa el estudio se aborda con el diseño de estudio de caso, ya que el interés se centró en el análisis de enfoque por competencias como tópico vinculado a la práctica docente en el nivel de secundaria.

En la idea de Hamel (1992, como se cita en Arzaluz, 2005), las características del estudio de caso corresponden al análisis de uno o más casos particulares y el examen a fondo del caso en cuestión. A partir de lo anterior, es preciso indicar que las unidades de análisis fueron las percepciones de tres docentes adscritos a una escuela secundaria de la ciudad de Hermosillo en donde se desarrolló el estudio, de los cuáles se captó su percepción sobre el modelo competencial.

De igual forma, y por el interés particular por la formación particular de las investigadoras de este proyecto, se focalizaron aspectos específicos de la clase de matemáticas, esto bajo la vertiente de elementos que inciden en el desarrollo de la clase. Para atender este aspecto se realizó una entrevista por separado al profesor titular de matemáticas de primer año y se observaron cinco clases con distintos grupos de este mismo grado escolar. Las entrevistas y el proceso de observación se realizaron en la semana del 21 al 25 de octubre de 2019.

Resultados

En la escuela secundaria donde se realizó dicha investigación, se aplicó una entrevista que se generalizó a tres docentes, el tópico central que se abordó estuvo relacionado con el enfoque competencial. La primera pregunta que se consideró en el cuestionario fue la percepción que tenían los docentes respecto al modelo competencial en que se sustenta el modelo educativo 2017, denominado “aprendizajes claves para la educación integral”. Sus respuestas se indican a continuación:

Considero que es algo muy parecido a lo anterior, solamente cambia un poco los conceptos, porque al alumno pues se le sigue pidiendo ciertos aprendizajes, esto es, que adquieran ciertos aprendizajes para que sea capaz de resolver (en este caso matemáticas) problemas que se le presente en su vida cotidiana. Haz de cuenta que viene a parar en donde mismo, que el alumno aprenda a resolver problemas matemáticos que se le presenten en su vida. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019).

De calidad, por la importancia de que el estudiante adquiera los conocimientos, desarrolle habilidades, actitudes y sobre todo valores. (Entrevista a profesora de historia de primer grado, 2019).

Bueno ya que es formativo y sistemático. (Entrevista a profesor de historia de segundo grado, 2019).

La relación que tienen los tres docentes es sobre la importancia de que los alumnos adquieran aprendizajes en su materia, pero la diferencia es la percepción que tiene cada uno. En la perspectiva de uno de los participantes, su opinión es en el sentido de que el cambio que se realizó fue algo mínimo y lo concibe como parte de lo que ya estaba en el plan de estudios 2011. En otra expresión se argumenta que es de calidad para el desarrollo de competencias y en la tercera participación se considera que este enfoque es bueno, ya que es formativo y sistemático.

La segunda pregunta se enfocó a cuestionar a los participantes si es posible trabajar el modelo competencial en las clases que imparten en la escuela secundaria. Sus respuestas fueron las siguientes:

Sí, ya que las aulas cuentan con material para la realización de las actividades y también los trabajos que se realizan están relacionadas a lo que se pide en el desarrollo por competencias. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019)

No como uno quisiera, son grupos muy numerosos que dificultan la manera de trabajar poniendo en práctica el desarrollo de habilidades y valores. (Entrevista a profesor de historia de primer grado, 2019).

De acuerdo con estos testimonios, puede indicarse que en la escuela secundaria hay docentes que pueden realizar sus clases con el acceso a mejores recursos ya que las aulas cuentan con mayor equipamiento, sin embargo esto no es un aspecto generalizado. De esta forma, el docente de matemáticas expresa que si puede trabajar con el modelo competencial gracias a los materiales con que cuenta el aula, lo que le facilita desarrollar los trabajos académicos de la asignatura que imparte. En otro de los testimonios se alude a la gran cantidad de alumnos, lo que dificulta el desarrollo actitudes y valores que es uno de los componentes importantes del modelo competencial.

La tercera pregunta considerada fue si su práctica docente estaba alineada con lo que busca el enfoque. Los testimonios de los participantes se muestran a continuación:

Sí, porque aquí al alumno se le presentan actividades donde él tiene que adquirir la capacidad para resolver problemas, con base a sus conocimientos previos y en las posterior resolución de cada una de las actividades que se le pone en la clase. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019)

Sí, porque al realizar las actividades analizamos el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante algunas situaciones y esto permite vislumbrar un futuro mejor. (Entrevista a profesor de historia de primer grado, 2019)

En la percepción de los participantes, su práctica se encuentra alineada a los propósitos del enfoque por competencias, porque las mismas permiten el desarrollo del pensamiento matemático o en el caso del testimonio de historia, el vínculo de un pensamiento histórico que permite apreciar de mejor manera la realidad del presente.

También se consideró importante explorar con los participantes, los obstáculos que se pueden tener para aplicar el modelo por competencias en las asignaturas que imparten. Sus respuestas fueron las siguientes:

El principal obstáculo es la cantidad de alumnos que hay en el salón de clase, están superpoblados, son demasiados 50 alumnos, por eso es que la mayoría de las ocasiones uno tiene que variar la actividad. Hay veces que la actividad está planeada para hacerla en equipo y no se puede hacer porque no se pueden mover en el salón ya que no hay espacio. En otras ocasiones el no poder salir, ya que muchas actividades se prestan para salir al patio o a otros lugares pero también por lo mismo de la cantidad de alumnos, se hace mucho desorden y no se logra el propósito. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019)

Los grupos son muy numerosos y también la falta de interés por el gusto de la historia. (Entrevista a profesor de historia de primer grado, 2019)

En la respuesta de los dos participantes hay coincidencia de que el mayor obstáculo es la sobrepoblación estudiantil, lo que complica mantener el orden en el aula, revisar el trabajo de los estudiantes o plantear actividades con una dinámica distinta. También se hizo énfasis en la parte actitudinal, esto en relación al gusto por la asignatura de historia.

La última pregunta que se formuló estuvo orientada a la evaluación y si la misma correspondía a una evaluación por competencias. Los argumentos que se expresaron fueron los siguientes:

Sí, porque en cada una de las evaluaciones están basadas o enfocadas especialmente en cada uno de los aprendizajes esperados de cada uno de los contenidos, donde claramente nos enfocamos a evaluar específicamente lo que se le está pidiendo en el aprendizaje esperado. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019)

Considero que sí debido a que se evalúan actividades formativas, de participación y de reflexión. (Entrevista a profesor de historia de primer grado, 2019)

Sí, puesto que es continua y bajo criterios. (Entrevista a profesor de historia de segundo grado, 2019)

Para Cázares y Cuevas (2010), una evaluación centrada en el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos o en el enfoque competencial, debe ofrecer evidencias del desarrollo del alumno y transformar en porcentajes y calificaciones lo que el alumno logró desempeñar en un curso o proceso educativo determinado. En este caso, es posible apreciar que los tres docentes argumentaron que las evaluaciones que realizan para valorar los aprendizajes se relacionan con lo que en su consideración caracteriza a una evaluación por competencias, esto en la perspectiva de que en una de las participaciones se destaca el énfasis en los aprendizajes esperados, en otra la evaluación formativa y el tercer docente argumenta que la evaluación que realiza es continua y bajo criterios.

Por otra parte, se consideró importante observar el desarrollo de clases en la asignatura de matemáticas. Para este propósito se estuvo presente en cinco clases con grupos de primer año, anotando en el diario de campo descripciones generales del trabajo desarrollado en el aula. En función de lo anterior, puede indicarse que sistemáticamente se observó que el profesor fomentaba la participación de los estudiantes en clases y generaba un ambiente de confianza con los estudiantes, lo que facilitó la participación en clase y el interés por los contenidos que se analizan.

Otro punto a resaltar es el proceso sobre el cual el docente guía a los estudiantes en la solución de los problemas matemáticos, lo que permitió identificar que la estrategia que seguía el docente estuvo orientada por el aprendizaje por descubrimiento. Esto implicó que los propios estudiantes mediante su interacción en el aula debían de encontrar la solución del problema previamente planteado. En la aplicación de esta estrategia el docente ofrecía orientaciones o pistas específicas, sobre todo cuando las opciones que los alumnos planteaban no estaban en la dirección correcta de la solución. Esta estrategia fue interesante porque el profesor se orientaba por la idea de que fueran los propios estudiantes quienes encontraran la solución al problema y la estrategia se apoyó en un proceso de socialización en el aula, con lo cual se perseguía que todos los estudiantes pudieran llegar y hacer suyo el resultado.

Como se especificó en la metodología, primero se consideró importante contar con una perspectiva más general del enfoque por competencias y su aplicación en el aula, para lo cual se entrevistó a tres docentes que tuvieron el tiempo y disposición para participar en las entrevistas. Posteriormente y por la formación específica de las investigadoras, se consideró relevante realizar una segunda entrevista que se focalizó en el docente de matemáticas en la idea explorar aspectos vinculados con la enseñanza de esta asignatura. A partir de lo que se describe en el párrafo anterior respecto de lo observado en clase, una de las preguntas que se formularon en la entrevista tuvo relación con la relevancia de generar ambientes que faciliten los aprendizajes de los estudiantes, a lo que el profesor comentó lo siguiente:

Primeramente se crea el ambiente en el salón de clases desde que inicia la sesión, para que los alumnos se sientan en confianza, porque comúnmente las matemáticas es una materia en que los alumnos automáticamente dicen que no pueden, no le gustan, o no va a saber. También me he dado cuenta en los años de servicio que tengo, que reflejando confianza a los alumnos y demostrándoles de que sí se puede organizar y todos los aprendizajes que ellos adquieran lo pueden hacer, por lo que es importante darles la confianza de que pueden preguntar, pueda hacer cualquier cuestionamiento en la clase y también al momento de utilizar las TIC, atendiendo a las distintas formas de aprendizajes. Aquí en la escuela, nos hemos dado cuenta que la mayoría son visuales y auditivos, y emplear recurso audiovisuales nos sirve de mucho para que ellos adquieran un aprendizaje más significativo. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019).

También se cuestionó al docente respecto de uno de los principios del modelo educativo, el cual aborda la necesidad de poner al estudiante en el centro del proceso del aprendizaje. Al respecto el profesor comentó en su percepción respecto de este principio lo siguiente:

Poner al alumno en el centro de aprendizaje es fijarse en su interés a las cosas, en este caso en la materia. Esto quiere decir que todas las actividades, recursos y acciones que los docentes o la escuela realizan para los alumnos, siempre debe estar enfocado al interés del estudiante, en sí despertar el interés por realizar las actividades con el fin de formar a un alumno integral donde él sea capaz de llevar cualquier actividad en la sociedad y capaz de integrarse a la sociedad sin problemas. (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019).

Otro de los principios contenidos en el modelo educativo de 2017 es el de tener en cuenta los saberes previos del estudiante. Al cuestionar al profesor su percepción respecto a este tópico su respuesta fue la siguiente:

Muchos alumnos llegan de primaria o de grado anterior sin tener muchos conocimientos que son base para aprender algo nuevo. Los estudiantes creen de cosas que se hablan en primer año, que es algo nuevo cuando ellos ya deberían dominarlo. Los procesos de enseñanza se anclan en los conocimientos previos de los estudiantes y estos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. Por ello, el docente debe promover que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas como parte del proceso de aprendizaje.” (Entrevista a profesor de matemáticas de primer grado, 2019)

Discusión y conclusión

Con base en los resultados obtenidos puede indicarse que la percepción que tienen los docentes respecto al aprendizaje y la aplicación del enfoque basado en competencias es que este enfoque es muy parecido al establecido en el plan de estudios 2011, y el cambio está sólo en algunos conceptos que se incorporaron. Si bien desde la argumentación matemática o del manejo del enfoque tradicional que ha tenido la enseñanza de la historia, la perspectivas de aplicar la resolución de problemas en la clase de matemáticas y seguir manejando la misma dinámica escolar en historia es posible que poco posibiliten incorporar los cambios que implican un enfoque por competencias, esto desde la perspectiva de una mayor vinculación con la vida experiencial de los estudiantes, su preparación para el mundo laboral y una mejor inserción social. Ello implicaría también el uso de metodologías más activas en el aprendizaje y el uso de instrumentos variados como parte de las estrategias de evaluación, los cuales fueron aspectos ausentes en las expresiones de los participantes.

Estas perspectivas pueden tener un vínculo con lo que ha expresado Díaz Barriga (2006) cuando refiere a la prisa que se puede tener desde el diseño curricular por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, esto en la idea de reconocer que está realizando innovaciones, cuando el problema en el fondo es que estas acciones no alcancen

a realizarse con cierta solidez, esto ante una innovación que puede volverse más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de su convencimiento de la importancia de la innovación o de un dominio conceptual y técnico de su significado.

En este contexto es pertinente lo que ha expresado Varela (2012), al indicar que si se quiere enseñar habilidades, conocimiento y actitudes y valores de manera integrada, esto nos lleva a un cambio de paradigma educativo, ya que si se enseña lo esencial entonces se tiene que hacer énfasis en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y pasar de un enfoque centrado en el profesor y a uno que tenga como centro de interés el desarrollo del estudiante. Para Frida Díaz (2014), el modelo por competencias implica retos a los estudiantes, entre ellos el de la reflexión metacognitiva y la autorregulación del conocimiento, y en el caso de los docentes el mayor reto es el cambio en las concepciones y prácticas educativas y la disposición de los mismos a innovar.

Otro de los aspectos que debe enfatizarse es que el modelo competencial requiere no solo visualizarse desde el diseño curricular. Su implementación requeriría generar condiciones para que el mismo pueda implementarse de mejor manera. En este sentido, uno de los obstáculos en que hubo coincidencia por parte de los docentes entrevistados fue el de grupos numerosos. Desde esta perspectiva, es importante considerar lo que ha señalado la OCDE al indicar que las clases en grupos más grandes se correlacionan con menos tiempo para la enseñanza y aprendizaje, y más tiempo dedicado a mantener el orden en el salón de clases. Un alumno adicional en un grupo de tamaño promedio, se asocia a un decremento de 0.5 puntos porcentuales del tiempo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2015).

REFERENCIAS

- Arreguín, L. E., Alfaro, J. A. y Ramírez, M. S. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art16.pdf>
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32).
- Cázares, A. L. y Cuevas, J. F. (2010). Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. México: Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Revista Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, F. (2014). Estrategias para el desarrollo de competencias. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=HY-WomKTNKY&t=1488s>

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw Hill.
- OCDE (2015). *Panorama de la Educación 2015*. Recuperado de <https://sipse.com/mexico/informe-ocde-mexico-primer-lugar-sobrepoblacion-aulas-escolares-180244.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Matemáticas. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: Autor.
- Taylor S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Varela, M. (2012). Educación basada en competencias. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wcz9yANIN70&t=451s>
- Vargas, M. R. (2008). Diseño curricular por competencias. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA QUE OFERTA LA ESCUELA NORMAL, COMO RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTINUIDAD DE LA FORMACIÓN.

Línea temática 1: Modelos educativos de formación inicial docente

Blanca Delia García González bladegago@hotmail.com

Blanca Idalia García de los Reyes maestrablancaidalia@hotmail.com

Mauro Ismael Juárez García mtro.mauro_juarez@hotmail.com

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Resumen

Este trabajo de investigación, parte de un estudio de campo llevado a cabo con exalumnas de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, estudio de continuidad de la formación del plan de estudio 2012 en el estado de Tamaulipas.

Se analizan las competencias profesionales emanadas del mismo plan de estudios, y su impacto en la práctica pedagógica de las Licenciadas en Educación Preescolar, y se detectan necesidades para mejorar su intervención pedagógica en la realidad laboral, que su estudio les permite transformar desde su autoevaluación ya que utiliza argumentos científicos, pedagógicos y metodológicos para hacer frente a las exigencias que la docencia plantea.

Se presentan propuestas de mejora profesional de educación continua, con miras a diseñar estrategias de innovación que logren cubrir huecos específicos en la formación inicial de las futuras docente así como de las docentes en servicio,

Esta propuesta, va encaminada al diseño de cursos-talleres para la profesionalización docente, después de su detección y consideraciones necesarias que hacen las exalumnas al analizar los contenidos teóricos-metodológicos del plan de estudios 2012, como un sustento profesional de las dimensiones de dicho plan.

Palabras clave: Competencias, intervención, continuidad, práctica, calidad.

Planteamiento del problema

Partiendo de la autoevaluación de su práctica pedagógica, las exalumnas de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, formadas con el plan de estudios 2012, manifiestan mediante el programa de seguimiento a egresadas, algunos aspectos claves, que, desde su quehacer pedagógico, consideran les faltó perfeccionar durante su formación inicial, mismas que no han permitido logros académicos específicos y las definen como “huecos” en la malla curricular y en el dominio de contenidos de los docentes formadores, manifestando con ello, que algunas competencias profesionales del perfil de egreso, requieren ser reforzadas o pulidas, por lo que preocupadas por apoyar el proceso de investigación escolar sobre el impacto de la LEP 2012, se pueda abonar a la formación de quienes continúan preparándose en la institución educativa, con el firme propósito de mejorar las prácticas profesionales y brindar herramientas necesaria para la mejora de la calidad educativa.

Marco teórico

El Programa Institucional de Seguimiento a Egresadas es una acción estratégica de alto valor institucional, que permite evaluar los Programas educativos ofertados en las escuelas normales, específicamente en la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda”. Institución con una trayectoria de 42 años (1977-2020) Escuela asociada a la UNESCO. Con un gran sentido de responsabilidad y ética profesional donde su **visión** es: Ser una institución de educación superior, líder en la formación de profesionales en educación preescolar, orientada al logro de la calidad educativa, comprometida con la innovación y gestión escolar, en el desarrollo de vínculos interinstitucionales y en fortalecimiento de la actualización profesional permanente.

Su **misión**: es una Institución de educación superior asociada a la Unesco, formadora de licenciadas en educación preescolar con perfil humanista con base en los estándares, con base en los estándares de calidad del sistema educativo nacional, mediante la docencia, la investigación, la difusión cultural y el fortalecimiento de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Las instituciones de educación superior deben asumir un papel protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese papel se vuelve crucial cuando hablamos de las reformas en educación superior. La creación, la elaboración, la transición y la difusión del conocimiento, así como las demás funciones tradicionales de las universidades de investigar, enseñar y difundir nuevos conocimientos, les ha otorgado un papel central en esta sociedad del conocimiento. (Frola, 2011, p.56)

La Escuela Normal tiene como áreas sustantivas: 1) Área de docencia, 2) Área de extensión y difusión educativa y 3) Área de Investigación educativa. Cada una de ellas con sus respectivas oficinas que coadyuvan al fortalecimiento del proceso educativo y a la gestión escolar.

El área de Investigación educativa, tiene como Proyecto principal, el Programa de seguimiento a egresadas, un proyecto de investigación institucional, que se implementó en el ciclo escolar 2010-2011. Este trabajo de investigación se tituló *“Estudio de satisfacción sobre desempeño de egresadas en la perspectiva del Plan de estudios 1999”*

En el ciclo escolar 2012-2013, se continuó con una investigación de cohorte generacional 2011, 2012, 2013 y 2014 del Plan de estudios 1999. Arrojando hallazgos significativos para generar propuestas de mejora hacia el interior de la escuela normal.

A partir del año 2017, el área de investigación educativa, inicia una nueva investigación con cohorte generacional 2016, 2017 y 2019 del plan 2012, mismo que se trabaja a la par en las escuelas normales del estado de Tamaulipas con el Plan y programa de estudios 2018.

El plan 2012, concluye en el ciclo escolar 2020-2021, siendo esta generación, la última en formarse con esa malla curricular y con un perfil de egreso específico, el cual cuenta con exigencias variadas al del 2018, en relación a las competencias profesionales deseables del futuro docente.

El Programa de seguimiento a egresadas, es un estudio que tiene sus antecedentes en la década de los setenta y principios de los ochenta, tanto en el contexto nacional como internacional. En nuestro país, los estudios comenzaron a llevarse a cabo en la década de los noventa.

La Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, preocupada por ofertar una educación de calidad, a través del Programa de seguimiento a egresadas, Proyecto nodal del Área de Investigación educativa, brinda de manera continua, seguimiento a exalumnas para valorar el impacto del Programa educativo que las formó, el proceso de investigación se enfoca en el Plan y programa de estudios de la LEP 2012, programa que exige un perfil de egreso deseado, para ingresar al sistema con competencias profesionales bien definidas, con el firme propósito de cumplir con una demanda educativa de calidad.

El presente trabajo, muestra resultados de entrevistas, cuestionarios y visitas a los jardines de niños, sobre el análisis personal de cada una de las exalumnas de la escuela normal. Dentro de su análisis, comentan aspectos clave de los tres momentos de la investigación que se refiere a: 1.- Satisfacción de la escuela que los formó, 2.- Trayectoria institucional y 3.- Continuidad de la formación, puntualizando en éste último.

El análisis anterior, permite valorar el Programa educativo que las formó y el grado de satisfacción en su quehacer educativo, en referencia a las competencias profesionales adquiridas durante los cuatro años de formación inicial, mismas que han puesto en práctica

en cada uno de los jardines en donde están adscritas para su trabajo en condiciones reales “para definir las competencias que todo egresado de la educación debe demostrar.”(Frola, 2011,p.55)

Objetivo general

Conocer el impacto de las exalumnas sobre su formación inicial en el marco del Plan y Programa de estudios 2012, e identificar el grado de satisfacción, trayectoria institucional de la escuela que las formó, así como los procesos de inserción laboral, analizando las competencias del perfil de egreso, que permita valorar el desempeño profesional en condiciones reales de trabajo, para generar propuestas de mejora de la calidad educativa del mismo plan de estudios y subsecuentes.

Fases de la investigación.

- 1.- Satisfacción de la escuela que los formó.
- 2.- Trayectoria institucional.
- 3.- Continuidad de la formación.

Justificación

Es importante reconocer que el compromiso de las escuelas formadoras de docentes, no concluye en la formación inicial de las alumnas normalistas. Cuando las alumnas egresan de esta institución educativa, será necesario realizar un seguimiento de sus pasos a través de un programa que permita reconocer las competencias profesionales que se forjaron durante su estancia en la EN, además de identificar los retos que están teniendo para insertarse o desarrollar su campo laboral.

Es trascendental que una Institución educativa formadora de docentes, evalúe y dé seguimiento a las alumnas que han egresado de esta institución educativa, para valorar el impacto del Programa de estudios que las formó y puntualizar aciertos o áreas de oportunidad para proponer mejoras a dicho Plan de estudios o a los subsecuentes, que permitan abonar a la formación inicial de las normalistas, para ello, es necesario, corroborar con visitas a los jardines de niños en donde se encuentran laborando, su desempeño en el aula de clase, con

el propósito de observar de manera directa el desempeño profesional de las educadoras egresadas y evaluar cada una de las competencias profesionales.

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. (Perrenoud, 2004,p.6)

Es trascendental, que como escuela formadora de docentes, se proponga conocer las exigencias profesionales a las que se han enfrentado, mismas que requieren un análisis para apoyar a las egresadas con algunos contenidos básicos o competencias que debieran estar fortalecidas en las alumnas durante su estancia y formación en la escuela normal.

Este programa de Seguimiento a egresadas, permite conocer las nuevas exigencias que plantea el ejercicio profesional a los egresados como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas, entre otras, para su incorporación oportuna al mercado laboral y que los empleadores emitan su opinión sobre retos actuales para ser atendidos con las nuevas generaciones.

Otro punto clave, es conocer por medio de entrevistas y encuestas, el grado de satisfacción de los egresados respecto a la calidad de la formación recibida en la cual cursaron sus estudios.

Cabe puntualizar que el aspecto nodal de esta investigación es el perfil de egreso de dicho programa de estudios, mismo que propone las siguientes competencias profesionales a alcanzar:

- *Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.*
- *Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.*
- *Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.*
- *Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.*
- *Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.*

- *Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.*
- *Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.*
- *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.*
- *Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.*

Metodología

La escuela normal como parte del sistema de educación superior, fortalece su estructura académica y organizacional como institución formadora de docentes de educación preescolar y pretende recabar información como indicador de la formación docente (argumentos científicos, pedagógicos y metodológicos, técnicos e instrumentales) que le permitan entender y hacer frente a las exigencias que la docencia le plantea en sus actividades cotidianas, con sus alumnos, con los padres de familia, la escuela y la sociedad en su contexto de trabajo. La formación profesional de las exalumnas posibilita el análisis y la comprensión que implica su tarea educativa en sus centros de trabajo, y seguimiento a egresadas como proyecto de investigación, realiza una de sus actividades primordiales, localiza a exalumnas que estudiaron formando las generaciones 2016,2017,2019 cuya escolarización estuvo sustentada en el plan de estudios 2012; en sus centros de trabajo, para comunicarse directamente, formar una base de datos para abrir comunicación y pedir a las autoridades de educación preescolar permiso de visita a exalumnas en sus lugares trabajo en los diferentes municipios del estado de Tamaulipas. Meirieu (2009) “Lo que nos permitirá comprobar que el objetivo propuesto ya ha sido alcanzado. (Actividades de evaluación)(p. 150.)

- 1.- Solicitud de información de los egresados a la Oficina de Control escolar de la escuela Normal.
- 2.- Elegir exalumnas de las generaciones 2016, 2017 y 2019, formadas por el plan de estudio 2012.
- 3.- Localización de exalumnas en la parte centro, sur y norte del estado de Tamaulipas.
- 4- Diseñar una base de datos, para captura de información de egresadas.

- 5.- Elaborar instrumentos de recopilación de datos: Cuestionarios, entrevista, tabla de registro, visita a los centros de trabajo. Puntualizando cada una de las competencias y sus unidades, sugeridas en el perfil de egreso.
- 6.- Visitas a los centros de trabajo de exalumnas para explicar el proceso y motivar a contestar el cuestionario sobre competencias del Perfil de egreso de la LEP 2012 y valorar su intervención pedagógica en condiciones reales de trabajo.
- 7.- Aplicación de instrumentos de manera virtual en la plataforma del área de investigación educativa.
- 8.- Procesamiento de la información.
- 9.- Interpretación de datos
- 10.- Diseño de gráficas
- 11.- Socialización de resultados a la comunidad escolar
- 12.- Diseño de propuesta de mejora.

Resultados

Después de analizar los comentarios y concluir la valoración de argumentos de las exalumnas, podemos obtener insumos para destacar los resultados obtenidos en el proceso de investigación del Programa de seguimiento a egresadas de la EN, Meirieu (2009) afirma que para valorar las actividades pedagógicas debemos partir de “sus saberes, conocimientos y representaciones que llamamos competencias, por otro lado, los saber-hacer que llamamos capacidades...una competencia solo puede expresarse mediante una capacidad” (p.53)

Los conocimientos como principios epistemológicos construidos por las alumnas que les permiten reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad que se enriquece y se incrementa incorporándose al cambio de ser alumnas de escuela normal al ser Licenciadas en educación preescolar. Como actores del proceso educativo; reflexionan, investigan y resuelven problemas de manera pertinente que desde el seguimiento a su trabajo en los jardines de niños, evalúan sus logros, así como las fortalezas que lleva consigo su preparación inicial y también alcanzan a opinar lo que les hace falta, que no está en la malla curricular del plan de estudios 2012 .

En este siguiente apartado, se destaca la valoración hecha a las respuestas emitidas por las exalumnas, con aportaciones y sugerencias para la mejora del Programa de estudio vigente

que las formó, en donde se plasman propuestas que tienen como propósito, mejorar la calidad educativa que oferta la EN y que permeará en la mejora de la práctica pedagógica en los jardines de niños.

Propuesta de mejora:

Esta propuesta al modelo educativo 2012 de Formación Inicial Docente. Sustenta elementos curriculares de la formación inicial de docentes en preescolar formados en la escuela normal que desde la investigación a las exalumnas en el programa de seguimiento a egresadas se realizan a las generaciones 2016, 2017 y 2019. En lo referente Continuidad de la formación.

La identificación de las competencias profesionales y del perfil de egreso, son insumos que como áreas de oportunidad, nos permitan diseñar la propuesta de mejora para la institución

La formación profesional de las exalumnas posibilita el análisis y la comprensión que implica su tarea educativa en sus centros de trabajo, y seguimiento a egresadas como proyecto de investigación, realiza una de sus actividades primordiales, localiza a exalumnas que estudiaron formando las generaciones 2016, 2017, 2019 cuya escolarización estuvo sustentada en el plan de estudios 2012; en sus centros de trabajo, para comunicarse directamente, formar una base de datos para abrir comunicación y pedir a las autoridades de educación preescolar permiso de visita a exalumnas en sus lugares trabajo en los diferentes municipios del estado de Tamaulipas.

Las escuela normal como parte del sistema de educación superior fortalece su estructura académica y organizacional como institución formadora de docentes de educación preescolar y pretende recabar información como indicador de la formación docente (argumentos científicos, pedagógicos y metodológicos, técnicos e instrumentales) que le permitan entender y hacer frente a las exigencias que la docencia le plantea en sus actividades cotidianas, con sus alumnos, con los padres de familia la escuela y la sociedad en su contexto de trabajo. La identificación de las competencias profesionales y del perfil de egreso son insumos para detectar áreas de oportunidad que nos permitan diseñar la propuesta de mejora para la institución.

Partiendo del análisis e interpretación de resultados, las exalumnas proponen acciones en miras de mejorar las habilidades del perfil de egreso fortalecer contenidos y

- Agregar curso de Ritmos cantos y juegos al currículo.
- Incluir en la malla curricular curso sobre Necesidades Educativas especiales para apoyar la inclusión en los grupos preescolares.
- Impartir lenguaje de señas como curso optativo.

- Incluir en la malla curricular curso-taller de danza folklórica.
- Actualización pedagógica de los maestros formadores de docentes.
- Que en el trayecto profesional ponga más énfasis en horas de práctica profesional durante los primeros semestres de la formación.
- Preparar a los docentes para evaluar acertadamente con el enfoque por competencias.

Conclusiones

Partiendo del análisis del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en educación preescolar, se puntualiza que el proceso de aprendizaje se da gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucra una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, esta diada es importante analizar en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además ocurren contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir tiene un carácter situado.

Las políticas educativas actuales en el país, nos indican que los contenidos de necesidades educativas especiales son necesarios para llevar a cabo la inclusión en el aula, es por ello que la formación inicial de los futuros docentes, debe contar con un curso dentro de la malla curricular de las escuelas normales.

Las competencias profesionales llevan a la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de las licenciadas en preescolar al realizar su tarea educativa por lo que se debe enfatizar en fortalecerlas en la continuidad de su formación.

El trabajo de investigación institucional, permite la mejora continua y se genera conocimiento desde y para la escuela. Da pauta a la evaluación del profesorado en su hacer cotidiano.

La formación inicial de las futuras educadoras, debe contemplar aspectos relevantes para el logro de las competencias de perfil de egreso expuestas en los planes y programas vigentes, para ofertar maestros de calidad que respondan a las necesidades sociales que requiere el país.

REFERENCIAS

ANUIES. Esquema básico para estudio de egresados en educación superior

Frola, P. (2011). *Maestros competentes*: México: Trillas.

Frola, P. (2011). *Perfiles de egreso basados en competencias*. En *Maestros Competentes* (25-68). México: Trillas

DGESPE (2012), Plan de Estudios de Educación Preescolar 2012, Recuperado de 21 de febrero 2020 de:
http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

Ramos, T. (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. MEXICO: ITESM.

TÉCNICAS DE RESOLUCIÓN EN ESTRUCTURAS ADITIVAS. UN ANÁLISIS DE PRAXEOLOGÍAS.

Eleazar Guillén Cordero eleazarguillencordero@gmail.com

Maricela Soto Quiñones soquima@gmail.com

Orlando Daniel Jiménez Longoria orlandojimenez@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

8° semestre

Resumen

El alumno de primaria al trabajar con la suma y resta durante los primeros años, se enfrenta a las denominadas estructuras aditivas, que consisten en la interpretación de situaciones cotidianas que implican la resolución de problemas de tipo aditivo, tanto con números positivos como negativos.

En un contexto donde el área de la matemática presenta dificultades al momento de que los alumnos de primaria se enfrentan a situaciones que corresponden al estándar curricular; sentido numérico y pensamiento algebraico. Esto orientó a la investigación hacia la aplicación de un instrumento con el uso de diferentes tareas relacionadas a estructuras aditivas a alumnos del sexto año de primaria, para identificar las técnicas que realizan para su resolución.

Palabras clave: *Tareas, técnicas, aritmética, estructura aditiva.*

Planteamiento del problema

Las matemáticas son parte de la vida cotidiana del ser humano y es por ello que la enseñanza de esta disciplina requiere de una metodología que permita a los estudiantes enfrentar con éxito cada una de las situaciones que pueden presentarse en su vida cotidiana. Los estándares curriculares, definen lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer durante los cuatro periodos escolares; al concluir preescolar, en el tercer grado de primaria; al término de ésta

y al concluir la educación secundaria, por lo que es necesario alcanzar los aprendizajes esperados durante estos cuatro periodos, con la finalidad de insertarlos a la alfabetización matemática.

Durante la observación y práctica en Escuelas Primarias, se ha notado que las matemáticas son desagradables por los alumnos, les cuesta trabajo identificar, plantear y resolver situaciones utilizando diferentes procedimientos de manera autónoma. Se limitan a participar, pasar al pizarrón para mencionar el por qué y el cómo resolvieron determinado ejercicio, de colaborar con sus compañeros y docente, por lo que no llegan a corroborar sus resultados y quedan con sus propias construcciones, sin obtener un aprendizaje matemático significativo, que les permita resolver otro tipo de problemáticas que impliquen el pensamiento aritmético y algebraico.

La reflexión sobre el quehacer docente es crucial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para atender las necesidades educativas que presenten los alumnos, con el fin de poder cubrir los aprendizajes esperados, y por lo tanto, los objetivos planteados en el currículo. Pruebas estandarizadas como PISA, PLANEA y ENLACE, muestran los logros educativos que tienen los alumnos a nivel internacional y nacional en distintas áreas del conocimiento, permiten entender que los resultados no sólo dependen del alumno ni del maestro, sino que son consecuencia de múltiples factores que rodean al contexto escolar.

PISA es un estudio promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), que tiene como finalidad conocer el rendimiento de los estudiantes de 15 años que están por concluir o han concluido su educación básica, en las áreas o competencias de Ciencias, Matemáticas y Lectura. En el 2015, México participó en este tipo de evaluación y su desempeño fue de 408 puntos en el área matemática, que al compararlo con sus pares latinoamericanos, se encuentra por arriba de Costa Rica (400), Colombia (390), Perú (387), Brasil (377) y República Dominicana (328), así como del promedio de AL (391); sin embargo, está por debajo de la media de desempeño de Chile (423) y de Uruguay (418).

En este tipo de evaluación el nivel va de 1 a 6, mientras que el puntaje de 357.77 a 669.30 o más. México agrupa sólo a 4% de sus estudiantes en los niveles altos, a 40% en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y a 57% en los niveles inferiores (nivel 1 y debajo del nivel 1). Los porcentajes anteriores demuestran que la mayoría de los educandos se encuentran en el nivel 1 y debajo del mismo; una situación alarmante porque en esta división, pueden responder sólo a tareas relacionadas con contextos familiares, en las que está presente toda la información relevante y claramente definida, así como realizar acciones obvias que se deduce de los estímulos presentados.

Los estudiantes al haber cursado preescolar, primaria y secundaria, deben tener los suficientes conocimientos para responder a situaciones que maneja el nivel 5 y 6, por ejemplo, que tengan la habilidad para seleccionar, comparar y evaluar estrategias adecuadas de solución para abordar problemas complejos, al igual, poseer una avanzada capacidad de

pensamiento y razonamiento matemático, pero con las conclusiones que se obtienen de esta evaluación aplicada en el 2015, se deduce que para este periodo los sujetos de 15 años no cuentan con las competencias matemáticas necesarias.

Por otra parte, PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) evalúa los aprendizajes claves de los campos de formación relacionados con Lenguaje-Comunicación y Matemáticas, aplicado a alumnos de sexto año de primaria y de tercero de secundaria. Los resultados de matemáticas en el 2015 indican que a nivel nacional; 6 de cada 10 estudiantes que están por concluir la primaria están ubicados en el nivel I, lo cual significa que no han logrado adquirir los aprendizajes clave de esta asignatura. Según PLANEA (2015);

El 60% de los estudiantes es capaz de escribir y comparar números naturales, pero tiene limitaciones para leer y realizar operaciones básicas con estos números. Dichos alumnos pueden resolver problemas aplicando las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides, pero tienen dificultades para identificar características como tipos de ángulos, alturas, rectas paralelas y perpendiculares en figuras y cuerpos geométricos (p. 89)

En el caso de Zacatecas (nivel primario) el 58.1 % se encuentra en el nivel 1, mientras que el 7 % de los alumnos, que incluye a escuelas públicas, privadas, comunitarias e indígenas, tienen un logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículo; un porcentaje insuficiente.

Del mismo modo, para estudiantes que están en el tercer grado de secundaria, dos terceras partes de ellos, lo que corresponde al 65.4 % están ubicados en el nivel I en matemáticas, ya que no han logrado obtener los aprendizajes claves de la disciplina. Este tipo de sujetos tienen limitaciones para resolver problemas que implican operaciones básicas con números decimales, fraccionarios y números con signo, así como resolver ecuaciones de primer grado de la forma $ax + b = c$. Finalmente en Zacatecas (nivel secundario) el 62.1 % está por debajo comparado con el porcentaje internacional; sólo el 3%, integrado por los diferentes tipos de escuelas que hay en el Estado, adquirieron un buen resultado de los aprendizajes clave del currículo.

En el marco de las investigaciones de la escuela francesa en Didáctica de la Matemática, Duval (1995), Chevillard (1996) y otros, investigaron sobre las dificultades que poseían los estudiantes en este pasaje. Una de ellas resultaba del uso de los literales en las operaciones: las letras no se podían calcular ni operar como números. Los educandos de secundaria tienden a enfrentarse a este tipo de situaciones durante el primer año, se les proponen lista y planas de ecuaciones sin ninguna intención, ocasionando dificultades y disgusto, viendo al álgebra sin ningún sentido.

Con base en las investigaciones anteriores, fue posible identificar que en el campo de las matemáticas siguen existiendo dificultades en primaria y secundaria; a nivel internacional,

nacional y por entidad federativa, lo cual que impiden a los estudiantes la adquisición de aprendizajes matemáticos significativos. Lo anterior, permitió formular la siguiente pregunta de investigación, relacionada a las estructuras aditivas

- i. ¿Cuáles son las técnicas que los alumnos realizan para dar respuesta a tareas de estructura aditiva?

A partir de esta pregunta, se formuló el siguiente objetivo:

- ii. Identificar las técnicas que los alumnos realizan para dar respuesta a tareas de estructura aditiva.

Marco teórico

El estudio de la aritmética y el álgebra en la educación básica es importante con el objetivo de que los alumnos puedan apropiarse de saberes matemáticos con base en sus técnicas y tecnologías que vayan adquiriendo en el transcurso de su educación. En este apartado se hace mención del referente en el que se fundamenta el presente estudio, con la finalidad de desarrollar y comprender los conceptos que se trabajan como punto de análisis y reflexión, explicando a la estructura aditiva, los tipos de problemas aditivos y a la segunda categoría de las relaciones aditivas, así como a la Teoría Antropológica de la Didáctica, tomando para esta investigación a la tarea y técnica.

Estructuras aditivas.

Los problemas aditivos juegan un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje, en el caso de los números enteros no negativos se trabajan en el transcurso de la educación primaria, y los números enteros en los inicios de educación secundaria. Aunado a lo anterior, Vergnaud (1991) explica que los problemas de estructura aditiva involucran la construcción de conocimientos matemáticos que van más allá de los algoritmos de la suma y la resta, como son el dominio de diversas estrategias de cálculo y el reconocimiento de los problemas que se resuelven con esas operaciones. Véase el siguiente ejemplo de una estructura aditiva:

- i. $11 + _ = 24$

Vergnaud (1999) comenta que las matemáticas consideran a la adición y sustracción como operaciones estrechamente relacionadas, de tal manera que al hablar de “problemas de tipo aditivo”, se entiende por aquellos cuya solución exige adiciones o sustracciones; del mismo modo que sucede con las “estructuras aditivas”. Las estructuras más usuales en la enseñanza de los problemas aditivos son la *Combinación*, *Cambio*, *Comparación e Igualación*, las cuales se establecen en los siguientes ejemplos (Bruno, 1997):

1. Combinación (Combinación de estados)
 - a. estado parcial 1 + estado parcial 2 = estado total
 - i. $e1 + e2 = et$
2. Cambio (Variación de un estado)
 - a. estado inicial + *variación* = estado final
 - i. $ei + v = ef$
 - ii. Tarea: María tenía 30 libros. Compró 4 libros más ¿Cuántos libros tiene ahora?
3. Comparación (Comparación de estados)
 - a. estado 1 + comparación = estado 2
 - i. $e1 + c = e2$
4. Dos cambios (combinación de variaciones sucesivas)
 - a. *variación* 1^a + *variación* 2^a = *variación* total
 - i. $v1 + v2 = vt$

Tomando como referente esta clasificación, la estructura aditiva se considera una noción que gira entorno a la ecuación de primer grado, por las distintas maneras en las que se representan. Como es el caso del problema aditivo de cambio (Variación de un estado), su estructura se representa de la forma; ei (estado inicial) + v (variación) = estado final, la cual tiene parecido con la estructura de la ecuación de primer grado de la forma $x + b = c$. Asimismo, las estructuras aditivas acceden a determina el valor faltante lo que permite trabajar con la incógnita

Del mismo modo, Vergnaud (1999) presenta seis categorías de las relaciones aditivas, sin embargo para esta investigación se tomó como referente la segunda categoría que consiste en; una transformación opera sobre una medida para dar lugar a una medida. Véanse los siguientes ejemplos.

Transformación positiva, incógnita en la transformación.

- i. Tenía siete tazos, jugué y ahora tengo 12 tazos, ¿Cuántos gane?

Transformación negativa, incógnita en el estado inicial.

- ii. Perdí 5 tazos y ahora tengo 12 tazos, ¿Cuántos tazos tenía antes de jugar?

La Teoría Antropológica de la Didáctica

El concepto de praxeología está vinculado a las tareas, actividades, problemas, ejercicios, que son construcciones institucionales. No son datos de la naturaleza, sino que actividades propias de una institución, y que van acorde a las características de los sujetos implicados. Estas tareas se construyen y re-construyen en una institución o en una clase (Chevallard, 1999).

La TAD (Chevallard, 1999) presenta la siguiente estructura que permite el análisis de las tareas: $[T/\delta/\theta/\Theta]$, donde:

T son las tareas.

\hat{O} es la técnica de T

θ la tecnología de \hat{o} .

Θ es la teoría de θ

Así, la expresión $[T/\hat{o}/\theta/\Theta]$ constituye una praxeología puntual, una praxeología relativa a un tipo de tareas T. Esta organización praxeológica está constituida por dos bloques: uno práctico – técnico y otro tecnológico – teórico:

Tarea

Pertenece al primer bloque, donde se utiliza la praxis; saber-hacer. Constantemente para poderse referir a una tarea es necesario hacer la asociación a un verbo. Las tareas o tipos de tareas no son datos naturales, sino construcciones institucionales que suponen un objeto didáctico terminante (Chevallard, 1999).

Ejemplo de una tarea correspondiente a estructuras aditivas:

- iii. *Alberto tenía algunos panes, vendió 46 y ahora tiene 89 panes. ¿Cuántos panes tenía antes de vender?*

Por lo tanto, *la tarea es encontrar cuántos panes tenía antes de vender.*

Técnica

Corresponde al primer bloque; saber-hacer. Al hablar de la técnica, son aquellos procedimientos que los alumnos realizan para encontrar las posibles soluciones de una tarea o tareas, mediante el saber práctico y técnico. Es muy habitual que una institución, en relación a cierto tipo de tarea, reconozca una sola técnica (técnica canónica), o un pequeño número de procesos, y excluya técnicas alternativas que pueden existir en otras instituciones. (Lucas, 2010).

- iv. *Alberto tenía algunos panes, vendió 46 y ahora tiene 89 panes. ¿Cuántos panes tenía antes de vender?*

En la resolución de esta tarea, los alumnos pueden buscar un número que restándole los 46 panes den los 89 panes, o bien, acceder a una técnica que permita construir una estructura, en donde se den cuenta que si a 89 se le suman los 46, dan los panes que tenía antes de vender.

Ejemplo de la estructura:

- i. *¿?-46= 89 así ; 89 +46 =135*

Comprobación:

- ii. *135-46=89*

Los panes que se tenían antes de vender eran 135.

Tecnología

El segundo bloque correspondiente al logos; saber, el cual da paso para hablar de las tecnologías, Chevallard (1999) entiende por tecnología a un discurso racional sobre la técnica, discurso cuyo primer objetivo es justificar. Se debe admitir que siempre existirá una tecnología, algún discurso racional que justifique la técnica. De hecho podría suceder que la tecnología se integre a la técnica; es decir la justificación es parte de la técnica para resolver una tarea.

En segundo lugar podría ocurrir que existe una única técnica \hat{o} , reconocida y empleada, por lo que confiere a esta técnica \hat{o} una característica de “auto-tecnológica”, es decir, actuar de esta manera no exige justificación porque es la buena manera de actuar (Chevallard, 1999).

Retomando la tarea y técnica anterior; si alumno utiliza la asignación de valores numéricos o la construcción de una estructura aditiva, tendría que explicar, por qué lo hizo, cómo lo hizo, y qué resultados obtuvo.

Teoría

Por último, la teoría pertenece también al bloque del logos, la cual juega el mismo papel frente a la tecnología, que la tecnología juega frente a la técnica, es decir, la teoría se ubica en un nivel superior de justificación. Chevallard (1999) señala que esta regresión justificativa podría perseguirse hasta el infinito, es decir, la teoría de una teoría.

Al respecto, la teoría matemática que justifica a la estructura aditiva, sería que los estudiantes justifiquen sus tecnologías del ejemplo anterior, a través de la construcción de una estructura aditiva, y lo que se debería realizar para obtener el número desconocido.

Metodología

Con el propósito de identificar cuáles son las técnicas que realizan los alumnos para responder a tareas de estructura aditiva, se diseñó un instrumento con cuatro estructuras; una de ellas perteneciente a una Transformación negativa, incógnita en el estado inicial y las tres restantes a una Transformación positiva, incógnita en la transformación (Vergnaud,1991).

El instrumento se aplicó a un total de 27 alumnos (15 varones y 12 mujeres), pertenecientes al 6° grado, grupo “B” de la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos” del turno matutino, ubicada en el municipio de Guadalupe, Zacatecas.

Resultados

En este apartado, se realizará un análisis de las técnicas que realizan los alumnos, respecto a las siguientes tareas:

$$19 + \square = 87$$

$$\square - 16 = 18$$

$$13.6 + \square = 34.4$$

$$1/8 + \square = 7/8$$

$$A + \text{¿?} = C$$

$$\text{¿?} - B = C$$

$$A + \text{¿?} = C$$

$$A + \text{¿?} = C$$

Estructura aritmética

Estructura algebraica

Para encontrar el valor faltante de cada estructura, era pertinente que los educandos aplicaran la propiedad aditiva; en el caso de la segunda pasaran el 16 sumando al 18 para hallar el minuendo, y en las tres restantes, pasaran los números restando para encontrar el sumando. Las categorías de análisis fueron las siguientes:

Categoría 1: Utilizan un algoritmo convencional.

En esta categoría están presentes 5 alumnos que obtuvieron las cuatro estructuras correctamente; uno de ellos aplica la propiedad aditiva para las cuatro situaciones, en cambio los cuatro restantes la utilizan para resolver sólo tres estructuras, excepto en la de “un número menos 16 igual 18”, aquí buscan un número que sumado con el 16, les diera la cantidad de 87. Véase esto en la siguiente imagen:

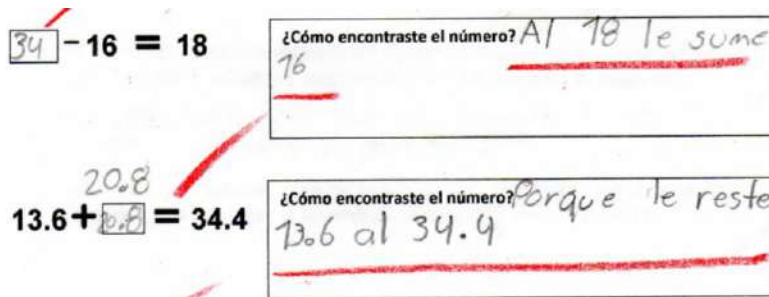


Imagen 1. Realizan un algoritmo convencional

Categoría 2: Utilizan algoritmo y prueban valores (por tanteo).

En este apartado se hallan 4 alumnos que aplican la propiedad aditiva y a su vez hacen cálculos (tanteo) para llegar al resultado. Sin embargo, no obtienen las cuatro situaciones bien; contestan de 2 a 3 estructuras correctamente.

En la imagen que se muestra a continuación, el alumno quiso aplicar la propiedad aditiva en la estructura de “13.6 más un número igual a 34.4” como lo hizo en la situación de arriba, sin darse cuenta que el procedimiento cambia, pues en una se busca el minuendo y en otra un sumando.

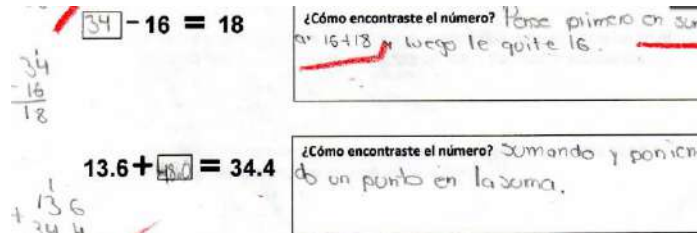


Imagen 2. Utiliza algoritmo y prueba valores numéricos

Categoría 3. No aplican un algoritmo

En esta categoría se encuentran 16 alumnos que llegan en algunos casos a la respuesta mediante el tanteo, “prueban de números que sumados con el número dado les diera el resultado (estado final)”; dos alumnos obtienen correctamente las cuatro estructuras mediante esta estrategia; 9 educandos realizan de dos a tres estructuras bien, mientras que los 5 restantes sólo contestan una acertadamente.

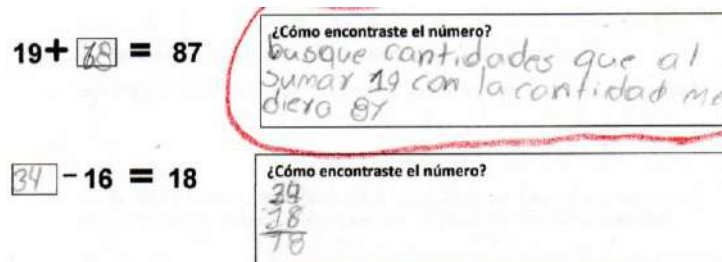
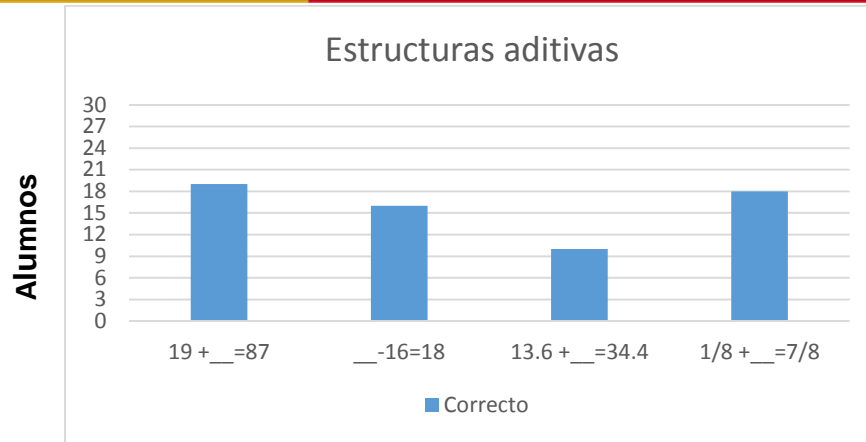


Imagen 3. No realiza un algoritmo pero llega a la respuesta

Categoría 4. No contestan

En esta última categoría se hallan dos alumnos que no realizan ningún procedimiento, y dejan por lo tanto a las estructuras aditivas sin contestar.

Con base en las categorías presentadas en esta investigación, se pueden observar las técnicas que realizan los alumnos para encontrar el número faltante en cada una de las estructuras aditivas. Cabe resaltar que la categoría 3, titulada como; “No aplican un algoritmo”, se encuentra la mayoría de los alumnos, representados éstos con un 59% (16 alumnos), los cuales mencionan que para llegar a la respuesta, lo hacen a través del tanteo o probando varios números; obteniendo únicamente de dos a tres estructuras bien. No obstante, sólo el 19 % (5 alumnos) aplican la propiedad aditiva para hallar el resultado; una técnica eficiente y económica para ellos. La gráfica que se muestra a continuación, permite identificar en cuál estructura aditiva tuvieron mayor dificultad los sujetos de estudio:



Gráfica 1: Alumnos que tuvieron correctamente las estructuras aditivas

La gráfica muestra que en las estructuras donde hubo mayor dificultad para encontrar los resultados fue en la de “un número menos 16 igual a 18” y en la de “13.6 más un número igual a 34.4”. Los errores en el caso de la estructura aditiva con decimal, se debe a que los alumnos al no aplicar la propiedad aditiva, se les dificultó poder sumar mentalmente o buscar un número decimal por tanteo. En cambio, en la de “un número menos 16 igual a 18”, quisieron aplicar la misma lógica que emplearon para encontrar los números de las tres estructuras restantes, cuando ésta implica un algoritmo distinto; sumar el 16 y el 18 para obtener en la estructura el estado inicial (Vergnaud, 1991).

En la primera y cuarta estructura fue un menor número de sujetos que estuvieron incorrectamente, pues en el caso de la primera situación, aquellos que no usaron la propiedad aditiva, calcularon mentalmente o probaron varios números. En cambio, en la cuarta estructura aditiva al ser una fracción con el mismo denominador, vieron cuánto le faltaba al numerador 1 para llegar al numerador 7.

Con base en los resultados, es posible identificar que para la mayoría de los alumnos no ha sido significativo este tipo de saber; si es que se han tenido experiencias durante el proceso de su escolarización, ya que son pocos los estudiantes que llegan a la aplicación de un algoritmo convencional.

Conclusiones

En el presente estudio, se aplicaron cuatro estructuras aditivas; tres de ellas correspondientes a una Transformación positiva, incógnita en la transformación y la otra, a una Transformación negativa, incógnita en el estado inicial. Con base en las técnicas que realizan los alumnos para cada tarea, se pudo identificar que sólo el 19% (5 alumnos) aplican un algoritmo convencional (la propiedad aditiva) para encontrar el valor faltante. Sin embargo, el 81 % (22 alumnos) no realizaron una técnica eficiente que les permitiera obtener las cuatro estructuras correctamente. Asimismo, los errores que comenten los alumnos se deben al uso incorrecto del algoritmo de la suma y la resta con números enteros y decimales.

Cabe resaltar, que los resultados anteriores, permitieron responder a la pregunta y al objetivo de esta investigación, al analizar las técnicas que los alumnos realizan para dar respuesta a las estructuras aditivas, ya que al ser éstas un antecedente a la ecuación de primer grado, es necesario que los alumnos se enfrenten a tareas de este tipo, con el propósito de que lleguen a la representación de estructuras y al uso la propiedad aditiva para encontrar el valor faltante.

REFERENCIAS

- Bruno, A.; Martínón, A. (1997). Clasificación funcional y semántica de problemas aditivos. *Educación Matemática*, 14, 1.
- Chevallard, Y. (1996). Le passage de l'arithmétique a l'algebrique dans l'enseignement des mathématiques au college.(pp 43-72). Deuxieme partie, Petit X, n°19. Francia.
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didáctique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Lucas, C. (2010). Organizaciones matemáticas locales relativamente completas (Memoria de investigación, Diploma de Estudios Avanzados). Universidad de Vigo.
- SEP. (2011). Programa de estudios. Guía para el maestro. Primaria. México, D.F: SEP.
- Vergnaud, G. (1991), El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, México, Trillas, caps. 9 y 11.

UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS DE PRIMARIA

Madero González Karina Andrea

karinamadero17@gmail.com

Salas López Alexia Yamileth

aleysalasl@gmail.com

Tiznado Camargo Claudia Stephanie

stephanie.camargo135@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen

La adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño, se afirma que no existe un punto claro para saber cuándo aparecen la lectura y la escritura, ya que el niño va avanzando poco a poco en el dominio de tales habilidades formales, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y de preescritura. A través de este trabajo se busca que dar a conocer el concepto principal de alfabetización inicial, conocer por medio de diversas técnicas la propia experiencia de estudiantes de primer y segundo grado de primaria, saber más a fondo el proceso que han llevado a cabo para poder leer y escribir, conocer las estrategias que sus docentes han empleado para poder guiarlos hasta su objetivo claro de aprendizaje.

Palabras claves: niños, alfabetización, aprendizaje, proceso, lectura, escritura.

Planteamiento del problema

Para la realización de este trabajo se ha puesto como planteamiento el proceso de alfabetización en alumnos de primer y segundo grado de primaria, enfocándose de ciertamanera en la experiencia que han tenido los niños al llevar a cabo actividades en donde aprenden a leer y escribir. A partir de diversas estrategias como por ejemplo entrevistas en su mayoría, puede hacerse un conteo sobre lo que los niños hacen a la hora de estar siendo alfabetizados. Por medio de la información obtenida se hará una comparativa sobre las respuestas de los alumnos a los trabajos hechos, la experiencia que han obtenido a partir del desarrollo de su alfabetización.

Marco teórico

La alfabetización inicial ha sido un proceso que se sigue usando en las escuelas y con el paso del tiempo se han creado mejores estrategias que han ido innovando este proceso. El problema a investigar es la experiencia propia de alumnos de primer y segundo grado de primaria durante dicho proceso, y de que formas los docentes han contribuido a la formación de los alumnos dentro del ámbito escolar. El objetivo principal es conocer como ha sido el camino de los estudiantes mediante son alfabetizados y como es que se sienten durante el proceso, además del apoyo que han recibido de sus padres.

Durante la etapa de educación inicial los niños pasan por un proceso llamado alfabetización inicial, dicho trabajo se hace con la finalidad de llevar a los pequeños a conocer el mundo real. Leer, escribir, crear oraciones largas y cortas, producir textos de manera autónoma, hacer lectura de diversos libros, enciclopedias, revistas entre otros, son muchas de las características que incluye el proceso de alfabetización guiado por una persona en este caso, el docente.

Rugiero (2015) plantea la siguiente idea sobre dicho proceso:

La alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa. Las relaciones de mutua influencia entre ambas modalidades lingüísticas son demostradas por diversos planteamientos teóricos e investigaciones. (p. 26).

El aprendizaje infantil de la lectura y escritura se da cuando los niños se exponen a situaciones sociales en las que los intercambios están mediados por textos. Cada niño tiene distintas oportunidades de participación en actividades letradas que ocurren en el ámbito público, como la escuela; o privado, como el hogar. Esta propuesta metodológica de intervención para apoyar este aprendizaje infantil busca, desde la escuela, multiplicar oportunidades para que los niños aprendan a leer y escribir al participar de actividades en las que se comportan como lectores y escritores, sean o no convencionales en sus realizaciones.

Como se citó en Castedo (2010):

Estábamos convencidos de que los niños eran intelectualmente activos en todos los ámbitos, pero hasta ese momento no sabíamos qué significado específico que adquiriría esta idea general en el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Aproximarnos a los problemas cognoscitivos que los niños se plantean en relación con un sistema de representación, las hipótesis que elaboran, los conflictos que enfrentan, constituyeron un aporte fundamental para comenzar a pensar el modo de enfocar la enseñanza del sistema de escritura considerando el proceso constructivo. (p. 45)

Rugiero (2015) plantea que:

La perspectiva de alfabetización inicial plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño (Sulzby & Teale, 1991). Se afirma que no existe un punto claro para saber cuándo aparecen la lectura y la escritura, ya que el niño va avanzando poco a poco en el dominio de tales habilidades formales, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y de preescritura. (p. 26).

Durante la investigación, se abarcan diversos puntos en los que los alumnos comparten diferentes métodos, como también lo que más les interesa al momento de que el docente empleaba sus estrategias para la lectoescritura, no todos los niños aprenden de la misma manera, es por ello que debe buscarse la mejor destreza para su enseñanza. Es importante tomar en cuenta al alumnado que tiene dificultad para el aprendizaje.

Como se cita en Villalón (2008):

Quienes enfrentan dificultades en su aprendizaje lector se distancian progresivamente de los niveles de rendimiento esperados en lenguaje y en las demás áreas de contenido (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990). Estas dificultades se asocian, frecuentemente, con problemas conductuales, repetición de cursos y abandono de los estudios antes de completar la educación escolar (p. 19).

Metodología

El enfoque principal de este trabajo es conocer la experiencia de alfabetización de los alumnos de primer ciclo de educación primaria (primer y segundo grado).

Se eligió a los estudiantes de primero y segundo debido a que son los que están comenzando el proceso de lectura y escritura, trabajando para ir a un camino de conocimiento más concreto; es importante conocer todo lo que pasan los estudiantes durante este camino en su educación, de que manera se involucran sus padres, los docentes e incluso como es que interrelacionan con sus compañeros.

Se diseñaron entrevistas breves para el alumnado de las escuelas donde se realizan las prácticas docentes, durante una jornada de observación, se realizaron entrevistas a 10 estudiantes (30 entrevistas recolectadas en total), el diseño de dichos cuestionamientos fueron preguntas abiertas en donde se les preguntaba a los niños toda su experiencia al momento de ser alfabetizados, desde el trabajo en clase hasta el repaso en el hogar, las técnicas de los docentes y padres para apoyar a los niños y el como se sintieron al estar progresando en la lectura y escritura.

Resultados

Al realizar las técnicas para la toma de respuestas se realizó el principal cuestionamiento a los alumnos el cual fue: ¿te acuerdas de que forma comenzaste a leer y a escribir?, los resultados obtenidos se plasman en el siguiente diagrama:

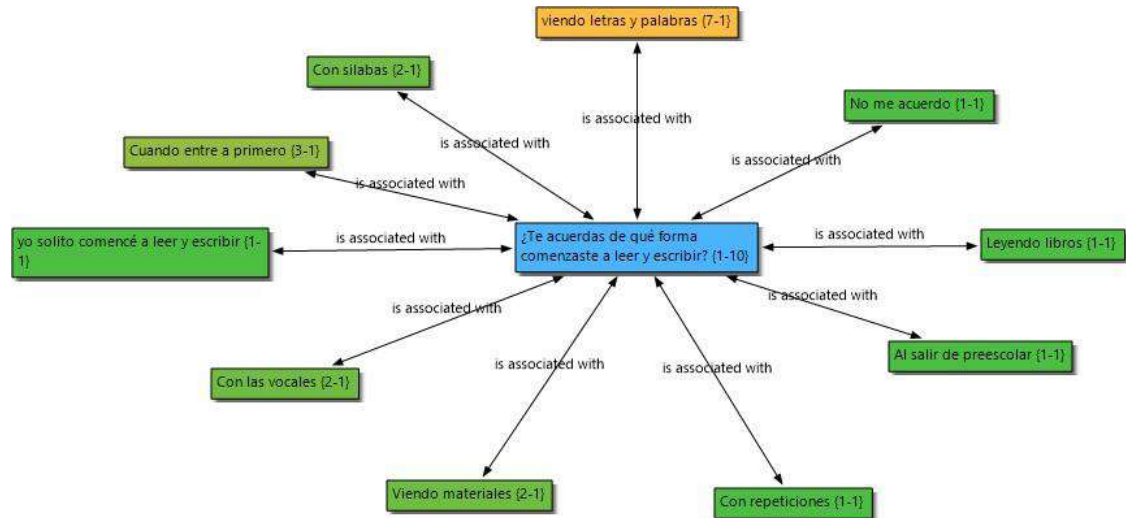


Figura 1. Diagrama sobre las maneras de aprendizaje de los alumnos

De acuerdo a lo obtenido, la mayoría de los estudiantes comenzaron a leer y escribir observando letras y palabras, y el otro poco de estudiantes aprendieron con el método silábico, al entrar a primer grado, con las vocales, repitiendo los temas vistos en clase, y además algunos estudiantes no recuerdan de que forma comenzaron a leer y escribir. A través de estos resultados sabemos que la alfabetización tiene diversas formas de llevarse a cabo, todos han pasado por este camino el cual abre puertas para ser un ciudadano autónomo. Tal como menciona Torres (2006) que “el aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene edad, es un proceso que se realiza en cualquier momento ya lo largo de la vida, en la infancia, en la juventud y en la edad adulta” (p. 27).

Otro punto importante es reconocer la labor de los padres y docentes a la hora de estar en el proceso de alfabetización, las estrategias utilizadas siempre tienen una repercusión en lo que el niño toma como aprendizaje, por ello se llegó a una conclusión a través del siguiente diagrama con el cuestionamiento: ¿cómo te ayudaron tus papás y maestros con lo que se te hace más difícil?

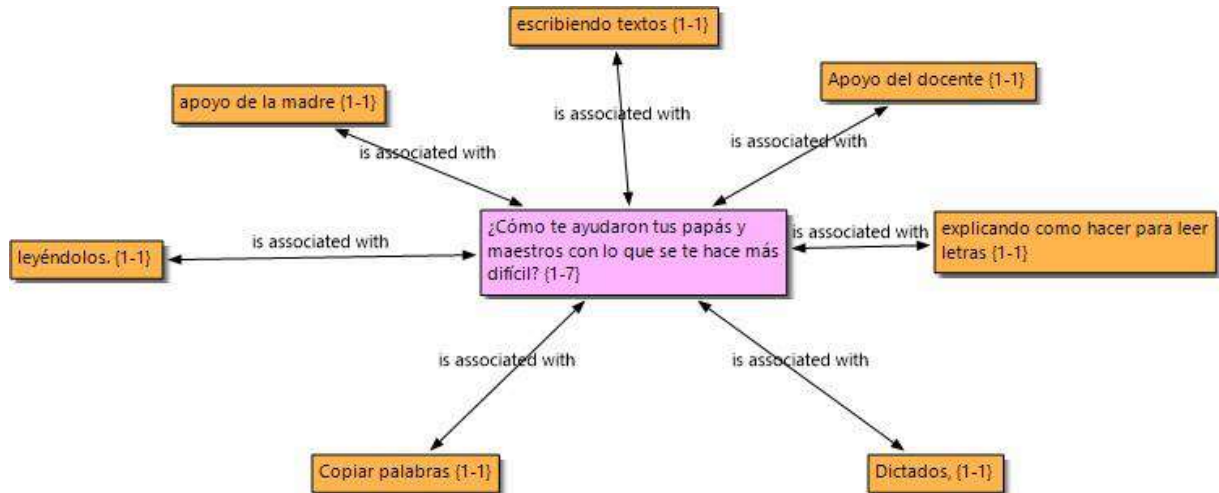


Figura 2. Diagrama sobre formas de apoyo de padres y docentes en el proceso de enseñanza.

Una idea que cabe destacar es la de Sánchez, Valdés y Reyes (2010) es que:

Las relaciones escuela, familia y comunidad constituyen un campo joven de estudio, comparado con otros temas de la investigación educativa. Sin embargo, el conocimiento relativo a este campo ha crecido considerablemente en los últimos veinticinco años aportando teoría más certera, preguntas de investigación más amplias, un mejoramiento de métodos de análisis y el interés y esfuerzo de los educadores y líderes educativos, cada vez se demuestra más la importancia de

trabajar con los padres de los estudiantes. Por lo tanto, aparecen regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo, ya que dicha participación está percibida como una importante variable para el avance de la calidad en educación.

Los resultados obtenidos de estos diagramas fueron tomados de un cuadro de información donde se tomaron dos cuestiones importantes en las que se recabaron las respuestas de forma general de los estudiantes, método que funcionó de gran ayuda para una obtención breve y útil de resultados:

Pregunta	Respuesta	Descripción general
¿Te acuerdas de que forma comenzaste a leer y a escribir?	<ul style="list-style-type: none"> -Cuando entre a primero -Cuando salir del kínder, nos dieron hojas para estudiar y mi mamá me preguntaba palabras y yo se las leía. -La maestra nos empezó a enseñar las letras y palabras. -Con silabas. -Cuando entré a primero me enseñaron las vocales y luego las palabras. -Leyendo libros de lectura y cuadernos. -Con las vocales, silabas y la "ma, me, mi, mo, mu". -Juntaba las palabras para leer y después las estaba repitiendo. -Mi maestra me enseñó letras y palabras y yo solito comencé a leer y escribir. -Aprendiendo, viendo el abecedario, escribía en un cuaderno. -No me acuerdo. -Primero veía las letras A E I O U y luego todas las demás y hacia palabras. -No me acuerdo. -Aprendí con imágenes de animalitos y el abecedario. -Juntando palabritas chiquitas y otras más largas. 	<p>Al entrar a primero de primaria, viendo letras y palabras. Leyendo libros, juntando varias letras para leerlas.</p>
¿Cómo te ayudaron tus papás y maestros con lo que se te hace más difícil?	<ul style="list-style-type: none"> -Me daban una hoja y me ponían un dictado y me ponían a leer un libro de cuentos. -Mi mamá me ponía un cronometro y voy leyendo, ella dice basta y lo para y yo me pongo a contar las palabras que leí y las escribo. -Mi hermana me empezó a enseñar desde primero, mis papás desde el kínder y mi maestra Rafaela las letras que no conozco. -Explicándome como hacerlo. -Explicándome de buena forma. -Diciéndome como se hace. -Me ayudaron a contar los números y a quitarlo y ponerlos y con las letras también. -Haciendo tarea y escribiendo mucho en el cuaderno de palabras. -Estar apoyándome con mis tareas y decirme que hago mal o bien. -En lo que no puedo. -Mi mama me ayudó a estudiar. -Con las palabras que yo me trababa y con las letras que me confundían. -Me sentaban en la cocina 1 hora para poder escribir palabras y leer cuentos. -Me explicaban despacito y le entendía. -Mi mamá me nonía a escribir y mi maestra a leer 	<p>Dictados, copiar palabras, explicando como hacer para leer letras, apoyo de la madre y docente, escribiendo textos y leyéndolos.</p>

Figura 3. Cuadro de preguntas de la entrevista.

Discusión y conclusiones

Como se pudo observar en el apartado de resultados, al momento de que el docente aplique sus métodos de alfabetización inicial, es importante que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijos, ya que como se mostró, es de gran impacto su colaboración en su desarrollo, creyendo que la tarea es solo de los docentes.

Domínguez (2010) nos plantea la siguiente idea:

La educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño/a. Por ello la escuela debe aceptar la importancia de la participación y la colaboración de los padres en la educación de los niños/as y la necesidad de una relación cordial entre docente y padres para que los/ las profesores/as puedan realizar su función de manera efectiva y completa. Esta relación se convierte hoy en día en un pilar muy fuerte para la eficacia y respuestas positivas del desarrollo educativo y personal del alumno/as. Se ha demostrado que en caso de no existir esta cooperación el niño/a tendrá muchos problemas en su evolución escolar y se producirán muchas limitaciones y por el contrario si se da esta cooperación adecuada, el alumno/a evolucionará satisfactoriamente y son muchos las ventajas de las que disfrutará el niño/a (p. 1).

El punto de encuentro entre los profesores/as y los padres y madres es evidente que son los hijos/as. Muchísimos autores destacan la importancia de que la educación e instrucción sean procesos de colaboración entre la escuela y las familias y además señalan gran cantidad de efectos positivos sobre los niños/as, los padres y madres, los/las profesores/as, el centro escolar y sobre todo para la comunidad en general.

Al momento de tomar en cuenta los métodos que utiliza el docente en la alfabetización inicial, muchos de los alumnos mencionaron que para ellos lo que más les favoreció fueron los dictados y copiado de palabras, claro está que no todos el alumnado aprende de la misma manera, es por ello, que el profesor debe tomar en cuenta un método que ayude a todo el grupo.

REFERENCIAS

- Castedo, M. (2010). *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010*. Lectura y Vida.
- Domínguez, S. (2010). *Temas para la educación*. Andalucía, España: Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía.
- Rugiero, J. (2015). *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil*. Cuenca, España: Ocnos.
- Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Reyes Mendoza, N. M., Martínez, C., & Alonso, E. (2010). *Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México*. *Liberabit*, 16 (1), 71-80.
- Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 25-38.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile.

VÍAS PARA LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL: FORMANDO MAESTRAS BILINGÜES.

Mtra. Patricia Margarita Salazar García
patsal555@outlookmail.com

Blanca Esthela García Maldonado
begarcia42@hotmail.com

Marcela Guadalupe Iribe Alcocer
marcela_iriibe@hormail.com

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

La formación inicial de docentes debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Una ruta eficaz para propiciar el logro de estándares de calidad es la vinculación con otras instituciones educativas afines que coadyuven a la profesionalización en áreas especializadas. En 2018 se gestionó y logró la firma de un convenio de colaboración interinstitucional entre la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda y el Centro Especializado de Idiomas para Niños y Adolescentes CEINA para que estudiantes asistan a realizar jornadas de profesionalización y así consolidar las competencias del perfil de egreso y coadyuvar al aprendizaje de la didáctica de inglés. El trabajo que se presenta, corresponde a un avance parcial de la indagación del impacto de estas jornadas de profesionalización en la enseñanza de inglés en la formación de las 13 estudiantes que participaron de Agosto a Diciembre de 2019. El enfoque cualitativo permite la recolección de datos utilizando como instrumentos el cuestionario y el registro reflexivo de la práctica, asimismo el diseño transversal descriptivo permite presentar un panorama de los aprendizajes obtenidos por el grupo de estudiantes participantes.

Palabras clave:

Formación inicial de docente, profesionalización, enseñanza de inglés.

Planteamiento del problema

Es de imperante necesidad instruir a los estudiantes normalistas para enfrentar los retos que una nueva era; la problemática identificada en el contexto escolar se deriva del siguiente planteamiento. Los docentes tienen la responsabilidad de coadyuvar a las estudiantes de formación inicial al logro de competencias del perfil de egreso a través del establecimiento de estrategias eficaces. Los cursos de la malla curricular del Plan de Estudios 2012 y 2018 constituyen un cúmulo de experiencias académicas que permitirán a la futura docente atender las necesidades educativas de los estudiantes de educación básica, específicamente de preescolar, y asimismo ellas contribuirán a que los niños alcancen las competencias del perfil de egreso de ellos a través del logro de aprendizajes esperados plasmados en el Plan y Programas de Educación Básica vigentes. El perfil de egreso de un nivel escolar “define el logro educativo que un estudiante debe alcanzar al término de ese nivel y lo expresa en rasgos deseables”. (SEP 2017, p.99).

En la Reforma Curricular que planteó el Programa de Estudio 2011, guía para la educadora (2012) se planteó uno de los rasgos del perfil de egreso:

“Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés” (SEP 2012, p.132).

En el Plan de Estudios vigente se da seguimiento a lo establecido en el plan anterior de la enseñanza de inglés desde tercer año de preescolar para dar seguimiento a lo planteado en el campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación para la educación básica al agrupar asignaturas que son medulares para adquirir y desarrollar conocimientos y actitudes a lo largo de su formación. Estas asignaturas son: Lengua Materna, Español; Lengua Materna, Indígena. Lengua Extranjera, Inglés.

Es ahí en donde se plantea la necesidad educativa desatendida en la educación preescolar por parte de las docentes egresadas de las escuelas normales. Si bien se plantea en la malla curricular el aprendizaje del idioma inglés como parte de su formación no se cuentan con las herramientas de la enseñanza de inglés para preescolar y eso es una limitante para que se atienda la necesidad educativa en preescolar. Se torna necesario preparar a las estudiantes, además del aprendizaje de inglés para su enseñanza en los jardines de niños.

Marco teórico

Las Reformas Curriculares en materia de Educación han atendido a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y enfocar los esfuerzos en formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantea la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria). Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación deben buscar favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

En este sentido es de imperante necesidad instruir a los estudiantes para enfrentar los retos que una nueva era, al establecer en las instituciones de educación superior un contexto internacional en el cual se vea inmerso el cambio de un sistema educativo nacional comprometido con las necesidades educativas existentes y así promover el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes y, por ende, el desarrollo equitativo y a la vanguardia de México.

En el marco de los Aprendizajes Clave (2017) con respecto de la formación inicial de docentes enfatiza que el nuevo personal docente que llegue al salón de clases de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria debe estar preparado y dominar, entre otros, los elementos del nuevo currículo. En este sentido remarca que “la educación normal debe ajustarse al nuevo currículo de la educación básica, con el fin de que esta siga siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país” (p. 46)

Si bien es necesario atender las necesidades del nuevo currículo de la educación básica, se torna primordial coadyuvar al desarrollo profesional de los docentes en formación para poder desarrollar estándares más altos y mejorar la práctica educativa. En este contexto el desarrollo profesional es un proceso de vital importancia en la formación de los docentes.

Glatthorn (1995, p. 41) citado por Nemiña, García y Montero (2009, p. 6) se refiere a que “el crecimiento profesional que alcanza un profesor es resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente”. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias.

Aunado a la formación académica los estudiantes normalistas desarrollan competencias medulares para atender los retos de la docencia en el contexto de prácticas educativas en condiciones reales de trabajo. Rosa María Torres ahonda refiere en su artículo

“Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente” (1999) “La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes” (p. 18).

Por otra parte, al hablar del currículo de educación básica en el cual se encuentra inmersa la enseñanza de inglés como lengua extranjera es preciso recalcar la importancia de formar a los estudiantes para atender estas necesidades educativas. Hablar de la lengua inglesa dentro de la formación docente en el nivel básico primaria y preescolar significa primero que nada como lo infiere Varela (2016) que:

“...se reconoce actualmente en el mundo globalizado, la necesidad de adquirir una segunda lengua extranjera, con la finalidad de volver a nuestros estudiantes más competentes y mejorar así habilidades cognitivas relacionadas con la competencia comunicativa en una segunda lengua”. (p. 67)

El idioma inglés inició desde hace décadas un proceso de expansión adherido al fenómeno conocido mundialmente como globalización, como lo mencionan Chávez-Zambano, Saltos-Vivas y Saltos-Dueñas (2017), “cada vez es mayor el número de personas que aprenden a hablar este idioma, y cada vez son más las personas que dependen de ello para obtener un empleo o prosperar en él” (p. 261). La idea de los autores de la importancia de aprender el idioma inglés como una vía para la obtención de un empleo y a su vez realizarlo de manera eficaz es considerado en los últimos años una tarea primordial en la formación de docentes.

Resulta viable de análisis mencionar además lo que comenta Muñoz (2015) acerca de la trascendencia de la enseñanza del idioma inglés:

“El aprendizaje del idioma inglés ocupa un lugar central y posee una gran trascendencia en los diversos sistemas educativos para poder integrar a las nuevas generaciones a una nueva dinámica internacional, la cual se caracteriza por ser cada día más competitiva e interrelacionada entre diversos países del mundo”. (p. 87)

En la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales en el Marco del Nuevo Modelo Educativo (2018) se menciona que “la enseñanza del inglés es actualmente indispensable para asegurar la calidad y relevancia de la educación” (p. 51).

El propósito de enseñar y aprender inglés en las Escuelas Normales del país es que los estudiantes desarrollen progresivamente habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje que les permitan interactuar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con un mayor número de personas y de orígenes diversos. El que los futuros maestros egresen con un dominio importante del idioma permitirá hacer del inglés un valioso recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues les facilitará el aprovechamiento de recursos y herramientas en el idioma inglés para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Lo

anterior implica dar un valor agregado tanto a la educación normal como a la educación obligatoria. (SEP, 2018)

En el gobierno actual se ratifica el interés de dar seguimiento a la importancia de la enseñanza de inglés al establecer en la Ley General de Educación en el Artículo 30 “Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros...” y en la Fracción VI El aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo estipula en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2020) dentro del eje Rector 3 Desarrollo Profesional de los Formadores de Docentes una de las líneas de acción es “apoyar las estrategias para el dominio de una segunda lengua (inglés y otras lenguas nacionales y extranjeras) que contribuyan al desarrollo profesional de los egresados normalistas”. (p. 74)

Metodología

El presente trabajo corresponde a un avance parcial de la indagación acerca de las competencias adquiridas por las estudiantes que participaron en las jornadas de profesionalización en el CEINA. El enfoque cualitativo permite la difusión de experiencias vividas por las estudiantes y sus opiniones al respecto. La recolección de datos se realizó utilizando como instrumentos el cuestionario y el registro reflexivo de la práctica, asimismo el diseño transversal descriptivo permitió presentar un panorama de los aprendizajes obtenidos por el grupo de estudiantes participantes.

• Desarrollo y Discusión.

La educación normal constituye uno de los factores esenciales para el mejoramiento de la calidad educativa del nivel básico. Adicionalmente, al formar parte de la educación superior, está comprometida para llevar a cabo tareas de docencia, investigación, difusión, generación de proyectos educativos de mejora, apoyo a la práctica de las estudiantes. Asimismo, es un reto de las escuelas normales impulsar a los estudiantes hacia la adquisición de habilidades subyacentes de la intervención en otros contextos que posibilitarían a convertirlos en recurso humano más competitivo y así contribuir a la calidad de la educación.

El presente trabajo se centra en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda de Ciudad Victoria Tamaulipas, en la cual se desarrolló un proyecto institucional para formar docentes bilingües. Esta institución cuenta con la Licenciatura en Educación Preescolar con los Planes de Estudio 2012 y 2018 en los que se encuentran implícitos los cursos de inglés, para el Plan 2012 de tercero a sexto semestre y en el Plan 2018 de primero a sexto semestre; de ahí que los docentes de inglés instruyen a las estudiantes desde los primeros semestres en la adquisición de habilidades para comunicarse

en el idioma ya su vez para enseñarlo. Este proyecto institucional se realiza desde el año 2010 y formalmente se sistematizó en 2013 en una propuesta de trayecto formativo alternativo con actividades específicas para cada semestre durante las clases de inglés que se llevan a cabo de manera simultánea con la enseñanza del idioma. Es importante recalcar que la propuesta de trayecto alternativo se deriva del trayecto formativo de la Práctica Profesional de la malla curricular y tiene como objetivo principal coadyuvar al desarrollo y consolidación de las competencias del perfil de egreso de manera gradual como se muestra en la tabla 1:

Tabla I Cuadro comparativo de Trayecto de la Práctica Profesional y de Inglés.

	1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7mo Semestre	8º Semestre
Trayecto Formativo de la Práctica Profesional	Observación y Análisis de la Práctica Educativa	Observación y Análisis de la Práctica Escolar	Iniciación al Trabajo Docente	Estrategias de Trabajo Docente	Trabajo Docente e Innovación	Proyectos de Intervención Socioeducativa	Práctica Profesional	
Trayecto Formativo de la Práctica Profesional en Inglés	Fundamentos de la enseñanza de Inglés en Preescolar (4 horas en el aula)	Observación y Análisis de la Práctica Escolar de Inglés (4 horas en el aula)	Observación y Análisis de la Práctica Escolar de Inglés (4 horas en el aula)	Iniciación al Trabajo Docente en inglés (6 horas en el aula)	Práctica Profesional en Inglés (6 horas en el aula 1 en jardín)	Taller de Inglés en Preescolar (14 horas co curriculares 2.5 horas en el jardín)	Práctica Profesional en Inglés (4 horas en el aula 3 horas en el jardín)	

Adaptada de SEP (2012) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.

Este proyecto además de que su eje centrar es el aprendizaje del idioma inglés, específicamente el desarrollo de habilidades comunicativas de la lengua también ha estado enfocado a la adquisición de competencias docentes propias de la didáctica de la lengua inglesa. El acercamiento de la estudiante con la enseñanza del idioma inglés ha sido durante sus visitas de observación y práctica en la gestión que realiza la escuela normal con los jardines de la localidad. Esta situación generó una perspectiva más sistematizada de la práctica en inglés por parte de las estudiantes y asimismo el interés por realizar innovaciones en su práctica que derivaron en trabajos de investigación que hasta la fecha conforman: 5 ponencias en congresos nacionales e internacionales, 1 informe y 5 tesis de investigación para titulación con temas relacionados a la didáctica del idioma.

Es así como en 2018 nos dimos a la tarea de indagar en el contexto de la localidad un espacio especializado en la enseñanza del idioma para que las estudiantes tuvieran la oportunidad de conocer diversas metodologías y estrategias que les permitieran desarrollarse profesionalmente al estar inmersas en las aulas de inglés.

Se tuvieron los primeros contactos con el Centro Especializado de Idiomas para Niños y Adolescentes (CEINA) afiliado a la Universidad Autónoma de Tamaulipas que se encuentra en Ciudad Victoria, Tamaulipas ubicado en el domicilio 21 Pedro José Méndez y en el cual se imparte el idioma inglés a niños de nivel preescolar, primaria, secundaria y

preparatoria con edades de 4 a 16 años. En este plantel se imparten clases a 4500 alumnos por año, distribuidos en sus 3 coordinaciones como lo son “kínder”, “kids” y “juniors” de las cuales se derivan 21 niveles de instrucción que se pretende que logren un nivel máximo de C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Lenguas.

Sus instalaciones se encuentran ampliamente cómodas para los estudiantes, los salones de clases están aptos y cuenta con recursos tecnológicos para la cantidad de alumnos que la conforman. Su plantilla docente es de 48 instructoras aproximadamente. La institución cuenta con un consultorio médico en donde una doctora atiende a los alumnos que presentan algún malestar físico durante el periodo de clases, asimismo también cuenta con una psicóloga. Las clases constan de 4 horas semanales en turno vespertino de los cuales pueden ser en los diversos horarios como lunes y miércoles de 4 a 6 p.m. o de 6 a 8 p.m., martes y jueves de 4 a 6 p.m. o de 6 a 8 p.m., viernes de 4 a 8 p.m. o el sábado de 9 a.m. a 1 p.m.

La misión de esta institución es de ofertar programas de enseñanza de calidad en el idioma inglés para contribuir con una sólida formación integral con base en la pertinencia y demandas que las instituciones requieran. Y su visión habla sobre ser la instancia líder en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas con altos estándares de calidad y como meta lograr una vinculación con la sociedad tamaulipeca para lograr una educación de calidad.

Al concluir las pláticas formales con las instancias correspondientes se logró acordar la firma de un convenio de colaboración en materia de Servicio Social, Prácticas Profesionales o Jornadas de Profesionalización en el que celebró el día 12 de marzo de 2019 la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) representada por el rector el Ing. José Andrés Suárez Fernández, asistido por la Dra. Rosa Issel Acosta González, secretaria académica y la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda (Normal de Educadoras) representada por la directora Mtra. Blanca Esthela García Maldonado.

La UAT como organismo público descentralizado tiene como fines impartir educación para formar profesionales, personal académico universitario, técnicos y artistas, con conciencia crítica, actitud reflexiva, polivalente, y capaces de aprender, para adaptarse a las características de sus diversos demandantes y ser útiles a la sociedad, así como organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de los problemas sociales y científicos, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura; asimismo, que entre sus atribuciones y facultades, está la de mantener relaciones con otras universidades e instituciones nacionales y extranjeras, a fin de establecer programas permanentes de colaboración en la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

La Normal de Educadoras que tiene como finalidad la formación docente de las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación preescolar y de aquellas que explican el proceso educativo acorde a lo establecido en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 y 2018. De enero a diciembre de 2019 asistieron 13 estudiantes de 4to a 8vo semestres en diversos horarios y niveles que oferta el centro de inglés.

A esta experiencia se le dio seguimiento en visitas periódicas a la institución, así mismo en el registro de informes bimensuales en los que las estudiantes plasmaron las actividades realizadas en el centro y los aprendizajes obtenidos. El convenio firmado para realizar jornadas de profesionalización constituye una fortaleza de la Escuela Normal porque permite que las estudiantes se encuentren inmersas en procesos de profesionalización que permitan desarrollar competencias en el ámbito de la enseñanza de inglés y por ende atender a los retos de un mercado laboral más competitivo.

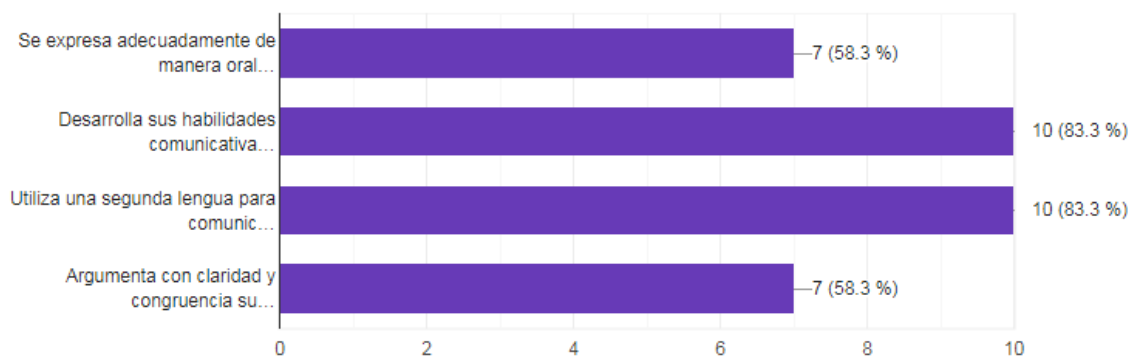
Resultados

Al concluir el periodo de instrucción semestral comprendido de Agosto a Diciembre de 2019 que involucra jornadas de práctica por un total de 60 horas se procedió a analizar los informes bimensuales de las estudiantes así como se les aplicó un cuestionario correspondiente a las competencias del perfil de egreso.

A través de los informes bimensuales entregados por las estudiantes acerca de las actividades realizadas por ellas se lograron realizar las siguientes categorías: 1.- Apoyo a la docente, 2.- Apoyo a los niños en su aprendizaje, 3.- Práctica en inglés por parte de la estudiante.

Las estudiantes refieren que durante este periodo las actividades de apoyo a la docente involucraba la ayudantía para el manejo de grupo, de la conducta y la revisión del libro y ejercicios. Dentro del apoyo a los niños en su aprendizaje refirieron que los apoyaron a la comprensión de términos y realización de ejercicios escritos. Al referirse a las actividades enfocadas a la práctica en inglés por parte de la estudiante involucran actividades como: preparación de clase, presentación de contenidos, uso de material visual y didáctico, repetición de consignas y comunicación en inglés, repetición de vocabulario meta, retroalimentación, clarificación de contenidos, monitoreo del aprendizaje.

Por otra parte, las estudiante que realizaron sus prácticas en el CEINA son estudiantes que atienden el plan de estudio 2012 por lo tanto se aplicó el cuestionario en función de las competencias del perfil de egreso de ese plan. La competencia genérica que mayor tuvo menciones por las estudiantes fue “Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos”

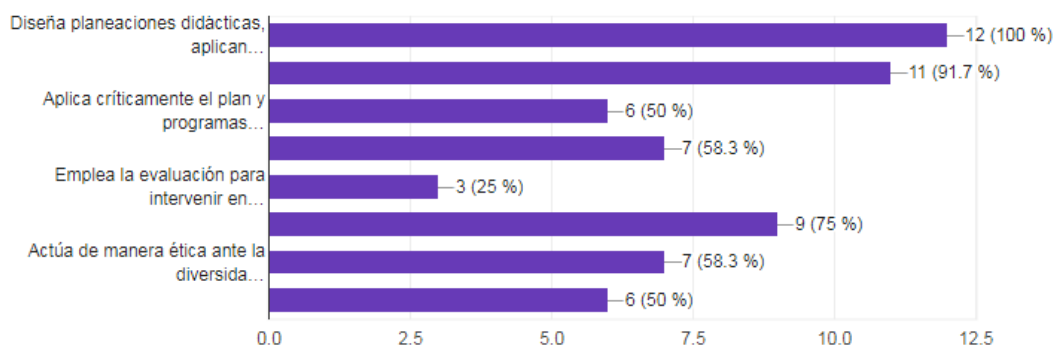


Así que el 58.3% de las estudiantes que contestaron la encuesta refieren haber desarrollado la unidad de competencia “Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua”, el 83.3% la unidad de competencia “Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes”, el 83.3% de las estudiantes refieren también haber consolidado la unidad de competencia “Utiliza una segunda lengua para comunicarse” y un 58.3 % opinó haber desarrollado también la unidad de competencia “Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás”.

Cabe mencionar que si bien la competencia genérica "Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones" que no fue la más consolidada se recalca que el 100% de las estudiantes opinaron haber desarrollado la unidad de competencia “Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable”; es el caso también de la competencia genérica “Aprende de manera permanente” el 100% de las estudiantes refiere haber consolidado la unidad de competencia “Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes”.

Con respecto al porcentaje de las competencias profesionales que corresponde a la opinión de las estudiantes los porcentajes se presentan en la siguiente gráfica:

Marca las Competencias Profesionales del Plan de Estudios 2012 de la LEP que se favorecieron mayormente con las jornadas de profesionalización en el CEINA



La competencias profesionales más mencionadas por las estudiantes son “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica“ con el 100% y “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica“ con el 91.7%, seguidas de la de “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica“ con 75%, “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje“ y “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional“ con 58.3, “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar“ y “Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas“ con 50% y la menos mencionada fue “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa“ con 25%.

Conclusiones

Las Reformas Educativas de los últimos años han permitido replantear y revalorizar las estrategias de escuelas normales para atender los retos educativos del siglo XXI. Uno de ellos lo constituye redirigir el aprendizaje del idioma inglés al que se ven expuestos los estudiantes de formación inicial de docentes con los cursos de malla curricular del Plan de Estudios vigente hacia la adquisición de habilidades docentes que permitan atender las necesidades educativas de los estudiantes de educación básica en materia de inglés. Para este propósito el realizar gestiones con instancias especializadas para obtener convenios de colaboración institucionales que permitan la adquisición de habilidades docentes bilingües constituye una vía para la profesionalización el estudiantado y coadyuvan a la consolidación de las competencias del perfil de egreso.

REFERENCIAS

- Chávez, Z. M. X., Saltos, V. M. A., Saltos, D.C. M. (2017) *La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior*. (Vol. 3, N°. Extra 3).Revista Dominio de las Ciencias.
- DOF (2019). Ley General de Educación vigente. Cámara de Diputados del H. Congreso de la unión. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Muñoz, M. M. (2015). *La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México*. (Vol. 7 Núm. 12). Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos.
- Nemiña, R. E, García, H. M^a; Montero, M. L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente: Perspectivas y Problemas*. (2da ed.) Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Universidad de Granada.
- SEP (2012). Programa de Estudio 2012. Guía para la Educadora.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral.
- SEP (2018) Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales en el Marco del Nuevo Modelo Educativo.
- SEP (2020). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.
- Torres, C. R. M. (1998). *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Perfiles Educativos. Vol. 20, No 82
- Varela, G. A. A.. (2016) *La didáctica de la lengua inglesa dentro de la formación docente del profesorado de nivel básico*. (Ed. Esp). Revista Universita. Memorias del Coloquio: “Aportaciones de Investigación Multidisciplinaria” . Universidad de Xalapa.

VOCES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, LA EVALUACIÓN DOCENTE

Dra. Rosa Aurelia Pérez Garza rosy_gza@hotmail.com

Dra. María Guadalupe Martínez López mg_mlop444@outlook.com

Dra. Ma. Isela Garay Ortega alesi_go@hotmail.com

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

Línea temática. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Resumen

El desempeño en las aulas de los docentes de las escuelas normales es un tema difícil de valorar, ya que no existen mecanismos establecidos para medirlo, de ahí la necesidad de establecer procesos que permitan conocer lo que un docente lleva a cabo en los espacios que tiene dedicados a la docencia. Los estudiantes tienen una forma de ver a los docentes que están a cargo de los diversos cursos que atienden en la malla curricular y en la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” estudio de caso que se realizó en esta investigación, se estableció un proceso donde los estudiantes valoraron el desempeño de los docentes responsables de los cursos, a través de la aplicación de un cuestionario donde se evalúa en tres aspectos como lo son el desarrollo de estrategias de enseñanza, los ambientes de aprendizaje y la evaluación. A partir de los resultados obtenidos se realizó un análisis en base a las estrategias de enseñanza.

Palabras clave: Desempeño, estrategias, enseñanza, aprendizaje.

Planteamiento del problema

El trabajo de un docente debe ser diversificado con la intención de que los estudiantes logren potenciar sus competencias y generar espacios donde puedan desarrollarlas al máximo. Más sin embargo en muchas ocasiones se cae en un tradicionalismo que es difícil de cambiar, quizá por comodidad o porque realmente no se detecta personalmente las deficiencias que en

algún momento determinado se reflejan en las aulas, y quienes lo observan y dan cuenta de ello son los estudiantes.

En todos los niveles educativos y más aún cuando el alumno va avanzando en su formación, se da cuenta de las características de sus profesores y lo manifiestan. Las instituciones deben de diseñar mecanismos para recuperar las impresiones de quienes están en el trabajo en las aulas y conocer las necesidades que los estudiantes manifiestan al identificar las que tienen los docentes en cuanto a su desempeño áulico.

Marco teórico

Desde el momento de su nacimiento; el niño se enfrenta a un entorno culturalmente organizado en el que los adultos se comportan como anfitriones, introduciendo al nuevo ser en la comprensión del mundo.

Como fácilmente puede inferirse, la interacción verbal ocupa un lugar privilegiado en los intercambios o, mejor dicho, en las “negociaciones” el niño y adulto establecen para llegar a compartir ciertos significados sobre las cosas que les rodean.

Estos procedimientos de aprendizaje son introducidos y controlados, en primer lugar, por padres y hermanos mayores en juegos y tareas compartidas, dejando progresivamente que el control de estos procedimientos sea asumido por el niño.

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias.

Las técnicas pueden ser utilizadas más o menos de forma mecánica sin que para su aplicación exista un propósito de aprendizaje; las estrategias en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, tal como señala Nisbert y Shucksmith en 1986. “la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar”.

El pensamiento reflexivo es la mejor manera de pensar e implica varios aspectos entre ellos es una búsqueda de información para remediar lo que está saliendo mal, en este caso se enfoca la atención hacia las estrategias que utilizan los docentes y que obviamente están causando problemas para que los estudiantes asimilen los aprendizajes que refieren los contenidos de cada curso señalados en la malla curricular de los planes de estudio 2012 y 2018.

Podemos establecer tres grandes objetivos que son prioritarios si queremos lograr que los alumnos sean estratégicos cuando aprenden.

Un primer objetivo es el de mejorar el conocimiento declarativo y procedimental con respecto al curso tratado. Obviamente, el conocimiento procedimental debería incluir los procedimientos específicos o disciplinares, como los interdisciplinares o de aprendizaje.

Un segundo objetivo en la enseñanza de estrategias, el de mayores trascendencias es el de aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido y resuelve una tarea.

El tercer objetivo consiste en favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos, (fundamentalmente la finalidad de la actividad, los recursos, la dinámica o el clima de clase y las relaciones que en ella se generan, especialmente la relación con el profesor y el conocimiento de sus preferencias, los factores ambientales y el tiempo disponible).

Se trata de conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje, mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación.

En la misma línea de agrupación de procedimientos Pozo y Postigo proponen una taxonomía teniendo como criterio aglutinador las funciones educativas que se desempeñan; identifican 5 niveles taxonómicos:

1. Procedimientos para la adquisición de información.
2. Procedimientos para la interpretación de información.
3. Procedimientos para el análisis de información y la realización de inferencias.
4. Procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información.
5. Procedimientos para la comunicación de información.

Por otro lado, parece lógico que los procedimientos de corte más interdisciplinar, los que mejor pueden responder al lema de “aprender a aprender”, no se organicen en función de los contenidos curriculares, como ocurre con los procedimientos que hemos denominado disciplinares, sino que se vinculen a distintas habilidades cognitivas. En este sentido, estaríamos plenamente de acuerdo con Beltrán (1993, pag.51) cuando escribe que “El

aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos”.

Otro autor que considera elementos de la temática es Frida Díaz Barriga, 1999 que señala las principales estrategias de enseñanza a las siguientes. Objetivos, resumen, organizadores previos, ilustraciones, analogías, preguntas intercaladas, pistas topográficas y discursivas, mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales. Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes durante y después de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente.

El uso de estas estrategias permite a los docentes conocer lo que saben los alumnos y utilizar este conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes cuando se explica con claridad a los estudiantes el uso de las estrategias y los objetivos les ayuda a tener expectativas adecuadas sobre los cursos y lo más importante encontrarle sentido a los contenidos teórico y apropiarse de un aprendizaje significativo que trascienda las aulas, ello implica que le sea de utilidad en contextos reales.

En las situaciones educativas que pasan en las aulas los objetivos e intenciones deben planificarse, concretizarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que supone el punto de partida y el de llegada de toda experiencia educativa y además desempeñan un importante papel orientador y estructurante de todo el proceso.

Hemos apuntado anteriormente la necesidad de formar profesores estratégicos que aprendan los contenidos de su especialidad de forma intencional, empelando estrategias de aprendizaje, que planifiquen, evalúen reflexivamente su actuación docente, que enseñen estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de los contenidos que explican.

En esta investigación se abordarán específicamente las estrategias de enseñanza que como docentes utilizan de una manera equivocada, provocando en el alumnado fastidio y de cierta manera enojo, porque el resultado es un aprendizaje superficial, si el docente se da a la tarea de leer, analizar, reflexionar, comprender los contenidos curriculares de los cursos para seleccionar adecuadamente las estrategias necesarias que permitan la movilidad de los aprendizajes.

La influencia de preconcepciones resulta muy inoportuna para formar profesores que empleen estrategias para aprender sobre su materia, para preparar e impartir sus clases y, cómo objetivo en sí mismo para potenciar su empleo entre los alumnos. Hacer frente a estas ideas supone conseguir que los docentes tomen conciencia del enorme impacto que tienen

los sistemas de enseñanza y evaluación que utilizan, sobre la forma cómo sus alumnos aprenden y vencer las resistencias existentes.

Metodología

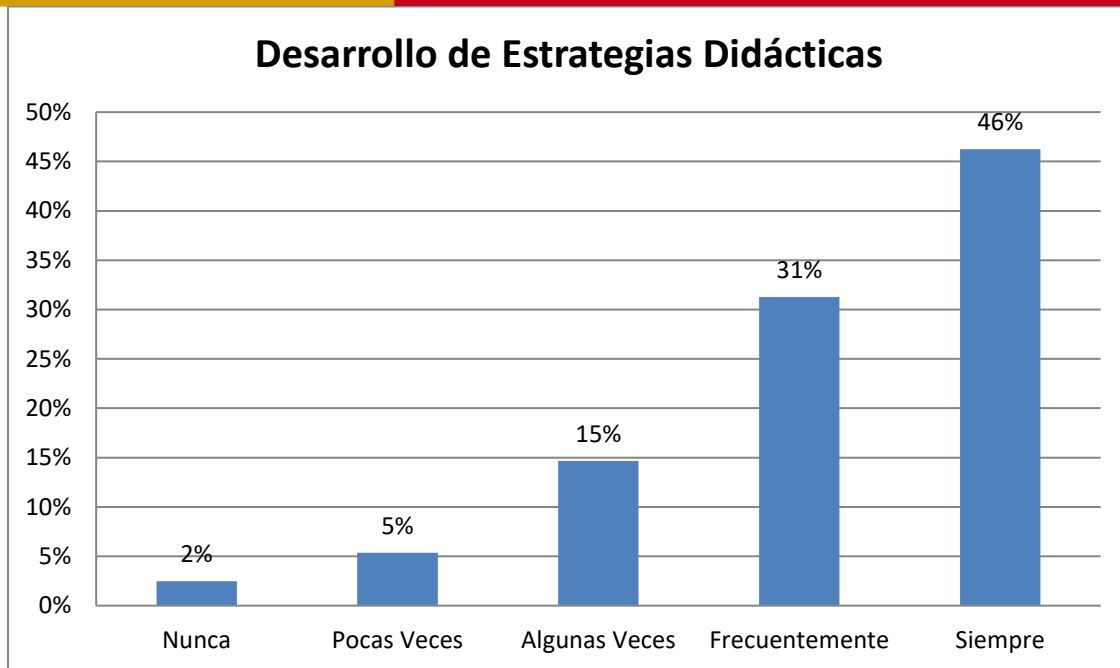
Esta investigación es un estudio de caso de carácter cuantitativo de tipo descriptivo, explicativo. Diseño longitudinal de panel ya que como señala Hernández (2010) los mismos participantes son medidos u observados en todos los tiempos o momentos. Se diseñó un cuestionario que se aplicó a los estudiantes de los diversos semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Artísticas, para que evaluaran a los docentes responsables de los cursos.

El cuestionario contempla tres ámbitos de la intervención docente: El Desarrollo de estrategias didácticas, los ambientes de aprendizajes y la evaluación, en donde a través de diversos aspectos los estudiantes valoran lo que manifiestan los docentes en las sesiones de clase. Esto se realizó a partir del ciclo escolar 2015-2016. Se aplicaron tres instrumentos al año a una muestra de 10 estudiantes por grupo en cada uno de los momentos, de tal forma que todos los estudiantes evalúen a los docentes, participaron 80 alumnos. Se sistematizaron los cuestionarios, y se obtuvieron resultados dando un informe a cada uno de los docentes, así como grupal e institucional. Para los resultados de esta investigación se tomaron en cuenta los ciclos escolares 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 y centrando el análisis en el rubro de desarrollo de estrategias didácticas.

Resultados

A partir del análisis realizado se obtuvieron resultados muy interesantes, ya que los estudiantes dieron respuesta al cuestionario formado de 20 ítems pero también incluyéndose un apartado donde tuvieron la libertad de manifestar algunas sugerencias o comentarios y en ese espacio es donde en muchos de los casos lograron plasmar sus necesidades que se convierten en áreas de oportunidad para los docentes.

A partir del análisis cuantitativo y en referencia al ámbito de desarrollo de estrategias didácticas y en base a la escala Likert utilizada se obtuvo lo siguiente



El 2% de los estudiantes señaló que los docentes Nunca utilizan estrategias de enseñanza, el 5% manifiestan que Pocas Veces lo hacen, el 15% que Algunas Veces, el 31% que Frecuentemente y el 46% señala que Siempre utilizan estrategias de enseñanza

Más sin embargo en el apartado donde manifiestan sus observaciones o sugerencias señalan cualitativamente lo siguiente:

- Que las clases deben ser más dinámicas y que se deje el tradicionalismo.
- Que las clases no sean tan teóricas y que hay muchos textos que revisar y que se debería diversificar la forma en que se analizan los textos
- Que se utilicen más estrategias para mantener a los estudiantes más interesados en los cursos.
- Que no les encarguen las lecturas haciendo resúmenes y que muchas de las veces no se analizan en clase.
- El exceso de presentaciones por parte de los estudiantes, que no encuentran el sentido de estar escuchando a sus compañeros cuando muchas de las veces tienen las mismas dudas que ellos, y que en ocasiones el docente no interviene para aclararlas.
- Que haya un balance entre la teoría y la práctica, que el trabajo en el aula se complemente y así encontrarle sentido.
- El uso de la tecnología lo señalan como una estrategia necesaria en estos tiempos. Que se utilicen aplicaciones donde el estudiante pueda interactuar con el docente de una forma virtual.

- Que los docentes propongan más estrategias de conocimiento y más actividades interactivas para el refuerzo de la clase y tomen más en cuenta la opinión de los alumnos.
- Diversificar las estrategias para que sus aprendizajes sean más significativos.
- La innovación la señalan como algo pertinente en el desempeño de los docentes, ya que utilizan frecuentemente las mismas formas de realizar las sesiones clase.
- Es importante para ellos que el responsable del curso utilice también otros espacios de la institución, porque muchas de las veces les es cansado estar en el mismo lugar recibiendo su capacitación.
- Que muchas de las ocasiones el docente es el que habla durante la sesión y no les da oportunidad para que ellos expresen sus saberes y que en este caso debe diversificar su forma de intervención.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios representan las inquietudes de los estudiantes que ven la necesidad de ser escuchados y reclaman sean tomados en cuenta en favor de su formación inicial como docentes. Es necesario que la escuela normal gire su mirada y escucha a los señalamientos de ellos para responder a sus puntos de vista.

Un docente según Perrenoud (2010) debe “implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo” y los estudiantes manifestaron que algunos de sus profesores no los toman en cuenta ya que en ocasiones no se establece buena comunicación entre ambas partes, que las estrategias que utilizan para llevar el proceso enseñanza aprendizaje no son las más adecuadas para que ellos logren las competencias que necesitan para ser un docente que responda a las necesidades que las escuelas de educación básica requieren.

De las respuestas generadas por los estudiantes se manifestó en gran medida que las clases son demasiado teóricas y que los docentes no generan espacios de reflexión que les permitan encontrar la relación o entendimiento con la práctica, piensan que es un exceso de información y no logran relacionarla con su quehacer docente. Esto permite reflexionar que quien es responsable de los cursos de los programas de estudio analice primeramente a fondo los contenidos y las competencias que se deben potenciar para diseñar estrategias que realmente permitan que los estudiantes logren alcanzar el perfil de egreso y a su vez el ingreso al servicio.

El Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar tiene como característica un enfoque centrado en el aprendizaje que señala que es “una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; por lo que tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende”.

A partir de lo sustentado en el Programa el profesor de la escuela normal debe considerar variantes en su práctica docente que lleve al estudiante a encontrar ese sentido en su formación. Y retomando también lo que el mismo señala “el enfoque centrado en el aprendizaje reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos. En consecuencia, el estudiante logra de manera efectiva el aprendizaje cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real, de ahí que tenga que involucrarse plenamente en el diseño de la estrategia de aprendizaje, por lo que se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, y el uso de estrategias de estudio que posibiliten su formación a lo largo de la vida”

Una de las manifestaciones señaladas fue el cómo se utilizan las tecnologías, indicaron que algunos docentes basan sus clases en presentaciones que los estudiantes realizan, y ellos consideran que eso no les deja muchos conocimientos ya que sus compañeros expresan la información tal y como la comprenden e incluso que no se aclaran las dudas por parte del profesor. Esto es grave ya que como docente se tiene la responsabilidad de ser mediador entre el conocimiento y el alumno, y que éstos a su vez se responsabilicen de su propia formación, más no dejarles sólo a ellos esta tarea.

Los estudiantes revelaron que las clases de sus docentes deberían de ser más dinámicas y no caer en el tradicionalismo, refiriéndose a que las clases se vuelven monótonas y aburridas. Es necesario que se incorporen nuevas formas de organización en los grupos para llevar a cabo los espacios de aprendizaje, tratando de atender a las inquietudes que los estudiantes manifiestan para lograr mejores resultados, incluyendo técnicas y herramientas acordes a las nuevas exigencias en educación superior.

A partir de lo expresado anteriormente se puede concluir que es preciso e ineludible que los docentes de educación superior se actualicen y utilicen nuevas formas de intervenir en las aulas de clase ya que los alumnos manifiestan más exigencias a medida que la sociedad se

va desarrollando en un mundo cada vez más complejo donde la información y las formas de interactuar entre individuos está más al alcance de la mano.

La organización de la escuela normal requiere que implemente nuevas formas de llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje para ofrecer a los docentes en formación todas las oportunidades de desarrollo y los prepare para atender las exigencias que el campo laboral requiere para la atención adecuada en las escuelas de educación básica.

REFERENCIAS

Álvarez M, J.M.(2011). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata. 4ª Edición.

Álvarez, M., et al. (2005). Calidad de enseñanza y escuela democrática. Editorial Popular. Madrid.

Carles Monereo, et. Al. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Biblioteca del normalista. 1998. SEP/Cooperación Española, Fondo mixto de cooperación técnica y científica. México-España

Carles Monereo, et. Al. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. GRÁO 2011. Barcelona-España

DGESPE. Programa de estudios Licenciatura en Educación Preescolar.

Elizalde Lora, L., et al. (2010). Usos e impacto de la evaluación de la docencia n la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Resultados de la Meta-Evaluación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e.

Escamilla A. y Llanos E. (1995). La Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula. Editorial Luis Vives.

Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas, estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, 1999.

Hernández S. R. (2010). Metodología de la investigación, McGrawHill, 5ª. Edición.

N. Giné, A. Parcerisa, A. Llena, E. París, D. Quinquer. planificación y análisis de la práctica educativa. GRÁO, 2012, Barcelona-España.

Perrenoud, P. (2009). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. 7ª. Reimpresión.

Proyecto Integral para el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal. PACTEN 2016.

Rueda B. M., et al. (2010). La evaluación de la docencia en las Universidades Públicas Mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e.

Sanmartí, N. (2010). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Graó.
https://youtu.be/mdN_Fnhl90A

SEP. Programa Sectorial de Educación 2019-2020.

¿CÓMO TE ENSEÑARON MATEMÁTICAS Y CÓMO DEBES ENSEÑAR?

Edith Arévalo Vázquez edith.arevalo@enmf.edu.mx

Institución de procedencia: Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente estudio es de alcance descriptivo. Tiene como objetivo identificar aspectos significativos en torno a las formas en las que los profesores enseñaron matemáticas a los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), cuando fueron alumnos en la escuela primaria. La muestra la conforman 92 estudiantes de tercer semestre de la LEP de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”. Se aplicó un cuestionario al inicio del curso de Álgebra. Las preguntas fueron dirigidas a identificar las formas de enseñanza y el efecto que causaron en las apreciaciones y aprendizajes futuros en nuestros estudiantes, en torno a esta asignatura. Fue necesario recuperar esta información, debido a que conforme a los requerimientos del Plan de Estudios 2018, los estudiantes debían participar formalmente en Jornas de prácticas en las escuelas primarias, haciendo trabajo de ayudantía y abordando sus primeros contenidos matemáticos. Los resultados arrojan que el actuar de sus profesores de educación primaria fue determinante para el logro de sus aprendizajes de ese momento y en su vida futura. Evocar su rol de alumno de educación básica les hizo ser conscientes de la responsabilidad que representa ser docente y lo importante que es abordar esta asignatura, bajo un enfoque constructivista.

Palabras clave: Plan de estudios, Matemáticas, enseñanza, aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La malla curricular del Plan de Estudios 2018 incluye cuatro trayectos formativos. Mismos que se nutren de cursos que atiendan las competencias genéricas y profesionales, que a su vez posibiliten el logro del perfil de egreso a lo largo de la formación inicial docente. Uno de los trayectos formativos lo constituye el de *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*. Su finalidad es contribuir a la formación en torno al saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica, necesarias para el desempeño de una práctica docente de calidad (SEP, 2018).

Particularmente, en tercer semestre se incluye el curso de Álgebra. Su énfasis se centra “...en fortalecer los fundamentos matemáticos de los estudiantes, para transitar al desarrollo de sus habilidades algebraicas que permitan incidir, de manera más asertiva, en su intervención pedagógica y didáctica con las alumnas y alumnos de educación primaria” (SEP, 2018, p. 5). Asimismo, los estudiantes normalistas inician formalmente su intervención en las Jornadas de observación y práctica, en instituciones educativas. Razón por la que los contenidos abordados durante este curso, se vinculan estrechamente con los del trayecto formativo *Práctica profesional*, específicamente con el curso Iniciación al trabajo docente.

Ante tal escenario, cobró relevancia desde el inicio del curso de Álgebra, partir desde la experiencia de nuestros estudiantes con respecto a las Matemáticas. Reconocer la percepción que tenían hacia la asignatura; así como recuperar sus conocimientos previos en torno a la misma. Acciones que cobraron sentido, debido a que durante este semestre asumirían el rol de docentes frente a un grupo de alumnos que esperaría aprender matemáticas significativamente. Razón por la que desde el curso iniciamos un estudio diagnóstico planteándonos la pregunta ¿cómo les enseñaron Matemáticas a los estudiantes normalistas, cuando fueron alumnos en la escuela primaria?; teniendo como objetivo: Identificar las formas en las que enseñaron Matemáticas a los estudiantes normalistas cuando fueron alumnos en la escuela primaria, así como su apreciación hacia la misma.

MARCO TEÓRICO

- **Matemáticas en la formación inicial docente y enfoque pedagógico en la educación básica**

El Plan de estudios 2018 retoma los enfoques didáctico-pedagógicos de corte constructivista. A través del tratamiento de los cursos de su malla curricular, se espera que los futuros docentes se apropien de métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, uso de las TIC; así como desarrollar la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica, y a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2018). Asimismo, se aspira a contribuir a la formación de docentes que utilicen argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia en la actualidad demanda.

Particularmente en el trayecto formativo *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, los estudiantes de LEP tienen la posibilidad de prepararse profesionalmente en el estudio de las Matemáticas, a través de los cinco cursos que la malla curricular incluye. Durante el primero y segundo semestres, se trabajan los cursos de *Aritmética: números naturales* y *Aritmética: números decimales y fraccionarios*; y en tercer semestre, se aborda el curso de *Álgebra* (SEP, 2018). El

propósito de estos cursos es proporcionar herramientas a los estudiantes para que se desempeñen profesionalmente como futuros docentes, con respecto al manejo de contenidos matemáticos y al análisis de los múltiples usos que dichos contenidos tienen en contextos como el educativo, científico, social y económico.

Se espera, asimismo, que desarrollen competencias profesionales que les permitan diseñar y aplicar estrategias didácticas eficientes; con la intención de que sus alumnos a su vez, se apropien de las nociones, conceptos y procedimientos que los lleven a la construcción de los contenidos matemáticos, que se abordan desde las escuelas primarias; y aprendan a usarlos con propiedad y fluidez en la solución de los problemas que se les presenten. Bajo estas directrices, la naturaleza del curso de Álgebra requiere de una formación en la Escuela Normal, y otra complementaria en el contexto de la escuela de práctica. De igual manera, este Plan de estudios realza la capacidad del estudiante para aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos; así como de los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos que estén a su alcance (Albarracín, Badillo, Giménez, Venegas, Vilella; 2017).

Durante este curso, "...se abordan los grandes ejes disciplinares, las temáticas y sus contenidos, y desde luego, la ejercitación por parte de los estudiantes normalistas..." (SEP, 2019, p. 20). Su finalidad es que dichas experiencias, les permitan vivenciar la transposición didáctica deseable para favorecer el pensamiento algebraico en los alumnos de la escuela primaria, así como en su desarrollo profesional como futuros docentes; favoreciendo de igual manera, la integración entre la teoría y la práctica de saberes tanto disciplinares como pedagógicos.

Enseñar matemáticas, es parte integrante de la actividad profesional de todo maestro de educación primaria. Razón por la que la formación en Matemáticas y sus formas de enseñanza (basada en competencias), constituyen parte imprescindible de la formación inicial en nuestros estudiantes; ya que, a la vez contribuirán a la formación matemática de sus alumnos. Hecho que les compromete a contar con conocimientos disciplinares y pedagógicos en torno a esta importante asignatura. Asimismo, poseer un conocimiento pleno de la estructura y requerimientos del Plan y programas de estudios vigentes para la educación básica. Implicándoles a su vez, el análisis del Campo de formación académica *Pensamiento Matemático*, de los propósitos tanto generales como por nivel, del enfoque pedagógico, de las orientaciones didácticas, organizadores curriculares, sugerencias de evaluación, entre otros elementos más.

Desde los documentos normativo se señala que, para garantizar el éxito en la enseñanza de la Matemáticas, es necesario considerar que "la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio" (SEP, 2017, p. 227). De igual manera se define entre las tareas del profesor, la selección y adecuación de los problemas o situaciones problemáticas que

propondrán a sus alumnos, con el ánimo de que éstos desarrollen su pensamiento matemático y lleguen a ser matemáticamente competentes. Siendo así que como profesor de Matemáticas y conforme a esta perspectiva constructivista, le implica entre otras acciones (SEP, 2011; SEP, 2017; SEP; 2018):

- Contar con conocimiento disciplinar y pedagógico en torno a la asignatura.
- Organizar el trabajo de aula a través de diversas formas de organización social de la clase.
- Planear e implementar estrategias de enseñanza significativas para sus alumnos.
- Promover la reflexión a través de preguntas y contraejemplos.
- Permitir a sus alumnos que resuelvan problemas a través de sus propios procedimientos.
- Promover y coordinar puestas en común con el ánimo de analizar, comparar y obtener conclusiones de forma conjunta (socialización de aprendizajes), para favorecer la construcción social en clase.
- Abordar los contenidos matemáticos bajo situaciones lúdicas que puedan ser entendidas como contextos auténticos de aprendizaje.
- Vincular contenidos matemáticos con los de otras asignaturas.
- Favorecer actitudes positivas y críticas hacia las matemáticas.

Se espera que, con base a esta modalidad de trabajo de aula, los estudiantes normalistas adquieran una forma de pensamiento que les facilite expresarse con las matemáticas y resolver situaciones problemáticas venideras en diversos entornos, en los que tengan la posibilidad de aplicar técnicas adecuadas para reconocer, plantear y resolver problemas. Asimismo, adoptar una actitud más positiva hacia su estudio y la adquisición de un aprendizaje más significativo. Retos que deben enfrentar a lo largo de su formación, como futuros docentes; tal como lo concluyen Marcelo y Vaillant (2018), al expresar que “la formación inicial tiene la responsabilidad de generar profesionales de la enseñanza con competencias necesarias para comprender y actuar en los complejos contextos del aula y la escuela” (p. 7).

De igual manera, es importante destacar que durante el tercer semestre y conforme a los requerimientos de las Jornadas de observación y práctica profesional (JOPP), los estudiantes normalistas se incorporan a las aulas de las escuelas primarias con un sentido de ayudantía y a sus primeros encuentros con el tratamiento de contenidos matemáticos. Hecho que les implica y posibilita contrastar los conocimientos algebraicos adquiridos desde la institución, con los incluidos en los programas de estudio de la educación primaria. Así como observar el tratamiento que da el maestro titular del grupo, a los contenidos matemáticos.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo descriptivo y de enfoque cualitativo. Este tipo de estudios sirven para comprender la realidad, dejando de lado las visiones unificadas que no se pueden aplicar al hecho social (Hernández, Fernández, Baptista; 2014). Los sujetos participantes fueron los integrantes de tres grupos de tercer semestre (noventa y dos) de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Normal “Miguel F. Martínez”; ubicada en Monterrey, Nuevo León. Para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, todos fueron identificados bajo el rubro de *estudiantes*, evitando mencionar su género.

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario al inicio del semestre, con la finalidad de obtener información sobre algunos aspectos sobre las formas de enseñanza de los profesores de los estudiantes, siendo alumnos de educación primaria. El instrumento constó de veinte indicadores. Para su estructuración se tomaron como referencia fuentes bibliográficas y materiales de apoyo como Plan y Programas de Estudio, Guías para el Maestro de Matemáticas y textos sobre Matemáticas y su enseñanza.

Entre los indicadores a valorar se citan: actitud como estudiante hacia las matemáticas; dificultad para su aprendizaje; estrategias o recursos utilizados por los profesores para la enseñanza; uso del libro de texto, de juegos didácticos, de materiales didácticos; formas de organización social de la clase; contextualización de los contenidos matemáticos; socialización de los aprendizajes; vinculación o relación de temas de Matemáticas con otros campos formativos o asignaturas; instrumentos de evaluación, Rol de los profesores durante las clases de Matemáticas; valoración del tratamiento de las matemáticas; percepción sobre la influencia del agrado o desagrado hacia las Matemáticas, conforme a la enseñanza de sus profesores; entre otras. El cuestionario se elaboró aprovechando el recurso de Google Forms y la tecnología disponible; siendo de fácil acceso para los estudiantes, pudiéndolo contestar desde cualquier dispositivo por grupo.

RESULTADOS

A manera de síntesis, presentamos los siguientes resultados destacando aquellos que valoramos ofrecen información sobre las formas enseñanza de los profesores de nuestros estudiantes, con respecto a la asignatura de Matemáticas; así como percepciones generadas durante su instrucción primaria y aprendizajes posteriores. Toda vez recuperada la información de los tres grupos, se procedió a sistematizarla en gráficos, obteniendo los siguientes resultados.

Como cuestionamiento inicial se solicitó a los estudiantes valorar la *actitud o el posicionamiento que tienen hacia las matemáticas*. Al respecto, 37% de los estudiantes contestaron que son totalmente de su agrado, 58% que las matemáticas son parcialmente de su agrado y 5% no son de su agrado. Ningún estudiante manifestó indiferencia hacia las matemáticas, tal como se muestra en

la figura 1. Como es de observarse, solo cierto porcentaje manifestó total agrado, pese a que uno de los propósitos generales para el tratamiento de las matemáticas, es favorecer en los alumnos una actitud positiva y crítica hacia las matemáticas; desarrollando confianza en sus propias capacidades y perseverancia, al enfrentarse a una diversidad de problemas (SEP, 2017).

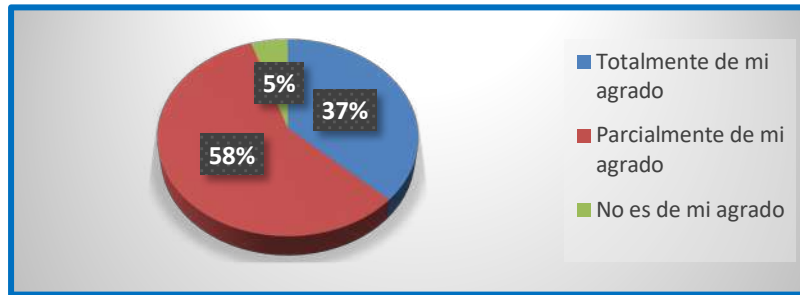


Fig. 1 Actitud hacia las matemáticas

Ante el cuestionamiento sobre el *nivel de dificultad con el que aprendieron matemáticas*, 20 estudiantes manifestaron haber aprendido contenidos y temas matemáticos sin dificultad, 61 con algo de dificultad y 10 con mucha dificultad (figura 2). La suma de éstos últimos dos representa el 77% del total, siendo un alto porcentaje. Al respecto, se esperaría que la formación matemática que recibieron los estudiantes en los diversos niveles educativos, les posibilitara enfrentar con éxito problemas tanto de la vida escolar como de la cotidiana; dependiendo en buena medida de los conocimientos y habilidades matemáticas adquiridas a lo largo de su educación básica (SEP, 2011).

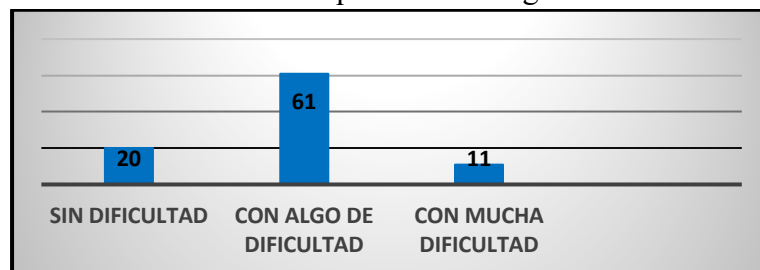


Fig. 2 Dificultades para aprender matemáticas

Con respecto a los *recursos utilizados por los profesores para la enseñanza de las matemáticas* (tabla 1), los estudiantes identificaron preferentemente al uso del cuaderno para realizar actividades, seguidas por las fichas de trabajo y el uso del libro de texto (la sumatoria excede al total de estudiantes, debido a que tuvieron la posibilidad de elegir varias opciones). Por su parte los juegos didácticos, videos y/o películas, aplicaciones con uso de la tecnología y canciones o audios, tuvieron limitada representatividad; pese a que este tipo de recursos posibilitan que el conocimiento matemático se movilice y se ponga en funcionamiento ante una diversidad de tareas y en una variedad de contextos diferentes, tal como se sugiere desde el Plan de Estudios 2006; Plan con el que los estudiantes cursaron su educación primaria (SEP, 2006).

Tabla 1. *Recursos para enseñar Matemáticas*

Recursos para enseñar Matemáticas	Cantidad de estudiantes
Actividades en el cuaderno	89
Fichas de trabajo	78
Libro de texto	75
Juegos didácticos	35
Videos/películas	11
Aplicaciones con tecnología	5
Canciones audios	4

En el caso de haber seleccionado *juegos didácticos*, se les solicitó referir los utilizados por los profesores en las clases de Matemáticas. Hicieron mención del tangram, lotería, dominós, serpientes y escaleras, La tiendita, tarjetas con números, entre otros. Al respecto, Albarracín et al. (2018) expresan que “los materiales manipulativos, benefician el aprendizaje de las matemáticas bajo las condiciones adecuadas, eligiendo los materiales pertinentes para cada tipo de contenido por trabajar e incorporándolos al trabajo de aula de forma sostenida en el tiempo, y no anecdóticamente” (p. 317). Razón por la que los materiales y juegos didácticos deben incorporarse a las actividades y estrategias cotidianas, pues los alumnos aprenden matemáticas utilizándolas en contextos funcionales relacionados con situaciones de su vida diaria, a partir de las experiencias y los conocimientos previos que ya posean (Segovia & Rico, 2017).

Al cuestionar a los estudiantes si sus profesores *contextualizaron el contenido matemático utilizando situaciones de la vida cotidiana* con la finalidad de crear contextos auténticos de aprendizaje, el 3% refirió que siempre, el 47% que a veces y el 42% que nunca (figura 3). Quienes contestaron *afirmativamente y a veces*, expresaron que las formas en las que sus profesores contextualizaron las situaciones problemáticas planteadas fueron a través de actividades de compra-venta, uso de billetes y monedas, La tiendita escolar, descuentos de productos y situaciones familiares. Es de concluirse que para que las matemáticas escolares cobren sentido y realidad, el pensamiento matemático debe ser utilizado para enfrentar aquellas situaciones cotidianas que lo precisen.

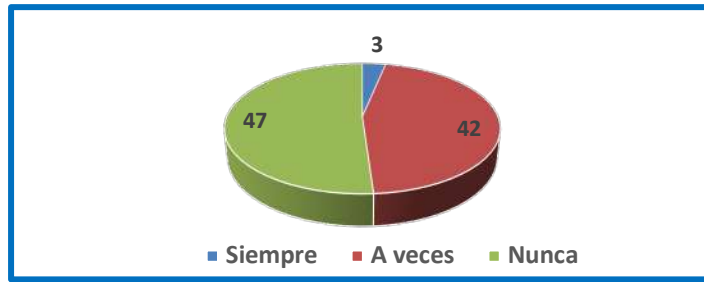


Fig. 3 Contextualización de aprendizajes

Otros de los aspectos significativos que incluye el enfoque didáctico para el tratamiento de las Matemáticas es el que los profesores ofrezcan oportunidades a sus alumnos para *resolver problemas haciendo uso de sus propios recursos y procedimientos (informales/formales)*. En este indicador el 8% refirió que siempre les permitieron resolver problemas de forma autónoma utilizando sus propios recursos; sin embargo, el 34% refirió que a veces y el 58% manifestó que nunca (figura 4). Al respecto, los enfoques didácticos de los últimos Planes de Estudio en México (2006, 2011, 2018), sugieren que el docente debe ofrecer oportunidades a los alumnos para que sean ellos los que propongan los procedimientos o caminos a seguir para llegar a la solución de problemas; pues “...el papel del profesor es propiciar un diálogo productivo, no ofrecer soluciones” (SEP, 2017, p. 233).

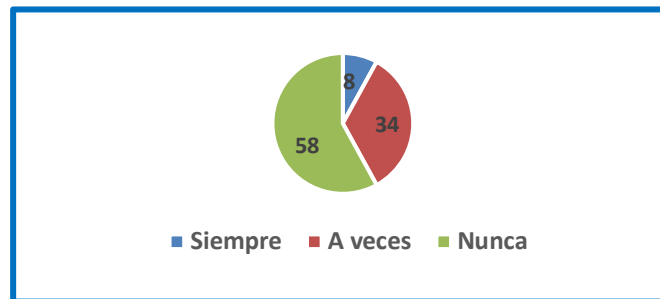


Fig. 4 Oportunidades para resolver problemas

Por otra parte, al preguntar a los estudiantes si sus profesores *ofrecieron espacios para que socializaran o comunicaran entre compañeros, los procedimientos o estrategias que utilizaron en búsqueda de soluciones a problemáticas planteadas en clase*, 7 estudiantes refirieron que sus profesores siempre buscaron los espacios para la comunicación de procedimientos y resultados, 31 dijeron que a veces y 54 manifestaron que nunca (figura 5). Los que identificaron que siempre y a veces señalaron que generalmente socializaban en el cierre de la clase y algunas veces durante el desarrollo de la misma.

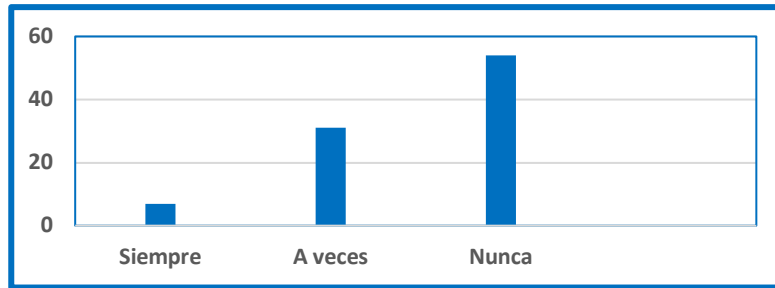


Fig. 5 Socialización de aprendizajes

Con respecto al uso que los profesores daban prioritariamente al libro de texto de la asignatura de Matemáticas, 42 estudiantes refirieron que se contestaba de manera grupal y luego se revisaba; 23 que se contestaban ejercicios de manera individual y posteriormente decían las respuestas de forma grupal; 20 estudiantes manifestaron que se utilizaba para contestar ejercicios de tarea; y 7 refirieron que se contestaban de forma individual y posteriormente el profesor revisaba en el momento o en algún espacio de la jornada de clase.

Por otra parte, los recientes enfoques didácticos refieren dentro de sus orientaciones didácticas que la experiencia del trabajo autónomo/individual, trabajo en grupos colaborativos y la discusión, así como la reflexión y argumentación grupal generan ambientes de aprendizaje idóneos para el desarrollo de habilidades matemáticas (SEP, 2011), dejando claro la relevancia que tiene trabajar con variadas formas de organización social de la clase. En cuanto a este rubro se refiere, el 46% de los estudiantes manifestaron que sus profesores abordaron los contenidos matemáticos para que trabajaran exclusivamente de forma individual, sin retroalimentación o discusión en grupo. Por su parte, el 26% señaló que se trabajó a veces individual y equipo; el 14% fue siempre trabajo grupal con base a explicaciones del profesor; 7% a veces individual y grupo y el 4% a veces grupo y equipo, tal como lo refleja la figura 6.

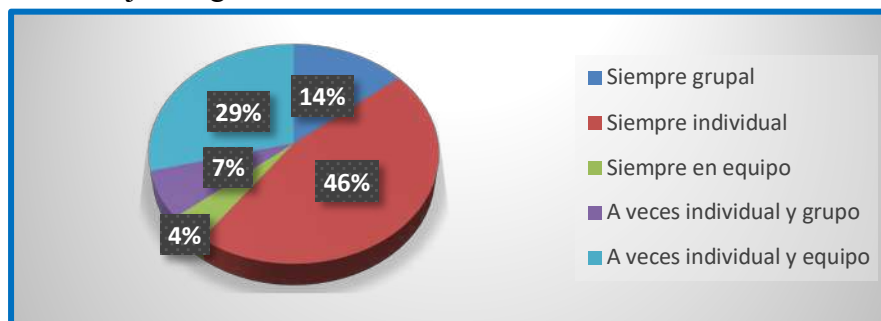


Figura 6. Organización social de la clase

Al cuestionar a los estudiantes sobre su valoración en torno a las formas de enseñanza que emplearon sus profesores, el 27% de los estudiantes consideró que las empleadas en las clases de Matemáticas fueron adecuadas, el 69% parcialmente adecuadas y el 4% inadecuadas (figura 7).

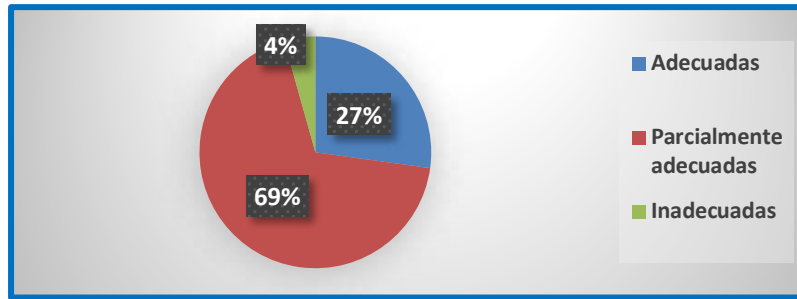


Figura 7. Valoración de las formas de enseñanza en Matemáticas

Algunas de las razones por las cuales consideraron parcialmente adecuadas o inadecuadas las formas de enseñanza de sus profesores, fueron las siguientes:

- *En los 6 años de la primaria mis maestros hacían las clases de matemáticas aburridas, siempre era trabajar con el libro y la libreta.*
- *Si nos hubieran motivado más como alumnos o hubieran hecho las clases más entretenidas, el desempeño de cada alumno habría mejorado notoriamente.*
- *Porque no tuve aprendizajes significativos, todo era más de copiar y memorizar.*
- *En mi opinión, las matemáticas están vistas como algo difícil, y a muchos niños con solo ver los números se sienten nerviosos. Pienso que por ser una materia compleja- dado que muchos niños se sienten inseguros al momento de aprender matemáticas, como sumas, restas, multiplicaciones, etc. Es necesario para que amen las clases y comprendan con mayor facilidad, la ayuda de actividades realizadas con trabajo colaborativo y didáctico.*
- *Los profesores debieron de haber agregado el juego o diversos tipos de actividades para facilitar el aprendizaje de las matemáticas. No considero que sea completamente inadecuado lo que hicieron, pero creo que el camino pudo haber sido más sencillo y favorable si se hacía uso de herramientas y otras formas de enseñar.*
- *Está incompleto mi aprendizaje, no aprendí mucho ya que el maestro platicaba mucho y no explicaba los problemas, solo ponía ejercicios y yo le tenía que ayudar a mis amigos.*
- *Solo querían que siguiéramos el patrón como todos los demás, sin que nosotros hiciéramos el esfuerzo de poder hacer otro procedimiento.*

Asimismo, se cuestionó a los estudiantes sobre *Rol* el que asumieron sus profesores de educación primaria con respecto a la enseñanza de las matemáticas. El 39% los clasificó como instructores y/o expositores de contenidos; el 36% expresó que en determinados momentos fueron expositores y/o en determinados momentos mediadores; solo el 25% los consideraron guías y/o mediadores de aprendizajes (figura 8). Sin duda, esta valoración que hicieron los estudiantes, con respecto a sus profesores, es resultado del apego o desapego que vivieron en torno a los requerimientos que implica la enseñanza bajo un enfoque constructivista, en donde al profesor se le concibe como guía, coordinador y promotor de aprendizajes. Deja de ser "...el proveedor de un cúmulo de conocimientos escolares ya elaborados y que pareciera están a disposición para ser compartidos a

los estudiantes, sin dificultad alguna” (Arévalo, 2017, p. 615). Razón por la que el profesor es pieza clave en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, siendo artífice y principal responsable de cuanto ocurre en el aula; de ahí la importancia de contar con una preparación adecuada (Segovia & Rico, 2017) que le posibilite crear los escenarios ideales para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, en sus estudiantes.

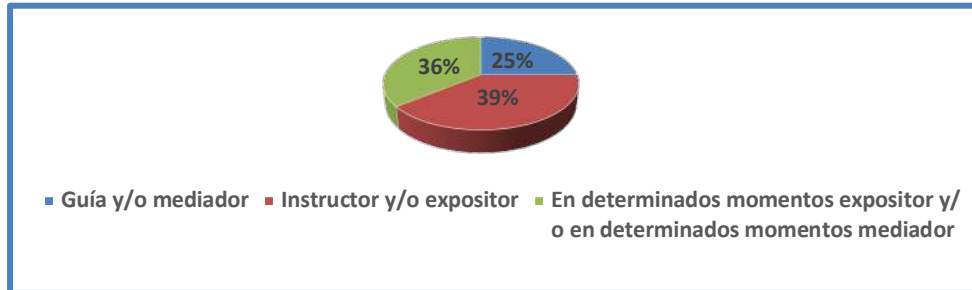


Figura 8. Rol del profesor

Como resultado de los cuestionamientos anteriores, los estudiantes también concluyeron que *la forma en la que sus profesores les enseñaron Matemáticas influyó en la actitud que ellos asumieron, ante las matemáticas escolares*. La mayoría de los estudiantes (59) contestó estar totalmente de acuerdo, 30 manifestaron estar parcialmente de acuerdo y 3 estar en desacuerdo (figura 9). Estos resultados, al igual que los de otras investigaciones (Segovia & Rico, 2017), reiteran el papel determinante que tienen los profesores en la formación matemática de sus estudiantes. Asimismo, está demostrado que la experiencia que los alumnos vivan al estudiar matemáticas, puede traer como consecuencias el gusto o rechazo, e influir en la creatividad o pasividad que puedan asumir ante esta asignatura (SEP, 2011).

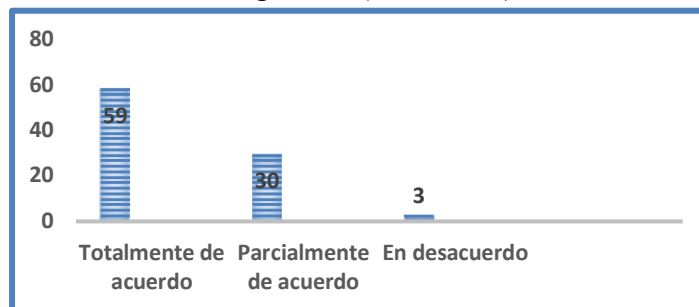


Figura 9. Influencia sobre la actitud hacia las Matemáticas

Finalmente, con respecto *al tratamiento de las matemáticas en las clases que desarrollaron los profesores de educación primaria*, 10 estudiantes las valoraron con Excelente, 32 como Muy bien, 34 como Bien y 16 como Regular (figura 10). Más del 50% de los estudiantes valoró el tratamiento de las matemáticas como bien y regular, dejando claro que, como alumnos de educación primaria, esperarían haber recibido clases más significativas y dinámicas que

despertara en ellos, el gusto por esta asignatura y contar con los conocimientos previos que les posibilitaran adquirir aprendizajes más complejos, en su vida académica futura.

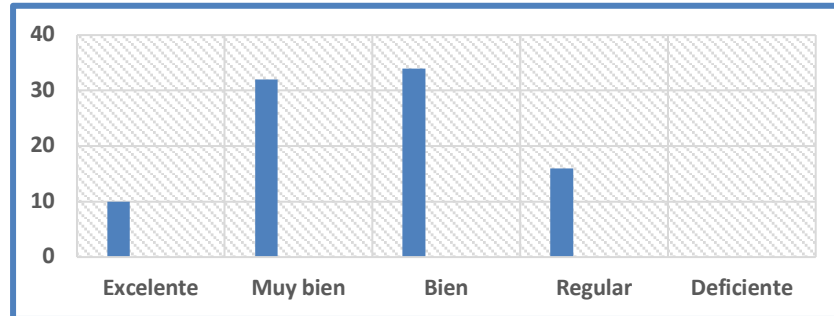


Figura 10. Valoración de las clases de Matemáticas

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese a que los estudiantes cursaron su educación primaria teniendo como referente el Plan de Estudios 2006, se identifica que la enseñanza que ofrecieron sus profesores con respecto a la asignatura de Matemáticas, estuvo alejada de las orientaciones didácticas sugeridas desde los propios programas de estudios. En éstos se destaca que, para llevar a cabo una buena enseñanza y la construcción de nuevos aprendizajes, es necesaria la participación activa tanto de los alumnos como del maestro.

Asimismo, se concibe al profesor como pieza clave para el éxito de la propuesta metodológica que tienen sus bases en una postura constructivista (SEP, 2006). Pese a estas aspiraciones, en el presente estudio sólo el 25% de los estudiantes consideró a su profesor como guía o mediador de aprendizajes; para el resto, los recursos que preferentes utilizaron sus profesores para la enseñanza de las matemáticas fueron actividades en el cuaderno, las fichas de trabajo y uso del libro de texto. Poco se contextualizó y socializó el aprendizaje logrado. Con respecto a las formas de organización social de la clase, las más identificadas fueron las de forma individual y grupal. Para 59 estudiantes, las formas de enseñanza de su profesor influyeron en la actitud que asumieron, ante las matemáticas escolares; así como en la facilidad o dificultad para sus aprendizajes futuros. Más del 50% de los estudiantes valoró el tratamiento de las matemáticas, como bien y regular. En este sentido debemos reconocer que, para mejorar la alfabetización matemática de una sociedad, se requiere de la formación tanto disciplinar como didáctica de sus profesores (Segovia y Rico, 2015).

Con base a los resultados de este ejercicio, queda claro a los estudiantes normalistas el impacto que se tiene como profesor de educación básica, no sólo en la asignatura de Matemáticas, sino en todas las incluidas en el Plan de Estudios para Educación Básica. Han comprendido que enseñar matemáticas es una actividad profesional que deben ejercer en su práctica, y que para ello, son necesarios un cúmulo de conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos; ya que la formación

de los docentes en el campo de las Matemáticas, se ve reflejado en la preparación y desempeño de sus alumnos.

En este sentido, es necesario reconocer que las instituciones de formación docente enfrentamos un gran desafío; tenemos la responsabilidad de educar a sujetos que viven en tiempos intensos y de constantes cambios. Esta realidad exige que desde estas instituciones pongamos en marcha experiencias formativas vivenciales e integrales que favorezcan en nuestros estudiantes la promoción de competencias genéricas, profesionales y para la vida; requiriendo para ello, docentes capaces de responder a estos nuevos desafíos. La intención es evitar que se sigan aplicando enfoques didácticos, que si bien alguna vez fueron funcionales, hoy en día han dejado de tener vigencia.

REFERENCIAS

- Albarracín, L., Badillo, E., Giménez, J., Venegas, Y., Vilella, X. (2018). Aprender a enseñar matemáticas en la educación primaria. España: Editorial Síntesis.
- Arévalo, E. (julio, 2017). La enseñanza de las matemáticas en un grupo de primer grado de educación primaria, desde un contexto comunicativo. *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Madrid, España*. Recuperado el 30 de julio de 2017 de <http://www.cibem.org/index.php/es/programa/libro-de-actas>
- Hernández, S. Fernández, C. Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Segovia, I., Rico, L. (2017). Matemáticas para maestros de Educación Primaria. España: Ediciones Pirámide.
- Marcelo, C., Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio. España: Narcea Ediciones.
- SEP. (2006). Programas de Estudio 2006. Guía para Maestros. Educación Básica. Primaria Sexto Grado. México: SEP.
- SEP. (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para Maestros. Educación Básica. Primaria Sexto Grado. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 1°. Grado. Plan y programas de estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP. (2018). Plan de estudios 2018. Licenciatura en educación Primaria. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP. (2019). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso Álgebra. Tercer semestre. México: SEP.

“EL APRENDIZAJE SITUADO COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE USADA POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE CHALCO: EN EL ESPACIO CURRICULAR DE CIENCIAS III, ÉNFASIS EN QUÍMICA”

ISABEL LÓPEZ MEJÍA isastar11@hotmail.es

MIZTLI ALEJANDRA BOCANEGRA ROMERO miza.rmo.08@gmail.com

LORENZO PACHECO JIMÉNEZ lorenzopachecojimenez@yahoo.com.mx

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

LINEA TEMÁTICA: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

En la presente investigación se aborda el tema “El aprendizaje Situado como metodología de enseñanza y aprendizaje de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Química”, cuyo propósito es hacer uso del aprendizaje situado para transpolar los contenidos de la asignatura de Química al aula, de tal manera que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos, y por ende logren los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio.

Dado que, a lo largo del proceso formativo de estos docentes, se detectó por medio de la observación y de los resultados de las evaluaciones de los docentes titulares de la asignatura Química hacia los docentes que realizan sus prácticas en las secundarias, que existen dificultades y limitaciones para transpolar didácticamente los contenidos de Química, y lograr que los alumnos logren los aprendizajes. Para ello, se planteó como alternativa de solución una propuesta de intervención docente basada en el aprendizaje situado como metodología de enseñanza, la cual se aborda desde la investigación-acción, dado que, se

fundamenta en el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención docente, la cual hasta el momento ha permitido eliminar los obstáculos que impiden el logro de los aprendizajes esperados.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje situado, metodología, docentes en formación, transposición didáctica, química, aprendizaje significativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como docentes en formación del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Química, durante el proceso formativo se observó que la enseñanza de los contenidos disciplinares de la Química en la Escuela Normal de Chalco, son de carácter enciclopédico, memorístico y repetitivo, sin un enfoque pedagógico definido y con una didáctica dispersa e improvisada. Como consecuencia de ello, existe la dificultad por parte de estos docentes en formación para hacer una apropiada transposición didáctica de los conceptos y contenidos de la química en el aula, y por ende los alumnos no logran los aprendizajes esperados en la asignatura de Ciencias III. Énfasis en Química.

Esta problemática se apreció durante las jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo en la escuela secundaria, donde los docentes en formación que imparten la asignatura de Química, no contextualizan con sus alumnos el aprendizaje esperado, es decir no se parte de una situación real del contexto personal, social, cultural o natural de los alumnos, que desencadene una problemática que tendrán que resolver o dar alternativas de solución haciendo uso de sus conocimientos previos y los nuevos construidos bajo la guía del docente.

Esta situación les permitirán a los docentes en formación diseñar actividades para el desarrollo de la clase, buscando siempre que el docente sea el guía y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que los alumnos construyan sus conocimientos científicos, realimentando o retroalimentando los contenidos en el momento que sea necesario y que los alumnos no lleguen a comprender o interpretar adecuadamente, favoreciendo con esto el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos que cursan la asignatura de Ciencias III, énfasis en Química.

Para superar estos obstáculos o dificultades de los normalistas para transpolar didácticamente los contenidos de química a los estudiantes de secundaria, se implementó la investigación-acción, para identificar las áreas de intervención que permitan crear un puente estratégico entre el saber científico y el contexto de los alumnos para que la Química sea más fácil de entender y cercana a su contexto en que se desenvuelve, con el fin

de que adquieran aprendizajes significativos y posteriormente puedan transmitir los contenidos de la disciplina en su práctica profesional.

Para corroborar esta problemática se revisaron y analizaron las escalas de evaluación de trabajo docente, y las fichas de observación aplicada por los titulares de la asignatura del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II. Por ejemplo, en las escalas de evaluación de trabajo docente de la primera jornada de intervención del ciclo escolar 2019-2020, dentro del apartado de “Dominio de contenidos y uso de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje” se observó que el 76.9% ¹de los docentes en formación de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Química, carecen de estrategias de enseñanza adecuadas al nivel de los estudiantes.

Por otra parte, en las fichas de observación, se apreció que una de las principales dificultades que presentan los docentes en formación es la trasposición didáctica del contenido y por lo tanto existen dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de secundaria. Así también, en las evaluaciones que los normalistas aplicaron a los alumnos de secundaria, se registró que solo un 24% de los estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados, marcados en los programas de estudios 2011 de Educación Secundaria para Ciencias.

Con los datos recabados anteriormente, se plantearon como preguntas de investigación:

- ¿Cómo el Aprendizaje Situado usado por los docentes en formación favorece la trasposición didáctica en la Asignatura de Ciencias III. Énfasis en química?
- ¿Qué elementos teóricos y metodológicos serán necesarios para aplicar la metodología del Aprendizaje Situado para favorecer la trasposición didáctica?
- ¿Cómo valorar la pertinencia de Aprendizaje Situado como metodología de enseñanza de los docentes en formación de la Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Química?

¹ Se analizaron las escalas de evaluación de las 13 docentes en formación del séptimo semestre de la Licenciatura en educación Secundaria con Especialidad en Química de la Escuela Normal de Chalco.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo al Plan de Estudios 2011 y 2017, la educación se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, por ello, es importante que el docente diseñe actividades en su planeación, que coloquen a los alumnos en el centro, es decir, aplicar estrategias didácticas que permitan que los alumnos desarrollen una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que les permitan alcanzar con éxito los aprendizajes esperados, y posteriormente, poder continuar con sus estudios del nivel medio superior o insertarse de manera productiva a la vida del país.

En este sentido, los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Química deberán favorecer en los estudiantes de los aprendizajes esperados de la asignatura de Ciencias III, énfasis Química que marca el programa de estudios. Para ello, deberán plantear situaciones problema del contexto personal, social, cultural y natural de los alumnos, con la finalidad de que movilicen sus saberes previos, que sirven de puente cognitivo para adquirir los conocimientos científicos planteados en el aprendizaje esperado.

Dado que, la Química es considerada una de las ciencias más abstractas, esta se imparte en el tercer grado de educación secundaria, debido al alto grado de dificultad que implica el aprendizaje de esta ciencia, por ello, es importante que el docente domine los contenidos científicos para poder realizar la trasposición didáctica, pues de acuerdo Davini (2005) “nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad” (p.33). Es decir para guiar a los alumnos a la construcción de su aprendizaje, el docente debe dominar contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas.

Una vez dominados los contenidos se podrá hacer una trasposición didáctica, que de acuerdo a Chevallard (1998) “es lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico, y se convierte entonces en guía del buen uso de la epistemología para la didáctica” (p.45). En otras palabras, es pasar de un saber científico a un saber más asequible de acuerdo a las características de los aprendices, a través de metodologías y estrategias de enseñanza que permitan al docente en formación favorecer el logro de los aprendizajes esperados, los cuales también deben ser significativos.

Para lograr la trasposición didáctica, se propone utilizar la metodología basada en el aprendizaje situado, que de acuerdo a Villavicencio y Uribe (2017) “es entendido como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado” (p.3). Es decir, el aprendizaje situado pretende partir de los conocimientos previos del alumno y con una serie de actividades contextualizadas a su entorno natural, social y cultural,

favorecer la construcción de nuevos conocimientos meramente científicos, con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo y funcional para el alumno.

En este sentido, el aprendizaje situado busca que se apliquen prácticas educativas auténticas, es decir, que sean coherentes, significativas y propositivas, las cuales deben tener una relevancia social, para ello será fundamental que el docente se involucre en el contexto de sus estudiantes para escoger las mejores actividades y estrategias a utilizar con la finalidad de lograr un verdadero impacto en los alumnos, pues bien es cierto que la química está en todo, pero se debe guiar a que los alumnos construyan un puente entre lo teórico y lo cotidiano.

Ahora bien, el Aprendizaje situado se fundamenta en el constructivismo; dado que, Ortiz, (2015) considera que “el conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo” (p.98). Es decir, el conocimiento será construido de manera personal con base en las experiencias y la capacidad cognitiva que posea cada sujeto, por lo tanto, en el ámbito educativo se llevará a cabo una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante.

Así, la metodología de aprendizaje situado debe tener una relevancia cultural, es decir “Que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen” (Díaz-Barriga, 2013, p. 4). Para ello, se tendrán que hacer uso de actividades de inicio, desarrollo y cierre de una secuencia didáctica, que puedan favorecer en los alumnos aprendizajes significativos.

Con el uso de dicha metodología se pretende lograr un aprendizaje significativo de Ausubel el cual afirma que “el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente de cuya combinación surge una significación única y personal (Ortiz, 2015, p.96). En otras palabras, con el uso del aprendizaje situado, se espera que los alumnos de secundaria, sean capaces de relacionar algo que ya conocen, hacer un reacomodo y asimilación con el contenido científico, con la finalidad de que los conocimientos que construyan los puedan aplicar en su vida cotidiana.

Para la aplicación de la metodología, primero se debe tomar en cuenta el contexto específico del alumno, considerar los aprendizajes previos, con la aplicación de instrumentos de diagnóstico, también se debe ser autoestructurantes, en otras palabras, buscar los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes con el fin de elegir las técnicas de intervención más adecuadas. Posteriormente se debe realizar una propuesta de

intervención basada en el aprendizaje situado, el siguiente paso es privilegiar la actividad, es decir, favorecer la implicación activa de los estudiantes

También se debe favorecer un diálogo desequilibrante, es decir, plantear cuestionamientos y preguntas para que exista un dialogo entre docente-alumno, alumno-alumno e inclusive alumno-sociedad. Es importante considerar el uso del taller o laboratorio con el fin de realizar actividades que impliquen hacer y motiven al contacto con diversidad de materiales, además la retroalimentación continua será importante para la construcción del conocimiento.

Se debe considerar el privilegiar operaciones mentales de tipo inductivo en donde el docente deberá iniciar desde algo en particular con el fin de presentarlo, analizarlo, buscar relaciones y factores indicados, para llegar a una generalización. Puesto que, para que el alumno construya su conocimiento será necesario ponerlo en interacción con el conocimiento científico y su contexto, es decir, partir de una situación problema.

La resolución de problemas, de acuerdo a Del Valle y Curotto (2008) “Implica considerar aquellas situaciones que demandan reflexión, búsqueda, investigación y donde para resolver hay que pensar en soluciones y definir una estrategia de resolución” (p. 464). Esto se puede interpretar como, plantear problemas que no den una respuesta obvia por parte del alumno, más bien, una situación que movilice saberes previos y los recién adquiridos para dar una solución.

METODOLOGÍA

Después de visualizar las carencias de los docentes en formación para transpolar didácticamente los contenidos de Química en el aula, se decidió orientar el trabajo hacia la metodología de investigación-acción, que según Lewin (1946) considera a la investigación-acción como un “cuestionamiento autoreflexivo, llevado a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” (p. 18). Es decir, con la metodología de la investigación- acción se pretende hacer una autorreflexión de la propia práctica docente, desde el planteamiento de las actividades, su aplicación y la evaluación final para valorar la pertinencia, con la finalidad de reducir los obstáculos que impiden que los alumnos de secundaria logren los aprendizajes esperados.

Después de la revisión empírica y teórica de la problemática, se pudo percatar que una propuesta de intervención docente viable para favorecer el proceso de transposición didáctica, es incluir el uso del aprendizaje situado puesto que, esta metodología parte de la idea de que “ las escuelas deben formar para la vida”, de esta manera se busca que el docente esté familiarizado con el contexto de los alumnos, con la finalidad de diseñar actividades que inicien con una situación cotidiana y conocida por los estudiantes, para que a partir de ello se les introduzca a la química, de esta manera irán integrando nuevos conocimientos de manera activa en el contexto específico en el que se desenvuelven.

Durante la segunda jornada de intervención y práctica docente se hizo uso del aprendizaje situado para favorecer los aprendizajes esperados relacionados con el contenido de “*Experimentación con mezclas*”, en la cual se planearon, aplicaron y evaluaron una serie de actividades situadas. Esto se puso en práctica en la escuela secundaria Oficial No. 0110 “Luis G. Urbina”, ubicada en el municipio de Chalco del Estado de México.

Para su aplicación se realizó una secuencia didáctica por aprendizaje esperado, después de analizar los instrumentos de diagnóstico y tener una idea general del contexto del alumno y de los conocimientos previos que poseen, se planearon secuencias didácticas, en las cuales cada una comenzó con el planteamiento de un problema, se tomó en consideración situaciones problema, trabajo colaborativo, prácticas experimentales y uso de material didáctico.

Se planteó una situación problema que involucrara directamente a los alumnos. Durante la secuencia se aplicaron una serie de actividades que ayudaron a movilizar los conocimientos que poseen los estudiantes desde su contexto y relacionándolo con los conocimientos científicos. El trabajo colaborativo y prácticas experimentales fueron fundamentales para el logro de los aprendizajes significativos.

RESULTADOS PARCIALES

En la segunda jornada de intervención docente del séptimo semestre, en la escuela secundaria Oficial No. 0110 “Luis G. Urbina”, se utilizó el aprendizaje situado para abordar el contenido “*Experimentación con mezclas*”, con los alumnos del tercer grado grupo “A”. Para ello, se aplicaron tres instrumentos de diagnóstico con el fin de conocer su contexto y sus conocimientos científicos previos y así, poder planear actividades.

Se elaboraron tres secuencias didácticas, cada una abordando un aprendizaje esperado. Para la evaluación de los resultados se retomó la parte cualitativa y cuantitativa. Dentro del aspecto cualitativo se tomó en consideración el ámbito actitudinal de los alumnos, ya que alrededor de un 80% de los alumnos manifestaron mayor interés en las actividades planteadas por el docente, también la participación de los estudiantes aumentó ante las preguntas exploratorias, por otro lado, en la última semana se observaron mejores resultados en el trabajo colaborativo.

En la parte cuantitativa se tomó en consideración el ámbito conceptual y procedimental. Dentro del aspecto procedimental se evaluaron las prácticas de laboratorio y de campo, en la que se valoró el nivel de aplicación de los conocimientos científicos en una situación cotidiana, obteniendo como resultado que un 68%² de los alumnos llenaron correctamente el formato de práctica que consistía en resolver preguntas relacionadas a la elaboración del pastel de limón bajo la visión de la Química.

La primera práctica consistió en la elaboración de un pastel de limón, donde los alumnos tuvieron que aplicar sus conocimientos de mezclas homogéneas, heterogéneas, coloides y suspensiones. El objetivo de dicha práctica fue que diferenciaron los tipos de mezclas que tenían y los tipos de mezclas que se iban formando mientras realizaban el producto. Para finalizar la práctica se pidió a los estudiantes que mostraran el resultado de la práctica a sus tutores y les explicarían los conocimientos científicos utilizados para la elaboración del pastel.

La segunda práctica consistió en calcular el porcentaje en masa y volumen, para ello se pidió a los alumnos que escogieran algunos productos alimenticios de su cocina y calcularan el porcentaje de sodio, azúcar, grasa y el porcentaje de alcohol con la finalidad de que aplicarían los conocimientos científicos y tomaran conciencia de la cantidad que consumen de dichas sustancias en su vida cotidiana.

La última práctica de esta jornada consistió en la elaboración de gelatina con crema, en la cual los alumnos pusieron en práctica todos los conocimientos científicos adquiridos, ya que tuvieron que identificar tipos de mezclas, calcular porcentajes en masa y volumen y deducir métodos de separación de mezclas. Nuevamente se pidió a los alumnos que llevaran el producto y explicaran a sus tutores la parte científica. Las prácticas fueron directamente relacionadas con la comida ya que “el acto de comer, de alimentarse es una función biológica vital y al mismo tiempo una función social esencial” (Sanz, 2008, p. 13)

² El formato de práctica fue de elaboración propia, buscando movilizar los saberes científicos de los alumnos.

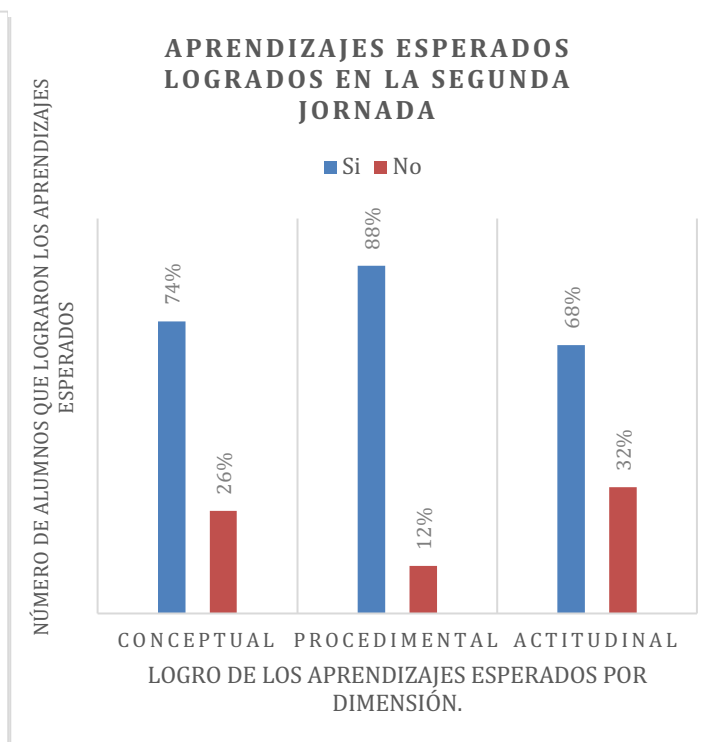
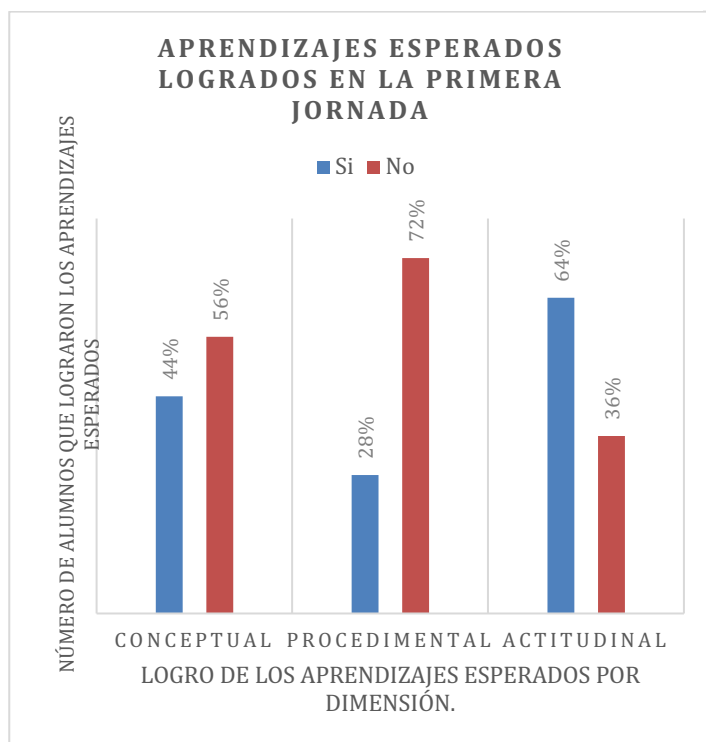
En cada una de las prácticas se evaluó el producto, procedimientos, formato de práctica y aplicación de los contenidos de la química, además se tomó en consideración la actitud e

interés de los alumnos ante el trabajo colaborativo y el conocimiento científico.

Finalmente, se aplicó una prueba escrita considerando el ámbito conceptual, actitudinal y procedimental. En la parte conceptual se obtuvo que el **74%** de los alumnos contestó los reactivos de manera correcta, mientras que en la parte procedimental fue el **88%** de los alumnos que relacionaron correctamente los reactivos. Finalmente en la rúbrica para evaluar la parte actitudinal, **68%** de los alumnos se encuentran en el nivel más alto.

Figure 2 Nivel de los aprendizajes esperados por ámbito en la primera jornada de intervención

Figure 1 Nivel de los aprendizajes esperados por ámbito en la segunda jornada de intervención



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la hipótesis de que una de las principales problemáticas encontradas en los Docentes en Formación de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Química, es la dificultad para transpolar didácticamente los conocimientos científicos, obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que los alumnos de educación básica no logran aprendizajes significativos y se propone la aplicación de la metodología del aprendizaje situado para favorecer que los

alumnos de secundaria logren adquirir los aprendizajes esperados de la asignatura de Ciencias III, Énfasis en Química.

Se concluye que:

- El aprendizaje situado como metodología de enseñanza y aprendizaje favorece el logro de aprendizajes significativos en los alumnos de educación básica, al relacionar sus conocimientos previos, con el contexto en que se desenvuelve y con los fenómenos naturales que los rodean, es decir, el hecho de que el estudiante aplique sus conocimientos en su entorno, a través del diseño de experimentos que vinculen su conocimiento con la realidad, conduce a los estudiantes a procesos de reflexión significativa que no solo incrementa o afirma sus conocimientos, sino también permite procesos de aprendizaje lúdicos que respaldan la construcción natural de conocimiento.
- El aprendizaje situado como metodología de enseñanza y aprendizaje favorece la motivación de los alumnos por dar solución a problemáticas planteadas del contexto en que se desenvuelven, relacionados con los aprendizajes esperados de la asignatura de Ciencias III, énfasis en Química, esto es por el hecho, de crear contextos reales, experimentos útiles y experiencias disciplinares con la química que enraíza los conocimientos adquiridos.
- Con la aplicación de la metodología del aprendizaje situado al proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha favorecido que los alumnos mejoren sus competencias científicas para explicar, predecir, interpretar y representar los contenidos de Química que se imparten en secundaria, debido a que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se limitan al abordaje de la química, solo desde una perspectiva teórica, sino se complementa con el “saber hacer” que como estrategia didáctica promueve la apropiación del conocimiento.
- Que el aprendizaje situado como metodología para lograr una transposición didáctica de la Química en el aula, por parte de los docentes en formación, es funcional, ya que más del 50% los alumnos del tercer grupo “A” de la Escuela Secundaria Oficial No. 0110, lograron alcanzar los aprendizajes esperados en los tres ámbitos, esto cuestiona en “lato sensu”³ las formas tradicionales en las que se enseñaba la disciplina de la química, reduciéndola a leer experimentos, demostrar teoremas o copiar conceptos teóricos.
- El aprendizaje situado como metodología de enseñanza y aprendizaje favorece a que el docente en formación realice adecuadamente la transposición didáctica de los contenidos

³ Expresión latina que significa “en sentido amplio”.

de la asignatura de Ciencias III, énfasis en Química. Es decir, el aprendizaje situado es una herramienta que el docente puede utilizar para transponer las ciencias.

- La enseñanza y aprendizaje de la química, en contextos escolarizados, requiere de enfoques innovadores de estudio y evaluación, sus implicaciones y sus encuadres metodológicos deben de ser de lo más variado, suscritos a un socioconstructivismo⁴ y sobre un enfoque comunicativo que garantice el aprendizaje significativo de tipo ausubeliano y la reflexión permanente sobre la química en su vida diaria, sus repercusiones y su importancia en la educación.

REFERENCIAS

Barca Lozano, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. En: GEU Grupo Editorial Universitario.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Atenas Vol. 3 Nro. 31 2015 (julio - septiembre). Página 74 Didáctica y curriculum. Madrid-España: Editorial Pearson. Prentice Hall. P. 67.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado* (tercera edición): AIQUE.

Davini, María C. (2005). *La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagogía*, Buenos Aires. Paidós.

Díaz-Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 7 de Febrero de 2020 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Díaz Barriga, Frida (2005), *Enseñanza Situada*, Serie Ciencias Sociales, ISBN 9701055160, Mac Graw Hill, México, 1^a. Edición.

Díaz Barriga (2007), *Aprender en contextos escolarizados: Enfoques innovadores de estudio y evaluación*, México, Ediciones Díaz de Santos, México.

⁴ Paradigma que sitúa al alumno, como ser social inmerso y responsable en su propio aprendizaje.

- Martí, J. (s/a) *La investigación-acción participativa. Estructura y fases*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la educación, núm. 19, 2015, pp. 93-110.
- Sagástegui, Diana. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje *situado* *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, febrero-julio, Recuperado.
- Sanz Porras. (2008). *Aportaciones de la sociología al estudio de la nutrición humana: una perspectiva científica emergente en España*: Nutr. Hosp. vol.23 no.6 Madrid nov./dic. 2008.
- Secretaría de Educación Pública. (2011 a). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011 b). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias. México: SEP.
- Villavicencio, R. Uribe, R. (2017). *Supervisión del Aprendizaje Situado: Camino hacia un modelo didáctico*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDADES EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS”

DRA. ELVIRA JARAMILLO MONTEERRUBIO jaramillomonterrubio@yahoo.com.mx

MTRA. MA. BLANCA MONTAÑO LUNA blancamontaoluna@yahoo.com.mx

LIC. FÉLIX GUZMÁN FLORÍN felix_guzman1@yahoo.com.mx

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

LINEA TEMÁTICA: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito conocer las estrategias didácticas que aplican los docentes en formación de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química de la Escuela Normal de Chalco, durante sus jornadas intensivas de práctica docente en las escuelas secundarias, y analizar e interpretar su articulación con en el desarrollo de habilidades científicas básicas en sus alumnos. Para ello, partimos del supuesto de que los docentes en formación están adquiriendo las herramientas pedagógicas, didácticas y metodológicas, que les permitan diseñar y aplicar estrategias didácticas para favorecer en sus alumnos el desarrollo de habilidades científicas básicas, planteados en los programas de estudio vigentes de ciencias de educación secundaria, donde se plantea que el docente debe favorecer al desarrollo de habilidades científicas básicas para explicar, predecir, interpretar, representar y comunicar fenómenos naturales, así como para plantear problemas e hipótesis, analizar e interpretar datos, observar, medir y registrar, comparar, contrastar y clasificar, establecer relaciones entre datos, causas, efectos y variables, elaborar inferencias, deducciones, predicciones y conclusiones, diseñar y realizar actividades experimentales, identificar problemas y diseñar

alternativas de solución, manejar materiales y sustancias, y con ello el logro de los aprendizajes esperados.

PALABRAS CLAVE: estrategias didácticas, habilidades científicas básicas, constructivismo, aprendizaje significativo, didáctica de las ciencias, docentes en formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial de los docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química, se verán reflejados en los rasgos deseables del perfil al egresar de la escuela normal y de su impacto en el campo laboral donde se desempeñan. De manera particular, el tema de investigación que abordamos en el presente proyecto, se centra en los siguientes campos y rasgos deseables que se espera desarrollar en los futuros docentes durante su trayectoria en la escuela normal. En primer lugar, en el campo de Habilidades Intelectuales Específicas, se señala que el docente “tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa (SEP, 1999, p. 10).

Esto es, un docente con capacidades para la investigación científica, manifestadas a partir de sus habilidades científicas para explicar, predecir, observar, representar, interpretar, comprender, explorar, plantear problemas e hipótesis, diseñar y realizar actividades experimentales, observar, medir y comparar, contrastar sus resultados, poner a pruebas sus hipótesis y comunicar los resultados de sus investigaciones.

En segundo lugar, en el campo de Competencias Didácticas, se señala que el docente “Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria” (SEP, 1999, p. 11).

Es decir, el docente que imparte la asignatura de ciencias en la secundaria debe diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas adecuadas a las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos, para el logro de los aprendizajes de los contenidos curriculares plasmados en los programas de estudio, así como en el desarrollo de habilidades científicas y de actitudes y valores relacionados con la ciencia escolar, vinculados a la promoción de la salud y el cuidado del ambiente

en sociedad, y hacia la ciencia y la tecnología, conformando habilidades para el trabajo con la ciencia básica escolar.

Finalmente, en el campo del Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, se señala que el docente “conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria. En otras palabras, se trata de un docente que conoce, interprete, comprende y aplique adecuadamente los propósitos y el enfoque didáctico de las ciencias, que le permitan a los alumnos el logro de los aprendizajes esperados, el desarrollo de habilidades, valores y actitudes hacia la ciencia escolar, aplique en el proceso de enseñanza y aprendizaje una lógica de investigación científica, y una metodología que le permita construir sus conocimientos y favorecer el desarrollo de su formación científica básica.

En otras palabras, el docente en formación de esta licenciatura y especialidades adquirirán en el transcurso de su estancia en la escuela normal una formación pedagógica que les permitirá diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas para abordar los contenidos de las ciencias naturales en educación secundaria, acorde al contexto social, cultural y familiar donde se desenvuelve el alumno, así como en sus necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes que atiende, desde un enfoque por competencias, para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados de la asignatura correspondiente.

Por otro lado, el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología o Química en Educación Secundaria señala en una de sus competencias profesionales, que el docente utilizará los conocimientos de su disciplina y su didáctica específica para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares de los programas de estudio de educación secundaria. Esto es, desde la didáctica de su especialidad, deberá diseñar y/o aplicar estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares.

Asimismo, con la puesta en marcha del Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Ciencias y Tecnología, Educación Secundaria, el enfoque pedagógico se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades científicas, en la solución de situaciones problemáticas, en la construcción del conocimiento científico, y en generar una visión global de la ciencia. Hacen referencia al desarrollo cognitivo de los alumnos, en la construcción de habilidades científicas para explicar, indagar, argumentar, interpretar, predecir, representar, cuestionar y comunicar al estudiar sistemáticamente los procesos y fenómenos naturales que ocurren a su alrededor, en la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento científico, del docente mediador que acompaña al estudiante en la búsqueda de respuestas a sus preguntas por medio de la indagación (SEP, 2017b).

Desde este contexto educativo en la educación normal, aún nos seguimos preguntando si ¿realmente el plan y los programas de estudios para la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, Física y Química responden a las necesidades de formación de alumnos de educación secundaria en la asignatura de ciencias?, ¿si realmente los docentes en formación están adquiriendo las herramientas pedagógicas, metodológicas, epistemológicas y disciplinares para hacer frente a los retos de las reformas educativas?, ¿si los docentes en formación están adquiriendo en las escuelas normales las estrategias didácticas para favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades científicas?, ¿qué tan dispuestos están los docentes en formación para cambiar sus prácticas con estrategias didácticas innovadoras que les permita mejorar la calidad de la educación que imparten?, ¿cómo pueden favorecer en sus alumnos el gusto e interés por el estudio de la ciencias?, ¿cómo hacer que sus alumnos participen activamente en la construcción racional del conocimiento científico?, ¿cómo favorecer al logro de aprendizajes significativos?

Para ello, es necesario atacar el problema desde la formación inicial de los docentes que imparten la asignatura de Ciencias en la secundaria, al brindarles una formación metodológica en la investigación científica, en el dominio de los contenidos disciplinares de la especialidad –Biología o Química-, así como de una formación pedagógica que le permita diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas para favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades científicas. Con base a la problemática antes expuesta y para guiar la presente investigación hemos planteado las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias didácticas aplican los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química para favorecer en los alumnos de educación secundaria el desarrollo de habilidades científicas?
- ¿Qué relación existe entre estrategias didácticas que aplican los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química y el desarrollo de habilidades científicas?

MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos que sustentarán la presente se centran en el análisis, reflexión e interpretación de la Teoría Psicogenética de Piaget, la Teoría Sociocultural de Vigotsky, la Epistemología Genética, Teoría de la Equilibración de Piaget, la Pedagogía Constructivista de Coll

y Carretero, la Teoría del Aprendizaje de Ausubel, el aprendizaje por Descubrimiento de Brunner y la Teoría del Cambio Conceptual de Pozner.

Asimismo, en el análisis e interpretación del concepto de estrategias didácticas, su clasificación de acuerdo al momento aplicación en una secuencia didáctica, a quien las utiliza y con qué fines –de enseñanza y de aprendizaje-, y según el proceso cognitivo que atiende –activar conocimientos previos, generar expectativas apropiadas, organizar la información que se ha aprendido, para guiar la atención los alumnos y para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha aprendido-, con base a los referentes teóricos de Pimienta, Frola, Tobón, y Díaz Barriga.

Como parte esencial propondremos algunas estrategias didácticas para favorecer al desarrollo de habilidades científicas en los alumnos que cursan la asignatura de Ciencias como: las actividades experimentales, los trabajos prácticos, la V heurística o de Gowin, el laboratorio virtual, el trabajo por proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), las situaciones problema, el Estudio de casos, la resolución de problemas, Método de Proyectos, Método Experimental y la Feria de Ciencias.

Algunas de las categorías teóricas básicas que fundamentan dicha investigación serán:

Constructivismo. Es un método que se realiza entre un proceso de asimilación en donde el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento y la acomodación en donde la persona transforma la información que ya tenía en función de la nueva. Y el resultado final de la interacción entre los procesos de acomodación y asimilación es la equilibración, la cual se alcanza entre las diferencias y contradicciones que surgen entre la nueva información que se ha asimilado y la información que ya teníamos y que hemos acomodado (Carretero, 1993).

Aprendizaje Significativo. Es la incorporación no arbitraria de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del alumno a partir de sus experiencias previas, de su interacción con el medio natural y social, logrando con ello dar significado o resignificando a lo que el alumno aprende (Ausubel, 1999).

Estrategias didácticas. Son un conjunto de procedimientos, métodos, técnicas y actividades por los cuales el docente y los alumnos, organizan acciones de manera consciente para construir y lograr metas, objetivos o aprendizajes esperados plantados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2009).

Estrategias de Enseñanza. Son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos o “son medios o recursos

para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades del progreso de la actividad constructiva del alumno (Díaz, 2010, p. 5).

Estrategias de Aprendizaje. Son estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.) (Díaz, 2010).

Habilidades científicas básicas. Son un conjunto de habilidades que el estudiante que cursa la asignatura de ciencia en la de secundaria desarrollará para representar, interpretar, explicar, predecir y comunicar fenómenos biológicos, físicos y químicos (SEP, 2011b).

METODOLOGÍA

Para tratar metodológicamente la presente investigación, en cuanto a la comprensión e interpretación de la “Relación entre estrategias didácticas y el desarrollo de habilidades científicas”, se aplicará el paradigma de la investigación cualitativa que alude a enfoques fenomenológicos, constructivistas, naturalistas e interpretativos. De manera particular se aplicará la hermenéutica. Esta metodología se aplica a través de un proceso cíclico denominado círculo hermenéutico, que consiste en partir de una determinada situación y horizonte hermenéutico o contexto para comprender el significado de las obras (textos, teorías, propuestas, conceptos, etc.); como resultado de esta comprensión se transforma la situación hermenéutica o el contexto del intérprete, dando lugar a una nueva y completa interpretación. Por lo que, la forma de abordar el análisis, comprensión e interpretación de nuestro objeto de estudio, nos lo resuelve la metodología propuesta por la hermenéutica (Gadamer, 1996).

Para identificar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y Química, que permitan favorecer en los estudiantes de secundaria el desarrollo de habilidades científicas, a través de las prácticas de intervención docente en la asignatura de Ciencias y Tecnología I (Biología, primer grado) y Ciencias III, énfasis en Química (tercer grado), durante el ciclo escolar 2018-2019. Se aplicó un cuestionario de salida denominado “Estrategias Didácticas para el Desarrollo de Habilidades Científicas”.

Este instrumento se aplicó el 05 de julio de 2019, en el aula de cuarto grado de Biología, a las 7:00 a.m., a 12 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en

Química y 18 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología. Cabe señalar, que el presente cuestionario se aplicó a todos los docentes de la licenciatura y especialidades antes señaladas, siendo estos alumnos de cuarto grado que estaban culminando sus estudios correspondientes y se estaban preparando para presentar su examen profesional para obtener el grado correspondiente.

El cuestionario consto de 25 preguntas con cuatro posibles respuestas, de la cuales, las tres primeras son conceptuales, dado que pregunta sobre el concepto de estrategias didácticas, estrategia de enseñanza y estrategia de aprendizaje; las siguientes cuatro fueron de tipo procedimental, ya que solicita que identifiquen y clasifiquen las estrategias didácticas de acuerdo al momento de uso y presentación en una secuencia didáctica en: preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

Por último, se plantearon 18 preguntas de carácter procedimental y actitudinal, de la preguntas ocho a la 25, tomando como referencia la clasificación que hace Díaz Barrida (2003): “Estrategias con base al proceso cognitivo del alumno”, donde los docentes en formación con base a su trayectoria formativa y su experiencia docente durante las jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo, respondieron a cada una de las preguntas con base a su experiencia en la aplicación de estrategias didácticas que favorecen en sus alumnos el desarrollo de habilidades científicas.

Asimismo, se revisarán los documentos recepcionales de 12 egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química (6 de cada especialidad), del ciclo escolar 2018-2019, ubicados en la Línea Temática 2 “Análisis de experiencias de enseñanza”, planteada en el Documento “Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional” (SEP, 2002). En esta línea temática se plantea el desarrollo de una propuesta de intervención docente, la cual “demanda al estudiante poner en juego los conocimientos, la iniciativa y la imaginación pedagógica que ha logrado desarrollar durante la formación inicial, para diseñar, aplicar y analizar actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de la educación secundaria y de las asignaturas de la especialidad” (SEP, 2002). Esta línea temática, se enfoca en las experiencias de los estudiantes normalistas y su capacidad de análisis y reflexión de su labor docente.

El propósito de esta revisión y análisis del documento recepcional, es detectar las estrategias didácticas que los docentes egresados de la licenciatura y especialidades señaladas, pusieron en práctica durante sus jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo, y que favorecen al desarrollo de habilidades científicas básicas. Para ello, se analizarán la forma en que planearon o diseñaron las actividades para la puesta en marcha de propuesta de intervención docente con alumnos de tercer grado en la asignatura de Ciencias III, énfasis en Química; la experiencia que

tuvieron durante la aplicación de la propuesta de intervención, y la evaluación de la pertinencia y eficacia de la puesta en marcha de la propuesta.

RESULTADOS

De manera general, los resultados obtenidos del cuestionario fueron los siguientes: un índice de aprobación de 93.3%, es decir, 28 aprobados y dos reprobados; un índice de aprovechamiento de 7.6, lo que denota que la mayoría de los docentes egresados durante ciclo escolar 2018-2019, cuentan con los conocimientos suficientes para aplicar estrategias didácticas para favorecer en los alumnos de secundaria el desarrollo de habilidades científicas, a través de la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Ciencias y Tecnología (Biología) y Ciencias III, énfasis en Química. Mismo que se ha de ir perfeccionando en el transcurso de su trayectoria profesional basada en la experiencia, capacitación y actualización permanente.

Es decir, la mayoría de los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química, ciclo escolar 2018-2019 de la Escuela Normal de Chalco, conocen e identifican el concepto de estrategia didáctica, el concepto de estrategia de enseñanza, el concepto de estrategia de aprendizaje, la clasificación de estrategias didácticas de acuerdo a su momento de uso y presentación en una secuencia didáctica en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Identifican al cuadro SQA, lluvia de ideas, preguntas guía, preguntas exploratorias, preguntas literales, estudio de casos, la situación problema como estrategias didácticas de tipo preinstruccionales; el debate, actividades experimentales, video tutorial, V de Gowin, trabajo por proyectos, trabajos prácticos, mesa redonda, seminario, taller, el aprendizaje cooperativo como estrategias didácticas de tipo coinstruccionales, y los resúmenes, cuadro sinóptico, línea del tiempo, diagrama causa-efecto, síntesis, cuadro comparativo, analogías, mapas mentales, feria de ciencias como estrategias didácticas de tipo postinstruccionales.

De la misma forma, conocen, identifican y aplican el cuadro SQA, cuadro RA-P-RP, preguntas exploratorias, lluvia de ideas, video tutorial, preguntas guía, preguntas literales como estrategias didácticas que permiten activar o detectar los conocimientos previos del alumno; conocen, identifican y aplican la mesa redonda, debate, taller, seminario, simposio, foro, trabajo por proyectos, estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas como estrategias didácticas que permiten generar expectativas apropiadas en los alumnos; conocen, identifican y aplican los trabajos prácticos, actividades experimentales, V de Gowin, analogías, historietas, cuadro sinóptico, resúmenes, matriz de clasificación como estrategias didácticas que permiten orientar la atención de los alumnos; conocen, identifican y aplican al mapa mental, mapa conceptual, diagrama causa-efecto, línea del tiempo, cuadro sinóptico, diagrama de árbol, mapa semántico, diagrama de flujo como estrategias didácticas para organizar la información que han de aprender los alumnos.

Con base en la interpretación de resultados del cuestionario de salida “Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades científicas”, se aprecia que la mayoría de los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y Química, conocen y aplican estrategias como: el estudio de casos, las actividades experimentales, la situación problema, el trabajo por proyectos, la V Heurística o de Gowin, la feria de ciencias, los tutoriales, el laboratorio virtual, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, entre otras, como estrategias para favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades científicas como: la toma de decisiones informadas para explicar fenómenos naturales, plantear problemas e hipótesis, proponer alternativas de solución a problemas de la vida cotidiana, desarrollar habilidades científicas básica para explicar, predecir, interpretar, representar y comunicar fenómenos biológicos, físicos y químicos, despertar la curiosidad de los alumnos por el aprendizaje de contenidos científicos, adquirir habilidades prácticas para el uso y manipulación de aparatos, para el uso de sustancias y reactivos químicos

Así como, para aprender técnicas experimentales, comprobar experimentalmente proceso y fenómenos naturales, desarrollar habilidades para la indagación e interpretación, para el planteamiento de preguntas de investigación, para la construcción del conocimiento científico, comunicar los resultados de una investigación científica, aprender ciencias desde una mirada científica, socializar los resultados de una investigación científica, favorecen al reflexión ,análisis, crítica, refutación, contrastación y la comunicación oral y escrita, para realimentar y retroalimentar un contenido científico, permite la simulación de procesos y fenómenos naturales, representar resultados en gráficos, observar sistemáticamente fenómenos naturales, desarrollan habilidad para investigar, para resolver problemas haciendo uso de la experimentación, para diseñar y realizar actividades experimentales, para recabar datos de manera empírica y experimentales, para hacer inferencias, deducciones y conclusiones, para interpretar los resultados de sus investigaciones, entre otras habilidades científicas básica.

Estas habilidades científicas tienen relación con los propósitos para la enseñanza de las ciencias en la secundaria y en el enfoque didáctico planteado en los Programas de Estudio 2011 de Educación Básica, Secundaria/Ciencias y con el enfoque pedagógico que plantea el Plan Programas de Estudio 2017, Educación Secundaria, Ciencias y Tecnología.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados del cuestionario de salida “Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades científicas básicas”, aplicado a los docentes egresados de la Licenciatura en Educación

Secundaria con especialidades en Biología y Química, de la Escuela Normal de Chalco, se pudo concluir parcialmente que la mayoría:

- Cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aplicar estrategias didácticas para favorecer en los alumnos de secundaria el desarrollo de habilidades científicas básicas.
- Identifican y aplican adecuadamente el concepto de estrategia didáctica, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la escuela secundaria.
- Clasifican adecuadamente las estrategias didácticas de acuerdo a su momento y presentación en una secuencia didáctica en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.
- Conocen, identifican y aplican adecuadamente al cuadro SQA, cuadro R-P-RP, preguntas exploratorias, lluvias de ideas, video tutorial, preguntas guía, preguntas literales como estrategias didácticas que permiten activar los conocimientos previos del alumno.
- Conocen, identifican y aplican adecuadamente la mesa redonda, debate, taller, seminario, simposio, foro, trabajo por proyectos, estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas como estrategias didácticas que permiten generar expectativas apropiadas en los alumnos.
- Conocen, identifican y aplican adecuadamente los trabajos prácticos, actividades experimentales, V de Gowin, analogías, historietas, cuadro sinóptico, resúmenes, matriz de clasificación como estrategias didácticas que permiten orientar la atención de los alumnos.
- Conocen, identifican y aplican el mapa mental, mapa conceptual, diagrama causa-efecto, línea del tiempo, diagrama de árbol, mapa semántico como estrategias didácticas para organizar la información que han de aprender los alumnos.
- Conocen y aplican adecuadamente el estudio de casos, las actividades experimentales, la situación problema, el trabajo por proyectos, la V heurística o de Gowin, la feria de ciencias, los tutoriales, el laboratorio virtual, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas como estrategias para favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades científicas básicas.
- Desarrollaron en sus alumnos habilidades científicas para explicar, predecir, interpretar, representar y comunicar fenómenos naturales; así como, para la toma de decisiones informadas para explicar científicamente fenómenos naturales, plantear problemas e hipótesis, proponer alternativas de solución a problemas de la vida cotidiana, comprobar experimentalmente fenómenos naturales, para indagar científicamente, socializar los resultados de una investigación científica, la capacidad de reflexión, análisis, crítica, refutación y contrastación, diseñar y realizar actividades experimentales, para hacer inferencias, deducciones y conclusiones,
- De las habilidades científicas básicas desarrolladas en los alumnos tienen relación con lo que plantean los propósitos para el estudio de las ciencias en la escuela secundaria, con las habilidades asociadas a la ciencia y con el enfoque didáctico planteado en los Programas de Estudio 2011 de Educación Básica, Secundaria/Ciencias y con el enfoque pedagógico

planteado en el Plan y Programas de Estudio 2017, Educación Secundaria, Ciencias y Tecnología.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1999). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (22^a reimpr.). México: Trillas.
- Carretero, M. (1993). *Construcción y Educación* (7^a reimpr.). España. Luis Vives.
- Del Carmen, L., et al. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista* (Tercera Edición). México: McGrawHill.
- Gadamer, H., Verdad y método, Editorial Sígueme, Salamanca, España, 1996.
- Feo, R. (2009). *Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda.
- Popper, Karl, R. (1999). *La Lógica de la Investigación Científica*, Onceava reimpresión. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- SEP. (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*. México: Autor.
- SEP. (2017b). *Aprendizajes CLAVE..... PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Ciencias y Tecnología. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

“HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA PRIMARIA “LÁZARO CÁRDENAS” DE TOLUCA

Ofelia Arzate Ortiz (o.arte77@gmail.com)

Centenaria Benemérita Escuela Normal para Profesores

Línea temática. “Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales”

RESUMEN

La educación socioemocional es un componente curricular para la educación básica, la finalidad que persigue es propiciar que los alumnos aprendan a regular sus emociones ante distintas circunstancias de la vida, para relacionarse de manera sana, autónoma y productiva (SEP, 2017); lo anterior obliga al profesor a incorporar la inteligencia emocional (IE) en el aula de clases de educación básica y normal, sin embargo un aspecto importante ligado a la enseñanza es el proceso de evaluación; una adecuada evaluación de la IE otorga al docente información valiosa referente al desarrollo afectivo de los alumnos (Extremera y Fernández, 2004). La presente investigación propone una metodología para la valoración de las competencias emocionales en niños de 8 a 14 años, con resultados confiables que permiten conocer habilidades como: autoconciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y habilidades sociales; el estudio experimental se realizó con estudiantes de sexto grado, los resultados permiten concluir que la adaptación de test de Emily Sterret es una opción de medida de autoinforme, para la evaluación de la IE, así mismo se observa una alarmante falta de competencias emocionales en los estudiantes, lo que se refleja en una convivencia escolar conflictiva, bajas calificaciones y poco compromiso con las actividades escolares.

Palabras clave: educación socioemocional, Evaluación, Medida de Autoinforme, Medida de habilidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El nuevo modelo educativo de educación básica propone incorporar la educación socioemocional en el aula, desde una perspectiva humanista que privilegie una formación en valores, que oriente los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo. Esta visión educativa requiere que el aprendizaje se plantee dialógicamente considerando que la educación ha de ser transformadora y deberá contribuir al logro de un futuro sostenible para todos, mirando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral que incluya aspectos cognitivos, emocionales y éticos. (UNESCO, 2015)

En el texto emitido por la SEP titulado “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” se plantea que el área de educación socioemocional debe de ser tratada a través de cinco dimensiones (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) las cuales en conjunto guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas. Estas cinco dimensiones a su vez están relacionadas con los cuatro pilares de la educación aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. En el mencionado documento se presenta para cada grado lo referente a: propósitos generales, propósitos por nivel educativo, enfoque pedagógico, descripción de los organizadores curriculares, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación, dosificación de los indicadores de logro, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas y evolución curricular. En el punto referente a las sugerencias de evaluación, indica que por ser las emociones subjetivas presentan una dificultad para medirlas, por lo que se propone una evaluación cualitativa y formativa mediante instrumentos de evaluación como: guías de observación, escalas de valoración y portafolios de evidencias. La propuesta anterior presenta una limitación que impide conocer a ciencia cierta el desarrollo socioemocional del educando por lo que surge la pregunta ¿Será posible medir cuantitativamente las competencias emocionales de los estudiantes?

MARCO TEÓRICO

Desde épocas pasadas los científicos se han enfocado en el proceso de aprendizaje del ser humano desde una perspectiva cognitiva, ¿cómo aprende el ser humano?, ¿qué procesos mentales sigue para adueñarse del conocimiento? son interrogantes que se han sido explicadas desde Skinner y el conductismo hasta el constructivismo de Piaget, sin considerar en estas teorías a las emociones. Vestigios de las emociones en el aprendizaje se observan con el aprendizaje sociocultural de Bruner y Vigotsky quienes rescatan la naturaleza social del ser humano y como este aprende en la interacción con los otros, sin embargo sigue prevaleciendo la inteligencia racional; es hasta la década de los 90 que el término de la inteligencia emocional es puesto como foco de atención de la influencia que las emociones tienen en el ser humano de la mano de la inteligencia racional, es entonces cuando se destacan

aspectos que son observados en las personas y que tienen una influencia directa con el éxito o el fracaso de éstas, es aquí en donde se observa que a la par del conocimiento, las emociones son determinantes en todas las actividades que ser humano realiza desde el aprendizaje en los años escolares hasta su desarrollo laboral y social.

Para realizar la evaluación de la IE surgen propuestas de medidas de autoinforme, compuestas por enunciados verbales cortos, los cuales, las personas evalúan mediante la propia estimación respecto a ciertas habilidades o comportamientos entre estos se encuentran el TMMS-48 propuesto por Salovey y Mayer en 1990, el TMMS-24 de Fernández y Berrocal (2004) que es una adaptación del TMMS-48 al idioma español, el Bar-On Emotional (1997) Inventario Emocional y el Test denominado Autoevaluación de la Inteligencia Emocional de Emily Sterret (2002); otra manera de evaluar cuantitativamente las emociones es mediante medidas de habilidad o ejecución que implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos, ejemplos de ellos son el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) de Mayer et al (1999), basado en el modelo de Mayer y Salovey, este instrumento está compuesto por 12 tareas, las cuales se dividen en cuatro áreas (identificación de emociones, utilización de emociones, comprensión de emociones y regulación de emociones). Otra medida de habilidad es el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) 2001, compuesto por 141 ítems y ocho tareas, dos por cada área, las cuales son idénticas a las de su predecesor el MEIS; cabe señalar que estos últimos son test que tienen un costo y además requieren de la interpretación de un experto. Como conclusión se pone de manifiesto que en el marco de la determinación de la inteligencia emocional en niños, no existen medidas de autoinforme o de habilidad con un enfoque exclusivo para que puedan ser aplicados en edades de los seis a los 12 años.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en la presente investigación es cuantitativa, el instrumento empleado para la recolección de los datos es una adaptación del test de Emily Sterret el cual es una medida de autoinforme, este tiene como base los estudios realizados por Daniel Goleman. El test de Emily Sterrett fue retomado en una investigación sobre las habilidades directivas: liderazgo emocional; realizada en la Universidad de Yale. (Ibarrola, 2018)

El test de “autoevaluación de la inteligencia emocional”, consta de 30 ítems correspondientes a competencias emocionales de: autoconciencia (capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo), autoconfianza (convencimiento íntimo de que uno es capaz de realizar con éxito una determinada tarea o misión, o bien elegir la mejor alternativa cuando se presenta un problema, es decir tomar la mejor decisión), autocontrol

(capacidad de regular la manifestación de una emoción y/o modificar un estado anímico y su exteriorización) , empatía (entender qué están sintiendo otras personas, ver el punto de vista emocional del otro en determinadas situaciones), motivación (lo que nos da energía para alcanzar nuestros objetivos y para no declinar ante los obstáculos o dificultades que se nos presenten en el camino) y la competencia social (habilidades de liderazgo y popularidad usadas para persuadir, dirigir, negociar, resolver conflictos y trabajar en equipo), con un lenguaje dirigido hacia personas jóvenes y adultas; los ítems se valoran mediante una puntuación del 1(prácticamente nunca) al 5 (prácticamente siempre).

Para poder aplicarlo con los alumnos de sexto grado se adaptaron los ítems del test a un lenguaje propio para los niños sin alterar su estructura, también se le dio un nombre atractivo para los niños “¿Cómo soy?”, para tener mayor certeza sobre la obtención de resultados, primeramente fue validado con una muestra de estudiantes. Toda vez realizado lo anterior, se aplicó a los grupos de sexto A, C y D, el test fue dirigido por el aplicador; se leía el ítem y se retroalimentaba con ejemplos a los alumnos para que comprendieran mejor cada enunciado, de esta manera también se optimizó el tiempo y éste fue aproximadamente de media hora. El test aplicado se muestra en la figura 1.

Figura 1. Adaptación del test de Emily Sterret “¿Cómo Soy?”

	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1. Reconozco cuando una persona se deja llevar por su emoción de enojo y actúa de manera visceral.					
2. Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3. Sí alguien me lastimó o me hizo enojar en el pasado, lo olvido con facilidad.					
4. Sé cómo me perciben (es decir lo que piensan de mí) mis compañeros del salón.					
5. Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman y lo comparto con mis demás compañeros de salón.					
6. Tengo facilidad conversar con personas desconocidas.					
7. Cuando me siento decaído o triste, hago cosas que me ayuden a retomar energía, como correr, jugar pelota o andar en bicicleta.					
8. Me gusta asumir riesgos prudentes como: subirme a la montaña rusa, ir a los rápidos, tirarme de un paracaídas o de la tirolesa etc.					
9. Cuando estoy con mis compañeros de clase me muestro como realmente soy y no me comporto de manera fría o distante.					
10. Si estoy platicando con un amigo y puedo darme cuenta cuál es su estado de ánimo sin que me diga.					
11. Si un amigo o compañero de salón se encuentra desanimado puedo lograr que después de que hable conmigo se sienta mejor y se anime.					

12. No me cuesta trabajo exponer frente al grupo.					
13. Al final del día dedico un tiempo a analizar las cosas que hice o dije a otros, y si estuvieron bien o mal.					
14. Me gusta tomar la iniciativa cuando estoy trabajando en equipo.					
15. No hago conclusiones sobre una situación sino conozco todos los puntos de vista.					
16. Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando lo necesito.					
17. Intento encontrar el lado positivo de cualquier situación.					
18. Si un compañero está enojado, triste o preocupado, soy capaz de apoyarlo y hacer que se le pase esa emoción.					
19. Soy capaz de identificar la emoción que siento en un momento,					
20. Si cambio de escuela, me siento cómodo en la nueva escuela.					
21. Cuando estoy enojado, no me desquito con los demás.					
22. Puedo demostrar empatía y adaptar mis sentimientos a los de otro de mis compañeros del salón.					
23. Me salió mal un ejercicio de matemáticas y a pesar de eso lo vuelvo a intentar.					
24. Mis compañeros de salón respetan mi opinión, incluso cuando no están de acuerdo conmigo y sigo siendo su amigo.					
25. Tengo claras cuáles son mis metas y valores.					
26. Expreso mis puntos de vista sin lastimar a los demás y siendo honesto.					
27. Controlo mi estado de ánimo y no llevo mi enojo o tristeza al salón de clase.					
28. Cuando alguien del salón está hablando dirigiéndose a mí, le presto toda la atención y no me distraigo con nada.					
29. Creo que el venir a la escuela tiene sentido y en un futuro beneficiará a la sociedad.					
30. Estoy trabajando en equipo, logro que los demás adopten mi punto de vista sin amenazas, ni violencia.					

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

El test se aplicó a tres grupos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas de Toluca, en total fueron 83 estudiantes, como se menciona en la metodología el test consta de 30 enunciados, los cuales son valorados mediante una escala de Likert, la cual parte de un valor de un punto, indicando que la acción nunca se realiza, alcanzando un puntaje máximo de cinco lo cual significa que la acción siempre se realiza, los enunciados están agrupados en las seis competencias como se muestra en la figura 2; considerando para cada competencia o aspecto un valor máximo de 25 puntos, la autora Emily Sterret enfatiza que un adecuado manejo emocional ocurre cuando el valor obtenido oscila entre 20 y 25 puntos, y que valores de 19 e inferiores indican que es necesario prestar atención para mejorar la competencia.

Figura 2. Tabla para la interpretación de los resultados del test

Autoconciencia		Autoconfianza		Autocontrol	
1		2		3	
7		8		9	
13		14		15	
19		20		21	
25		26		27	
TOTAL		TOTAL		TOTAL	
Empatía		Motivación		Competencia Social	
4		5		6	
10		11		12	
16		17		18	
22		23		24	
28		29		30	
TOTAL		TOTAL		TOTAL	

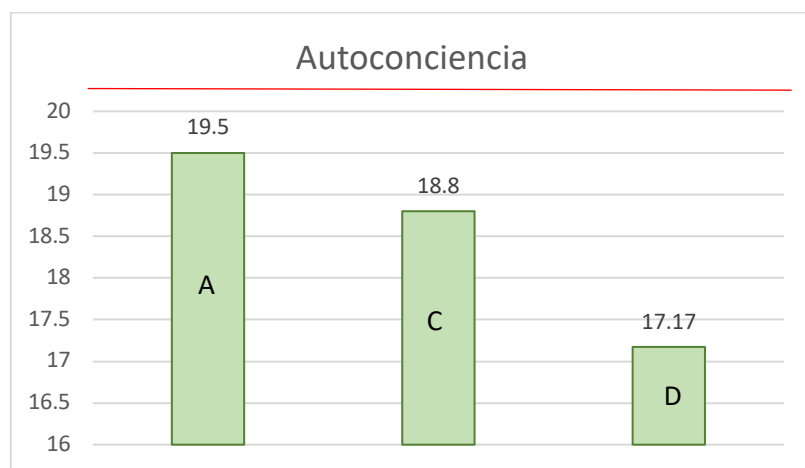
Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos evidencian dos puntos importantes, uno de ellos refiere a la confiabilidad de la adaptación del test de Emily Sterret, el cual es una medida de autoinforme ya validada, que por su estructura gramatical fue posible adaptarlo a la comprensión de estudiantes de nivel primaria, el segundo se refiere a la problemática presentada en los estudiantes respecto a un inadecuado manejo emocional; es pertinente hacer mención que en la citada institución mediante guías de observación aplicadas durante el ciclo escolar 2017-2018 se percató de problemáticas en el estudiantado como conductas disruptivas tanto en las aulas como el recreo, poco compromiso para con las labores escolares, apatía que se refleja en el bajo logro de los aprendizajes esperados, razón por la cual en el Consejo Técnico

Escolar (CTE), se propone como ruta de mejora el trabajo de la IE al interior de las aulas, considerando como primer paso, contrastar los resultados derivados de la observación participante con un instrumento que indicara la realidad de las competencias emocionales de los estudiantes, en el presente artículo se muestran los resultados obtenidos al aplicar el test a los grupos de sexto grado A, C y D, obteniendo lo siguiente:

Para la competencia de autoconciencia el promedio de los estudiantes permite observar en el gráfico 1 que en los tres grupos se tienen puntuaciones inferiores a 20 puntos, lo que hace evidente la poca capacidad del alumnado para poder comprender a los demás a partir del propio autoconocimiento personal, de conocer su personalidad, sus emociones y como se presentan ante los demás; podría pensarse que hasta cierto punto ello es normal en niños cuyas edades oscilan entre los once y doce años, que están en la pubertad y tratando de autodefinirse y lograr la madurez, siendo así, en el grupo A solo 15 de 29 estudiantes tienen autoconciencia, del grupo C, ocho de 26 y en el grupo D, seis de 28.

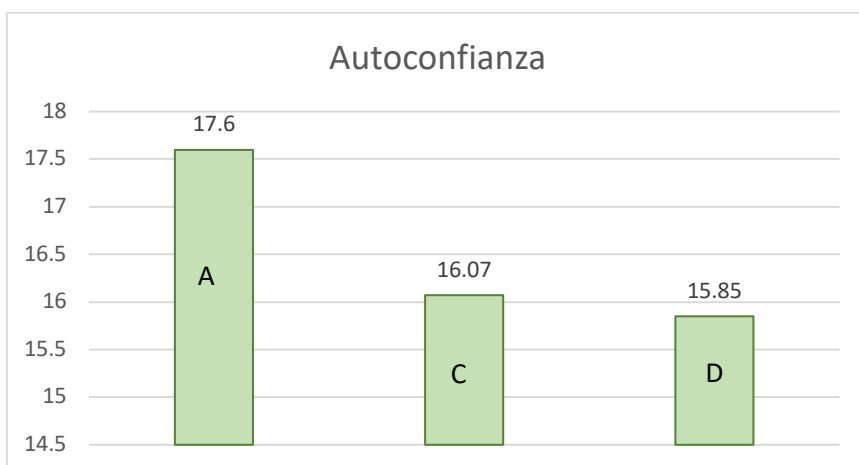
Gráfico 1. Resultados de Autoconciencia.



Fuente: elaboración propia.

Referente a la autoconfianza, competencia que nos permite creer en nosotros mismos y que pareciera evidente que todos la desarrollamos a través de conocer nuestras habilidades, conocimientos y logros; sin embargo existen factores como: no realizar actividades nuevas que nos permitan desarrollar nuestras capacidades, no aceptarnos, temer a la opinión de los demás, ser severos con nosotros mismos cuando nos equivocamos y dejarnos llevar por el miedo, que inciden en una baja autoconfianza y con ello una pobre autonomía para la toma de decisiones. Al respecto en el grupo A, ocho de 29 niños tienen autoconfianza, en el grupo C, seis de 26 y en el grupo D dos de 28, lo que se refleja en el bajo promedio de la competencia obtenido por grupo, lo cual se muestra en el gráfico 2.

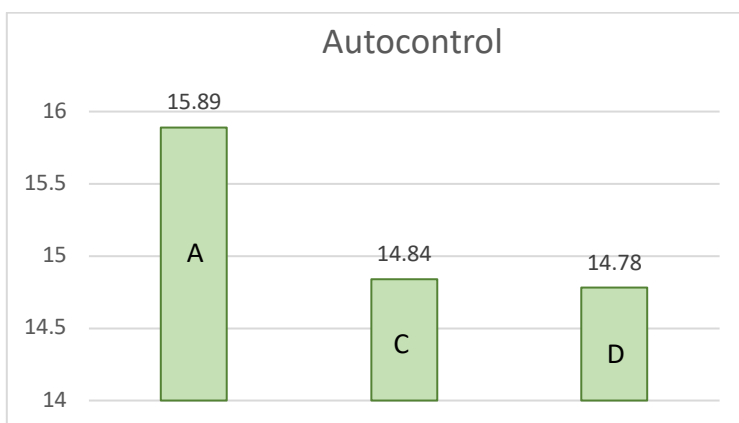
Gráfico 2. Resultados de Autoconfianza



Fuente: elaboración propia.

Por su parte en el gráfico 3, se muestran los resultados obtenidos respecto al autocontrol, competencia por demás importante en cuanto a las relaciones humanas se refiere ya que la regulación emocional o autocontrol permite que regulemos emociones como la ira, ansiedad o la tristeza, es por ello que es alarmante y un foco de atención el observar que solo tres de 29 estudiantes en el grupo A tengan un adecuado autocontrol, dos de 26 en el grupo C y cuatro de 28 en el grupo D, lo cual representa el 10.77% de los 83 estudiantes a los cuales se les aplico el test, resultados que hacen evidentes las conductas disruptivas detectadas en el centro escolar.

Gráfico 3. Resultados de Autocontrol

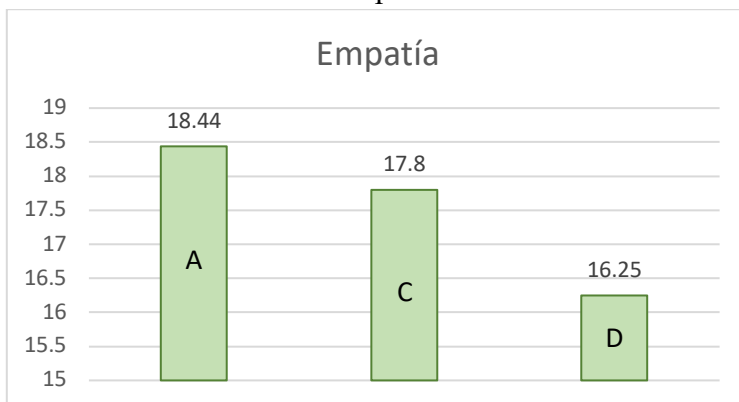


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la empatía emocional, que es la capacidad que tiene una persona para responder apropiadamente al estado emocional de otra, a diferencia de la empatía cognitiva la cual consiste en la capacidad de comprender lo que está desarrollando o pensando la otra persona.

Los resultados obtenidos se muestran en el gráfico 4, en donde se hace evidente la necesidad de implementar estrategias en el aula que contribuyan al desarrollo de esta competencia. Cabe señalar que únicamente el 26.47% de los estudiantes son empáticos, es decir en el grupo A, 11 de 29 estudiantes, en el grupo C, ocho de 26 y en el grupo D, tres de 28, como se ha venido observando otro factor prevalente es que los resultados más alarmantes se encuentran en el sexto grado, grupo D.

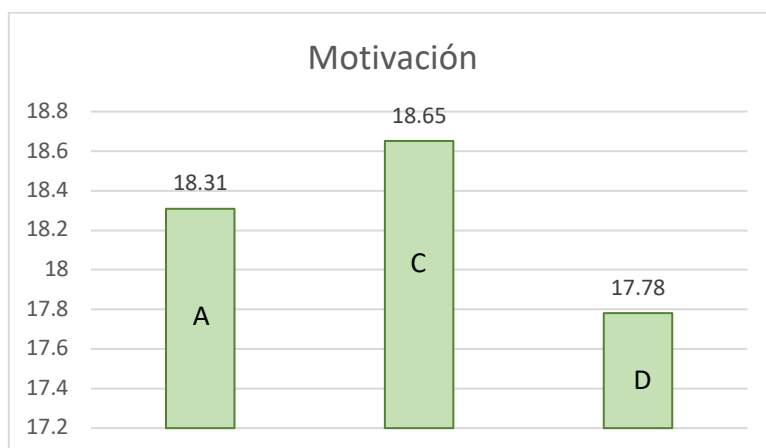
Gráfico 4. Resultados de Empatía



Fuente: elaboración propia.

Continuando con este análisis, es momento de comentar los resultados obtenidos respecto a la motivación, los cuales se presentan en el gráfico 5, no sin antes mencionar que la motivación en la inteligencia emocional, es la capacidad para auto-inducirse emociones y estados de ánimo positivos, como la confianza, el entusiasmo y el optimismo, lo cual incide en eliminar estados depresivos, estar alerta y dispuestos al aprendizaje, abrirse a la curiosidad, afrontar retos y generar nuevas expectativas; es oportuno comentar que lo que la escuela detectó, fue precisamente la falta de motivación en sus estudiantes, lo que se reflejaba en poca participación en el aula de clases, trabajos de baja calidad o no entregados, apatía para involucrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje pese a las estrategias empleadas por el docente; por lo que al aplicar el test se obtiene que 13 de 29 estudiantes en el grupo A son competentes respecto de la motivación emocional, diez de 26 estudiantes en el grupo C y nueve de 28 estudiantes en el grupo D, lo que representa el 38.47% de los 83 estudiantes. El promedio de la competencia en los tres grupos es de 18.24 puntos, 1.75 inferior a 20, si bien no es alarmante, si es necesario implementar en el aula estrategias que permitan el desarrollo de la motivación.

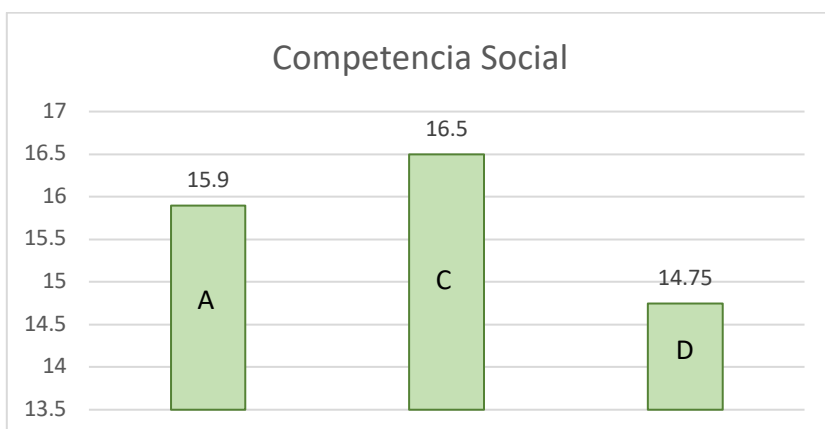
Gráfico 5. Resultados de Motivación



Fuente: elaboración propia.

Por último en el gráfico 6, se presentan los resultados de una competencia por demás importante, en cuanto a generar relaciones armónicas, en la escuela y en cualquier contexto se refiere; la competencia social que es la capacidad para mantener relaciones asertivas, comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, entre otras. Al respecto Rafael Bisquerra comenta que dentro de esta competencia se encierran un conjunto de habilidades o micro competencias como él, las denomina, que dan paso a la competencia social, una de ellas es saber escuchar ya que para desarrollarnos en un entorno social es necesario escuchar al otro; otra lo es, la capacidad de valorar y aceptar que todos somos diferentes y que es justamente esa diversidad la que enriquece el entorno social, ello, permitirá escuchar y respetar diferentes puntos de vista y generará relaciones armónicas, asimismo realizar acciones en favor de otras personas, sin que ellas lo hayan solicitado es otro punto que influye en tener una adecuada competencia social; ahora bien es importante destacar que esta competencia también se relaciona con las habilidades cívicas que incluyen conceptos de democracia, justicia e igualdad social, ciudadanía, derechos humanos y civiles entre otros, por lo que dado que únicamente el 15.86% de los 83 estudiantes tienen desarrollada esta competencia es por demás preponderante que la institución refuerce actividades encaminadas a la promoción de una sana convivencia, y a la formación cívica, considerando que en el grupo de sexto A, cuatro de 29 estudiantes tienen competencias sociales, en el sexto grado grupo C, seis de 26 estudiantes y finalmente en el grupo D, tres de 28 estudiantes.

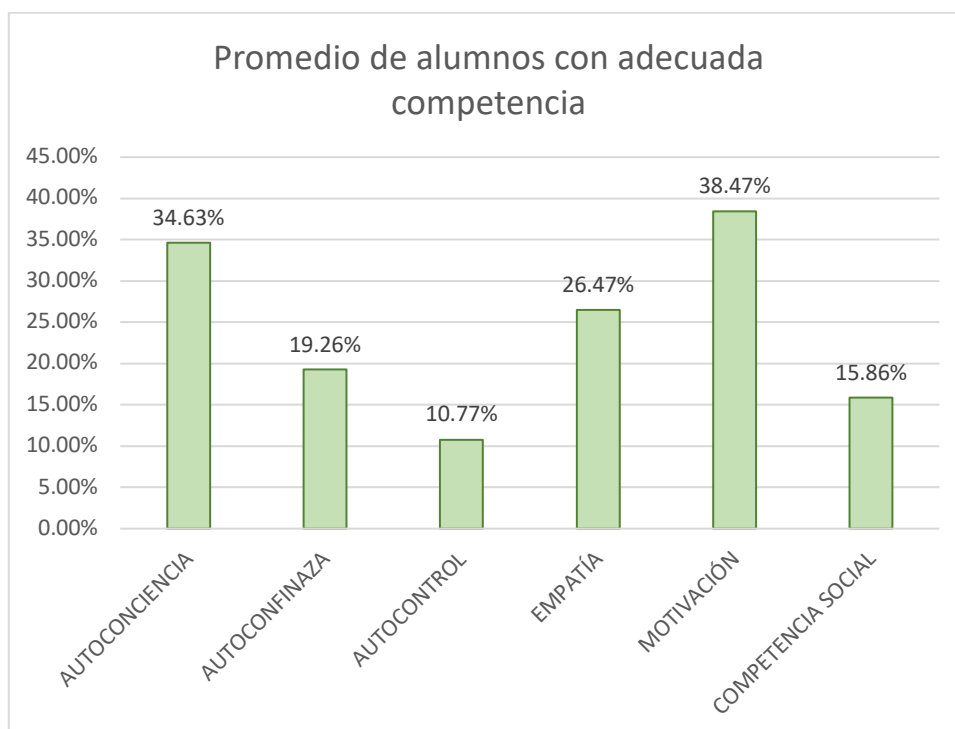
Gráfico 6. Resultados de Competencia Social



Fuente: elaboración propia.

Otro análisis que se deriva de los resultados obtenidos se presenta en el gráfico 7, en el cual se muestran las seis competencias y el promedio de estudiantes que tienen desarrollada cada una de ellas, en él se observa que la competencia menos desarrollada en los estudiantes es el autocontrol, en donde el 89.23% de los estudiantes carece de autocontrol, seguida esta por la competencia social en donde el 84.14% de los estudiantes carecen de esta competencia, en contraste se observa que el 38.47% de los estudiantes se encuentra motivado emocionalmente; estos datos obtenidos conllevan a que la institución implemente acciones para favorecer el desarrollo emocional en los educandos en conjunto con padres de familia para conseguir resultados favorables y se incida de manera positiva en la problemática detectada.

Gráfico 7. Promedio de alumnos con adecuada competencia.



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es relevante mencionar la importancia que la educación socioemocional tiene en el currículo tanto de educación básica, como en la formación de los profesionales de la educación, en donde en el plan de estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Preescolar y Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, se incluyen cursos referentes a Educación Socioemocional, y Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, los cuales están insertos en los trayectos formativos de Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, y Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje respectivamente. Asimismo en la Licenciatura en Inclusión Educativa en el quinto semestre se incluye el curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, finalmente referente a las Licenciaturas de Educación Física, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y Educación Secundaria, se incluye el curso Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje, lo que obliga a aplicar la evaluación de la inteligencia emocional, no solo mediante guías de observación, escalas de valoración y portafolios de evidencias, es necesario valorar las competencias emocionales de los alumnos mediante parámetros cuantitativos, aplicando medidas de autoinforme y de habilidad. La presente investigación hace una propuesta de un

medida de autoinforme al adaptar el test Autoevaluación de la Inteligencia Emocional de Emily Sterret, haciendo modificaciones gramaticales a los 30 enunciados que lo conforman, para adecuarlos a estudiantes de primaria cuyas edades oscilen entre ocho y 12 años; de los resultados se obtiene información cuantitativa valiosa considerando las cinco dimensiones de la IE que propone el nuevo modelo educativo, esta información integrada a la observación participante permite determinar no solo las áreas de oportunidad respecto a la IE, de los estudiantes, sino también identificar factores como la desintegración familiar, el abandono por parte de los padres, los videojuegos violentos, el exceso redes sociales, entre otros que están teniendo un alto impacto en los niños; situaciones que deben atenderse de manera conjunta escuela-padres de familia mediante diversas estrategias que contribuyan al sano y armónico desarrollo de la niñez mexicana.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2020). Competencia Social. [Mensaje en un Blog], Grop Línies d'Investigació Publicacions del Grop Rafael Bisquerra. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/>

Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). La Inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el Aula, Revista Iberoamericana de Educación, pp 1. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/465Extremera.pdf>

Extremera Pacheco, N.; Fernández Berrocal, P.; Mestre Navas, J. M.; Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36, núm. 2, pp. 209-228 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>

Ibarrola, B. (2018). 3º Habilidades directivas: liderazgo emocional. 3 habilidades Directivas Liderazgo, pp 13-14. Recuperado de https://nanopdf.com/download/3-habilidades-directivas-liderazgo_pdf#

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?, Paris, UNESCO, 2015, p. 37, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

SEP. (2017). Habilidades socioemocionales. *Aprendizajes clave*. Ciudad de México: SEP, p.95, 518-520.

Impacto de un programa de intervención a partir de la determinación de niveles de destrezas y habilidades en preescolares de 5 a 6 años en un jardín de niños suburbano

Vianey de Jesús Valenzuela Robles jesusqval@hotmail.com

Docente

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

María Adilene González Trevizo gadilene246@gmail.com

Pasante de licenciatura

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

Elva Judith Mora Elba_judith@hotmail.com

Docente

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

Área temática: pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Tipo de ponencia: reporte de investigación final

Resumen

La psicomotricidad es el instrumento natural de aprendizaje del niño para dominar su cuerpo, el espacio y su necesidad de explorar; para fomentar su práctica, éste debe vivenciar su corporeidad. El objetivo de este estudio es determinar el nivel de consolidación de destrezas y habilidades por medio de estrategias de intervención que estimulen la psicomotricidad en menores preescolares en un jardín de niños suburbano. Es un estudio de tipo no experimental de diseño transeccional-descriptivo con análisis de resultados con enfoque cuantitativo. Se aplicó el instrumento en pre-test y pos-test “Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo” de Toro y Zarco (1995), integrado por 17 ítems que implican valoraciones motrices evaluadas en tres rangos, con puntajes de 1 a 3, y rúbrica descriptora de logro para cada nivel; en grupo de estudio conformado por 25 alumnos (11 niñas, 14 niños) y grupo control de 25 alumnos (11 niñas, 14 niños) entre 4 y 5 años. Los resultados indican efectividad del programa de intervención al transitar de 46.3% de consolidación al 70.3%, en grupo de estudio, (diferencial de 24 puntos porcentuales), con diferencias por género en favor de los varones; comparado con un diferencial de 0.42 puntos en grupo control.

Palabras clave: educación física, psicomotricidad, habilidades y destrezas, educación preescolar.

Planteamiento del problema

Antiguamente, la actividad psicomotriz, se prescribía, cuando existía un retraso psicomotor, discapacidad o alguna atrofia o debilidad músculo-esquelética; sin embargo, ésta dejó de restringirse solo para aspectos terapéuticos, abriendo una extensión hacia el ámbito educativo, dentro del cual, se considera que las personas sanas también pueden beneficiarse de las intervenciones psicomotrices. El movimiento como medio de expresión, comunicación y de relación con los demás, desempeña un papel importante en el desarrollo total de la personalidad, puesto que el niño no solo desarrolla sus habilidades motoras; la psicomotricidad le permite integrar las interacciones a nivel de pensamiento, emociones y su socialización.

Por lo anterior, los bajos niveles de estimulación psicomotriz en menores preescolares, de acuerdo a su etapa de desarrollo, representa serios inconvenientes para que éste se apropie de experiencias nuevas de aprendizaje al interactuar con el entorno, en el ejercicio de su corporeidad.

En el contexto escolar se identifican una serie de inconvenientes que es de suma importancia atender en las sesiones de educación física; éstas representan el medio ideal para la detección, diagnóstico y atención de los inconvenientes que afectan la integración y desempeño de los estudiantes que pueden además, impedir el avance en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo de este estudio es determinar el nivel de consolidación de las destrezas y habilidades por medio de estrategias de intervención que estimulen la psicomotricidad en la sesión de educación física. Y la pregunta orientadora es: ¿Cómo impactan las estrategias de intervención docente, los niveles de consolidación de habilidades y destrezas psicomotrices en menores preescolares? Para lo cual es importante analizar en el estado del arte, aspectos sobre psicomotricidad.

Marco teórico

La psicomotricidad tiene relación directa con las habilidades y destrezas que los niños desarrollan en su ingreso al primer nivel de educación básica, es el momento cuando los patrones básicos de movimiento inician su transformación hacia habilidades motrices básicas, mismas que lo conducen al establecimiento de capacidades físicas de tipo coordinativo, en primera instancia y, condicionales de manera posterior.

Por tanto, al analizar la evolución del término, Bucher (1976), explica que:

La psicomotricidad sería el estudio de los diferentes elementos que requiere datos perceptivo-motrices, en el terreno de la representación simbólica, pasando por toda la organización corporal tanto a nivel práctico como esquemático, así como la integración progresiva de las coordenadas temporales y espaciales de la actividad. (p. 9)

Algunos autores manifiestan que la psicomotricidad es la psicología del movimiento, elevando su importancia a algo más, que una simple ejecución motora. Esto quiere decir que nuestro

cuerpo está conectado con nuestra mente y nuestras emociones; cuando se realiza una acción, ésta va acompañada de un pensamiento y una emoción. (Martínez, 2014).

Lapierre y Aucouturier (1977), mencionan que la inteligencia y la afectividad dependen íntimamente de “la vivencia corporal y motriz; el cuerpo está totalmente implicado en el proceso intelectual. El diálogo corporal de cada niño es muy importante, como expresión de este proceso de relación consigo mismo y los demás” (p.20).

La psicomotricidad, es una disciplina cuyos medios de acción pueden ejercer una importante influencia en el niño, sobre todo en su rendimiento escolar, su inteligencia y su afectividad, en relación a eso, en Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), se afirma que:

El desarrollo físico de los niños depende de la madurez y de las experiencias que hayan tenido para desarrollarse. Para estos niños, el preescolar representa un espacio propicio en el cual pueden tener oportunidades de juego, movimiento y actividades compartidas que favorezcan su desarrollo físico (p. 337).

En el ámbito educativo, el desarrollo psicomotor es un eje fundamental del aprendizaje de los niños, pues la mayoría de ellos utiliza sus movimientos para planear, organizar y experimentar el entorno que los rodea.

Metodología

Previo consentimiento informado de los padres de familia, y de la autorización de las autoridades del preescolar, se seleccionó y aplicó el instrumento de evaluación: “Habilidades y destrezas en distintos momentos del desarrollo”, diseñado por Toro y Zarco en (1995); el cual recibió modificaciones propias que facilitaron la recolección de datos durante su aplicación.

El instrumento original consta de 17 ítems que implican valoraciones motrices evaluadas mediante dos escalas, mismas que otorgan puntajes con valores de uno y dos puntos, los cuales, como parte de las modificaciones, se ampliaron a tres niveles o rangos de consolidación, asignando valores entre uno y tres puntos, para ampliar el nivel de respuesta, dado que los desempeños no pueden sujetarse solo a dos opciones, atendiendo las sugerencias y observaciones del libro para la educadora (SEP, 2011).

Para la recopilación y manejo del instrumento se utilizó una rúbrica descriptora de logro para cada nivel; se compone de tres rangos expresados como: rasgo sin adquirir; en proceso de adquirirse y, por último, rasgo adquirido y automatizado, que describe las particularidades para la ejecución de acuerdo a los requerimientos motrices del test; asignando puntajes entre uno y tres; un punto pertenece al nivel más bajo; dos puntos, al nivel elemental y tres puntos al educando que muestre un nivel destacado, atendiendo las indicaciones propuestas por Chica (2011), esto con la intención de ubicar adecuadamente a cada menor en el rango de desempeño adecuado de acuerdo a las exigencias del puntaje.

El instrumento diagnóstico fue aplicado en la semana del 02 al 16 de septiembre del 2019, en grupo de estudio conformado por 26 alumnos cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, (12

mujeres y 14 hombres) y en grupo control de 24 alumnos (13 niñas y 11 niños), cuyas características particulares, entorno y niveles de desarrollo son similares. De manera previa a la aplicación de la prueba, se llevaron a cabo en grupo de estudio, sesiones de ambientación, integración y aproximación, con la intención de familiarizar a los alumnos dado el inicio de un nuevo ciclo, asegurar la convivencia e integración entre ellos y, la sesión de aproximación para recrear las condiciones de la prueba. El mismo instrumento se aplicó en pre-test, en la semana del 16 al 19 de diciembre de 2019.

Desarrollo

En este estudio se documenta el impacto de un programa de intervención en el trabajo de estimulación de destrezas y habilidades con alumnos de tercer grado de preescolar en las sesiones de educación física para lo cual, se seleccionaron y aplicaron sesiones con actividades tendientes a la mejora de las habilidades y destrezas que integran el instrumento.

Aplicando de manera previa, sesiones de ambientación, integración y aproximación atendiendo las necesidades de la evaluación diagnóstica. A partir de esto, los alumnos fueron expuestos a una selección de actividades del programa de intervención, al término de este período, fue aplicada la evaluación final, y se analizaron los resultados obtenidos tanto en el pre-test como en el pos-test.

El programa tuvo una duración de cuatro meses, en tres sesiones semanales haciendo énfasis a la estimulación de las habilidades psicomotoras. Se evaluaron las habilidades y destrezas psicomotrices, así como los niveles de consolidación de éstas y la eficacia de las estrategias empleadas en el programa.

Discusión

Los bajos resultados de consolidación asociadas a las habilidades psicomotoras en menores preescolares que el diagnóstico identificó, tienen similitudes con los obtenidos por Rosada (2017), que al caracterizar las habilidades psicomotoras en menores de 5 y 6 años encontró que el 82% tenían dificultad en la estructuración espacio temporal (no identifican correctamente las partes del cuerpo) y el 70% de los estudiantes se les dificultaba realizar ejercicios debido a la falta de estimulación en la coordinación viso-motriz (lanzar un objeto).

La relación de los resultados de este reporte de investigación con el estudio de Yahuana (2018), donde un 53,0% se encuentran en el nivel de Inicio, es decir, que los niños y niñas evidencian dificultades para su desarrollo, hace patente que los problemas de bajos niveles de destrezas y habilidades en menores de preescolar es un problema generalizado.

Estudiar el nivel psicomotor de los alumnos preescolares es de suma importancia ya que todos los problemas derivados de la carencia o bajos niveles de desarrollo psicomotriz, van trascendiendo hasta la edad primaria, así lo exponen Flores y Chumbre en 2014 quienes en sus resultados encontraron que, con respecto a la acción de correr, la mayor proporción de niños y

niñas no logran adaptar los desplazamientos a diferentes velocidades propuestas (78.3%), en cuanto a la acción de saltar, la mayor proporción de niños no logró realizar saltos con obstáculos (95.7%), obteniendo que el 73% cuentan con un nivel bajo (no logrado) y solo el 27% un nivel normal.

Resultados

De los resultados obtenidos durante la evaluación diagnóstica en grupo de estudio, se desprende que el porcentaje de consolidación general, apenas registró un 46.3% correspondiente a los 1.39 puntos promedio; en cuanto al análisis por género, los varones presentaron un promedio de 1.41 en tanto que las mujeres 1.35 (Tabla 1). Las diferencias por género, aunque mínimas, no son significativas en cuanto al promedio general, pero lo son, respecto a los niveles, porque los varones sí tienen registro en el segundo nivel de consolidación.

Tabla 1. *Resultados generales grupo de estudio. Evaluación diagnóstica.*

Nivel de consolidación	Total	Sin adquirir	En proceso	Automatizado
Grupal	26	25/96.15%	1/3.84%	-
Niñas	12	100%	-	-
Niños	14	13/92.85%	1/7.14%	-

Nota: base de datos de la investigación. Elaboración propia.

En las mismas fechas, se aplicó el instrumento en grupo control, el cual mostró mejores desempeños con respecto al grupo de estudio, presentando 1.54 puntos promedio, las mujeres tuvieron un 55% de consolidación general, en tanto que los varones un 53%; las diferencias por género fueron de dos puntos porcentuales en favor de las mujeres. Indicando que los dos grupos se mantienen en niveles bajos de consolidación (Tabla 2).

Una vez procesados los puntajes obtenidos, la rúbrica complementaria permite ubicar a los menores en el nivel que corresponde, destacando que un alto porcentaje de menores están en el nivel más bajo, situación poco común, al tratarse de tercer grado de preescolar.

Tabla 2. *Resultados generales grupo control. Evaluación diagnóstica*

Nivel de consolidación	Total	Sin adquirir	En proceso	Automatizado
Grupal	24	14/58.33%	10/41.66%	-
Niñas	11	4/36.36%	7/63.63%	-
Niños	13	10/76.92%	3/23.07%	-

Nota: base de datos de la investigación. Elaboración propia.

En cuanto al desempeño de los menores del grupo control, se destaca que siete niñas han transitado al segundo nivel de consolidación, con respecto a las niñas del grupo de estudio; sin embargo, los varones se ubican en un mayor número en los rasgos sin adquirir. (Tabla 3).

Tabla 3. *Resultados generales por grupo y género. Evaluación diagnóstica*

Grupos	Puntos Promedio	Porcentaje	Hombres		Mujeres		Nivel de consolidación
			Puntos	Porcentaje	Puntos	porcentaje	
Estudio	1.39	46.33%	1.41	47%	1.35	45%	Sin adquirir
Control	1.54	51.33%	1.60	53%	1.65	55%	Sin adquirir

Nota: base de datos de la investigación. Elaboración propia.

Los menores del grupo de estudio tuvieron dificultades en los saltos horizontales y verticales, los lanzamientos con requerimientos técnicos de ejecución, las recepciones con flexión de brazos al atrapar, hacer contacto con implemento en un objeto pequeño (pelota), flexión de tronco con espalda recta y piernas firmes y pasar un hilo por un espacio pequeño, además de problemas con el esquema corporal, al no identificar algunas partes del cuerpo con nombres poco comunes. (Tabla 4).

Tabla 4. *Resultados diagnósticos por aspecto y género. Grupo de estudio*

Ítem	Destrezas/habilidades	Mujeres		Hombres	
		Puntos Promedio	Nivel de consolidación	Puntos promedio	Nivel de consolidación
1	Dar saltitos en el mismo lugar, con las dos piernas ligeramente flexionadas.	1.5	Sin adquirir	1.5	Sin adquirir
2	Saltar horizontalmente y verticalmente	1.16	Sin adquirir	1.28	Sin adquirir
3	Marchar con balanceo rítmico de brazos y con peso equilibrado.	1.58	Sin adquirir	1.64	Sin adquirir
4	Lanzar la pelota con rotación de codo y amplitud del movimiento del brazo.	1.08	Sin adquirir	1.07	Sin adquirir
5	Correr a razonable velocidad	1.25	Sin adquirir	1.57	Sin adquirir
6	Flexionar los brazos, para recibir la pelota, acercándolos al cuerpo.	1.08	Sin adquirir	1.21	Sin adquirir
7	Sostiene un instrumento de golpeo (palo, raqueta), para golpear un objeto (pelota).	1.16	Sin adquirir	1.21	Sin adquirir

8	Marchar sobre líneas curvas marcadas en el suelo	1.5	Sin adquirir	1.35	Sin adquirir
9	Flexionar el tronco en ángulo recto, con los pies juntos y manos a la espalda.	1.41	Sin adquirir	1.5	Sin adquirir
10	Enhebrar una aguja de cañamazo (1cm 7 1m/m).	1.16	Sin adquirir	1.21	Sin adquirir
11	Describen circunferencias con los brazos extendidos	1.66	Sin adquirir	1.64	Sin adquirir
12	Se tocan la nariz con el dedo índice	1.58	Sin adquirir	1.35	Sin adquirir
13	Permanecen inmóvil, con el cuerpo derecho, con los pies juntos y ojos abiertos, durante 1 minuto.	1.58	Sin adquirir	1.64	Sin adquirir
14	Dibujan círculos y cuadrados.	1.5	Sin adquirir	1.35	Sin adquirir
15	Identifican verbalmente, además de otras partes más familiares muslos, codos y hombros del cuerpo	1.33	Sin adquirir	1.28	Sin adquirir
16	Se relacionan con otros niños para jugar solo en compañía	1.5	Sin adquirir	1.64	Sin adquirir
17	El estímulo social le despierta gran interés	1.5	Sin adquirir	1.64	Sin adquirir
Total		1.61		1.41	

Nota: los resultados provienen de la aplicación del instrumento “Habilidades y destrezas en distintos momentos del desarrollo” (Toro y Zarco, 1995). Base de datos de la investigación con diseño y elaboración propia.

Los aspectos referidos, al ser problemas de maduración, son comunes en primer y segundo grado de preescolar, pero por tratarse de grupos de tercer grado, la necesidad de su estimulación es más imperiosa, dado su inminente ingreso a la primaria; los ítems con mayores deficiencias en desempeño, serán aspectos que el programa de intervención atenderá de manera prioritaria. Con todo lo anterior se diseñó un programa de intervención tendiente a incrementar los niveles de desempeño de las destrezas y habilidades de los menores atendiendo su etapa de desarrollo; mediante una rigurosa selección de actividades propias para estimular sus bajos niveles de consolidación. Los resultados del pos-test indican un incremento de .72 puntos que representan una diferencia de 24 puntos porcentuales y el tránsito del nivel de destrezas y habilidades sin adquirir, hacia el nivel en proceso de adquisición.

Tabla 5. Resultados comparativos entre evaluaciones Grupo de estudio.

Evaluación	Puntos Promedio	Porcentaje	Hombres		Mujeres		Nivel de consolidación
			Puntos	%	Puntos	%	
Inicial	1.39	46.3%	1.41	47	1.35	45	Sin adquirir

Final	2.11	70.3%	2.20	73.3	2.	66.6	En proceso
Diferencia	.72	24.	.79	26.3	.65	21.6	-

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

El análisis por aspecto evaluado entre las evaluaciones, indica que en 13 de los 17 aspectos evaluados, el grupo de estudio sobrepasó los dos puntos (Tabla 6). Lo que contribuyó a que el grupo se promoviera hacia el siguiente nivel de consolidación.

Ítem	Destrezas /Habilidades	Puntos porcentuales		
		Inicial	Final	Diferencia
1	Dar saltitos sobre el mismo lugar, con las dos piernas ligeramente flexionadas.	1.5	2.2	.70
2	Saltar horizontal y verticalmente	1.19	1.95	.76
3	Marchar con balanceo rítmico de brazos y con peso equilibrado.	1.57	2.5	.93
4	Lanzar la pelota con rotación de codo y amplitud del movimiento del brazo.	1.07	2.16	1.09
5	Correr a razonable velocidad	1.46	2.66	1.2
6	Flexionar los brazos, para recibir la pelota, acercándolos al cuerpo.	1.15	1.79	.64
7	Sostienen un instrumento de golpeo (palo, raqueta), para golpear un objeto (pelota).	1.19	1.5	.31
8	Marchar sobre líneas curvas marcadas en el suelo	1.38	2.33	.95
9	Flexionar el tronco en ángulo recto, con los pies juntos y manos a la espalda.	1.46	2.16	1.14
10	Enhebrar una aguja de cañamazo (1cm 7 1m/m).	1.19	2	.81
11	Describen circunferencias con los brazos extendidos	1.69	2.16	.47
12	Se tocan la nariz con el dedo índice	1.42	2.04	.62
13	Permanecen inmóvil, con el cuerpo derecho, con los pies juntos y ojos abiertos, durante 1 minuto.	1.65	2.25	.6
14	Dibujan círculos y cuadrados.	1.42	1.95	.53
15	Identifican verbalmente, además de otras partes más familiares muslos, codos y hombros del cuerpo	1.26	2.16	.9
16	Se relacionan con otros niños para jugar solo en compañía	1.57	2.2	.63

17	El estímulo social le despierta gran interés	1.56	2.12	.56
Total		1.39	2.11	.21

Tabla 6. Resultados comparativos entre evaluaciones por aspecto. Grupo de estudio

Nota: los resultados provienen de la aplicación del instrumento “Habilidades y destrezas en distintos momentos del desarrollo” (Toro y Zarco, 1995). Base de datos de la investigación con diseño y elaboración propia.

Las mayores diferencias se presentan en seis aspectos: mejoraron la marcha con balanceo rítmico de brazos, lanzamiento la pelota con rotación de codo, correr a razonable velocidad, marchar sobre líneas curvas, en flexión de tronco en ángulo recto, con los pies juntos y manos a la espalda e identificar verbalmente, partes menos familiares del cuerpo. La eficacia del programa de intervención, se confirma con el análisis comparativo de resultados entre el grupo de estudio y el de control. Cuyas diferencias entre evaluaciones en grupo de estudio fueron de 24 puntos porcentuales, en tanto que el control, solo registró 14 puntos. (Tabla7).

Tabla 7. Resultados comparativos entre evaluaciones, por grupo.

Evaluaciones	Grupo de estudio		Grupo control	
	Puntos Promedio	% de consolidación	Puntos Promedio	% de Consolidación
Evaluación inicial	1.39	46.3	1.54	51.33
Evaluación final	2.11	70.3	1.69	56.3
Diferencia	.72	24	.42	14

Nota: Base de datos de la investigación con diseño y elaboración propia

Conclusiones

Al aplicar un plan de intervención se logra contribuir tanto en la autonomía motriz, emocional y académica, confirmando la importancia que tiene la educación física dentro del proceso de formación inicial del niño de preescolar.

La calidad del desarrollo del niño, depende del tipo de relación que se establece con él, de la calidad de estimulación afectiva, sensorial, cognitiva y motriz que se les proporciona. A través de la educación psicomotriz se propone una manera de estimular las habilidades y destrezas que posee el niño y a la vez prevenir trastornos y patologías.

Los resultados de este estudio confirman que las estrategias de intervención utilizadas como parte de un programa de estimulación en menores preescolares aplicado de manera metódica, sistemática, con actividades adecuadas a las necesidades motrices de los menores, demuestra su efectividad en el tránsito hacia niveles superiores de consolidación de las habilidades y destrezas.

Las sesiones de educación física, los medios y recursos de ésta y, una adecuada selección de actividades, coloca al educador físico en un efectivo coadyuvante en el logro de los aprendizajes clave, establecidos para el nivel preescolar.

La diferencia entre evaluaciones en grupo de estudio asciende a 24 puntos porcentuales, con diferencias por género en favor de los varones, la eficacia de la intervención, se confirma al comparar el diferencial entre evaluaciones que en grupo control, solo fue de 14 puntos porcentuales, se identifican diferencias por género en favor de las mujeres.

Referencias

- Bucher, H. (1976). *Trastornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz. (1ª Ed.)*. Barcelona, España: Toray Masson
- Chica, E. (2011). *Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica.* (), pp. 67-81. Recuperado de:
http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Diego, A. L. y Velázquez, N. (2011). *Programa de desarrollo de habilidades psicomotrices en niños de educación preescolar.* (Tesis de licenciatura), Universidad Pedagógica Nacional [UPN], Unidad Ajusco). Recuperada el 13 de agosto de 2019 de:
<http://200.23.113.51/pdf/27933.pdf>
- Flores, N; Chumbe, M. (2014) “*Evaluación diagnóstica de las habilidades motrices básicas en estudiantes del 1er. Grado de primaria en la institución educativa Núm. 60005 María Parado de Bellido, de la ciudad de Iquitos*”. (Tesis de licenciatura), Escuela de Formación Profesional de Educación Física Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Perú). Recuperado de:
http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5240/Nick_Tesis_titulo_20_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977) *Educación vivenciada. (1ª Ed.)*. Barcelona, España: Científico-Médica
- Martínez, E. (2014). *Tipos de Psicomotricidad infantil. (1ª Ed.)*. Madrid, España: Nuestra Cultura
- Rosada, S.L. (2017). *Desarrollo de habilidades de motricidad gruesa a través de la clase de educación física, para niños de preprimaria.* (Tesis de Grado) Universidad Rafael Landívar). Recuperada el 5 de septiembre del 2019 de
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/84/Rosada-Silvia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para la*

educadora, Educación Básica Preescolar. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública SEP. México.

Secretaría de Educación Pública, [SEP], (2017). Aprendizajes clave para *la educación integral. Educación preescolar. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México.

Toro, S. y Zarco, A. (1995). Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Granda, España: Aljibe.

Sugrañes, E., Ángel, M.A., Andrés, N.M., Colomé, J., Martí, M.T., Martín, R.M., Pinell, M., Rodríguez, N., Yuste, M. y Yuste, R. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años): cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica.* (1ª Ed.). Barcelona, España. Editorial GRAO, de IRIF, S.L. (Versión Google books). Recuperado el 16 de octubre del 2019 de:
<https://books.google.com.pe/books?id=wFSm7lpoAc4C&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B3n+psicomotriz&#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20psicomotriz&f=false>

Yahuna, D. E. (2018). Evaluación del desarrollo de la motricidad gruesa de los niños y niñas de 4 años de la I.E.P. "mi nidito", Piura, 2017. (Tesis de licenciatura) Universidad Católica de los Ángeles. Recuperada el 7 de septiembre de 2019 de:
http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/7856/MOTRICIDAD%20AD_GRUESA_JUEGO_MOTRIZ_YAHUANA_SAGUMA_DINA%20EDITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.pdf

“LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL MÉXICO DEL SIGLO XXI EN EDUCACIÓN BÁSICA: UN ENFOQUE HISTÓRICO A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN LA REGIÓN DE IZÚCAR DE MATAMOROS, PUEBLA”.

Ariadna Bringas Tobón

ari.bringas@hotmail.com

Universidad Iberoamericana Puebla

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente trabajo de investigación planteó la problemática de la evaluación docente en educación básica, recuperando lo que históricamente se ha hecho en este campo de la enseñanza en nuestro país, es decir; los procesos de evaluación a los que han sido sometidos los profesores. La importancia de recuperar lo que se ha hecho antes permite contextualizar en su justa dimensión dicha problemática, abriendo la posibilidad de comprender la relación dialéctica entre los aportes de la investigación educativa, en ese campo, y la interpelación de los grupos sociales que viven las aportaciones teóricas, en este caso los docentes como sujetos de las políticas de evaluación que permitieran elaborar una aportación teórica.

El trabajo de campo se realizó en la región de Izúcar de Matamoros, Puebla, desde un enfoque cualitativo e histórico usando el marco interpretativo fenomenológico a través de la técnica de entrevista semiestructurada.

Los resultados indican que los modelos de evaluación docente en México han sido conductistas y no formativos que tiene relación con la tradición histórica acerca de cómo piensa y se forma al maestro mexicano desde la Revolución Mexicana hasta el México contemporáneo, es decir; como un capacitador y no como un profesional de la educación.

Palabras claves:

Evaluación docente, Historia de la educación, Formación docente

Planteamiento del problema

México es una nación que a lo largo de su historia ha presentado diversas problemáticas educativas caracterizada por múltiples elementos y circunstancias. Por ello, el papel del profesor es un tema central en México, sin embargo, no es hasta la pasada reforma estructural del 2013 que el rol del docente de educación básica se pone como tema central de las políticas educativas a través de su proceso de evaluación.

Se plantea que la evaluación docente se desvinculó de un diagnóstico histórico acerca de cómo se ha pensado al educador durante la conformación de la educación formal a través del movimiento postrevolucionario y el escenario contemporáneo y global del siglo XXI. Por tanto, a problemática, establece cómo entender el proceso de la evaluación docente en un contexto complejo, producto de dos momentos históricos que convergen actualmente.

El encuentro ideológico de dos momentos históricos aparentemente distintos pero que se siguen complementando señalan lo que enuncia Bertolt Brech (sf) *“La crisis se produce cuando lo viejo no acaba de morir y cuando lo nuevo no acaba de nacer.*

Uno de los elementos centrales en la agenda educativa, es el tema de la calidad educativa, que en las políticas internacionales demanda tantos resultados cuantitativos, orientados en el enfoque de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y resultados cualitativos del enfoque de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Pere Marqués, 2002). Estos elementos antagónicos recayeron en la figura de los docentes de países que siguen las directrices de organismos internacionales, como lo es el caso de México.

Respecto al proceso de evaluación docente, se entiende que el concepto no es un producto simplemente académico, sino el resultado de los procesos dialécticos que se han llevado a cabo en México en la educación formal. En el caso mexicano, la educación formal se constituyó después de la Revolución Mexicana, en un momento histórico y coyuntural que se planteó como estrategia para atender a una población, en su mayoría rural y analfabeta, la conformación de cuadros masivos, no necesariamente profesionalizados.

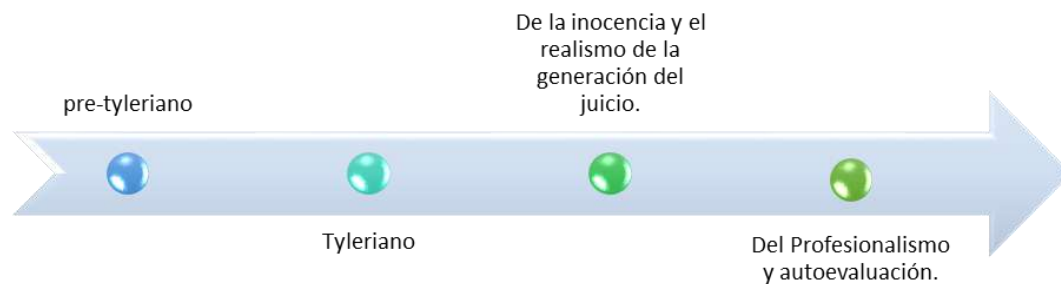
Marco teórico

Para analizar el proceso de evaluación docente desde un enfoque histórico, es necesario comprender cómo nació el concepto de evaluación en el campo científico de la educación, este nace en el siglo XX con el modelo teórico conductista desde la aportación científica del enfoque predominante en las humanidades, en las ciencias sociales y exactas, es decir; el positivismo. Sin embargo, a lo largo del siglo pasado otros enfoques científicos toman fuerza en el campo de la educación de las dos disciplinas más importantes; la pedagogía y la psicología.

La evaluación en el campo educativo toma potencia en los discursos científicos ya que establece la importancia de la educación formal de los países democráticos que se asumen como científicos. En este sentido, la evaluación en la educación comienza a desarrollarse para luego consolidarse en la evaluación educativa que comprende a la evaluación al sistema educativo, la evaluación curricular, evaluación institucional, evaluación docente y evaluación al proceso de enseñanza – aprendizaje (evaluación al alumno).

El panorama histórico internacional del nacimiento de la evaluación en el ámbito educativo indica cuatro periodos establecidos en el siguiente esquema:

Esquema 1: Línea histórica del concepto de evaluación docente

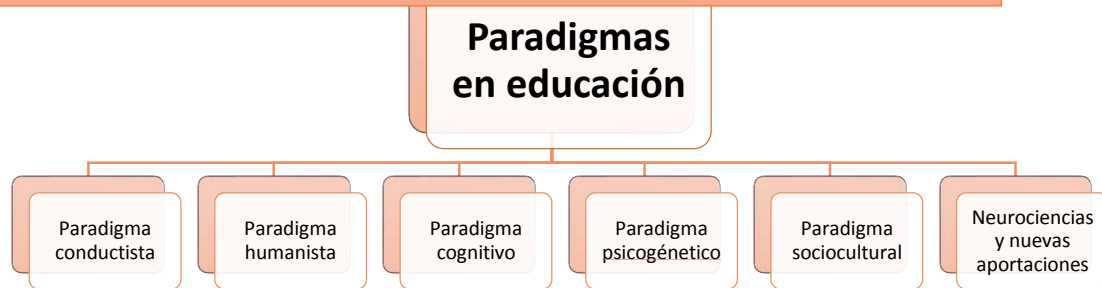


Fuente: Elaborado con información de Rama, 1989

En el siguiente apartado, se enuncian los cambios al concepto desde las aportaciones de nuevos paradigmas en la teoría educativa, estos paradigmas serían: el conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético, y el sociocultural.

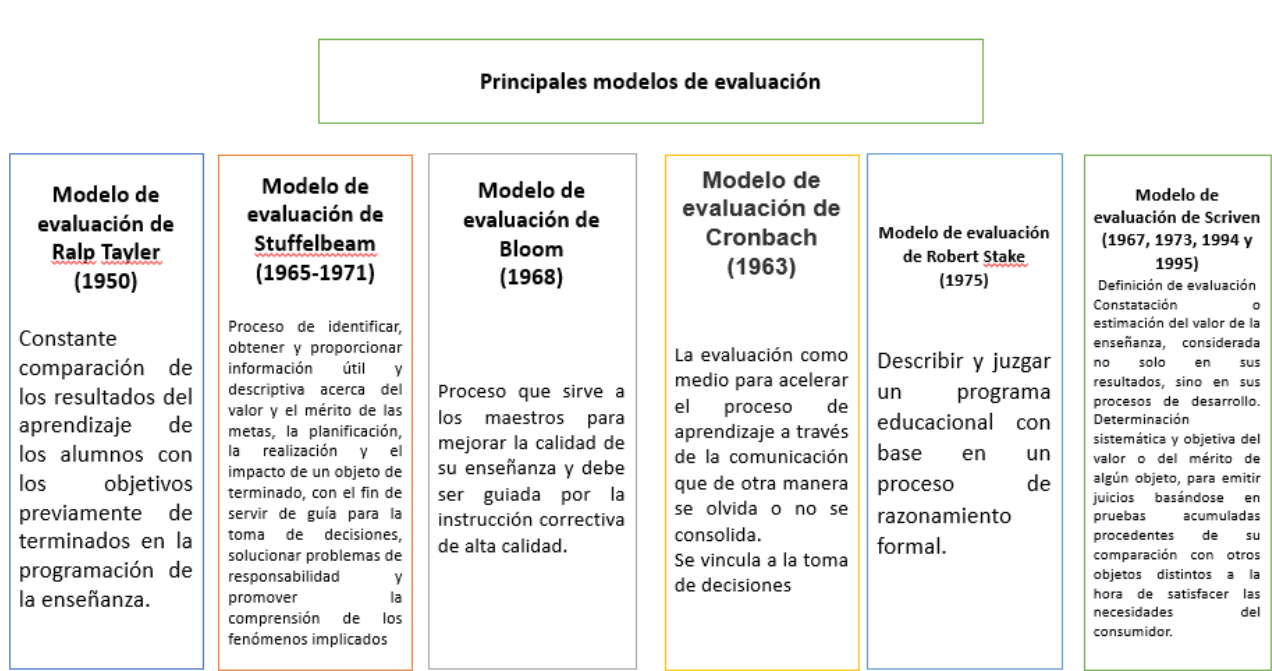
Esquema 2

Aportaciones teóricas que contribuyeron a la transformación del concepto de evaluación educativa



Fuente: Hernández (2006).

El nacimiento de la evaluación educativa dio origen al desarrollo de diversos modelos, algunos de los cuales se destacan en el siguiente cuadro:



El acercamiento teorico al concepto de evaluación docente

La importancia de un proceso educativo formal consiste en considerar siempre un proyecto con objetivos a alcanzar. Este elemento es indispensable en los procesos formales, que distan de la educación no formal o informal.

En la línea histórica se ha analizado que el nacimiento de la educación de los estados se vinculó con el positivismo, sin embargo, se debe comprender que un legado importante de esta tradición es la de entender que no se puede realizar una evaluación sin tener criterios bien delimitados de objetivos a alcanzar.

La diferencia entre un modelo positivista o conductista a un modelo formativo orientado a una teoría constructivista se centra en identificar que los participantes son agentes heterogéneos, así como las condiciones contextuales de los implicados.

Recapitulando los puntos anteriores, la evaluación docente es una modalidad de la evaluación educativa que siguiendo el enfoque de Álvarez (2001) comparte algunos puntos, como son los siguientes:

- 1.- Actualmente, el concepto de evaluación en el campo educativo desde un enfoque formativo es un proceso de aprendizaje, debido a que involucra a personas y múltiples contextos.
- 2.- El establecimiento de objetivos a alcanzar.
- 3.- Instrumentos de valoración y/o medición cualitativa y cuánticamente de acuerdo con los objetivos propuestos y la modalidad.
- 4.- Toma de decisiones que permitan retroalimentar el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje.

La evaluación y sus modalidades en el campo educativo es sumamente importante, de acuerdo con Martin y Martínez (2002), la evaluación sería uno de los instrumentos fundamentales para pilotear cambios de mejora que actualmente se ha utilizado para hacer política y se señala lo siguiente: “Bien podría afirmarse que la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos” (OEI, 1994, p. 5).

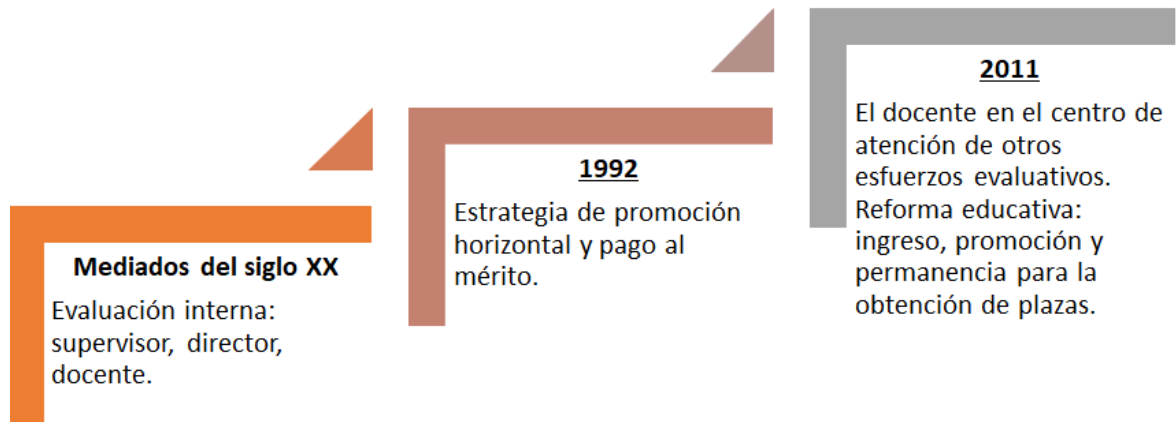
Ello explica que a nivel internacional actualmente la evaluación y políticas educativas van encaminadas, a través de los procesos de evaluación se han establecidos las políticas educativas y la evaluación docente ha tomado una relevancia en México a través de los informes establecidos por la OCDE. Sin embargo, siguiendo a Martin y Martínez (2002) se hace una crítica a esta línea de vinculación entre evaluación y política educativa:

...la evaluación no sustituye a la política educativa, sino que es un instrumento a su servicio. Es importante, eso sí, pero no deja de ser un simple instrumento. Dicho con otras palabras, evaluar no mejora la realidad que se evalúa, lo que consigue es proporcionar una información tan rigurosa y detallada como queramos para conocerla mejor y actuar en consecuencia. A partir del diagnóstico que

hagamos y del juicio que emitamos sobre el aspecto o aspectos de la realidad que evaluamos, podremos adoptar medidas que permitan superar los puntos críticos detectados y adoptar decisiones orientadas a la mejora (Tiana, 2009 en Martín y Martínez pág. 22).

Se debe cuestionar si Martín y Martínez retoman todos los elementos de la evaluación, o sólo hasta los resultados obtenidos. Es decir, el proceso de evaluación es un ciclo que no se termina hasta mejorar los aspectos que se obtienen a través de instrumentos en el diagnóstico. Por ello, existe una dificultad en el proceso de evaluación pues al hablar de proceso, este puede ser lento y puede perder su objetivo: la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje.

EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO DE MEDIADOS DEL SIGLO XX AL 2011



De acuerdo con Martínez & Blanco (2010) se pueden identificar tres periodos en la historia de la evaluación educativa en México de 1970 a 2010 que se muestra en el siguiente cuadro:

Década de los sesenta y ochenta	De 1990 a 2002	2002
<ul style="list-style-type: none"> • La SEP realiza una recolección de información censal para la construcción de estadísticas a nivel nacional. También existe el desarrollo de pruebas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los aprendizajes, en particular en educación básica. • Se desarrollaron pruebas como: el factor del aprovechamiento escolar del programa de carrera magisterial (1994) y estándares nacionales (1998). • Se aplicaron pruebas internacionales TIMSS (1995) • Laboratorio Latinoamericano para la evaluación de la Calidad de la Educación (1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa)

Por lo tanto, siguiendo a la línea histórica del concepto de evaluación docente, esta ha respondido a diversas necesidades. En la década de los sesenta, se atendía las demandas de los estudiantes. En los setenta, con propósitos formativos, que ayudará al profesor a mejorar su práctica docente.

En los ochenta se dirigió hacia procesos administrativos para asignación presupuestal. En las últimas décadas se rescatan las demandas de una evaluación con mayor equidad y precisión a la complejidad del desempeño, al menos en lo que respecta a la educación superior y de mayor rendición de cuentas, representada por un movimiento de evaluación basada en resultados (Montoya, 2014).

Metodología

El trabajo de campo se realizó con docentes que pertenecen a la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo (CORDE) n. 7, que abarca a diferentes comunidades, ubicando a la sede en el municipio de Izúcar de Matamoros, que se localiza en la parte suroeste del estado de Puebla.

La metodología utilizada retoma un enfoque cualitativo e histórico, con un marco interpretativo, el cual fue el fenomenológico, utilizando la técnica de la entrevista semiestructurada. El estudio cualitativo, por sus características, se centró en las cualidades del fenómeno a través del método inductivo que puede permitir generar teorías e hipótesis, que comprende desde el inicio de la investigación, la recolección de datos, el análisis, la

interpretación y la teoría que se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos.

El propósito de la entrevista fue el de conocer el concepto de evaluación docente que ha construido el entrevistado a través de su experiencia y, en el proceso, permita rescatar elementos históricos e ideológicos acerca del proceso de formación y evaluación del docente.

Perfil del entrevistado:

- Docentes de 1 a 10 años de servicio
- Docentes de 10 a 20 años de servicio
- Docentes con más de 20 años de servicio (de 20 a 40 años).

Se entrevistaron a diez docentes de diferentes niveles, cargos y funciones: docentes de preescolar, primaria, telesecundaria y de educación especial (modalidad USAER y CAPEP), docentes frente a grupo, directivos y un supervisor escolar.

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada que permite flexibilidad en la estructura del diseño, al mismo tiempo que permita una sistematización, misma que facilita la clasificación y análisis, al mismo tiempo que presenta una alta objetividad y confiabilidad. Debido a que el tipo de investigación fue de corte cualitativo se orientó al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social la metodología debe ser interpretativa y su interés se enfocó en el descubrimiento de conocimiento (Sánchez, 2017).

d) Análisis de respuestas

Tres grupos

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Participantes: 5	Participantes: 2	Participantes: 3
Docentes de 1 – 10 años de servicio	Docentes de 10 – 20 años de servicio	Docentes de 20 – 40 años de servicio

Categorías

Unidad de análisis

1.- Datos personales

Años en el servicio

Fecha de ingreso a la SEP

2.- Historia de ingreso al servicio profesional

Institución de formación

Formación inicial

Motivos de ingreso a la SEP

Condiciones en las que se ingresaba al servicio cuando ingreso

Formas de ingreso a la SEP cuando se incorporó al servicio

3.- Conocimiento sobre formación educativa

Concepto de educación

Concepto de enseñanza – aprendizaje

4.- Experiencia en la evaluación docente

Experiencia en la evaluación docente

Experiencias significativas en la evaluación docente

5.- Conocimiento sobre la evaluación docente

Concepto de evaluación docente

Relevancia de la evaluación docente

Conocimiento teórico de la evaluación docente

Resultados

Categoría 1 Datos personales

En la región de Izúcar de Matamoros puede encontrarse a tres generaciones de docentes en servicio, docentes jóvenes con menos de 10 años de servicio, docentes de 10 a 30 años de servicio y docentes de más de treinta años de servicio. Los docentes más grandes señalan que se formaron en escuelas normales rurales; por lo que se analiza que, entre los docentes más jóvenes, existen docentes que se formaron en normales de la capital del estado de Puebla, y docentes que no se formaron en normales sino en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Libre de Psicología. Así mismo, se señala que existen docentes que se formaron en la escuela normal particular del propio municipio de Izúcar de Matamoros.

Categoría 2 Historia de ingreso al servicio profesional

Las experiencias respecto al ingreso de los más jóvenes se centran en los exámenes de oposición en las cuales, señalan que se les pedía dominio del plan y programa de estudios. La experiencia del grupo dos, se centra en la asistencia a cursos para obtener puntajes en carrera magisterial, sin embargo, no consideran que era una evaluación debido a que a todos se les otorgaban los 750 puntos, mientras que el grupo tres, se asemeja al del grupo dos, pero señalan que, al inicio de su vida laboral, sólo recibían orientaciones por parte de su jefe inmediato.

3.- Conocimiento sobre formación educativa

Los tres grupos de docentes comparten una idea sobre un concepto de educación tradicional que se orienta a términos como: adquisición, enseñanza, proporcionar o que es un elemento que se da en el ámbito familiar, poniendo como eje al docente y no al estudiante. Sólo el supervisor escolar pudo ofrecer un elemento que se orienta al rol de docente como favorecedor de un proceso.

4.- Experiencia en la evaluación docente

Las experiencias de los tres grupos son diversas, en el grupo de docentes de 1 a 10 años de servicio, todas han pasado por un proceso de evaluación de ingreso pues no existía otro medio para ingresar al sistema, comentando la importancia del dominio del plan y programas de estudio para aprobar el examen o elaborar un proyecto.

En los tres grupos, se puede percibir gratificación en pasar un examen, sin embargo, existen diferencias en cómo se percibe, mientras que en el grupo 1, una docente, en el punto 2, señala que la evaluación garantizaba el ingreso de los mejores, un docente del grupo 3, percibe que el examen no garantizaba que un docente fuera bueno. Las experiencias por el ascenso a través del escalafón y el reconocimiento de la actualización para obtener claves, es un elemento del grupo 3. Por otra parte, la experiencia con el grupo 3 de un supervisor se encuentra en el reconocimiento de aceptar que, a pesar de ser supervisor, no lo sabe todo. Sin embargo, se puede rescatar que, para él, se debe “aprender para contestar mejor”. Por lo que, para ellos, existen experiencias subjetivas significativas que no han sido tomadas en cuenta en los programas de evaluación.

5.- Conocimiento concepto de docente

Una docente del grupo 1 y uno del grupo 3, comparten opiniones respecto a que el docente no es un ser que transmite, sino que debe lograr el aprendizaje mediante metodologías, así como la persona que facilite y propicie un aprendizaje cordial. Del primer grupo, se puntualizan aspectos como: persona que enseña, para una docente de educación especial, un

docente es un apoyo a los niños que no encuentran motivación en casa o requieren apoyo extra. En el segundo grupo, señalan que es un compromiso, uno lo dirige a la sociedad y el segundo a lo personal, ambos comentaron que son agentes de cambio. Respecto al tercer grupo, indican que sería el que brinda un servicio.

6. Conocimiento sobre la evaluación docente

Para los docentes de los tres grupos, el concepto de evaluación remite a la medición del rendimiento de un docente, al dominio de planes y programas, comentaron que la evaluación pasada fue punitiva, sólo dos docentes, uno del grupo 1 y otro del grupo 2, señalan aspectos de mejora. Los docentes de los tres grupos mencionan que estarían a favor de que se realice la evaluación docente, siempre que se haga de una forma no punitiva, para saber las fortalezas y debilidades. Por otra parte, los docentes de educación especial indicaron que no existía una evaluación docente acorde a su perfil y sus funciones.

En los tres grupos, existen docentes que mencionan que el hecho de pasar un examen no garantiza ser un buen docente, por otra parte, las docentes del grupo 1, apuntaron que la evaluación pasada no daba oportunidades de conocer las áreas de oportunidad pues solo daban resultados estandarizados y punitivos.

7.- Conocimiento sobre la evaluación docente

Los docentes de los tres grupos no conocen teóricos que trabajen la línea de evaluación docente y carecen de formación teórica respecto al concepto de este. Docentes de los tres grupos señalan que la teoría no importa tanto, porque provienen de teóricos de escritorio y lo que importa es quién está frente a grupo. Por lo tanto, a pesar de que todos los docentes tienen posturas acerca del proceso de evaluación docente, se rescata que sus conceptos teóricos no han sido formulados con base a un pensamiento científico.

Discusión y conclusiones

La evaluación formativa en modelos de evaluación educativa señala a la evaluación como un proceso de tres momentos: diagnóstico, seguimiento (como el medio del análisis de los elementos para mejorar en el proceso; estos pueden ser los medios, como los instrumentos o las estrategias de intervención) y, finalmente, la evaluación sumativa, que sería la valoración de todo el proceso. Lo central de los modelos de evaluación educativa formativos recaen en concebir a la evaluación como un medio de aprendizaje y no de sanción o de gratificación, como se ha trabajado en los procesos de evaluación docente pasados.

Se analiza que la evaluación docente en México ha sido más un elemento político que educativo, dado que, si la evaluación es un proceso de mejora y aprendizaje, debería ser un proceso para todos los docentes, en pro de apuntar al desarrollo educativo del país. Los elementos respecto a los incrementos salariales serían derivados de contar con cuadros especializados de docentes con miras de profesionalización y no de capacitación, como se ha pensado.

En México, se ha intentado abordar el proceso de evaluación docente formalmente, en la década de los noventa y en el año 2013. Se puede señalar que ambos modelos no han sido pensados desde un enfoque formativo, sino desde un modelo orientado a la valoración de los resultados finales del proceso de evaluación.

Pensado desde un modelo de evaluación no formativa, el proceso de evaluación docente y los resultados que se obtienen, son analizados desde una interpretación de causa – efecto. Es decir, pensar al docente como el responsable de sus resultados, sea que cumplan con los criterios establecidos o no, que orillan a la toma de decisiones de incremento salarial o de despido, para seguir con la misma línea de capacitación docente, pero no considerando un elemento central que sería, cómo y en qué condiciones nace el docente de educación básica en México.

Un análisis causa – efecto es común en las interpretaciones conductistas deterministas que no considera a las condiciones en las que se ha formado el docente de educación básica en México, que han seguido una línea histórica de capacitación post revolucionaria.

Los elementos olvidados en cuanto al proceso de evaluación docente pueden estar en comprender que la educación como posicionamiento político conlleva a elegir un camino. En este sentido, la educación pública en los países democráticos se ha ido disputando en posicionamientos políticos socialdemócratas o socialistas, como se señala en la siguiente cita:

“... mientras que el sistema que se denomina privado se corresponde mejor con políticas neoliberales. Las diferencias entre el sistema público y privado estarían en las características culturales y pedagógicas, sin embargo, la presión actual del mercado mundial es tan intensa y omnipresente, que, en muchos países y formaciones sociales, las posiciones políticas socialdemócratas y neoliberales en el terreno educativo se confunden con demasiada frecuencia”. (Pérez, 1998).

Se analiza la presión del mercado en establecer resultados cuantitativos con un costo reducido al mismo tiempo que se atiende a los discursos del reconocimiento de la diversidad, como característica de la condición humana. Estos elementos abren líneas de investigación para pensar en la evaluación docente comienza desde la formación en las escuelas normales y formadores de docentes para que se orienten desde un enfoque formativo.

Se considera importante retomar en la formación docente el enfoque freiriano que ve al docente como reproductor de conocimiento ubicándolo en una pedagogía de la autonomía (De Mezquitas, 2002). Para ello es necesario que el docente no se conciba como un transmisor de conocimientos, sino como un mediador entre el estudiante y la información, de otra manera no se podría ejercer autonomía.

REFERENCIAS

Álvarez, M. J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

De Mezquitas, L. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores*. Buenos Aires: Siglo XXI

Hernández, G. R. (2006). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México D.: Paidós.

Informe OEI (1994). Secretaría de Educación Pública.

Marqués G. (2000). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Recuperado el 01 de mayo de 2019, de Pangea.org. Disponible en: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>.

Martín, E & Martínez F. (2002). Avances y desafíos de la evaluación educativa. Madrid: Fundación Santillana.

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 89-124). México: El Colegio de México.

Montoya, V. J. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación*

Rama, Germán. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*, No. 49-50, enero-diciembre. *Educativa*, Vol. 7. 15 - 42. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3111>

Sánchez, J. (2006). *El proceso de investigación en Ciencias Sociales*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Álvarez Barbeitia Itzel Juniva itzeljuniv@gmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Linea temática

De acuerdo con las líneas temáticas 2020 del Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, el presente proyecto se ubica sobre la línea “Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales”

Resumen

La presente investigación retoma el enfoque competencial planteado en planes y programas de estudio para la Educación Básica en México. Partiendo de un diagnóstico, se identifica el desempeño de alumnos de tercer grado de secundaria en términos de competencias matemáticas, se rescata lo que el alumno conoce, comprende, maneja y aplica respecto a ciertos contenidos de matemáticas, con el propósito de diseñar y evaluar actividades de aprendizaje que tomen en cuenta las dificultades de los alumnos y desarrollen la competencia matemática, así como presentar a los profesores de matemáticas una caracterización en el diseño de actividades de aprendizaje que correspondan con los aprendizajes esperados y los conocimientos previos de los estudiantes para llevar a cabo una evaluación formativa. Para poder llevar a cabo una metodología de trabajo por competencias, es necesario delimitar el enfoque de la investigación, el cual se sustenta en la filosofía de Kilpatrick para definir la competencia matemática, cuidando que éste enfoque no se materialice en alguna acción específica, sino el resultado de unir todo un grupo de acciones.

Palabras clave

Competencia matemática | Actividades de aprendizaje

Evaluación por competencias | Enseñanza

Planteamiento del problema

Durante la primera jornada de observación y ayudantía, realizada del 20 al 31 de agosto de 2018 en la escuela secundaria, se dio seguimiento a grupos de tercer grado, focalizando a los sujetos de la presente investigación. En este proceso se aplicó un examen diagnóstico, el cual permitió identificar las debilidades y fortalezas disciplinares respecto a los contenidos de matemáticas del ciclo anterior; el diagnóstico contaba con reactivos para cada eje temático establecido en el Plan de Estudios 2011: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida y Manejo de la información. Se pudo identificar que los alumnos tienen dificultades en los contenidos relacionados con la dimensión de forma, espacio y medida, particularmente en el tema de semejanza de triángulos; donde se favorece que el estudiante “amplíe su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones valora las cualidades del pensamiento matemático” (SEP, 2017).

Como bien sabemos, el Modelo Educativo en México ha orientado su currículo escolar basado en un enfoque por competencias. De hecho, mediciones estandarizadas internacionales como el Programa Internacional de Evaluación para los Alumnos (Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013) hacen que muchos desarrolladores curriculares las consideren para el establecimiento de las metas de aprendizaje matemático en la escuela. Ello implica preguntarse ¿qué papel juegan las matemáticas en la adquisición de competencias? ¿qué significa desarrollar la competencia matemática? ¿cómo desarrollarla?

Partiendo de estas premisas, la presente investigación pretende evaluar y diseñar actividades de aprendizaje específicas que desarrollen competencias matemáticas en los alumnos.

PREGUNTA CENTRAL

¿Cómo diseñar y evaluar actividades de aprendizaje que desarrollen competencias matemáticas en alumnos de tercer grado de secundaria?

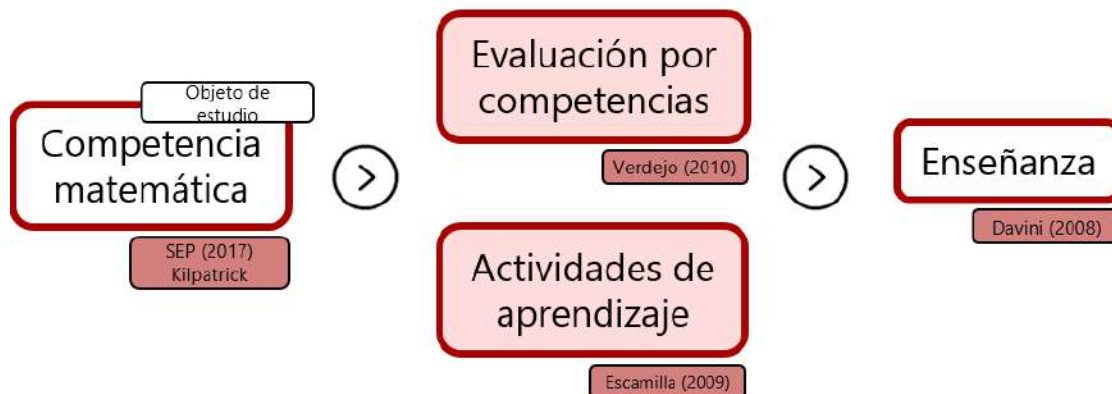
PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Cómo es el desempeño de los alumnos en términos de competencias matemáticas?
- ¿Cuáles son las dificultades de los alumnos en contenidos de matemáticas?
- ¿Cómo diseñar actividades que desarrollen competencias matemáticas en los alumnos de tercer grado?
- ¿Cómo evaluar las actividades de aprendizaje?
- ¿Cómo es el desempeño de los alumnos en términos de competencias matemáticas con la implementación de las actividades?

Marco teórico

Este apartado presenta los conceptos y su relación que dan sustento al proyecto de investigación, tomando como tema central el desarrollo de competencias matemáticas a partir de actividades, su planificación y evaluación continua.

Figura 1. Esquema teórico



Alvarez-Barbeitia, I. (2018)

Competencias matemáticas

El enfoque y prioridad que se da a las competencias matemáticas surge de los planteamientos del nuevo Plan y Programas de Estudio 2018 *Aprendizajes clave para la educación integral*, en donde la orientación curricular se funda en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. En este sentido, su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan, sino el punto de llegada (SEP, 2018, p. 108), el cual se toma como dirección para el desarrollo de este proyecto.

Uno de los aspectos relevantes de esta investigación es la delimitación del concepto de competencia matemática, el cual define la directriz a seguir, pues se es consciente de las múltiples vertientes que se puede seguir al elegir un enfoque competencial. Ser competente en matemáticas, de acuerdo con Kilpatrick (2009), significa que los estudiantes deben:

- Comprender conceptos matemáticos, operaciones y relaciones matemáticas (**comprensión conceptual**)
- Adquirir habilidad para llevar a cabo procedimientos de una manera flexible, eficaz, eficiente y apropiada (**fluidez procedimental**)
- Aprender a formular, representar y resolver problemas matemáticos (**competencia estratégica**)
- Desarrollar capacidad para explicar y justificar de manera lógica y reflexiva su propia forma de pensar (**razonamiento adaptativo**)

- Adquirir una concepción de la matemática como disciplina sensible, útil y valiosa, confianza en las propias capacidades, y el reconocimiento de que con diligencia y esfuerzo se logrará encontrar alguna solución (**disposición productiva**)

Los lineamientos anteriores destacan la importancia de las situaciones o los contextos a los que las matemáticas deben aplicarse, por lo tanto, la aplicación del conocimiento (razonamiento, esquemas de pensamiento) se llevará a cabo mediante actividades pertinentes al potenciamiento de la competencia matemática. Estas cinco competencias no son independientes entre sí, sino que están relacionadas de manera compleja. El desarrollo de competencias requiere la creación de un proceso de aprendizaje activo/constructivo, auto regulado, situado y colaborativo, donde se considere que es el estudiante quien construye significados y conocimientos matemáticos (De Corte, 2007). Se necesita poner atención en el papel del profesor en el aula, el tipo de tareas a proponer y el ambiente de aprendizaje a generar.

Actividades de aprendizaje

MINEDUC (2013) en su documento *Situaciones de aprendizaje: pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula* define una situación de aprendizaje como momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje-evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana. El aspecto que se rescata de éste documento son las características que deben cumplir las actividades, utilizándolas como referencia para la posterior elaboración de ellas.

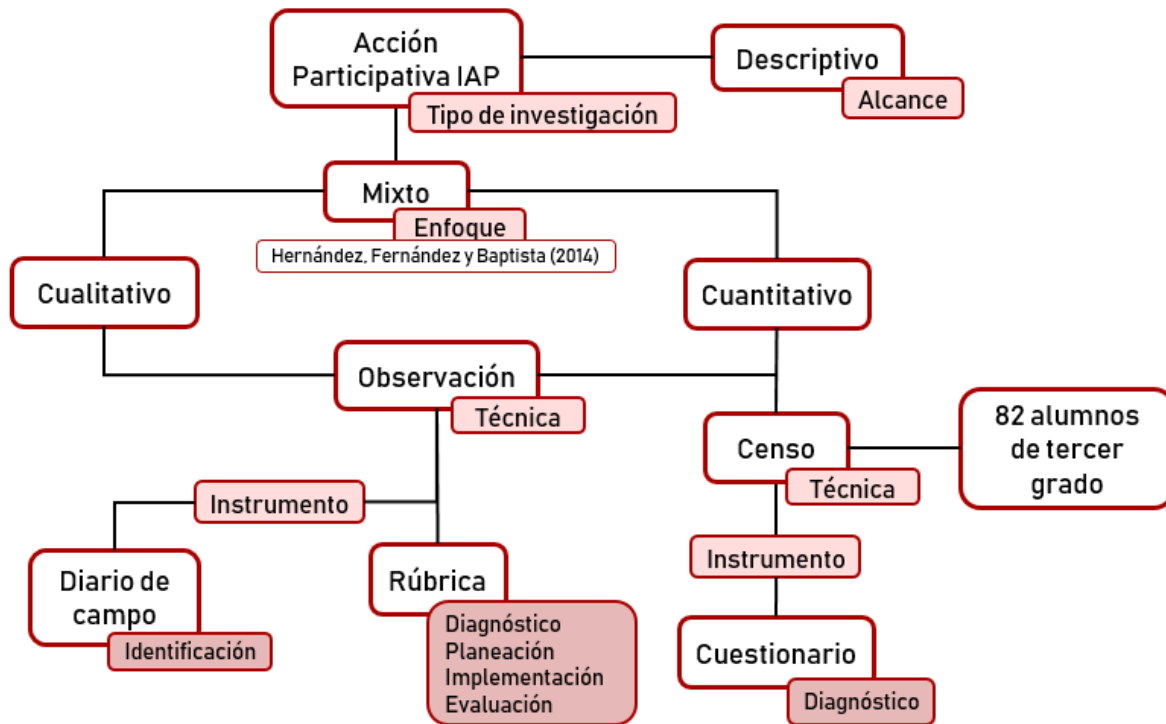
La evaluación por competencias

Tal y como explica Verdejo (2010) “un sistema de evaluación basado en competencias se basa en el conjunto de evidencias sobre el desempeño o acción del individuo que muestran si se logran los criterios especificados en las competencias profesionales”. En este sentido, Verdejo distingue evidencias directas o indirectas; las primeras se refieren al “desempeño en sí mismo que se verifica mediante la observación y se valora con rúbricas en donde están descritos los elementos a observar y las características que deben tener estos elementos”; las segundas “son los resultados o productos que se valoran contra los estándares o criterios de la competencia” (pp. 171-172). Por lo cual las actividades lograrán ser pertinentes si siguen una rúbrica específica que propone los indicadores a tomar en cuenta para su elaboración

Metodología

A continuación, se presenta y se describe el modelo metodológico empleado para el desarrollo de la investigación:

Figura 2. Esquema metodológico



Álvarez, I. (2018)

La investigación es de tipo Acción Participativa (IAP), el cual es un enfoque diferente del método tradicional de hacer investigación científica, ya que conceptúa a las personas (objetos de investigación) como sujetos partícipes, en interacción con los expertos investigadores en los proyectos de investigación. A su vez, tiene un alcance descriptivo, ya que se estudia a profundidad el impacto que tiene un enfoque competencial en el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos utilizados durante las cinco fases del proyecto de investigación:

- **Identificación:** en esta primera fase es utilizada la observación, la cual permite clarificar la problemática analizando los resultados del examen diagnóstico de inicio de ciclo, donde se identificó que los alumnos presentaban dificultades en los ejes temático de la asignatura de matemáticas.

- Diagnóstico: fase en la cual son utilizados la observación, el cuestionario y la rúbrica los cuales permiten determinar cuáles son las dificultades de los alumnos en un contenido de matemáticas.
- Planeación y producción: durante esta fase mediante la rúbrica se realizan las actividades de aprendizaje, así como su inserción en la planeación para las jornadas de práctica docente.
- Intervención: en la cual se utiliza la observación y el diario de campo, que permiten la documentación de lo ocurrido y la realización de cambio a la estructura de las actividades.
- Evaluación: donde son utilizados la observación, diario de campo como complementos de retroalimentación a la rúbrica, la cual permite clarificar la pertinencia de las actividades, así como el desempeño de los alumnos a partir del trabajo de estas.

En una primera instancia, se elaboró una rúbrica de evaluación que permite determinar a partir de indicadores, el nivel de competencia matemática de los alumnos, mediante un cuestionario de opción múltiple del contenido de semejanza de triángulos, cada reactivo además cuenta con dos preguntas de tipo argumentativo que permiten una mayor valoración a las respuestas obtenidas por parte de los alumnos. La rúbrica es la siguiente:

Tabla 1. Competencias matemáticas (saber y saber hacer)

Competencias	Indicadores	Descriptoros		
		Competente básico	Competente intermedio	Competente avanzado
Comprensión conceptual	Comprende las propiedades de los triángulos congruentes	No reconoce las condiciones que garantizan la congruencia de los triángulos	Reconoce las condiciones que garantizan la congruencia entre dos triángulos dependiendo de su ubicación y su orientación	Reconoce triángulos congruentes en cualquier circunstancia
	Identifica triángulos semejantes y su razón de semejanza	No distingue triángulos semejantes de los que no lo son	Reconoce triángulos semejantes dependiendo de su ubicación y su orientación	Reconoce triángulos semejantes en cualquier circunstancias
	Identifica lados homólogos entre triángulos semejantes	No identifica lados homólogos entre triángulos semejantes	Identifica lados homólogos entre triángulos semejantes, pero no sabe que son proporcionales	Identifica lados homólogos entre triángulos semejantes y sabe que son proporcionales
Fluidez procedimental	Construye triángulos congruentes a partir de una razón dada	No construye triángulos congruentes	Construye triángulos congruentes siguiente procedimientos personales	Puede construir un triángulo congruente a otro a partir de una razón dada
	Construye triángulos semejantes a partir de una razón de semejanza dada	No construye triángulos semejantes	Construye triángulos semejantes siguiente procedimientos personales	Puede construir un triángulo semejante a otro a partir de una razón de semejanza dada
Competencia estratégica	Resuelve problemas aplicando las propiedades de la congruencia de triángulos	No puede resolver problemas de congruencia de triángulos	Resuelve problemas de congruencia, pero no siempre con resultados correctos debido a que no identifican lados correspondientes	Puede resolver problemas de congruencia de triángulos aplicando la proporcionalidad
	Resuelve problemas aplicando las propiedades de la semejanza de triángulos	No puede resolver problemas de semejanza de triángulos	Resuelve problemas de semejanza, pero no siempre con resultados correctos debido a que no identifican lados correspondientes	Puede resolver problemas de semejanza de triángulos aplicando la proporcionalidad
Razonamiento adaptativo	Razona ordenadamente sus argumentos al elegir una respuesta	Argumenta desordenadamente al no analizar coherentemente cada inciso	Contrasta con sentido los motivos que generan su elección de respuesta	Las premisas utilizadas para justificar sus respuestas son coherentes con las propiedades de la semejanza de triángulos

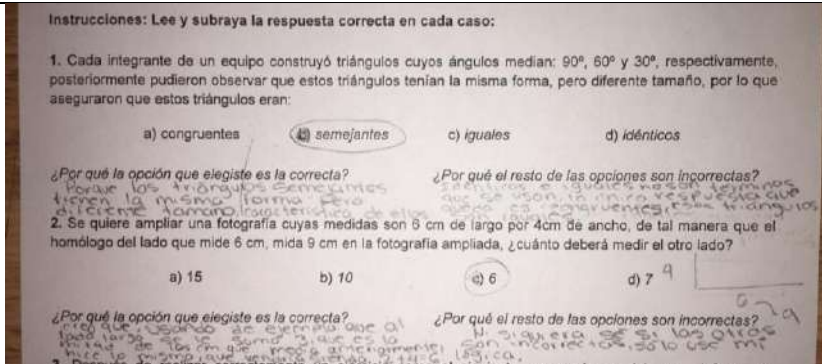
Fuente: Elaboración propia a partir de Kilpatrick (2009)

Resultados

Un aspecto relevante en el cuestionario aplicado es que al resolver cada uno de los ejercicios, se le solicitó al alumno que argumentara por qué asumía su opción como la correcta, las aportaciones de los alumnos en esta parte, la opción elegida y los procedimientos que escribiría, fueron los aspectos de tomar en cuenta al colocar al alumno en un nivel de competencia matemática, aparte de que previo a la aplicación del diagnóstico se trabajó con los alumnos el tema de semejanza de triángulos.

En la siguiente figura se muestra un testimonio que dice lo siguiente: “porque los triángulos semejantes tienen la misma forma, pero diferente tamaño, característica de ellos”. La respuesta del alumno fue clasificada como competente intermedio en la categoría de razonamiento adaptativo porque contrasta con sentido los motivos que generan la elección de su respuesta.

Figura 3. Testimonio alumno 1



Álvarez, I. (2019)

A partir del testimonio de referencia de éste documento y los restantes de la tesis completa se da respuesta a la pregunta *¿Cómo es el desempeño de los alumnos en términos de competencia matemática?*, se observa que la mayoría de los alumnos se encuentra en un nivel de competencia básico según los indicadores establecidos. Los resultados también ofrecen información y respuesta a la pregunta *¿Cuáles son las dificultades de los alumnos en el contenido de semejanza de triángulos?*, donde los indicadores pertenecientes a fluidez procedimental, competencia estratégica y razonamiento adaptativo son los que representan mayor dificultad para el alumno.

En los resultados del diagnóstico, se identificaron los indicadores que representan mayor dificultad para el alumno, por lo cual las actividades que forman parte de la propuesta de intervención pretenden focalizar esos indicadores, adaptándolos a los contenidos que corresponda abordar durante su implementación.

La propuesta de intervención está dividida en dos etapas, la primera consiste en la elaboración de las rúbricas, el diseño y selección de actividades que cumplan con los lineamientos de las rúbricas y las competencias matemáticas propuestas por Kilpatrick (2009) por otro lado, la segunda etapa consiste en la implementación y evaluación de dichas actividades, estos dos aspectos van de la mano, ya que la evaluación a los alumnos en términos de competencias matemáticas se realiza día a día y con la rúbrica al final de cada tema designado. Dicha propuesta pretende responder a las preguntas específicas del proyecto.

Una justificación de por qué elaborar rúbricas por tema es que “en las diferentes áreas de las matemáticas hay ideas que son la base para comprender otras muchas nociones matemáticas y que es deseable que todos los estudiantes adquieran y manejen a un nivel más o menos profundo” (SEP, 2011) lo cual dirige las actividades hacia ideas matemáticas centrales las cuales quedan explícitas en las rúbricas, y que, a partir de aprendizajes esperados, lo cual nos permite anticipar el nivel de profundidad pretendido.

Aquí se presenta una de las rúbricas elaboradas:

Figura 4. Rúbrica de evaluación de tema figuras y cuerpos

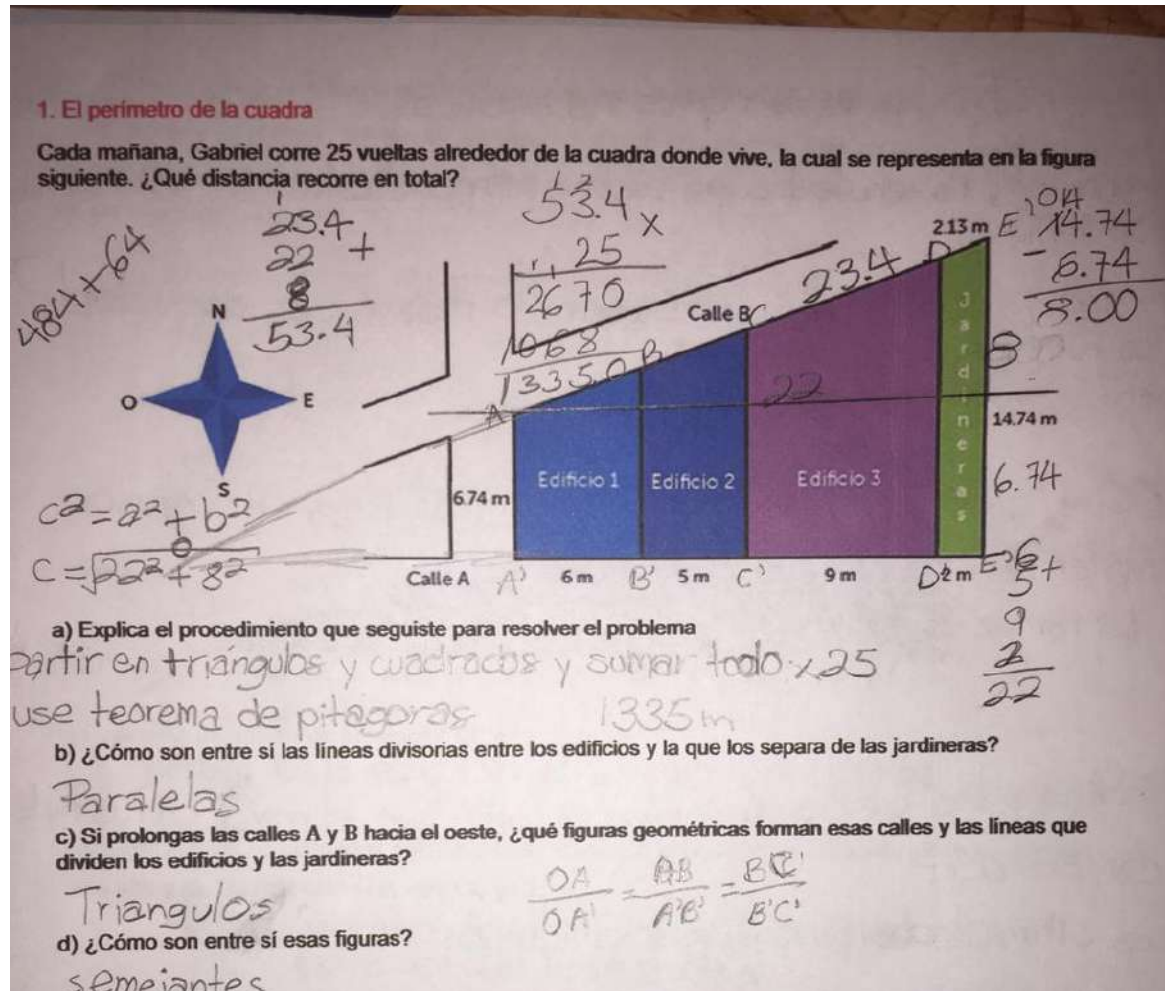
Tema: Figuras y cuerpos				
Contenidos:		<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas geométricos mediante el Teorema de Tales Aplicación de la semejanza en la construcción de figuras homotéticas 		
Competencias	Indicadores	Descriptorios		
		Competente básico	Competente intermedio	Competente avanzado
Comprensión conceptual	Explica en qué consiste el teorema de Tales	No reconoce las propiedades del Teorema de Tales y su relación con la semejanza	Identifica la aplicabilidad del Teorema de Tales en triángulos	Explica e identifica las propiedades del Teorema de Tales y su relación con la semejanza
	Define la homotecia y menciona sus propiedades	No identifica figuras homotéticas	No define la homotecia ni menciona sus propiedades pero identifica dos figuras homotéticas	Define la homotecia, menciona sus propiedades e identifica dos figuras homotéticas
	Identifica figuras homotéticas con razón de homotecia negativa, o fraccionaria	No reconoce el papel de la razón en la homotecia	Identifica figuras homotéticas con razón positiva, no negativa ni fraccionaria	Reconoce el papel de la razón en homotecia e identifica razones negativas y fraccionarias en figuras homotéticas
Fluidez procedimental	Utiliza el teorema de tales para dividir un segmento de línea en partes iguales	No utiliza el Teorema de Tales para dividir segmentos de línea en partes iguales	Hace uso del Teorema de Tales para dividir un segmento de línea en partes iguales pero no relaciona los triángulos formados	Hace uso del Teorema de Tales para dividir un segmento de línea en partes iguales y relaciona los triángulos formados
	Dibuja una figura homotética a otra, con cualquier razón de homotecia	No dibuja figuras homotéticas con cualquier razón de semejanza	Determina la razón de semejanza entre dos figuras pero no hace los trazos correspondientes	Determina la razón de semejanza entre dos figuras y construye a partir de ella
	Construye e identifica figuras homotéticas donde el centro de homotecia está dentro de la figura	No construye figuras homotéticas	Encuentra el centro de homotecia de dos figuras dadas pero no construye figuras con estas características	Establece el centro de homotecia y construye figuras homotéticas donde el centro está dentro de la figura
Competencia estratégica	Aplica el Teorema de Tales para resolver problemas geométricos de proporcionalidad	No resuelve problemas geométricos utilizando el Teorema de Tales	Aplica el Teorema de Tales para encontrar segmentos proporcionales pero no para resolver problemas geométricos de proporcionalidad	Aplica el Teorema de Tales para encontrar segmentos proporcionales y resuelve problemas geométricos
	Resuelve problemas de congruencia y semejanza que implican utilizar estas propiedades en triángulos o en cualquier figura	No resuelve problemas de semejanza que implican el uso del Teorema de Tales	Resuelve problemas de semejanza que implican el uso del Teorema de Tales pero solo en triángulos	Resuelve problemas de semejanza que implican el uso del Teorema de Tales en triángulos o en cualquier figura
Razonamiento adaptativo	Razona ordenadamente sus argumentos al resolver los cuestionamientos presentados en la actividad	Argumenta desordenadamente al no analizar coherentemente cada inciso	Contrasta con sentido los motivos que generan su elección de respuesta	Las premisas utilizadas para justificar sus respuestas son coherentes con las propiedades de Teorema de Tales y Homotecia

Álvarez, I. (2019)

Con la implementación de la propuesta se da respuesta a las preguntas ¿cómo diseñar actividades que desarrollen competencias matemáticas en los alumnos de tercer grado? Ya que como se mencionó al inicio del apartado, con los resultados de diagnóstico se identificó que, al momento de comparar la rúbrica con el cuestionario, ésta carecía de todos los elementos descritos en dicha rúbrica, lo cual hizo concluir que para diseñar actividades de aprendizaje que desarrollen las competencias matemáticas es necesario tener la rúbrica como guía para dicho diseño, así como para la evaluación posterior de su pertinencia durante el proceso de enseñanza.

Para la pregunta ¿cómo evaluar las actividades de aprendizaje? es pertinente describir previamente aspectos relevantes de un ejemplo de actividad para el tema Figuras y cuerpo y para el tema Medida

Figura 11. Ejemplo de actividad resuelta para el tema figuras y cuerpos



Alvarez, I. (2019)

Esta actividad representa la elaboración de la primera parte del conjunto de actividades que forman parte de la propuesta, destacar primera parte ya que después de la implementación con los alumnos se rescataron varios puntos:

El alumno del ejemplo tenía cercanía con el teorema de Pitágoras, ya que fue su elemento principal para resolver el primer cuestionamiento, esto no quiere decir que los demás utilizaron el mismo elemento, algunos argumentaban que las medidas de la calle A eran las mismas de la calle B, ignorando la inclinación de ésta última. Otro punto fue que, durante las sesiones de trabajo, los alumnos escribían sus argumentos muy limitadamente, resumiendo a dos palabras todo el procedimiento realizado. En la imagen se puede apreciar que escribe las relaciones pertenecientes al teorema de Tales, pero no son utilizadas para resolver algún cuestionamiento. Las sesiones hasta esta parte de la implementación favorecían principalmente las competencias de comprensión conceptual, fluidez procedimental y competencia estratégica, pero se identificó que los momentos de cierre al ser discusión grupal no cumplían con el alcance que la competencia de razonamiento adaptativo exigía en sus características.

A continuación, se describen los resultados por competencia:

Comprensión conceptual

En esta competencia solo 11 alumnos de los 82 totales pertenecen al nivel de competente básico, el resto son distribuidos en los niveles de intermedio y avanzado, mostrando una clara diferencia con los resultados de la fase de diagnóstico, en esta competencia se presentó el cambio mayor con respecto a las otras competencias.

Fluidez procedimental

Desde el diseño, se pudo ver que la competencia de fluidez procedimental iba unida a la anterior, ya que se identificó que, para que los alumnos utilicen procedimientos de cualquier índole, previamente deben comprenderlos, no precisamente su justificación o utilidad, pero sí su empleo. Los alumnos si presentaron una mejora en el empleo de diversos procedimientos con objetivos puntuales, propiciando que se cuestionarán entre ellos la existencia de diversos caminos para un mismo problema.

Competencia estratégica

Particularmente en esta competencia fue en la cual hubo más diferencia entre los alumnos ya que el alcance para aprender a formular, representar y resolver problemas matemáticos repercutía particularmente del andamiaje de cada alumno, acercamiento con la disciplina y diversidad en la competencia de fluidez procedimental, ya que los alumnos solían probar con distintos métodos hasta llegar a una solución, que causaba satisfacción por la dedicación que mostraban a lo largo de las sesiones.

Razonamiento adaptativo

La puesta en práctica de esta competencia fue evidenciada en las cuatro preguntas que se agregaron a todas las sesiones del tema Medida, que permitían al alumno realizar una revisión retrospectiva de lo trabajado en la sesión, y aunque al principio era un requisito más, la repetitividad incidió en que lo escrito se convirtiera en reflexiones personales hasta aportaciones al grupo.

Discusión y conclusiones

La investigación representó un reto al inicio, ya que se partió de generalidades y teorías que, al momento de convertir en objetos tangibles, como las rúbricas, fue necesaria la acotación y estricto apego a la referencia teórica seleccionada. Partiendo de una situación problemática con los grupos de tercer grado, donde a partir de un diagnóstico de inicio de ciclo presentaron resultados

negativos en su evaluación, lo cual invitó a un replanteamiento de la práctica docente, orientándolo al propio favorecimiento y el de los alumnos.

Para dar respuesta a la pregunta central *¿cómo diseñar y evaluar actividades de aprendizaje que desarrollen competencias matemáticas en alumnos de tercer grado de secundaria?* Es necesario abordar varios aspectos. Primero que nada, las rúbricas diseñadas se presentan como una herramienta que facilita al docente el proceso de enseñanza y evaluación, ya que permiten guiar la elección de actividades y la evaluación del alumno en una tarea conjunta, obviando que la rúbrica desglosa los aprendizajes esperados según las características de los alumnos, los alcances visibles y la profundidad de los aprendizajes, permitiendo al docente realizar todas estas tareas propias de la práctica de manera simultánea.

El diseño y evaluación de actividades debe iniciar a partir de las características de los alumnos, ya enfocados a las competencias matemáticas, permite clarificar que esas características implican el alcance de conocimientos y habilidad (saber y saber hacer) siendo consciente del desfase que se hizo a las actitudes y valores, elementos esenciales de una competencia, proponiendo un seguimiento a la investigación que incluya todos los elementos.

Mediante la implementación de las actividades se pudo identificar los elementos de mejora de las rúbricas, las cuales más que planear ser un elemento estándar del docente, es adaptable al tema a abordar y la profundidad que se desea lograr con los aprendizajes esperados, pero ya favoreciendo una evaluación formativa que no solo permite al docente percatarse de la situación actual de los alumnos, sino que ellos mismo tienen la oportunidad de reconocer sus fortalezas y debilidades. Finalmente, la propuesta de intervención es adaptable a otros contextos, realizando modificaciones mencionadas con anterioridad.

REFERENCIAS (FORMATO APA)

- Barrientos, D.C., Espinoza, R.A., Duarte, N.E., Marrujo, G.G., Higuera, S.R. y Copado, J.E. (2017). Producción de conocimiento y análisis de la práctica docente. Un modelo desde la experiencia normalista. México: Escuela Normal Superior de Hermosillo
- Bernal, César A. (2010). Metodología de la Investigación. Tercera edición. Colombia. Pearson Educación.
- Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruxelles.
- Kilpatrick, J. (2002). Entender la alfabetización matemática: contribuciones de la investigación. Estudios educativos en matemáticas. pp. 101-116.

- Kilpatrick, J. (2014). Marcos de competencias en educación matemática. pp. 85-87. Enciclopedia de la Educación Matemática
- Lesh, R. (2010). Herramientas, problemas investigables y conjeturas para investigar lo que significa entender las estadísticas de manera significativa. pp. 16-48.
- Lesh, R. y Doerr, H. M. (2003). Fundamentos de una perspectiva de modelos y modelado sobre la enseñanza matemática, el aprendizaje y la resolución de problemas. pp. 3-34. Nueva York.
- MINEDUC (2013). Situaciones de aprendizaje: pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula. Ministerio de Educación. Chile.
- Vargas, V. Escalante, C. y Carmona, G. (2017). Competencias matemáticas a través de la implementación de actividades provocadoras de modelos. México: Matemática Educativa.
- Villalonga, J. (2017). La competencia matemática. Caracterización de actividades de aprendizaje y evaluación en la resolución de problemas en la enseñanza obligatoria. Barcelona.

ACTIVIDADES EXPERIMENTALES: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE FÍSICA EN SECUNDARIA

Andrea Sofía Lemus Valenciano
Centro de Actualización del Magisterio
Estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Física
andreamus@camzac.edu.mx

Ilse Magdalena García Nava
Escuela Secundaria Técnica N° 59 Elías Amador
Maestría en Humanidades y Procesos Educativos
Profesor
ilsemagdalena210@gmail.com

César Sotelo Pichardo
Centro de Actualización del Magisterio
Doctorado en Ciencias en Ingeniería Química
cesarsotelo@camzac.edu.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es mostrar la importancia que tienen las actividades experimentales como una herramienta para mejorar la comprensión de los estudiantes en temas específicos, así como demostrar los resultados obtenidos a partir de utilizar las actividades experimentales en diversos momentos de la planeación.

El problema que se presenta de manera frecuente es que los alumnos de secundaria tienen dificultades para la comprensión de contenidos en la asignatura de ciencias, específicamente en Física. Por lo que se plantea la implementación de actividades experimentales para una mejor comprensión de los contenidos teóricos en alumnos de segundo grado de secundaria

en el tema “Leyes de movimiento” conocidas también como “Leyes de Newton”, propuesto en (SEP, 2017)

Las actividades que se abordan en este documento, fueron implementadas con dos grupos de secundaria, con un total de 80 alumnos. Se muestran los resultados obtenidos, a partir de dos formas distintas de trabajo con las actividades experimentales.

Palabras clave. Ciencia, experimentos educativos, enseñanza de las ciencias, enseñanza de la física, práctica docente.

Planteamiento del problema

Durante las Jornadas de Observación y Práctica Docente se observa que los alumnos de segundo grado de secundaria consideran a las ciencias, en especial a la Física, como algo complejo y fuera de su alcance. Las actividades experimentales propician que los alumnos estén en contacto y analicen situaciones cotidianas con las que se den cuenta que las ciencias están al alcance de ellos y que no es solo para personas especializadas en las ciencias. Este trabajo se realizó con la finalidad de presentar las actividades experimentales como una estrategia de aprendizaje, ya que estas facilitan al alumno la comprensión de los contenidos en las ciencias.

También se observa que existe resistencia de los docentes por realizar las actividades experimentales. En algunos casos los profesores quieren comenzar a integrar este tipo de actividades en su práctica docente, pero queda en una práctica demostrativa en la cual los alumnos solo hacen registros de lo que realiza el profesor. Donde se obtiene que los alumnos solo identifiquen lo que pasa con base en una explicación o en este caso una demostración, por lo que sigue existiendo una barrera entre el alumno y el conocimiento.

Las actividades experimentales son un recurso que los docentes de ciencias deben conocer y llevar a cabo durante los diversos temas de la asignatura. Es importante mencionar que se pueden implementar en distintos momentos de la planeación, ya sea en un inicio, en el desarrollo o en el cierre, considerando el contenido a trabajar, las características de los alumnos, y el objetivo que se quiere lograr.

Marco teórico

En la asignatura de Ciencias II Física, el enfoque que se ha manejado desde el Programa de Estudios 2011 anterior al actual SEP (2017b), plantea un enfoque experimental para el desarrollo de habilidades científicas básicas en los estudiantes de secundaria, “Será a través de los procesos de observación, reinterpretación y transformación de los fenómenos abordados desde diversas perspectivas, que los estudiantes se apropien del saber científico y logren una mayor comprensión del mundo natural y social” (SEP, 2011, p.96), por lo que se planteó que el alumno debe apropiarse el conocimiento no solo de manera teórica sino que debe de estar en contacto directo con el conocimiento para que así logre adueñarse de él.

El enfoque del Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011) para ciencias invita a los docentes a que en sus clases apliquen nuevas estrategias en las cuales implementen la experimentación como parte fundamental de su práctica docente. Sin embargo, son pocos los docentes que lo llevan a cabo. Muchos de los docentes se quedan en la monotonía de una enseñanza teórica, en donde se limita al alumno a la explicación del profesor, sin tener la oportunidad de estar en contacto directo con el conocimiento.

El uso de actividades experimentales favorece el desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes, el Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011) resalta la formación científica básica como aspecto importante de la educación de los estudiantes de secundaria, considerando el uso de las instalaciones de laboratorio escolar, así como el uso de materiales comunes y de fácil acceso. En este documento, también se propone dedicar por lo menos dos de las seis horas de trabajo por semana, propuesta que no se llegó a concretar, pues en el Plan de estudios (SEP, 2017), se siguen considerando 6 horas por semana para el trabajo en esta asignatura.

(Macedo, 2006) citado por (Rodríguez, 2007, p. 85) menciona que las ciencias escolares deben mantener cuatro aspectos fundamentales el saber, el saber hacer, el saber valorar y el saber convivir. Los cuales tienen sus cimientos en la manera en la que es impartida la clase de ciencias. Por ello el trabajo del docente de ciencias es propiciar las condiciones necesarias para el desarrollo del conocimiento científico básico en los estudiantes, siendo un guía para ellos.

En el año 2017, se publicó una nueva reforma en la que se presentó como campo formativo a las ciencias y tecnología, mencionando que “las ciencias y la tecnología son actividades humanas esenciales para la cultura, que están en constante construcción, evaluación, corrección y actualización” (SEP, 2017a, p. 355). Por lo que los alumnos que se encuentran cursando la escuela secundaria son los nuevos ciudadanos en formación, los cuales deben desarrollar determinados conocimientos acerca de la ciencia como lo es la Física que les permita desarrollarse en una sociedad cambiante, a través de la realización de actividades experimentales que les brinde la oportunidad de comprender el conocimiento de forma directa.

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2017) propone rescatar la educación científica en niños y jóvenes a través de la realización de actividades experimentales a microescala. Es decir, realizar actividades que permitan recrear fenómenos a pequeña escala con materiales de fácil acceso.

Al respecto, (Caamaño, 1992), menciona que existen diferentes tipos de trabajos experimentales de acuerdo al objetivo que se quiere lograr. Se encuentran los experimentos dedicados a la comprensión de hechos, conceptos y teorías; los que están orientados a los procedimientos, donde los alumnos desarrollan procesos cognitivos como la observación, la clasificación, la inferencia, la emisión de hipótesis y la evaluación de resultados; y finalmente los que están dedicados al fortalecimiento de las actitudes hacia la ciencia como la perseverancia, espíritu de colaboración y sobre todo promover el interés por la asignatura de las ciencias en general. El siguiente esquema, incorpora los tipos de trabajos experimentales según (Caamaño, 1992)

Comprensión.

- Hechos
- Conceptos
- Teorías

Procedimiento.

- Observación
- Clasificación
- Inferencia
- Hipótesis
- Evaluación de resultados

Fortalecimiento de actitudes.

Las actividades experimentales se pueden llevar a cabo en distintos momentos de la planeación, de acuerdo a lo que se quiera lograr en los estudiantes. Lo que se busca de acuerdo con los enfoques en la enseñanza de las ciencias en nivel básico es más que nada la alfabetización científica, la cual se refiere a la formación individual para desenvolverse en una sociedad actual (Blancas, 2017), como se menciona anteriormente, los planes y programas establecen la formación de una cultura científica para la sociedad moderna que está en constante cambio.

Considerando lo anterior, en la asignatura de ciencias se propone diseñar estrategias basadas en el método científico, el cual se caracteriza por comprobar la veracidad de enunciados hipotéticos con ayuda del experimento, (Pérez, 1997). Por lo cual, elegir la actividad

experimental, así como los materiales y el espacio adecuado en el que se desarrollará la actividad experimental es primordial.

Se mencionan las fases del método científico a considerar para el uso y aplicación de las actividades experimentales.

- Observar (la situación)
- Cuestionar
- Formulación de hipótesis
- Experimentación (comprobación de hipótesis)
- Analizar datos obtenidos
- Llegar a una conclusión
- Comunicar resultados.

Con base a estas fases el docente encargado de la asignatura de ciencias puede diseñar las actividades que guíen al alumno a formular el conocimiento teniendo en cuenta el objetivo que se quiera lograr con la actividad experimental.

Metodología

En el presente trabajo se realizó desde un enfoque metodológico de investigación acción, de acuerdo con Latorre, quien plantea este enfoque como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas (Latorre, 2005, p. 5). El análisis de la práctica a partir de elementos como el registro y la observación permiten replantear actividades que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

En la asignatura de ciencias II Física, se plantea la realización de actividades experimentales para un mayor logro de los aprendizajes. Las actividades experimentales llevadas a cabo corresponden a la temática las “Leyes de movimiento” conocidas también como “Leyes de Newton”, que se ubica en el Eje: Materia, energía e interacciones, en el tema de Fuerzas del Plan y programas de estudio 2017 (SEP, 2017b). Previo a este tema se encuentran las temáticas de “Concepto de Fuerza” y posteriormente “La aportación de Newton”.

Los aprendizajes esperados de la temática “Las leyes de movimiento” piden que el alumno “describe, representa, y experimenta la fuerza como la interacción entre objetos y reconoce distintos tipos de fuerza” así como “identifica y describe la presencia de fuerza en interacciones cotidianas” (SEP, 2017b, p. 202).

Latorre (2005) menciona que el docente como investigador debe de formular nuevas cuestiones a partir de las situaciones que surjan en sus prácticas educativas. Es por ello, que en la secuencia de actividades de acuerdo a la temática mencionada en párrafos, (leyes de

movimiento) se buscó implementar formas distintas de trabajo en donde se presentaron las actividades experimentales en diferentes momentos de la planeación.

Se propuso trabajar con un ciclo en donde la experimentación se realizaría antes que la teoría, para que los alumnos, estuvieran en contacto primero con una situación en la que se pudiera identificar la ley correspondiente a ello. Posteriormente, se trabajó a base de los conocimientos previos de los estudiantes y una situación hipotética seguida de la implementación de la actividad experimental. En ambos casos se obtuvieron respuestas diferentes por parte de los alumnos de ambos grupos.

En la planeación se plantearon las actividades de acuerdo con las características de los alumnos, las condiciones de infraestructura de la institución, el enfoque de la asignatura y el contenido a impartir. De esta manera se busca que las actividades experimentales sean un punto de partida para el contenido o bien en un momento para comprobar hipótesis como lo establece el método científico, o como retro alimentación de lo visto teóricamente.

De acuerdo con la secuencia didáctica inicial, se situó a los alumnos en el contenido de la primera ley de movimiento *Inercia*, haciendo un breve cuestionamiento grupal en donde los alumnos contestarán que entendían por inercia o si alguna vez lo habían escuchado. En el siguiente registro de clase se puede apreciar algunas de las respuestas dadas por los alumnos las cuales fueron utilizadas como referente previo de los alumnos al contenido, utilizando la siguiente simbología: Ma: Maestra, Ao: Alumno, Aa: Alumna, Aos: Alumnos, propuesta en (Campechano, 2013).

Ma: Muy bien muchachos, ahora ven la palabra que está escrita en el pizarrón, Inercia, alguien me puede decir qué es o qué es lo que entiende por ella.

Ao13: Es cuando se golpea un objeto y este sale volando//La maestra lo anota en el pizarrón//

Ma: Ok, alguien más tiene otra idea

Ao24: Es un movimiento. //la maestra vuelve a tomar nota en el pizarrón//

Aa15: Una fuerza. //la maestra sigue anotando las respuestas dadas por los alumnos, hasta el momento en que ya no queda espacio en el pizarrón//

Ma: Muy bien muchachos esto que tienen aquí es lo que ustedes creen que es la inercia, ahora bien, quiero que presten atención a la demostración que vamos a hacer, por favor saquen su libreta y pongan la fecha. //los alumnos hacen lo que se les indica mientras tanto la maestra se acerca al escritorio y saca un material le pide ayuda a su compañero para poder mover el escritorio a un punto medio en donde los alumnos tuvieran mayor visibilidad//. Muy bien ya todos tienen su libreta afuera.

Aos: Si

Ma: Ok ahora quiero que presten atención, vamos a poner, esta muñeca sobre el carrito, y vamos a dejar topar con la pared //la maestra muestra el material utilizado y lanza el carrito hacia la pared, la muñeca cayó al suelo pero el carrito se detuvo// todos vieron lo que ocurrió //pregunta hacia los alumnos//.

Aos: Si //otros alumnos asoman su cabeza para poder ver//

Ma: Hagámoslo una vez más, por favor presten atención //se repite la demostración para que todos los alumnos vean//

Ma: Muy bien muchachos lo que acaban de ver, a eso se le llama inercia.

Ao15: Cuando la muñeca cae maestra

Ma: Muy bien, la primera ley de movimiento inercia indica que cualquier objeto en movimiento rectilíneo uniforme sigue en movimiento a pesar que una fuerza externa se aplique sobre él//

La maestra lo repite y los alumnos toman nota de lo que se les dicta//

Registro de clase 2ºB. ESC. SEC. GEN. "Ignacio Manuel Altamirano". Rio Grande Zacatecas. 27 de Noviembre de 2019.

En el registro anterior, se evidencia cómo se realiza la actividad de una manera "tradicional", como lo menciona (Pierre, 1997) se les presenta la situación a los alumnos, los alumnos lo observan y la maestra da el contenido, y aunque se trata de involucrar a los alumnos, la maestra termina dándoles el contenido sin tomar en cuenta aquello que ya había rescatado previamente. Así mismo, se observan en los estudiantes deficiencias en la comprensión de la primera ley de movimiento.

En la segunda actividad, se planteó una situación hipotética considerando los conocimientos previos y la teoría. Primero, se les presentó a los alumnos lo que estipuló Newton: *a toda acción corresponde una reacción de igual magnitud pero en sentido contrario*, una vez que a los alumnos se les presentó la ley, se les plantearon situaciones hipotéticas en las cuales ellos debían identificar el momento en que se aplicaba la misma, lo cual resultó de una manera no favorecedora para el avance de los alumnos, como se muestra en el siguiente registro de clases:

Ma: Ok alguien quiere compartir sus respuestas con base a la primera situación por favor //algunos alumnos levantan su mano// usted.

Ao28: Al patear un balón de futbol, se ejerce la ley cuando el balón sale por el aire.

Ma: Mmm, alguien más tiene otra respuesta //los alumnos levantan la mano// usted

Aa2: Cuando pateamos la pelota es acción y la reacción es que salga por el aire.

Ma: Ok, levante la mano quien tenga respuesta similar a sus compañeros. //la mayoría del grupo levanta la mano//. Muchachos parece haber una confusión para que sea una situación de acción reacción debe tener tres características fundamentales // se voltea y comienza a escribir en el pizarrón// la primera es que deben ser en sentido contrario, en segunda la fuerza debe ser de igual magnitud, y por último y más importante deben ser simultaneas, es decir deben ocurrir al mismo momento. El ejemplo de patear el balón, la acción es el golpe sí, pero la reacción es cuando la fuerza ejercida hace que el pie regrese en sentido contrario, por lo tanto ocurre en el mismo instante una detrás de la otra. Ahora ha quedado más claro //la maestra aclara algunas dudas que surgen y les pide a los alumnos que corrijan los otros casos//.

Registro de clase 2ºB. ESC. SEC. GEN. "Ignacio Manuel Altamirano". Rio Grande Zacatecas. 03 de Diciembre de 2019.

Como se puede ver la explicación conceptual es difícil de comprender para los alumnos y no existe una claridad en la comprensión en esta ley de Newton. Finalmente, se realizó la actividad experimental “el despegue de un cohete”, para demostrar la tercera ley de Newton, en donde los alumnos realizaron la simulación de un cohete con una botella de plástico, agua y una bomba de aire. Se les pidió a los alumnos que formularán una hipótesis de en qué momento ocurriría la acción reacción. Posteriormente, después de realizar el experimento se socializó lo que obtuvieron los alumnos, como se muestra en el siguiente registro de clases:

Ma: Bien, necesitamos voluntarios para realizar la actividad //algunos alumnos se ofrecen, la maestra reparte algunas tareas para realizar el experimento, manda a dos alumnos a llenar el cohete con agua, y a otro por la bomba de balones de la escuela, después se gira con los otros alumnos// muy bien mientras regresan sus compañeros quiero que me digan que es lo que hemos visto en la clase anterior.

Ao28: La tercera ley de newton

Ma: Muy bien, qué es lo que explica newton en esta ley //los alumnos se quedan callados// nadie recuerda //una alumna dudosa responde//

Aa2: Sobre la acción y reacción

Ma: Aja, y qué era la acción y la reacción

Ao39: Cuando pateamos la pelota y esta sale volando, //muchos alumnos parecen querer relacionar con ejemplos similares, por lo que la maestra se da cuenta que aún no ha quedado claro lo propuesto en la ley, llegan los alumnos que fueron a realizar las tareas encargadas por la maestra//

Ma: Ok, entonces todos atención por favor quiero que en las hojas de práctica que les repartí en la parte de arriba pongan su nombre y grupo, y presten atención a lo que vamos a realizar, muy bien muchachos vamos a insertar la válvula de la bomba, muy bien apunten el cohete con dirección al estacionamiento muchachos y comiencen a bombear. //los alumnos comienzan bombear y la maestra les indica a algunos de ellos que se den pasos atrás, para evitar que puedan ser golpeados por el cohete, el cohete sale dista parado de manera rápida, esto logra atraer a los alumnos y se emocionan//

Aa22: Maestra otra vez y nos deja a nosotros hacerlo

Ma: Si, pero primero quiero que me digan que es lo que pudieron identificar relacionado a la tercera ley

Ao18: Que mientras más se bombea, más rápido fue el despegue.

Aa22: Maestra entonces al bombear es la acción y el despegue es la reacción

Ma: Buena pregunta, por favor todos chequen su hoja de práctica, alguien que pueda leerlo //la maestra selecciona a un alumno//

Ao1: En este experimento podrán comprobar lo que estipula la tercera ley de Newton, a toda acción corresponde una reacción de igual magnitud pero en sentido contrario.

Ma: Hasta ahí, entonces con base a lo que menciona su compañero, alguien recuerda las tres características las tres características de esta ley, //algunos alumnos responden//

Aos: Iguales. En sentido contrario y simultáneas.

Ma: Muy bien, entonces lo que menciona su compañera sobre si la acción es bombear y la reacción es el despegue con cuerda con lo que indica la ley

Aos: Si/ no

Ma: Veamos, tiene que ser en sentido contrario, el cohete salió disparado en sentido contrario a la bomba

Aos: Si

Ma: Ok, siguiente. ¿La fuerza que proporcionó el despegue es la misma con la que salió el cohete?

Aos: Si

Ma: Seguros, a ver explíquenme// no responden//, por último ¿el bombeo y el despegue fue en el mismo momento?

Aos: No

Ma: Exacto, entonces de acuerdo con las características, el momento que plantea su compañera no es la adecuada verdad, entonces en que momento creen que sea

// algunos comienzan a opinar//

Ma: No me digan escríbanlo en su práctica y lo compartiremos

//los alumnos comienzan a escribir//

Ma: Muy bien, ¿alguien quiere dar su respuesta?

//algunos levantan su mano y la maestra elige//

Ao29: Al momento en que el cohete se dispara el agua se expulsa y en ese mismo momento el cohete se dispara.

Ma: Bien, alguien tiene una respuesta diferente //algunos alumnos comparten su respuesta que son similares// muy bien muchos como mencionan la tercera ley se aplica al momento del despegue, se da en sentido contrario por la expulsión del agua y el desplazamiento del cohete, de igual magnitud debido a que la fuerza que se aplicó con la bomba se regresó en sentido contrario que fue lo que permitió el despegue y por último el despegue y la expulsión se dan de manera simultánea es decir al mismo instante, por lo tanto cumple con todas las características de la ley, tienen alguna duda, //los alumnos comienzan a mencionar diferentes ejemplos, parece que ya quedó más claro para ellos la ley//

Registro de clase 2ºB. ESC. SEC. GEN. "Ignacio Manuel Altamirano". Rio Grande Zacatecas. 04 de Diciembre de 2019.

Resultados

Como se puede apreciar en el anterior registro la maestra identificó al inicio del experimento que los alumnos aun no tenían claro lo que se postulaba en la tercera ley. Sin embargo, una vez que le se permitió a los alumnos la experimentación con los materiales antes mencionados, así como la observación de lo que representa a la tercera ley de Newton y a través de la socialización de manera grupal se pudo comprobar la hipótesis planteada por los alumnos. Es importante resaltar que los conocimientos previos de los alumnos y la retroalimentación permitieron hacer un análisis grupal para después hacer una comparativa de ideas, lo cual llevo a una mayor comprensión de los contenidos, en este caso, de la tercera ley de Newton.

En la comparación de las actividades planteadas se muestra un avance en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura a partir de un enfoque experimental, que ayude a los alumnos a una mejor comprensión de los contenidos que puedan en un futuro darle un sentido formal a aquello que pasa en la vida cotidiana.

A manera de comparación, podríamos resaltar que en la primera actividad experimental, en donde se realizó de manera demostrativa por la maestra, se presentó la situación donde los alumnos no habían comprendido lo que se solicitaba, no relacionaban el concepto con las actividades continuas a esta, por ello se tuvo que retomar otras actividades para que los alumnos pudieran comprender lo que es la inercia; en cambio, en la tercera ley de movimiento *acción-reacción*, la actividad experimental permitió obtener mejores resultados para que los alumnos interpretaran lo que estipulaba Newton en su tercera ley.

Conclusiones

La implementación de actividades experimentales en educación secundaria es fundamental para la comprensión de los contenidos teóricos para los estudiantes y su formación básica. Como docente en formación, las Jornadas de Observación y Práctica Docente permiten explorar e implementar las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que permiten el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, en específico en el área de Física.

Llevar a los alumnos a la experimentación para la comprensión de fenómenos físicos, como es el caso de la asignatura impartida en segundo grado de secundaria, es primordial no solo por lo que ya se ha mencionado antes sobre involucrar a los estudiantes en la alfabetización científica, sino porque se comprobó que para los alumnos es más fácil apropiarse del conocimiento a través de ella, al estar en contacto directo con situaciones que le permitan identificar en ella, aquello que después puedan relacionar de una manera directa con la vida cotidiana.

Es fundamental, diseñar actividades que sean experimentales y que sean de apoyo para el conocimiento de los alumnos y que pueda ser equilibrada de la teoría, pues como también se mostró hubo alumnos que entendieron con base a la explicación teórica.

Implementar el método científico para el desarrollo de la cultura científica a través de las actividades experimentales en los alumnos, es una habilidad fundamental para los ciudadanos de una sociedad cambiante, como lo es la nuestra.

Es importante que como docente se esté en constante actualización, encontrar nuevas áreas de oportunidad que permita la mejora en la práctica docente durante la formación que proporcione a futuro una mejor enseñanza a los alumnos de secundaria.

REFERENCIAS

- Astolfi, J. (1997). *“Tres modelos de enseñanza”*, en Aprender en la escuela, Chile, DOLMEN/Estudio, pp.127-133.
- Blancas, J. (2017). *¿Qué alfabetización científica se promueve en la educación obligatoria en México?* Un análisis de las finalidades educativas. COMIE. México.
- Caamaño, A. (1992). *Los trabajos prácticos en ciencias experimentales*. Revista Aula de Innovación Educativa.
- Campechano, J. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- Nikerson, R. (1998). *Aspectos de la competencia intelectual*, en Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona. Paidós. p.33, 72.
- Pérez, F.et al. (1997). *La enseñanza de la química y el desarrollo intelectual. Un desafío didáctico y curricular*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación, Cuba.
- Registro de clases, elaboración propia documento inédito. Registro de clase 2ºB. ESC. SEC. GEN. “Ignacio Manuel Altamirano”. Rio Grande Zacatecas. 03 de Diciembre de 2019.
- Rodríguez, J. (2007). *¿Realidad o posibilidad? El experimento con fines docentes en las asignaturas de Ciencias Naturales*. EduSol, 7(21),84-98. [fecha de Consulta 19 de Diciembre de 2019]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4757/475748660008>

- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011*. Guía para el Maestro. Educación Básica. Ciencias II Física. México: SEP.
- SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la formación integral*. México. SEP.
- SEP. (2017b). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciencias y Tecnología*. Educación secundaria. México: SEP.
- UNESCO. (2017). Global Microscience Experiments. Science Education. Recuperado: 15 de febrero de 2020 <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/special-themes/science-education/basic-sciences/microscience/>

Adecuaciones curriculares en perspectiva. Estudio de caso de una Escuela Normal

Línea temática: Pedagogía y práctica Docente en las Escuelas Normales.

Maestra Fernanda Iveth Robles Cruz feivrocr@gmail.com

Profesora Jardín de Niños “Nueva creación” 26DJN0721U

Doctor Francisco Javier Sotomayor Andrade fsotomayorandrade@gmail.com

Profesor de Tiempo Completo Escuela Normal Superior de Hermosillo

Resumen

Para generar inclusión educativa es transcendental el diseño y aplicación de Adecuaciones Curriculares (AC), aspecto que resulta un reto en los procesos de formación inicial y práctica profesional. El objetivo principal del estudio fue analizar la percepción y opinión de egresados y docentes de una escuela normal respecto al curso de “Atención educativa para la inclusión” del Plan 2012 y su relevancia en el diseño y aplicación de AC en la práctica profesional. El diseño metodológico correspondió a un enfoque mixto de tipo secuencial; para la fase cuantitativa se aplicó una encuesta a egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES) sobre la percepción del curso y su aplicación profesional; la fase cualitativa se diseñó mediante el análisis de preguntas abiertas de la encuesta y entrevistas a docentes de la institución. Entre los hallazgos más significativos se identifica que los egresados muestran una percepción satisfactoria con la formación recibida en el curso, pero expresan dificultades en el diseño y aplicación de AC, lo que puede vincularse con una formación insuficiente en este campo. Entre las propuestas de los participantes del estudio se encuentran actualizar contenidos, innovar el proceso de enseñanza y contemplar el trabajo interdisciplinario.

Palabras clave: Adecuaciones curriculares, práctica profesional, Escuela Normal, formación inicial, currículo, inclusión educativa.

Planteamiento del problema

Las instituciones escolares en México se encuentran dotadas de una gran diversidad de alumnos, tanto en cultura, habilidades, como en sus propias capacidades intelectuales que muchas veces terminan siendo barreras significativas para el aprendizaje y que deben ser atendidas para propiciar un desarrollo óptimo educativo, desde la planificación hasta su proceso de aplicación. Para dar respuesta a esta necesidad, se debe generar una educación inclusiva a partir de diferentes herramientas que apoyan la tarea pedagógica, como lo son las Adecuaciones Curriculares (AC). Bajo esta perspectiva se aprecia que:

Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas (Infante, 2010, p. 292).

Como lo plantea Mungaray (2001), este aspecto puede tener relación con el hecho de que “la formación a través de la educación superior es un proceso lento y tradicionalmente independiente del mundo laboral, y en su toma de decisiones incorpora información que será validada algunos años después” (p. 4). De lo anterior es posible derivar un cierto nivel de incoherencia y atraso en la actualización del currículum, y a su vez, el desfase que puede llegar a reflejarse en las generaciones de egresados normalistas por la enseñanza que reciben sobre las AC, lo que puede repercutir en su diseño y aplicación efectiva.

Existe un bagaje de artículos e investigaciones dedicados a estudiar la implicación de las AC, no solo desde el enfoque de la formación inicial, sino también algunos desafíos a los que los docentes deben enfrentarse para atender a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto escolar y por supuesto, propuestas orientadas en la intervención de estas problemáticas. Tal es el caso de Lledó y Arnaiz (2010), quienes realizaron una investigación en España con el objetivo de constatar cómo las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares pueden depender en gran parte de su formación, de sus creencias y actitudes, y analizar la manera en que éstas inciden de forma directa en la organización y planificación de su trabajo en el aula. Los resultados de esta investigación revelan que una gran parte del profesorado manifiesta la necesidad de formación para atender a la diversidad de alumnado, así como la creencia de que la implementación de las AC corresponde solamente a los especialistas.

Tenorio (2011) realizó una investigación con el objetivo de describir la formación recibida por estudiantes de distintas carreras de pedagogía en materia de integración escolar y estrategias didácticas para el abordaje de las NEE. Los hallazgos se pueden ubicar en un grado de disconformidad en los alumnos al considerar que su preparación ha sido solo a nivel

teórico y que una sola cátedra no es suficiente para tener dominio del tema y contar con las herramientas para enfrentarlo en la práctica. A su vez, los participantes del estudio consideran como debilidad en su formación la poca preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula, integración escolar, estrategias pedagógicas para el trabajo de estudiantes con NEE y la falta de implementación en situaciones educativas concretas en la escuela, lo cual “refleja la necesidad de implementar planes y programas de estudio que desarrollen competencias profesionales en los futuros docentes para hacer del aula un espacio de real inclusión” (Tenorio, 2011, p. 263).

Siguiendo la línea del tiempo, Higareda (2013) realizó una investigación de tipo fenomenológico, para dar cuenta de las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación inicial que cursan el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, México. En los resultados se aprecia que los asesores de séptimo y octavo semestres reconocen que el rasgo del perfil de egreso “Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde puede obtener orientación para hacerlo”, quedó en proceso de logro; también manifiestan que fue insuficiente la atención a niños con ciertas necesidades educativas por la ausencia de elementos teóricos para realizar AC, experiencia para tratar los casos particulares que se dieron en cada grupo, y la aplicación de otros instrumentos de evaluación que permitieran evidenciar el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos.

En relación a las competencias didácticas, en el estudio de Gutiérrez, Morales y Viramontes (2014) realizado en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (RFM), de Saucillo, Chihuahua, México, se caracterizaron desempeños y competencias didácticas de doce estudiantes normalistas de educación primaria durante su último año formativo. En los resultados, se destaca la sensibilización hacia la importancia de una escuela inclusiva y al valorar la misma competencia que abordó el estudio de Higareda citado anteriormente, Gutiérrez, et al. (2014), encontraron que en la perspectiva de las participantes había un reconocimiento a la necesidad de realizar AC curriculares y adecuaciones a la planeación por circunstancias cotidianas que se les presentaban en su práctica docente, pero observaban dificultades para identificar las NEE y plantear propuestas didácticas para apoyar a los infantes, situación que resolvían por su cuenta al buscar asesoraría e investigar para tener mayor conocimiento de la situación.

A partir de lo expuesto, es posible inferir que la profesión docente requiere cubrir demandas relacionadas con la pedagogía centrada en el aprendizaje del alumno y la atención de niños y jóvenes con NEE. Desde el contexto de la formación y la actualización continua, estos aspectos se explicitan en distintos ordenamientos normativos, pero estas exigencias necesitan

abordarse con mayor profundidad desde la formación docente, para favorecer la preparación de los futuros maestros y responder de mejor manera a los requerimientos del contexto social de las instituciones educativas en que desarrollan su práctica docente.

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como principal objetivo, analizar la relación entre el aprendizaje de las AC de normalistas egresados durante su proceso formativo en el curso “Atención Educativa para la inclusión” y su implementación en el ejercicio de su desempeño profesional. Los objetivos específicos corresponden al de identificar la percepción de los egresados en relación al proceso formativo que tuvieron en el curso y caracterizar las AC que realizan los normalistas egresados en su práctica profesional.

Marco teórico

Todos los alumnos tienen diferencias que deben ser tomadas en cuenta a partir de la planeación, en la perspectiva de un enfoque basado en el potencial y el desarrollo de una práctica educativa inclusiva. Como lo ha dicho Gutiérrez (2007), “cuando se piensa en adelantar procesos de inclusión se presume que el primer paso debe estar orientado a concebir las diferencias humanas como una oportunidad y no como un problema” (p. 50). Por tanto, puede indicarse que cada alumno tiene sus propias diferencias y características individuales que pueden convertirse en una barrera cuando el contexto no propicia condiciones que son necesarias para que el educando se desarrolle ampliamente.

En la perspectiva de García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000), “las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo” (p. 50). El medio principal para atender la diversidad en las NEE y barreras para el aprendizaje son las AC, a las cuales, García, et al. (2000) definen como la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común, por lo que puede considerarse una propuesta curricular individualizada para dar respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. Para Navarro, Arraigada, Osse y Burgos (2016), éstas “pueden ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su habitual práctica para adecuar la enseñanza según las dificultades que van experimentando sus estudiantes, hasta grandes modificaciones en relación al currículo ordinario” (p. 5). De esta forma se puede considerar que se plantean como estrategias de planificación y de actuación docente para buscar atender de mejor manera a las demandas del contexto.

Desde este ámbito, Ángel Díaz Barriga ha indicado que un programa es un punto de partida

diseñado bajo un proyecto que posibilita ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio en el que el docente está obligado a revisar si las metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales, por lo que el programa es “un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos” (Díaz, 1999, p. 13). A su vez, Frida Díaz Barriga asume la postura de que hay muy poca evaluación y seguimiento sobre el proceso que conlleva la innovación del currículo, esto es, tener en cuenta las actitudes y habilidades de los docentes. Al referirse a la innovación en el proceso de formación docente, indica que se “debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula” (Díaz, 2011, p. 20).

Desde las perspectivas anteriores es posible visualizar desafíos que enfrentan los docentes en su formación y ejercicio profesional, los cuales pueden estar permeados por una insuficiente comprensión teórico-conceptual, la falta de adopción de modelos más innovadores y un proceso de formación y actualización que pasa por la trama de tener la responsabilidad de dar respuesta satisfactoria a las múltiples demandas del contexto educativo.

Metodología

Para atender el propósito de la investigación, se recurrió a un diseño mixto que para Hernández, Fernández y Baptista (2014) está representado por procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias de la información recabada. En la percepción de los propios autores, un diseño mixto permite tener un mayor entendimiento del objeto que se estudia, ya que la aproximación cuantitativa y cualitativa se capitaliza de forma complementaria.

En opinión de Creswell (2012), datos cuantitativos como cualitativos en conjunto, proporcionan una comprensión más completa de un problema de investigación y una perspectiva alternativa en un estudio. Con la integración de la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se buscó una representación más comprensiva del problema de investigación. Desde esta configuración, el diseño mixto fue transformativo secuencial y como lo han indicado Hernández, et al. (2014) los resultados de ambas perspectivas se integraron en el proceso de interpretación de los datos recabados y sistematizados.

Como parte de la primera fase, los participantes fueron 73 egresados de las licenciaturas en Educación primaria y Educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), ubicada en Hermosillo, Sonora, mismos que egresaron en

el período comprendido de 2016 a 2018 y que se formaron con el plan de estudios 2012. Su desempeño profesional se ubicó en distintos municipios de Sonora y su participación se captó mediante el llenado de una encuesta aplicada en línea, la cual contó con ítems de escalamiento Likert y de opción múltiple, así como cuatro preguntas abiertas. Su aplicación se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2018.

En complemento a la parte cualitativa se consideró incorporar en una segunda fase entrevistas a tres docentes de la institución que tuvieron a su cargo el curso de “Atención educativa para la inclusión” y que lo impartieron a los egresados y participantes de la primera fase. El diseño del guion de entrevista se formuló a partir de las variables definidas inicialmente para el diseño de la encuesta y una más que se agregó para profundizar en los hallazgos más significativos del análisis cualitativo de las preguntas abiertas de la encuesta. Las entrevistas se realizaron en el mes de abril de 2019 y su análisis se orientó por un lenguaje descriptivo a partir de la fenomenología empírica, la cual se enfoca menos en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes (Hernández, et al., 2014).

El diseño de la encuesta se conformó por dos apartados, el primero se integró por la variable de datos generales que consideró tres indicadores; el segundo apartado consideró las variables de percepción del curso “Atención educativa para la inclusión” con cinco indicadores, la variable de adecuaciones curriculares que realizaban los egresados en el ejercicio profesional con cuatro indicadores y la de satisfacción con la formación recibida con un indicador. En total, este instrumento tuvo 27 preguntas, en 15 se incorporó el escalamiento tipo Likert, cuatro fueron preguntas abiertas y el resto con opciones de respuesta. El tipo de muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido.

Resultados

Para analizar los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje del diseño y práctica de las Adecuaciones Curriculares (AC) se consideraron tres dimensiones en el instrumento de la encuesta aplicada a los egresados: (1) Percepción del curso, (2) Adecuaciones curriculares en el ejercicio profesional, y (3) Propuestas de mejora del curso. Para la entrevista a las docentes de la ByCENES, las preguntas se vincularon con cuatro indicadores: (1) Concepción de adecuaciones curriculares, (2) Aplicación de adecuaciones curriculares, (3) Sugerencias de mejora del curso, (4) Papel del alumno normalista en el curso. A continuación, se describen los resultados obtenidos que se consideraron más pertinentes según los objetivos del estudio, organizados en tres dimensiones.

El análisis cuantitativo que se presenta en la tabla 1 corresponde a los porcentajes de los ítems

más significativos de la dimensión de percepción del curso. Para los reactivos, la escala de Likert indicó que el número 1 era completamente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 1. *Análisis obtenido en la variable de percepción del curso de atención educativa para la inclusión*

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Intermedia (3)	De acuerdo (4-5)
El contenido abordado en clase me permitió comprender qué son las adecuaciones curriculares.	5.5%	23.3%	71.2%
Durante el curso aprendí a diseñar adecuaciones curriculares.	9.6%	45.2%	45.2%
Durante el curso aprendí cómo aplicar adecuaciones curriculares en mi práctica docente.	16.4%	38.4%	45.2%
Desarrollé las competencias del curso.	8.2%	30.1%	61.6%
El docente manifestó gran conocimiento.	6.8%	12.3%	80.8%
Se comunicó de forma clara y fácil de entender.	5.5%	17.8%	76.7%
Integró teoría y práctica.	15.1%	17.8%	67.1%
Los contenidos me permitieron realizar adecuaciones curriculares en mi práctica como estudiante.	12.3%	23.3%	64.4%
Fui autodidacta en los temas que no comprendía.	5.5%	23.3%	71.2%
Busqué asesorías en la escuela normal cuando se me dificultaba realizar o diseñar adecuaciones curriculares	11.0%	26.0%	63.0%

El análisis de las respuestas se orientó hacia la opción “de acuerdo” en la mayoría de los reactivos de esta variable y la interpretación de los resultados permite inferir que los egresados manifiestan en lo general una percepción positiva del curso, a excepción de los reactivos que tuvieron un vínculo con el diseño y aplicación de AC.

El segundo objetivo de la investigación fue caracterizar la concepción de los docentes y egresados de la ByCENES sobre el diseño y aplicación de las AC. El procesamiento cualitativo de esta pregunta arrojó 11 categorías (ver tabla 2) definidas mediante la codificación de las respuestas de los participantes.

Tabla 2. *Análisis obtenido de la pregunta vinculada con la concepción de AC.*

Dimensión	Categorías	Densidad
Concepción de Adecuaciones Curriculares	Adecuaciones al currículum o programa	10
	Adecuaciones a la planeación	6
	Adecuaciones a la práctica docente	8
	Adecuaciones a los contenidos	6
	Adecuaciones a las actividades	9
	Adecuaciones en materiales	5
	Aprendizaje y desarrollo	14
	Adecuaciones en el nivel de dificultad de las actividades	16
	Atención a la diversidad y la inclusión	4
	Atención a las necesidades y características de los estudiantes	13
	Atención a las barreras para el aprendizaje	3

En este punto es preciso indicar la perspectiva de Marchena (2006) cuando identifica las AC con el conjunto de modificaciones efectuadas en el currículo para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje presentes en el contexto. En lo concerniente a la percepción de los egresados, las AC tienen una definición muy amplia y va más allá que el diseño en la planificación del docente, como se aprecia en la variedad de categorías que se generaron como producto del análisis. Por su parte, en la postura de las docentes participantes de la ByCENES, las AC deben estar presentes desde el diseño de la planeación en un apartado específico; solamente una de las docentes refiere que las AC no se encuentran dentro de las funciones de las alumnas en periodo de prácticas, en su lugar, deben realizar ajustes en función de las BAP.

Por otro lado, según los resultados de la tabla 3, se puede deducir que los participantes reconocen que tienen áreas de oportunidad al diseñar y aplicar AC, con un porcentaje de 68.5 y 72.6 respectivamente.

Tabla 3. *Análisis obtenido en la variable de adecuaciones curriculares en el desempeño profesional.*

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Intermedia (3)	De acuerdo (4-5)
Tengo áreas de oportunidad al diseñar adecuaciones curriculares en mi ejercicio profesional.	8.2%	23.3%	68.5%

Tengo áreas de oportunidad al aplicar adecuaciones curriculares en mi ejercicio profesional. 8.2% 19.2% 72.6%

Como parte de otro indicador, se indagaron las dificultades que podían manifestar los participantes al diseñar y aplicar AC. La pregunta fue abierta y en la tabla 4 se presenta la dimensión que se definió a partir del análisis de las respuestas de los participantes, las categorías de la dimensión y la densidad para cada una de ellas, producto de 80 testimonios que se recuperaron de las respuestas.

Tabla 4. *Dimensión, categorías y densidades del análisis vinculado con las dificultades en el diseño y aplicación de AC.*

Dimensión	Categorías	Densidad
Dificultades al realizar adecuaciones curriculares	Identificar y atender NEE	21
	Ajustes en las estrategias, contenidos y recursos	32
	Falta de apoyo de especialistas	11
	Adecuaciones poco exitosas en la práctica	11
	Fomentar inclusión	5

Después de la construcción de categorías y el análisis de las densidades, se puede valorar que el egresado encuentra dificultades para identificar y atender las NEE, así como realizar ajustes en las estrategias, contenidos y recursos que se requieren para realizar una AC. De igual forma, puntualizan la falta de apoyo de especialistas, la forma en que las adecuaciones que diseñan resultan poco exitosas en la práctica y la dificultad de generar la inclusión educativa en el aula.

En la parte del diseño de las AC se identifica que, en la percepción de docentes de la escuela normal, los estudiantes normalistas no son responsables de identificar NEE y diseñar AC; sin embargo, también indicaron que en su práctica docente los alumnos deben realizarlas ante la carencia de un apoyo multidisciplinar. También expresan que cuando se tiene el acompañamiento de especialistas o un diagnóstico psicopedagógico, la atención a los alumnos es más adecuada a sus necesidades, además, los alumnos normalistas que tienen la oportunidad de trabajar con especialistas del equipo de USAER, realizan AC pensando en el potencial del alumno, así como en las barreras que pudieran existir en su contexto.

Hemos visto la diferencia de cuando tienen acompañamiento de estos expertos que en algunas escuelas están. Realmente piensan en la necesidad del niño ya vislumbrando la evaluación psicopedagógica que se le hace y no pensando en cuestiones que dificultan el trabajo al interior del aula sino pensando en lo que puede llevar al niño a favorecer sus aprendizajes. (D. E. 2)

Las sugerencias de mejora del curso se captaron en la encuesta mediante una pregunta

abierta. A partir de las sugerencias de los egresados se desglosaron las categorías de: (1) Mayor conocimiento sobre las NEE, (2) Mejor orientación para diseñar y aplicar AC y (3) Mayor equilibrio entre la práctica y teoría. La densidad mayor estuvo en Mejor orientación para diseñar y aplicar AC, como se menciona en los siguientes testimonios:

Observar claramente una situación real de una maestra en acción, desde como lo detectó, qué se le ocurrió hacer y la puesta en marcha de esa adecuación... Poder observar todo ese proceso y no solo en una ocasión. (T. D. 4)

Que las adecuaciones también se observen en la práctica para que puedan ser evaluadas y retroalimentadas por los maestros. (T. D. 8)

Mayores propuestas para diversas situaciones, e identificar con mayor claridad cuando son necesarias u otra manera de abordar situaciones sin marcar una diferencia. (T. D. 36)

En la perspectiva de Díaz (2011) la importancia de evaluar y mejorar la formación académica y profesional de los maestros recae en la propia experiencia que se tiene en las aulas. El propio autor al referirse a la innovación en el proceso de formación docente indica que “se debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula” (Díaz, 2011, p. 20).

De esta forma, en la percepción de las docentes se coincide en que el currículum de la Escuela Normal requería de una modificación para que fuera integral con relación al nuevo plan de estudios de la educación básica. En los testimonios se resalta una actualización de la bibliografía vista como necesaria al término de cada ciclo escolar, que se encuentre ajena a los cambios en las políticas públicas y que considere la evolución del contexto mexicano. También se resalta la necesidad de incorporar investigaciones recientes en este campo.

No tenemos bibliografía mexicana donde digan la situación real de las escuelas de México, son bibliografía donde son en España mayormente los avances acerca de la inclusión. (D. E. 3)

Lo anterior coincide con la opinión de los egresados en que la experiencia profesional vinculada con la teoría es mucho más enriquecedora que un tratamiento de ambos aspectos por separado. Además, tanto docentes como egresados mostraron su desacuerdo en que el curso se imparta en modalidad virtual; expresan que debe ser totalmente práctico para que los aprendizajes sean más significativos, lo que se traduce en la exigencia de hacer un balance entre la teoría y la práctica. En este sentido, es pertinente lo que señala Figueroa (2000, p. 122) al indicar que “al parecer, lograr un perfil que propicie la innovación en la práctica, rescatando el peso de la teoría, e incorporando lo que la experiencia dicta, ha sido el mayor reto enfrentado para esta formación profesional”.

Aunque el curso AEPI permite, desde la visión de la malla curricular del plan de estudios 2012, una conjugación entre la teoría y la práctica por el periodo de prácticas y la ubicación del curso en el séptimo semestre, las docentes de la escuela normal exponen que hay factores que limitan la retroalimentación de las AC que realizan las estudiantes en sus prácticas profesionales. Una de ellas es la falta de vinculación entre los otros dos cursos que forman parte de la línea formativa en relación a la inclusión y las AC, nombrados “Adecuación curricular” y “Atención a la diversidad”, mismos que se ubican en los semestres de tercero y quinto respectivamente, ya que el tiempo que transcurre entre uno y otro, y el diseño del contenido, permean el análisis y la reflexión de alumnos y docentes.

Conjugar los tres cursos y poder trabajar de manera específica con cada uno de ellos cómo se vaya dando la evolución de lo mismo. (D. E. 2)

Por último, cabe destacar que ambos participantes sostienen que el trabajo colaborativo con especialistas es una herramienta oportuna para el desarrollo de los aprendizajes objetivos en el plan de estudios normalista.

Sería muy bueno el poder contar con el apoyo de expertos para poder realizar las adecuaciones, porque lo podemos ver en la teoría, lo podemos ver en la práctica, pero realmente con equipo especializado sí hace falta; que, si bien se les invita a dar un pequeño taller, una plática, a veces yo creo que en el diseño de la adecuación tenemos que abonar más. (D. E. 2)

Discusión y conclusiones

Con los indicadores de la encuesta, direccionados a los objetivos de la investigación en relación a la conceptualización de los egresados sobre las AC, se encontró que los participantes vincularon su percepción con la dificultad que les representa su diseño e implementación. Su concepción se aproxima a las AC como un conjunto de modificaciones que realizan en el nivel de dificultad de las actividades, en los aprendizajes esperados y en el currículum o programa, con la finalidad de atender las necesidades y características de los alumnos. Las adecuaciones respecto a la dificultad de las actividades se contemplan desde la planificación, asegurando que representa un desafío según las habilidades y competencias. En el currículum, su concepción se vinculó con la necesidad de realizar ajustes y aplicar distintas estrategias acordes a las necesidades presentes en el aula, ante la necesidad de brindar una atención equitativa y diversificada que facilite el acceso al aprendizaje.

Desde otro ángulo, las docentes de la ByCENES y que cuentan con más de diez años de servicio, conciben las AC como la manera en que se atiende a los alumnos con NEE, por medio de estrategias y una evaluación diversificada, indicando la pertinencia de los materiales y recursos para atender las características de los niños. Además, en su concepción

las AC son un elemento imprescindible en el diseño de la planeación, con la excepción de una docente, que expresó que durante el trayecto normalista son más bien ajustes razonables de acuerdo a las barreras para el aprendizaje presentes en el aula; sin embargo, su concepción difiere con la primer competencia del curso AEPI de “realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de las estrategias que elabora para minimizar las barreras para el aprendizaje” (SEP, 2012, p. 3).

Otro aspecto que apuntan los testimonios de las profesoras de la escuela normal, es en cómo perciben a los alumnos a quienes se les aplican las AC en el contexto escolar. Ante ello expresan que estos alumnos están en posición de desventaja frente al resto del grupo y requieren de apoyo para acceder al aprendizaje, esta perspectiva es similar respecto a la que expresaron los egresados. De esta forma, en las concepciones de ambos participantes, se asocia esta atención principalmente a los alumnos con NEE, es decir, se desvincula las barreras para el aprendizaje con la aplicación de adecuaciones curriculares.

De acuerdo con la valoración positiva de los porcentajes arrojados en la parte cuantitativa de la encuesta en relación a la enseñanza y del curso, en general se puede asociar que la mayoría de los egresados considera que el contenido abordado fue útil para su proceso formativo y desempeño profesional, y les permitió comprender el concepto de adecuaciones curriculares. Sin embargo, ambos participantes reconocen áreas de oportunidad y se enfatiza que la identificación de BAP y NEE es una de las mayores dificultades, lo que se puede vincular con el planteamiento de los egresados de un mayor análisis de contenidos en estos temas. En este sentido es pertinente la expresión de Infante (2010) al indicar que “la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión” (p. 295-296).

Hay que enfatizar en que la responsabilidad de diseñar AC, según docentes, egresados y lo que establece el plan de estudios 2012 de la SEP, corresponde a los especialistas integrados a los equipos de USAER. Aun así, este apoyo no se encuentra disponible en la totalidad de las escuelas de la educación obligatoria en la entidad, por lo que esta tarea recae en los maestros frente a grupo. De aquí la importancia de un aprendizaje significativo sobre AC, y una formación inicial sólida que sea base para el servicio educativo que se ofrece.

Es importante reflexionar que el maestro frente a grupo es quien tiene mayor oportunidad para incidir en el ambiente educativo, pero requiere de competencias y conocimientos para atender a los alumnos que así lo requieran y fomentar estrategias que conduzcan a un aula inclusiva. Para realizarlo con éxito, necesita del apoyo de otros profesionales cuya formación responde a una atención más efectiva de las NEE, discapacidades, trastornos y otras

necesidades específicas. La diversidad puede ser un potenciador de aprendizajes si se fomenta la inclusión y el diseño y aplicación de AC permiten atender las BAP.

Referencias

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Díaz, A. (1999). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós Educador.
- Díaz, F. (2011). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Figueroa, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30 (1).
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto México/España.
- Gutiérrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Gutiérrez, M., Morales, L. A. y Viramontes, E. (2014). Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de las estudiantes normalistas. *Ra Ximhai*, 10(5), 387-421.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw Hill.
- Higareda, S. (2013). Las competencias didácticas desarrolladas por los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria durante el ciclo escolar 2012-2013 en la CYBENP: estudio de caso. *Ra Ximhai*. 9(4). 213-224.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 287-297.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-12.
- Navarro, B. A., Arriagada, I. A., Osse, S. y Burgos, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno.

- Revista Electrónica Educare, 20(1), 1-18*
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Atención educativa para la inclusión. Séptimo semestre. Educación Básica Preescolar*. México: Autor.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos, 37(2), 249-265*.

Ambientes de Aprendizaje en la clase de inglés en una escuela secundaria

Alondra Vianey Gonzalez Vindiola alondragm15@gmail.com

Daniela Ballesteros Soqui db9914396@gmail.com

Escuela Normal Superior plantel Hermosillo

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

En este proyecto de Investigación, se determinó la influencia que tienen los aspectos físicos, psicológicos y sociológicos en el ambiente de aprendizaje en una clase de inglés, en los grupos de 1C y 3F de una institución secundaria de Hermosillo, Sonora.

Esta investigación tuvo un enfoque mixto ya que para llegar a los resultados de esta influencia, se utilizaron diferentes técnicas, como la encuesta y la entrevista aplicadas a estudiantes y a un docente de inglés a cerca de los distintos aspectos que influyen en el ambiente de aprendizaje. También se analizaron estos aspectos mediante la observación en el contexto de la institución y del aula de clases de la asignatura de inglés. De igual manera se identificó el vínculo que se establece entre docentes- estudiantes, y la importancia de establecer un buen vínculo entre ambos actores dentro y fuera del aula de clases para así tener un aprendizaje óptimo del inglés. Partiendo de distintas variables, por ejemplo, las condiciones del aula, la motivación para asistir a clases por parte de los estudiantes y la importancia que se le brinda a estas variables.

Palabras Clave

Estudiante

Profesor

Aspectos Físicos

Aspectos Psicológicos

Aspectos Sociológicos

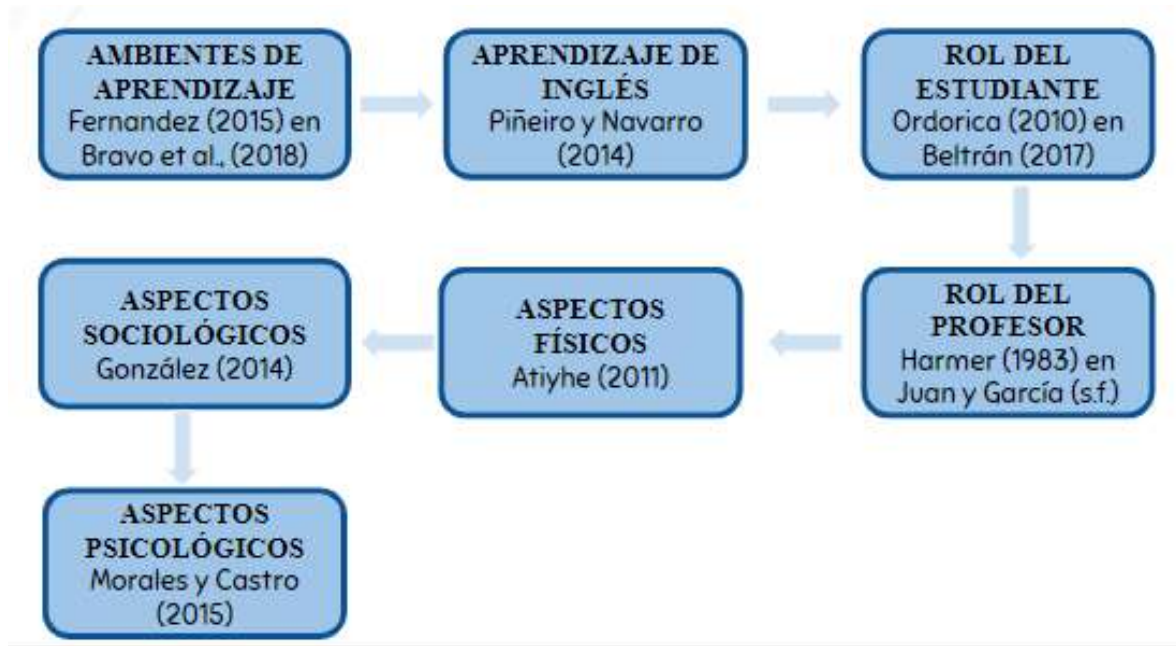
Inglés

Planteamiento del problema

En 2017, Secretaría de Educación Pública establece que el ambiente de aprendizaje es un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores.

Los ambientes de aprendizaje están vinculados con los aspectos físicos, psicológicos y sociológicos porque además de involucrar el contexto también involucra a las personas que cumplen un rol importante dentro del salón de clases ya que ahí es donde se genera un conocimiento a partir de la enseñanza del docente de inglés y también la importancia de tener un buen vínculo entre los estudiantes y el docente de la asignatura de inglés.

Marco Teórico



I. Ambientes de aprendizaje

Según Fernández (2015) es un espacio en el cual se dan distintas interacciones entre los sujetos, es decir, estudiantes, docentes y directivos, y todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo, razón por la cual los ambientes de aprendizaje se consideran como un espacio activo en el cual se mezclan los seres humanos, las acciones pedagógicas de quienes intervienen en la educación y un conjunto de saberes que son mediadores en la interacción de factores biológicos, físicos y psicosociales en un espacio que puede ser físico o virtual. (Citado en Bravo et al., 2018).

II. Proceso del aprendizaje del inglés

Piñeiro, M. y Navarro, D. (2014) Sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a que el aprendiz debe comprender, además de las estructuras de su

primer lenguaje, los principios de la lengua extranjera; dejando atrás las distribuciones mentales propias de su idioma nativo para adoptar aquellas que presenta el nuevo idioma.

III. Rol de los actores

Ordorica (2010) menciona que el rol del estudiante es uno de los principales cambios que se ha logrado en el aprendizaje del idioma. Son ellos quienes desempeñan un rol más activo ya que serán los responsables del nivel de desarrollo de las habilidades del idioma y son ellos quienes deben dar una mayor iniciativa dentro del aula de clase (citado en Beltrán, 2017).

Según Harmer (1983) una parte importante del rol del profesor consiste en evaluar el trabajo de los alumnos y su rendimiento y dotar a los alumnos con la información importante para que pueda ver el alcance de su éxito o fracaso en el desempeño de la tarea. El profesor esperará a que la actividad o tarea se haya completado y entonces les dirá a los alumnos cómo lo hicieron y cómo mejorar con el fin de corregir los errores, pero de una forma suave. Es de vital importancia que el profesor sea sensible con sus estudiantes en su papel de asesor y darse cuenta a la hora de corregir cuando sea inapropiado. (Citado en Juan y García, s.f.)

IV. Aspectos físicos, sociológicos y psicológicos

Según Atiyhe (2011) el aspecto físico es la apariencia física de la persona se constituye por la actitud, la complexión y el tipo corporal, la constitución, a expresión del rostro, así, como la manera de vestirse.

De acuerdo con González (2014) el aspecto sociológico es el conjunto de pautas de conducta que organizan la relación entre los individuos que conforman un grupo, el modo de actuación de este, en su globalidad, con respecto al medio en el que habita, existiendo una finalidad de carácter adaptativo que le convierte en una de las claves esenciales del proceso evolutivo.

Según Morales y Castro (2015) el aspecto psicológico es todo aquello relativo a la manera de pensar, sentir y comportarse de un individuo o de un grupo de personas.

Dichos conceptos se utilizan con el fin de definir las preguntas y objetivos de la investigación para identificar cómo es que los distintos aspectos inciden en el ambiente de aprendizaje.



Metodología

I. Nivel de alcance descriptivo

Según Hernández (1998) el nivel de alcance descriptivo permite detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiestan determinados fenómenos y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. (citado en Benítez 2004)

Este proyecto de investigación es descriptivo porque se analizaron los aspectos físicos, psicológicos y sociológicos de los estudiantes en un ambiente de aprendizaje.

I. Enfoque metodológico

El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento. El enfoque mixto utiliza las características de ambos enfoques y las junta, teniendo así datos más asertivos. (Hernández, 2006)

A continuación se presentarán las técnicas e instrumentos que se utilizaron para hacer el enfoque de una manera mixta.

II. Técnicas de recolección de datos

El realizar la observación de campo requiere contar con una guía de información para recolectar los datos y para investigar los indicadores y relaciones entre las variables. En el registro de las observaciones se utiliza un diario de campo y cámaras fotográficas. (Inés, 2011)

Asimismo, la observación de campo, porque se convivió con los estudiantes (sujetos observados) además de ser nosotros mismos los que aplicaron y recogimos las encuestas.

III. Instrumentos de recolección de datos

El cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital, de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo, con las aportaciones y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos. (Palomero y Fernández, 2005).

La guía de observación es un tratado que indica preceptos para dirigir cosas; una lista impresa de datos sobre una materia específica; o una persona que enseña a otra un determinado camino, entre otras posibilidades. (Pérez y Merino, 2012).

Se utilizó la guía de observación realizada por nosotros que se basa en variables e indicadores asignados por nuestro maestro de práctica docente en el aula con el fin de limitar y centrar nuestra jornada de observación.

Para llevar a cabo el proyecto de investigación utilizamos la entrevista y la encuesta la entrevista fue aplicada a un docente de inglés. Y la encuesta fue aplicada a los estudiantes de primero C y tercero F, dichas técnicas fueron aplicadas físicamente durante la jornada de prácticas de la escuela normal, del 21 al 25 de octubre del 2019.

La entrevista es una conversación dirigida, con un propósito específico y que usa un formato de preguntas y respuestas (Avilez, s.f.). Esta técnica fue empleada a un docente de la asignatura de inglés.

Las encuestas son un método de investigación y recopilación de datos utilizadas para obtener información de personas sobre diversos temas (Trespacios, Vázquez y Bello, 2005 citado en Anglés, C. y Pérez, A. (2012). Dicha técnica fue aplicada a 39 estudiantes de tercer grado y a 36 de primer grado.

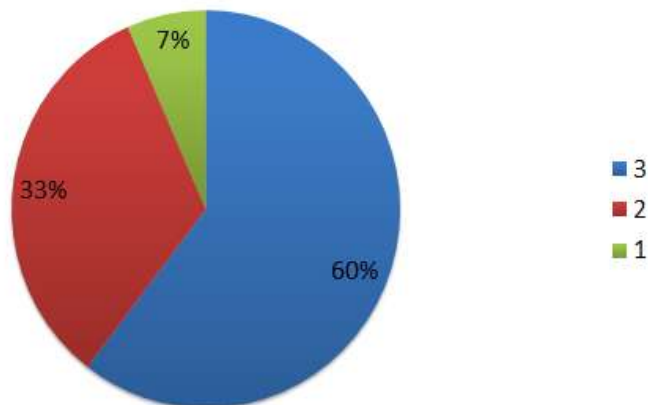
El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas. (Muñoz, 2003)

El cuestionario que se elaboró se aplicó a estudiantes de tercer y primer grado con la finalidad de interpretar el ambiente en el proceso del aprendizaje del idioma inglés.

Resultados

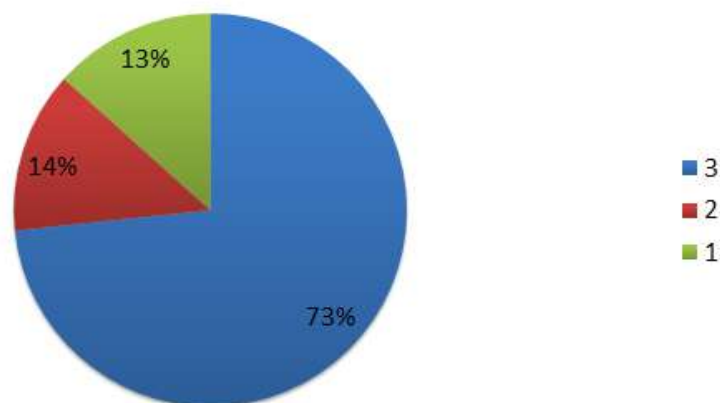
En este apartado se presentan las gráficas de los datos recogidos de las encuestas aplicadas a 75 estudiantes, 36 del grupo de 3F y 39 del grupo 1C, así como también los testimonios del docente entrevistado a cerca de los distintos aspectos que inciden en el ambiente de aprendizaje de la clase de inglés.

Gráfica 1. Condiciones del salón de clases.



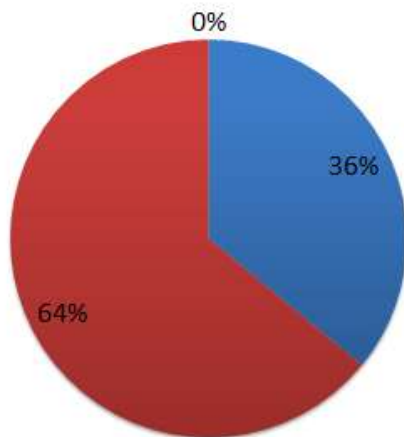
Al igual que el 60% los estudiantes, el docente entrevistado está de acuerdo con que los salones están en buenas condiciones.

Gráfica 2. Importancia de las condiciones del salón de clases



El docente entrevistado al igual que los estudiantes están de acuerdo con que es importantes que el salón de clases esté en buenas condiciones para un aprendizaje óptimo.

Gráfica 3. Motivación para asistir a clases.

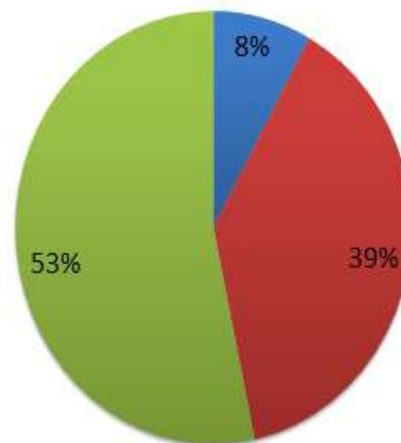


El 64% de los estudiantes a veces se sienten motivados para asistir a clases, mientras que el 36% siempre se sienten motivados.

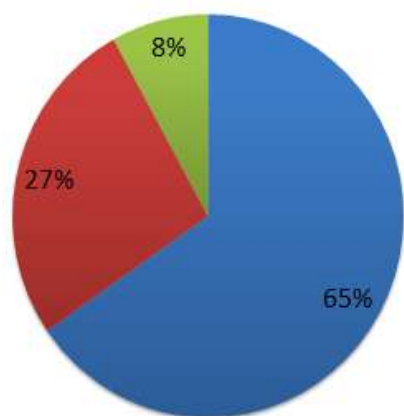


Gráfica 4. Bullying por parte de estudiantes

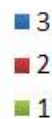
El 8% de los estudiantes siempre es molestado por otros, el 39% algunas veces es molestado y el 53% nunca, el docente entrevistado opina que algunas veces los estudiantes son molestados por sus compañeros.



Gráfica 5 Vínculo docente - estudiante

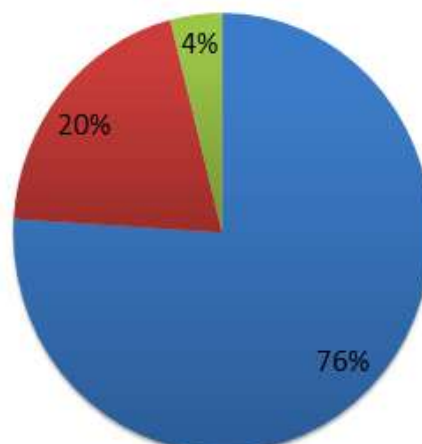


El docente entrevistado aporta que está de acuerdo de que tiene una buena relación con sus estudiantes.

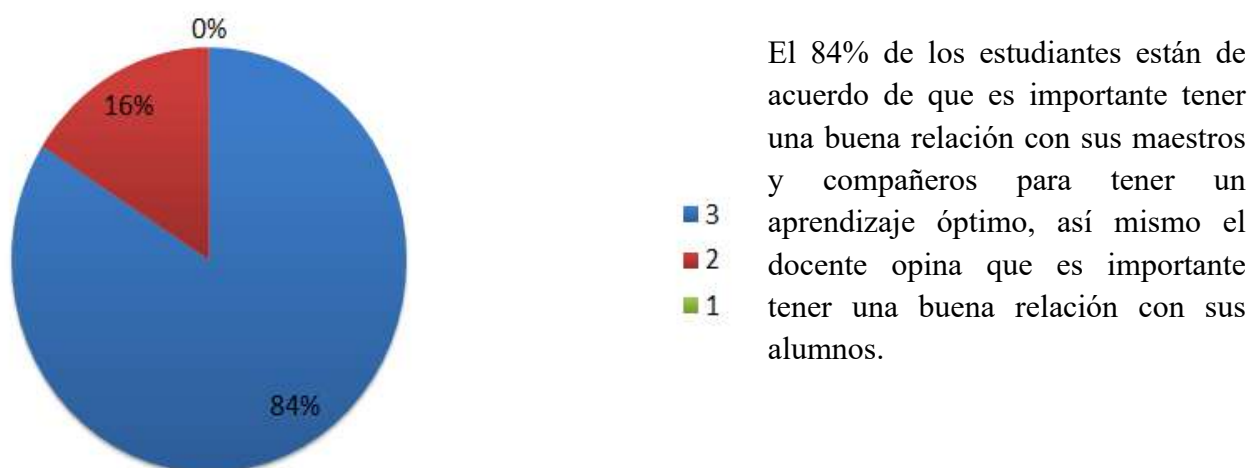


Gráfica 6 Vínculo estudiante - estudiante

El 76% de los estudiantes están de acuerdo con que tienen una buena relación con sus compañeros.



Gráfica 7. Importancia del vínculo docente estudiante y estudiante estudiante



Discusión y conclusiones

Para concluir la investigación se afirma que los aspectos físicos, psicológicos y sociológicos influyen en el desarrollo académico de los estudiantes día a día en el ambiente de aprendizaje de una clase de inglés. Esto se comprueba gracias a distintas variables como son: las condiciones del aula, motivación diaria de parte de los estudiantes para asistir a clases y el vínculo que debe obtenerse entre docentes y estudiantes para establecer un mayor ambiente de aprendizaje. Además gracias a las encuestas se pudo obtener que tanto estudiantes y docentes le toman importancia a estos diferentes aspectos mencionados anteriormente.

En cuanto a los aspectos físicos del aula se puede inferir mediante las encuestas y entrevistas, que los estudiantes y docente opinan que es importante que el aula de clases esté en buenas condiciones ya que esto les ayuda a los estudiantes para tener un mejor aprendizaje y motivación para asistir a clases.

A sí mismo, de acuerdo con los testimonios en las encuestas aplicadas la mayoría de los estudiantes tienen motivación para asistir a la escuela. Además, se logró destacar el tema relacionado al bullying donde se pudo encontrar que muy pocos estudiantes son molestados

por otros, y se tuvo la oportunidad de contar con la opinión del docente el cual piensa que a veces los alumnos pueden ser agresivos y molestados por otros de sus compañeros.

Referencias

Anglés, C. y Pérez, A. (2012) Investigación de mercado para determinar las actitudes de los ucabistas hacia las personas con discapacidad. Universidad Católica Andrés Bello.

<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS3948.pdf>

Atiyhe, S. (2011) Aspectos de la personalidad, físicos, intelectuales, emotivos y sociales

<http://edukt.com.mx/2011/ediciones/edicion54/aspectos-de-la-personalidad-fisicos-intelectuales-emotivos-y-sociales/>

Beltrán, M (2017) El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Dialnet

file:///C:/Users/danie/Downloads/Dialnet-

ElAprendizajeDelIdiomaInglesComoLenguaExtranjera-6119355.pdf

Benítez, M. (2004) Metodología de la investigación

<http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/7841/5/362.829%202-B467f-CAPITULO%20IV.pdf>

Bravo, F. León, O., Romero, J., Novoa, G. y López, H. (2018) Ambientes de aprendizaje. ACACIA

[https://acacia.red/udfjc/wp-](https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf)

[content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf](https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf)

Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare, 19(3).

<https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Duarte, D. (2003) Ambientes de aprendizaje. una aproximación conceptual. Scientific Electronic Library Online

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Hernández, R. (2006) Metodología de la investigación. Sexta edición. Mcgraw Hill Education

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Inés (2011) Observación de campo ¿Qué es? Blogspot

<http://ines-trabajos.blogspot.com/2011/01/observacion-de-campo-que-es.html>

Juan, D. y García (s.f.) Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. Tonos Digital Revista de estudios Filológicos

<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/988/636>

Muñoz (2003) El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.

http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

Palomero, J. y Fernández, M. (2005). El Cuaderno De Bitácora: Reflexiones al Hilo Del Espacio Europeo De La Educación Superior. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876009>

Piñeiro, M y Navarro, D (2014) Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. Diálogos Revista Electrónica de Historia

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43932584009>

Rodríguez, H. (2012) Ambientes de aprendizaje. Repositorio Académico Digital Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/1069/4776?inline=1>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica (Ed. rev.).

“AUTONOMÍA CURRICULAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EL CASO DE UN COLECTIVO DOCENTE”

Valeria del Carmen López Olmos.

valerial.olmos@hotmail.com

Héctor Miguel Sánchez Anguiano.

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero"

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

La presente ponencia expone los resultados de una investigación basada en el enfoque cualitativo; se empleó como método, el análisis de caso colectivo con el objetivo de comprender el proceso de implementación de la Autonomía curricular (AC) en una escuela primaria. Los datos se analizaron en dos vertientes principales: percepciones construidas por los profesores a partir de la implementación de la AC y el proceso de formación que respaldó dicho cambio en el plan de estudios de educación básica (2017). Como hallazgos se encontraron dificultades ante tal cambio curricular, asimismo construyeron opiniones cuya connotación es predominantemente negativa: agotamiento, agobio ante los requerimientos administrativos, sensación de pérdida de tiempo e inseguridad. Con relación a la formación brindada por la autoridad educativa local y federal fue considerada como insuficiente y poco útil para afrontar las implicaciones pedagógicas.

Palabras clave: Autonomía curricular, formación docente, cambio curricular.

Planteamiento del problema

El profesor ante las innovaciones y cambios curriculares.

Parte de las tareas que implica la profesión docente están relacionadas con los cambios curriculares; este tipo de cambios representan una serie de retos que van desde ajustes a su práctica, hasta en sus concepciones sobre la función social de la escuela y lo que se aprende en ella. Sobre esto, Frida Díaz-Barriga (2010) afirma que pocos se cuestionan cómo aprenden los profesores, qué los motiva a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real se consolide. Por su parte, Casanova (2017) refiere que las nuevas propuestas educativas generalmente tienen implícito un sentido administrativo porque aluden a dos elementos que son, fundamentalmente, no educativos: la planeación estratégica y la evaluación. Con base en lo anterior, se puede decir que las acciones que se esperan del docente a nivel de su práctica dentro del aula y su formación profesional previa a la implementación de innovaciones curriculares, son temas muy debatidos que presentan visiones complementarias y contrapuestas.

En el ciclo escolar 2018-2019 inició la implementación del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) en las escuelas de educación básica, propuesta curricular del sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto. Este modelo presentó como uno de sus rasgos innovadores al componente denominado “Autonomía curricular” (AC), que implicaba importantes cambios organizacionales y pedagógicos de carácter obligatorio.

El interés por realizar esta investigación surgió a partir de la observación de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar en una escuela primaria ubicada en la zona urbana de la ciudad de Colima; en este espacio se tomaron los acuerdos para generar las condiciones que permitieran desarrollar los clubes propuestos por la AC. Se identificó un ambiente donde predominaron confusiones, dudas, enojos, opiniones encontradas, entre otras diferencias e inconformidades que surgieron para la implementación de este componente en tal plantel educativo.

Como parte de la problematización, se diseñó y aplicó una escala tipo Likert cuyo propósito fue identificar posturas iniciales sobre la implementación de la AC. Los ítems de la escala se construyeron con base en tres puntos de referencia: finalidades e implementación de la AC; formación docente para la ejecución de la AC; percepciones e implicaciones docentes. En la parte final del instrumento se incluyó una instrucción en la que se solicitaba al docente que plasmara cinco palabras que describieran al componente de la AC.

Se encontró que la mayoría de los docentes consideraban que en los clubes predominaba un ambiente favorable para el aprendizaje y la convivencia, sin embargo, expresaron su desacuerdo sobre el cumplimiento de la finalidad de la AC relacionada con la disminución del rezago. Con relación a las capacitaciones que brindaron a los docentes, coinciden que fueron insuficientes, que no adquirieron las herramientas necesarias para dirigir los clubes.

A partir de lo anterior, se concluyó que los docentes mostraron una postura negativa respecto a la AC, lo que evidenció la existencia de un problema educativo. Estos resultados fueron un referente sobre la pertinencia y necesidad de desarrollar la investigación que aquí se reporta.

Por otro lado, en la revisión de las investigaciones previas sobre el tema, se encontraron reportes y artículos sobre la perspectiva docente ante los cambios e innovaciones curriculares (Díaz-Barriga, F., 2010; Ziegler, S., 2003; Osorio, R. y Pech, S., 2007; Artigue, M., 1998; Ruíz, G. 2012) en los que se reflexiona sobre las implicaciones que estos procesos tienen sobre el trabajo docente. Como aporte a esta área específica, la investigación que aquí se desarrolla pretende profundizar sobre las experiencias de profesores ante los cambios curriculares e implementación de políticas educativas, específicamente de la efímera AC propuesta en el Nuevo Modelo Educativo.

El objeto de estudio fue abordado desde las perspectivas docentes con datos empíricos sobre sus experiencias, con el objetivo principal de comprender cómo se desarrolló el componente de AC en la escuela primaria, desde la experiencia de los maestros. Como objetivos secundarios, se pretendía comprender los cambios o ajustes que implicaron los Clubes en la práctica docente, así como identificar las características de la formación que acompañó a los profesores en la ejecución de dicho componente.

Derivado de lo anterior, se construyó la pregunta central de la investigación: ¿Cómo se desarrolla la AC en la escuela primaria, desde las percepciones de los profesores?. Y las siguientes preguntas subsidiarias: ¿Cuáles son los cambios que realizaron los docentes a su práctica y qué dificultades presentaron? y ¿Cómo es la formación que tuvieron los docentes para la planeación e implementación de los clubes?. Como supuestos de investigación se consideraron: primero, que las percepciones y valoraciones de los docentes con relación a la AC son principalmente negativas, por lo que desarrollan los clubes bajo un esquema de simulación; y segundo, que las finalidades de la AC no se logran debido a que las prácticas de los profesores se centran en el cumplimiento de tareas primordialmente administrativas.

Marco teórico

Hacia la construcción de una postura conceptual sobre currículo.

En este punto, resulta importante hacer un breve análisis conceptual sobre el término “currículo” que nos permita entender y acotar el referente sobre el cual se desarrolla esta investigación. Pansza, M. (2005) considera que el currículo es un término “polisemántico” ya que autores varían en sus definiciones, algunos lo usan para referirse a planes de estudio o la implementación didáctica, otros lo presentan como un campo disciplinario autónomo. En este sentido, conforme se modifica el paradigma educativo, la definición de currículo también se actualiza (Pérez Pérez, 2012); con relación a esto, Briggs y Taba (citados por Pansza, M., 2005) agrupan las definiciones de currículo en los rubros siguientes:

- a) *El currículo como los contenidos de la enseñanza:* se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. En este sentido, quienes identifican el currículo con contenidos destacan la transmisión de conocimientos como función principal de las escuelas.
- b) *El currículo como plan o guía de la actividad escolar:* Un plan de aprendizaje, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su función es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) *El currículo entendido como experiencia:* esta interpretación pone su énfasis, no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace, es decir, la suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela.
- d) *El currículo como sistema:* se desarrolla, por la influencia de la teoría de los sistemas; en educación, el sistema se caracteriza por elementos constituyentes y relaciones entre los elementos. Destaca la existencia de metas, las cuales apuntan los elementos y sus relaciones.
- e) *El currículo como disciplina:* en esta clasificación, el currículo no solo es un proceso activo y dinámico, sino también, es una reflexión sobre este mismo proceso.

Por su parte, Casarini, M. (2010) indica la conveniencia de visualizar el currículo como un proyecto, pues esta denominación es más integradora y compleja que aquella que lo concibe como una selección y secuencia de contenidos -en un sentido más tradicional-.

En esta investigación, se retomó la idea del *currículo como proyecto* pues permite visualizarlo como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula y se relaciona de manera más directa con las tareas específicas del docente, sobre lo que guía su práctica y que al mismo tiempo, retroalimenta el diseño del mismo. En concordancia con esta postura, se

consideró que, para que el currículo cumpla su función, el profesor necesita comprenderlo, entenderlo y formarse profesionalmente a través del proceso.

Condiciones para la funcionalidad del currículo.

Con relación a la funcionalidad del currículo, definida por Zabalza (1987) como “su capacidad para generar una dinámica educativa realmente sea efectiva y optimizadora del sistema educativo” (p.16), está vinculada a determinadas condiciones:

- *Su virtualidad para integrar lo antiguo y lo conocido con lo nuevo.* Por lo general el profesorado acepta difícilmente cambios bruscos en planteamientos y contenidos de enseñanza. Cada nueva propuesta conviene, a nivel pragmático, asentarla o hacerla partir de las formas anteriores bien conocidas por los docentes.
- *Ser capaz de generar una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica,* es decir, no solamente hacer prevalecer una situación de acatamiento, de aceptación pasiva de las disposiciones, sino potenciar, estimular, el que escuelas y profesores sobrepasen las propias disposiciones mínimas.
- *Ir consolidando unas formas de hacer las cosas y de revisar los resultados obtenidos* que suponga aspectos como el trabajo en grupo por los profesores, la implicación de todos los componentes de la comunidad educativa en su desarrollo, etc.
- *Habérsele dado una publicidad suficiente* de manera que todos los profesores conozcan perfectamente no solo las disposiciones en sí mismas (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.), sino también los elementos más importantes de su fundamentación doctrinal y de su oportunidad en esa sociedad, al igual que el propósito general que da sentido al Programa (Zabalza, 1987, p.16).

Los elementos propuestos por Zabalza (1987) muestran vigencia y reflejan directrices importantes para considerar en el desarrollo de cambios, innovaciones o ajustes en el currículo. Como se percibe, también otorga al profesor, un rol protagónico en la implementación de dichos cambios, así que la persistencia en ignorarlo, podría reflejarse en resultados poco efectivos.

Autonomía Curricular en educación básica. La propuesta del Nuevo Modelo Educativo.

El Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) planteaba la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en conjunto, se denominaban “Aprendizajes clave para la educación integral”. Los dos primeros componentes no representaban cambios significativos con relación al plan antecedente: la Reforma Integral de Educación Básica, implementada de manera oficial en 2011; sin embargo, el tercero en mención proponía acciones que representarían cambios en la organización de las escuelas y formas de trabajo para los profesores, por mencionar algunos:

- Períodos lectivos (clases de 50 a 60 minutos) mayores al de las asignaturas y áreas de los otros componentes.
- En cada escuela se definiría la oferta curricular, es decir, los clubes que se impartirían de acuerdo a las necesidades identificadas por los profesores, estudiantes, padres de familia y otros integrantes de la comunidad educativa.
- Llenado de una “Cédula de nivel de madurez organizacional” cuya finalidad era brindar directrices para la selección de la oferta curricular con base en las características de los profesores del plantel y la infraestructura.
- Organización de un horario único para desarrollar los clubes en toda la escuela.
- Conformación de clubes integrados por estudiantes de diferentes grados escolares y con intereses o necesidades semejantes.
- Evaluación cualitativa del desempeño de los estudiantes en la oferta curricular de este componente.

De acuerdo al Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), la AC se definía como:

“Un componente innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México. Por una parte, otorga a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia; para ello se conformarán grupos con niños y jóvenes de diferentes edades, lo que propiciará otro tipo de convivencia, necesaria en la escuela, ya que contribuye a la buena integración de la comunidad escolar. Por otra parte, ofrece a los profesores espacios para experimentar con nuevas metodologías que les permitan renovar su práctica docente” (p.614).

El componente “Ámbitos de la Autonomía Curricular” buscaba atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando, por lo que cada escuela elegiría e implementaría la oferta educativa con base en los períodos lectivos disponibles y en los lineamientos que expidió la SEP (ACUERDO número 11/05/18). El componente Autonomía curricular estaba organizado en cinco ámbitos: “Ampliar la formación académica”, “Potenciar el desarrollo personal y social”, “Nuevos contenidos relevantes”, “Conocimientos regionales” y “Proyectos de impacto social”.

Metodología

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo que profundiza en la complejidad de los fenómenos, hechos y procesos particulares y específicos de grupos más o menos delimitados en extensión, y capaces de ser apprehendidos intensamente en los que las acciones,

las estructuras y las relaciones adquieren significación (Padlog ,2009). Puesto que, también se pretendía comprender las percepciones que los docentes construyeron con relación a sus experiencias sobre la implementación de la AC en la escuela, así como, las capacitaciones que recibieron para desarrollarla; los rasgos del enfoque cualitativo facilitarían la consecución de dichos objetivos.

El estudio de caso como método de investigación.

Yin (1989) argumenta el estudio de caso es la metodología apropiada para los temas considerados como novedosos; entre sus rasgos distintivos se tiene: a) examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real; b) las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes; c) se utilizan múltiples fuentes de datos; d) puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Por la relevancia del contexto y las características de los participantes en una investigación cuyo metodología es el análisis de caso, enseguida se presentan algunos rasgos generales que permitan comprender el escenario donde se desarrolló y las características de los participantes.

La investigación se realizó en una escuela primaria pública del municipio de Villa de Álvarez, en el estado de Colima. Perteneció al programa “Escuelas de tiempo completo”; los clubes fueron establecidos de 11:45 a 1:45pm. Con relación al personal que labora en ella, cuenta con 12 profesores frente a grupo, un director técnico y seis docentes de apoyo.

El muestreo en esta investigación fue no probabilístico de tipo intencional que permitió seleccionar casos característicos de una población, limitando la muestra con la finalidad de “reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los cuales nos resultan desconocidos al iniciar el estudio” (Castro, 2007, pág. 1). Se consideraron los siguientes criterios para la selección de los informantes: profesor encargado de impartir un Club en la escuela; con disposición para participar en las entrevistas programadas, que se desempeñe como docente frente a grupo de tiempo completo y con 10 a 35 años de servicio.

A partir de los criterios anteriores y siguiendo las recomendaciones de Pineda y De Canales (1994), se seleccionaron cuatro maestros que representaban un tercio de la plantilla de la escuela. En la tabla a continuación se muestra información de los sujetos de estudio:

Sujeto de estudio	Años de servicio	Nivel de estudios	Club que imparte
MSE- 1	15	Licenciatura	Rondas y cantos
ASE- 2	22	Licenciatura	Cálculo mental
CSE- 3	18	Maestría	Matemáticas lúdicas
CHSE- 4	34	Licenciatura	Matemáticas Lúdicas

Tabla: Datos de la muestra; elaboración propia.

La entrevista semiestructurada.

En congruencia con la pregunta central y los objetivos de investigación, se eligió como técnica a la entrevista semiestructurada, en la que se decide qué tipo de información se requiere y con base en ello se establece un guion de preguntas; los cuestionamientos se elaboran de forma abierta, lo que permite recoger información más rica y con más matices que en una entrevista estructurada (Folgueiras, 2016).

Se diseñaron dos guiones de entrevista que fueron desarrollados en momentos distintos para atender las siguientes categorías de análisis: primero, “Autonomía Curricular” con cuestionamientos orientados a rescatar percepciones docentes sobre las finalidades de dicho componente. La segunda categoría es “Formación docente” en la que se establecieron preguntas que con la finalidad de rescatar información acerca de las capacitaciones previas que tuvieron los docentes con relación a la implementación de la AC.

Las entrevistas fueron registradas por una aplicación de grabación de voz, la estrategia usada fue la mecanografía para la transcripción de los datos. Se decidió recurrir al método de transcripción esencial de datos (Gibbs, 2007). Posterior a ello, se procedió a la codificación abierta (Gibbs, 2007), que comenzó extrayendo cada dato característico con una etiqueta que lo definiera, este proceso es denominado “codificar”. Con base en esta propuesta, se identificaron dos categorías generales conformadas por los códigos que se presentan a continuación:

- *Categoría de Implicaciones de la AC:* Cambios en la labor docente, Causas y consecuencias de la AC, Expectativas docentes y carencias en la implementación de la Autonomía Curricular y Estrategias aplicadas.
- *Categoría de Subjetividad:* Sentimientos docentes, Opiniones respecto a la implementación de la AC, Formación previa e Inquietudes de los docentes

Resultados

Como hallazgo general, se identificó que tres de los cuatro sujetos de estudio comenzaron las entrevistas negando la existencia de problemas en su práctica como resultado de un cambio curricular, tal como se muestra en las siguientes transcripciones:

...la reforma o el Nuevo Modelo educativo no trae cambios muy significativos para mí...
(ASE-3).

Yo soy una maestra con muchos años de experiencia, a mí ya nada me asusta, al poco tiempo de trabajarlo me acostumbro (CHSE-3).

Con el análisis de los datos, se identificó que, conforme la entrevista avanzaba y se ganaba cierta confianza, la sinceridad iba apareciendo en las respuestas de los docentes y cada vez les fue más difícil negar estos cambios, así como aceptar que estaban teniendo dificultades con la implementación de la AC. El trabajo de los maestros es juzgado constantemente por diferentes actores sociales, debido a esto, muestran cierto temor por expresar abiertamente lo que sienten y lo que ocurre en su salón de clases, sobre todo si lo que pasa es negativo. Esto se ve reflejado en actitudes y discursos mediante los cuales, los profesores pretenden hacer pensar a los demás que todo está bien o que no ocurre nada fuera de lo esperado.

Con relación a la formación previa que los docentes recibieron para llevar a cabo la AC; todos expresaron que las capacitaciones ofrecidas en el ciclo 2018-2019 fueron insuficientes:

...las que nos dieron, ni si quiera deberían de llamarse capacitaciones, sólo nos informaron de los cambios, en ningún momento hubo capacitación donde nos dieran suficientes herramientas para poder dar los clubes (MSE-1).

Pues ¿cuáles capacitaciones?, no tuvimos capacitaciones, lo único fue un acercamiento de parte de los directores y cursos de los que ni me enteré, creo que no fueron muy formales, tal vez si nos hubieran capacitado para poder dar clubes más interesantes, los resultados fueran otros (CSE4).

La valoración de los procesos de formación deficientes e insuficientes provocaron en los maestros molestia, pues no se sentían preparados para afrontar los requerimientos de la AC. La formación previa de los docentes es un factor de suma importancia en este tipo de cambios; consideran que, si se hubieran realizado cursos formales, más atractivos y con contenidos más pertinentes, sus apreciaciones hubieran sido diferentes.

Asimismo, con relación a la formación previa los docentes consideraron que, para que las capacitaciones fueran adecuadas hicieron falta varios aspectos; lo anterior se puede apreciar en este comentario:

A mí me hubiera gustado que las capacitaciones fueran como hace ya varias reformas, íbamos a cursos obligatorios y el asistir nos traía beneficios tanto en nuestra práctica como en nuestros bolsillos, venían personas especializadas de México y de otros lugares, personas que conocían a fondo el tema y no nada más nos explicaban, sino que nos compartían muchas estrategias para aplicar. (CSE-4)

La trayectoria de los profesores, así como sus experiencias en innovaciones y cambios curriculares, les permitió construir referentes y establecer comparaciones entre las capacitaciones de otras reformas. Ellos manifestaron la importancia de que especialistas y

expertos impartan las capacitaciones, resaltan la necesidad de conocer nuevas estrategias y técnicas que les permitan llevar a cabo una mejor práctica docente. La obligatoriedad de las capacitaciones fue un aspecto resaltado por dos de los maestros entrevistados.

Las opiniones y las percepciones de los docentes sobre su práctica tienen relación con la carga administrativa que se traduce en el uso de formatos, lo cual lo consideran una distracción de la función primordial, además de que les genera cansancio:

En cada reforma que hacen, siempre nos dicen que van a eliminar la carga administrativa para que el docente pueda dedicarse a lo que es su función en específico que es la enseñanza, pero siempre nos llenan de formatos que realmente distrae de nuestra función primordial (MSE-1).

...es mucho estrés, mucho cansancio, mucho tiempo fuera de la escuela el que hay que dedicar buscando materiales, buscando actividades... (CHSE-3).

Los docentes se perciben cansados, agobiados y desmotivados por las actividades y responsabilidades que implicó el desarrollo de los clubes; sobre esto, responsabilizan a las autoridades del aumento de la carga de trabajo debido los nuevos formatos para las evaluaciones y por la falta de materiales. Se esperaría que las tareas del profesor se centraran en la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, la sobrecarga de actividades administrativas generó frustración y estrés.

Sobre la forma como los docentes llevaron a cabo los clubes, expresaron que no realizaron las actividades tal como se proponen en los documentos rectores sobre la AC. A continuación se pueden observar algunos comentarios de sus inquietudes:

¿Tú crees que una sola persona es capaz de realizar tantas actividades diarias para tantos niños de diferentes edades, si nunca le dijeron cómo hacerlas ni me dieron lo que se ocupa? (MSE-1).

Sinceramente al final de cuentas terminamos haciendo actividades de relleno que se nos van ocurriendo porque es casi imposible para una sola persona realizar todo lo que nos exigen (ASE-2).

Los profesores se sentían inseguros con las actividades que realizaban los alumnos en los clubes, además dudaban sobre el cumplimiento de los propósitos de la AC y del logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

Discusión y conclusiones

Se considera que la desaparición del componente de AC se debió a múltiples factores, entre los que se evidencian en esta investigación, se tienen:

- No favoreció de manera contundente el mejoramiento de la práctica docente, ni del aprendizaje de los alumnos; los clubes, en este caso, no cumplieron con las finalidades ni con los propósitos que se estipulaban en el Nuevo Modelo Educativo, aún cuando los docentes realizaron cambios en la organización de su trabajo: horarios, materiales, grupos diversificados, etc.
- Los cambios que implicó su implementación en las escuelas generó en los profesores una sobrecarga de actividades.
- Los procesos de acompañamiento fueron insuficientes y poco adecuados a las necesidades de los profesores.

Las innovaciones y cambios curriculares no sólo modifican las formas de trabajo de los profesores, sino que también impactan en su estructura emocional y motivacional; por lo tanto, estos elementos necesitarían considerarse en el diseño de próximas políticas educativas.

Se concluye también que, por los hallazgos encontrados en la investigación, las políticas educativas pareciera que son diseñadas por expertos en el tema y no se toma en cuenta -o por lo menos no se hace de forma contundente- la experiencia y los conocimientos de los docentes. Ante esto se sugiere seguir difundiendo experiencias y percepciones de profesores que sirvan como referente para la construcción de innovaciones o cambios curriculares, tal como se hizo en esta investigación.

REFERENCIAS

- Artigue, Michèle (1998). Enseñanza y aprendizaje del análisis elemental: ¿qué se puede aprender de las investigaciones didácticas y los cambios curriculares? *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa RELIME*, 1(1), pp. 40-55 .
- Casanova, H., Díaz-Barriga, Á., Loyo, A., Rodríguez, R y Rueda, M. (2017) El modelo educativo 2016 : Un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles Educativos* [en línea] 2017, XXXIX (Enero-Marzo) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922012>
- Casarini Ratto, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F: Trillas.
- Castro, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.

- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. España: pfolgueiras.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis en datos cualitativos, en investigaciones cualitativas*. Madrid: Morata.
- Padlog, M. (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción del riesgo. *Espacio Abierto*, 18 (3), 413-421.
- Pansza, M. (. (2005). *Pedagogía y Currículo*. México, D.F.: Gernika.
- Pérez Pérez, M. (2012). *Conceptos básicos de la teoría curricular*. Hidalgo: UAEH.
- Pineda, B., & De Canales, E. L. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de person al de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Roger Reyes Osorio Puch y Silvia J. Pech Campos (2007). Preocupaciones de los profesores ante la Reforma Integral de la Educación secundaria en México en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, Vol. 5, No. 3
- Ruíz Cuéllar, Guadalupe (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Aprendizajes Clave*. México: SEP.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park C.A.: SAGE.
- Zabalza, M. Á. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.
- Ziegler, Sandra (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 653- 67.

CONCEPCIÓN, USO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: UN PROCESO FORMATIVO DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Blanca Isabel Cabello Ochoa

Gerson Edgar Ferra Torres

cabellochoab.apri16@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

Línea temática 2: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Tipo de contribución: Reporte parcial de investigación

Resumen

Se muestran los resultados de un instrumento aplicado a docentes de educación básica de distintos niveles educativos con el objetivo de evaluar sus concepciones sobre el uso y aplicación de instrumentos de evaluación dentro del proceso formativo en su estudiantado. Este trabajo es parte de la investigación que se realiza como parte del proceso formativo para obtener el grado de licenciatura en educación primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, ubicada en Xalapa, Veracruz. En los resultados se identifica que el profesorado visualiza de manera deficiente a los instrumentos de evaluación, pues existen confusiones en torno a su proceso de construcción, aplicación e intencionalidad con el que son aplicados, para ello es importante conocer las concepciones que el profesorado tiene de ellos, y la manera en que los implementan.

Palabras clave: Evaluación formativa, instrumentos de evaluación, aprendizaje, proceso evaluativo.

Planteamiento del Problema

Durante el recorrido realizado en el trayecto formativo de observación y práctica docente de la licenciatura en educación primaria plan 2012 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, se identificó la escasa utilización y diversificación de instrumentos de evaluación por parte de los docentes en servicio.

No se reconoce con exactitud si su falta de aplicación se debe a un desconocimiento sobre los criterios, momentos y propósitos para evaluar o si sus fines sólo cumplen con la asignación de una calificación final para el cumplimiento de competencias del currículo de educación primaria.

Es necesario tener en cuenta las técnicas e instrumentos de evaluación que los profesores implementan para dar seguimiento al proceso formativo del estudiantado, dado que es de esta forma en la que se obtiene información sobre el aprendizaje, a su vez se toman en cuenta las necesidades y características de los alumnos con los que se está trabajando, considerando un fin específico ya que no con todas estas herramientas se obtiene la información deseada.

Parece ser que solamente se toma en cuenta que los estudiantes cumplan con una tarea, utilizando listas en donde solo se registren actividades realizadas, pero no llevan a cabo un instrumento para evaluar. Es por esto que se pretende conocer si los docentes realmente hacen uso de estos.

Para tener en cuenta la forma de utilizar los instrumentos de evaluación, es fundamental determinar usos, conceptos y aplicaciones que le dan a los instrumentos de evaluación los docentes de Educación Primaria en las aulas, debido a que cada uno tiene un concepto distinto de este proceso y le dan la importancia necesaria de acuerdo con su experiencia.

Para la Secretaría de Educación Pública (2011): “la evaluación es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (p.32). Mientras que en el plan de estudios 2018 de la propia Secretaría (2017) menciona que es: “un insumo fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes pues permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; así como identificar las causas de las dificultades que se traducen en aprendizajes no alcanzados (p.178).

De acuerdo con las definiciones anteriormente citadas, se puede decir que la evaluación formativa y auténtica, juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumno, el cual es esencial para conocer las dificultades o posibles mejoras para que se alcance el aprendizaje esperado de las sesiones.

Para la formación inicial de la licenciatura en educación primaria, la investigación tiene ciertos beneficios, ya que no solamente es importante conocer lo que pasa en el aula, sino que es fundamental conocer y comprender cuál es la mirada que existe por parte de los docentes en servicio, para cambiar esa cultura evaluativa, mediante instrumentos que arrojen datos significativos sobre el aprendizaje de los alumnos.

En la Educación Normal, en el plan de estudios 2012, se integra un curso de evaluación, el cual tiene por nombre “Evaluación para El Aprendizaje”, que se encuentra ubicado en el cuarto semestre del trayecto formativo psicopedagógico. Aunque en el contenido del curso se propone realizar ciertos instrumentos y definiciones sobre el proceso de evaluación, no da elementos necesarios, es decir, no existe un seguimiento sobre la evaluación, se toma como un curso aislado, por lo que se considera imposible conocer a fondo el uso de todos los instrumentos de evaluación, definir los criterios adecuados y aplicarlos en el aula.

Durante el proceso de formación para la planeación y la evaluación de la práctica, existe un vacío teórico y metodológico para integrar la evaluación como eje transversal de las secuencias didácticas. Lo anterior fortalece la necesidad de indagar y describir este fenómeno desde la óptica de la investigación.

Como resultado, se plantea la siguiente pregunta de investigación; ¿Cuál es la concepción de los profesores de educación primaria con respecto al uso y aplicación de los instrumentos de evaluación en el aprendizaje?; Los objetivos de la investigación son:

General:

Determinar los usos, conceptos y aplicaciones que le dan a los instrumentos de evaluación los docentes de educación primaria en las aulas.

Específicos:

1. Evaluar la contribución de los procesos que realizan los docentes con la utilización de instrumentos de evaluación para realizar una evaluación formativa en el aula y los resultados de los estudiantes en los aprendizajes,
2. Determinar la manera en la cual los instrumentos de evaluación reflejan los resultados de los estudiantes en los aprendizajes.
3. Identificar las concepciones que tienen los docentes de acuerdo a la utilización o pertinencia de instrumentos de evaluación.

Marco teórico

Para el diseño y construcción del marco teórico se realizó una revisión de la literatura, contemplando ciertas investigaciones tomando en cuenta su alcance, contenido de acuerdo a conceptos, lo que se planteaba de manera general en cuanto a objetivos y tipo de investigación. También se realizó la revisión de documentos que aportarán distintas perspectivas para comparar.

Sin embargo, se pudo definir que existe muy poca información al respecto del tema de estudio, es decir el tema ha sido investigado anteriormente, pero la utilización de instrumentos en educación primaria es poco observable.

Los conceptos y teorías relevantes para el tema de estudio son: el concepto de evaluación, la percepción hacia la evaluación, los tipos y sugerencias de instrumentos para implementar en el aula y el aprendizaje y por último, los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación es un concepto con muchos significados ya que se desprenden muchos tipos de esta, de tal manera es entendida como obtener una calificación final, sin embargo, para realmente hacer un proceso evaluativo, se deben tomar en cuenta varios aspectos, no aislarse en pensar que el alumno debe memorizar ciertos contenidos que le son enseñados en la escuela, sino que mediante actividades se debe realizar un sumatoria.

Es fundamental considerar las siguientes definiciones sobre el concepto de evaluación, con los cuales muchas veces los docentes se identifican con estas;

Se considera a la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones referentes al mismo. (Rosales, M. 2014, pág. 2).

Celman 2005 (Como se citó en Prieto y Contreras, 2008) mencionan que la evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar los resultados de aprendizajes y, por lo tanto, como un “acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje”. (Prieto y Contreras, 2008, p. 247)

Teniendo en cuenta las conceptualizaciones de los autores, se puede definir como un proceso en el cual se van a tomar en cuenta datos confiables, para poder emitir un juicio de valor sobre lo que se va a evaluar, implementando acciones o cambiando las que se están llevando a cabo, para el logro de los objetivos. Aunque también se identifica que algunos la consideran como un acto al final del proceso educativo.

En la evaluación se ven presentes distintos factores, por las cuales, el profesorado no lleva a cabo la evaluación como un proceso, sino como una forma de acreditación al final del ciclo escolar. También existe cierta negativa hacia el proceso de evaluación, tal como lo menciona Ravela, Picaroni & Loureiro (2017).

Los sentimientos negativos relacionados con la evaluación son variados, el vinculado a la sobrecarga de trabajo y el cansancio que implica evaluar requiere revisar y corregir grandes cantidades de tareas, normalmente en horarios en los que, se supone, no estamos trabajando. Un segundo sentimiento es el de aburrimiento, derivado del hecho de corregir varias decenas de trabajos similares. Un tercer tipo de sentimiento que muchas veces está presente, es el de frustración. Esta deriva del hecho de que al evaluar solemos contrastar la distancia que existe entre lo que intentamos enseñar y el desempeño de nuestros estudiantes. En cuarto lugar, cabe mencionar el sentimiento de incertidumbre y aún de cierto estrés y angustia, esto suele ocurrir en las instancias de evaluación en las que tenemos que tomar decisiones vinculadas a la aprobación o reprobación de un curso. (p. 27).

Debido a que la evaluación se construye mediante distintos actores, se pueden tomar en cuenta las diferentes opiniones de los sujetos que intervienen en su proceso, en donde se tenga un panorama general sobre la manera en que el mismo sujeto concibe su aprendizaje, hasta la manera en la cual otros opinan, tanto de las prácticas, como del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es importante rescatar que el docente puede observar sus prácticas evaluativas estando inmerso en el contexto, sin embargo, existen medios por los cuales se puede tener un juicio de valor y una toma de decisiones mejor considerada.

En el plan de estudios 2011 marca otros tipos de evaluación, como parte principal, toma en cuenta solamente al alumno, en la cual es consciente de lo que aprendió, cómo lo aprendió, así como considerar la forma en que puede mejorar esos aprendizajes, (Sep, 2011) Autoevaluación; “busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño (pág. 32)

Por consiguiente a este proceso que es la autoevaluación como se mencionaba anteriormente, se toma en cuenta la coevaluación la cual es realizada entre pares con el fin de tomar en cuenta el distinto criterios de un alumno que está aprendiendo el mismo conocimiento (Sep, 2011) menciona que; “la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos” (pág.32)

Por último, se menciona la heteroevaluación que es dirigida por el docente, es decir el sujeto que toma en cuenta distintas características para integrar la calificación. La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

No solamente es tomar en cuenta a la evaluación en sus distintos tipos de acuerdo al proceso, sino la parte fundamental de pensar en los alumnos, en cómo es que ellos la van concibiendo para que se den cuenta de lo que han aprendido, de la misma manera los objetivos que están cumpliendo o no.

A continuación, se integra una tabla sobre los tipos de evaluación de acuerdo con los momentos en el proceso de evaluar.

Momento de realización	Función	Propósito
Inicial	Diagnóstica	El o la docente determina cuales son las principales fortalezas que sus estudiantes poseen al empezar el ciclo escolar, un nuevo tema o una unidad. Adecuar la planificación a las necesidades del grupo de estudiantes.
Durante todo el proceso	Formativa	Determinar el avance de los y las estudiantes durante el proceso para establecer que han aprendido y que les falta por aprender. Hacer un alto en el camino y determinar los procesos de reforzamiento que deben ser aplicados para ayudar a los alumnos y las alumnas a alcanzar la meta propuesta y para reorientar la metodología empleada por el docente.
Al final de una etapa o del proceso	Sumativa	Hacer un recuento de las competencias alcanzadas por las y los estudiantes durante el grado o nivel.

Figura 1 La evaluación por el momento y la función que cumple
Fuente: Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). (2011). Herramientas de evaluación en el aula.: USAID. Pág. 14.

Instrumentos de evaluación y sugerencias de instrumentos a implementar

Es necesario considerar que las técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, deben ser variadas y funcionales para los docentes que las van a aplicar en las aulas. No solamente se trata de observar cómo es que se aprende, sino que es necesario tener un registro que de información importante y fundamental sobre lo que sucede en el aula.

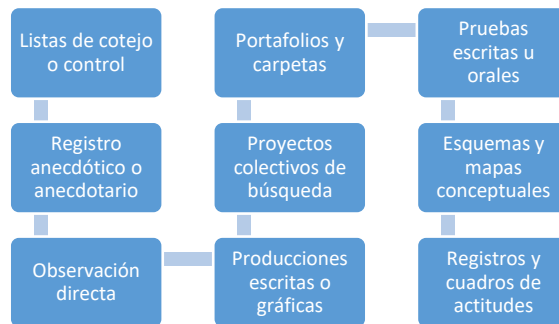
Posteriormente se puede hacer hincapié en los instrumentos de evaluación los cuales son herramientas que nos permiten recoger la información conforme a las técnicas que se van a emplear, siendo estos unos medios realizados por los docentes tomando en cuenta criterios que se evaluarán sobre un producto o una clase en general. Tomando en consideración la

concepción de instrumentos de evaluación, quién explicita de manera muy puntual la definición.

Ibarra (citado por Hamodi, López y Pastor, 2015) Instrumentos de evaluación: “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno. (Págs. 71-72).

En los planes y programas de estudio 2011 y 2018 se plantean distintos instrumentos de evaluación para emplear en sus clases con los alumnos, debido a que estos documentos son herramientas que facilitan la labor docente, siempre enfocadas al desarrollo de los aprendizajes esperados para los cursos con los alumnos, es importante tomarlas en cuenta.

Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias los cuales se mencionan en el plan de estudios 2011 de educación básica son:



Aprendizaje y estilos de aprendizaje a considerar en el proceso de evaluación.

Es necesario tener un concepto muy claro sobre el aprendizaje, debido a que se busca llegar a un proceso de evaluación formativa con la aplicación de instrumentos de evaluación.

La relación existente entre este concepto y la evaluación del mismo, es verificar la manera en la cual, el alumno ha ido aprendiendo, tomando en cuenta indicadores y formas de evaluar para hacer un análisis sobre lo que el alumno aprendió o debe aprender en el proceso.

Siendo los estilos de aprendizaje, la manera de aprender de los alumnos, da un panorama sobre el tipo de actividades a realizar. Como lo menciona Dunn et Dunn, 1985 citado por Gravini (2006) menciona; “El estilo de aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre la información nueva y difícil, la trata y la retiene” (p. 40). Existen múltiples teorías sobre los estilos de aprendizaje, sin embargo, en las aulas de educación básica, se ven reflejados tres de ellos, debido a la aplicación de instrumentos para el diagnóstico de los alumnos, estos son visual, auditivo y kinestésico.

Metodología

Debido a que existe muy poca información al respecto del tema de estudio, se decidió implementar un estudio con la metodología de tipo **cuantitativa**, tal como lo menciona Hernández, (2014) “El cuantitativo se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (p. 10).

De la misma manera tienen un alcance **descriptivo**, debido a que como lo menciona Hernández, (2014) afirma que “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). de acuerdo a que se tomó en cuenta un grupo definido de personas, en el cual se especifica, la manera en la cual realizan la evaluación, desde las concepciones hasta su utilización.

Para la recuperación de datos, se optó por aplicar un cuestionario con un total de 28 ítems, con escala de likert; se establecieron cinco secciones, en la cual la primera es lo respectivo a datos generales del docente, en la segunda, se encuentran los tipos y estilos de aprendizaje, como tercera sección, se encuentran las concepciones de evaluación para definir la manera en la cual la identifica, la cuarta sección hace referencia a los distintos tipos de evaluación, así como la frecuencia en la cual es utilizada en las sesiones de clases. Y la quinta sección referente a la utilización de instrumentos de acuerdo con un campo formativo en específico.

Para la validación del instrumento los datos numéricos se computaron al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) el cual arroja resultados gráficos o de validación. Se implementó la prueba de alfa de Cronbach en la cual procesan todos los datos, para medir el nivel de fiabilidad del instrumento, así como los ítems. El alfa de Cronbach, arrojó un puntaje de .932 el cual hace referencia a que el instrumento fue muy confiable, considerando los ítems, las escalas y las respuestas de cada docente.

Resultados

La primera sección de la encuesta tuvo lugar a los datos generales de los docentes. Con un total de 54 respuestas de los cuales 35 fueron hombres y 19 mujeres, las edades fueron de manera variada, sin embargo, no existió tanta presencia más que de 1 persona con 61 años o más. De acuerdo con la formación inicial que los docentes tienen, 25 estudiaron en una

Escuela Normal y 23 en la Universidad Pedagógica, dejando a 5 personas con distinta formación los cuales se encuentran en servicio.

Por último, se consideró preguntar el grado máximo de estudios de cada uno de los docentes, para tener en consideración si esto influye en su forma de evaluar, teniendo como resultados 7 personas con doctorado, 20 con licenciatura y 26 con una maestría culminada.

De acuerdo con uno de los ítems establecidos en la encuesta, figura 2. ¿Al realizar algún instrumento de evaluación, de qué manera íntegra referentes acerca de los estilos de aprendizaje?, se puede observar con un 54% de las personas encuestadas, considera de manera muy frecuente utilizar referentes sobre estilos de aprendizajes para sus evaluaciones, siendo esto algo importante, debido a que esta será la forma en la cual el alumno aprende e identifica los distintos contenidos que se le enseñan, para poder interiorizarlos de una manera más significativa.

Ya que como lo menciona Dunn et Dunn, 1985 citado por Gravini (2006) menciona que; “El estilo de aprendizaje es la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre la información nueva y difícil, la trata y la retiene” (p. 40).

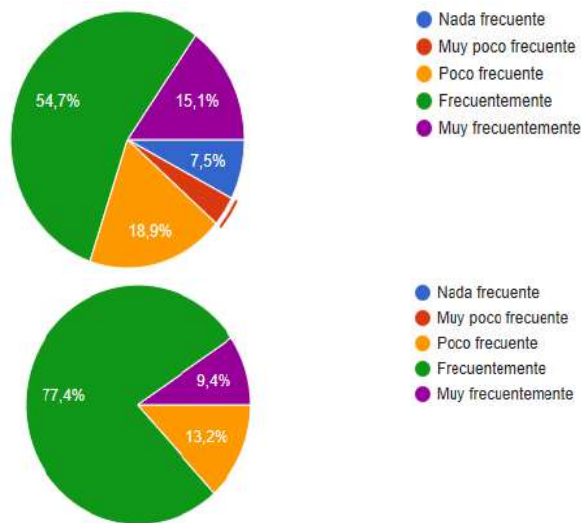


Figura 2. Preguntado 1. ¿Al realizar algún instrumento de evaluación para sus clases, de qué manera íntegra referentes acerca de los distintos estilos de aprendizaje?

Figura 3. Preguntado 7. ¿Los instrumentos de evaluación que utiliza, realmente le arrojan resultados sobre el proceso de aprendizaje que los alumnos van adquiriendo en las sesiones de clases?

En cuanto a uno de los siguientes ítems que se establecieron en la encuesta, se pretendió buscar la manera en la cual, los docentes consideraban, que los instrumentos aplicados en sus clases eran aplicados de una manera viable, debido a que se les preguntó la manera en que estos reflejaban los resultados de los aprendizajes.

De manera significativa, se observó cómo es que los docentes en la figura 3 con un 77% conforme a los resultados obtenidos, consideran que el uso de los instrumentos de evaluación, realmente les arrojan información necesaria, para identificar el proceso de aprendizaje de los

alumnos, sin embargo, aunque no se menciona que tipo de instrumento, realmente se consideran como herramientas importantes.

Cuando se preguntó a los docentes desde su experiencia en qué medida identifican a la evaluación como un proceso de aprendizaje para la mejora de acciones podemos encontrar en la figura 4 pregunta 10. A partir de su experiencia, concibe a la evaluación como: un proceso y recogida de información para la mejora de acciones, que el 25.93% de docentes con formación inicial mencionan que frecuentemente lo relacionan de esta manera, mientras que los docentes normalistas con un 22.22% responden muy frecuentemente.

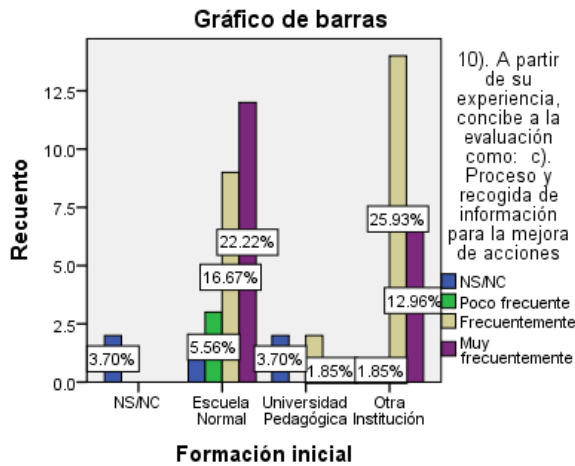


Figura 4. Pregunta 10. A partir de su experiencia, concibe a la evaluación como: c) proceso y recogida de información para la mejora de acciones.

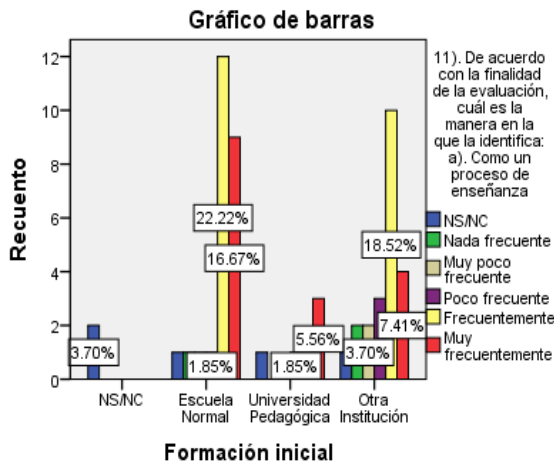


Figura 5. Pregunta 11. De acuerdo con la finalidad de la evaluación, cuál es la manera en la que la identifica: a) Como un proceso de enseñanza.

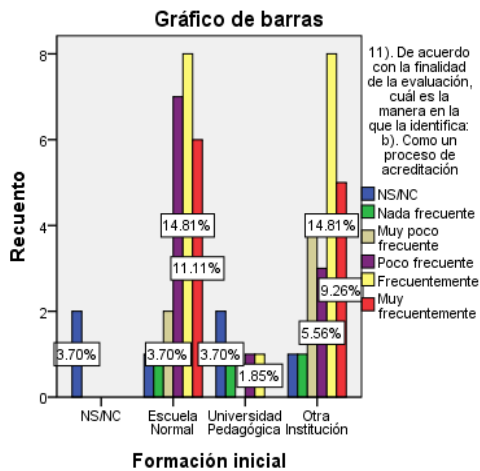


Figura 6. Pregunta 11. De acuerdo con la finalidad en la evaluación, cuál es la manera en la que la identifica: b) como un proceso de acreditación.

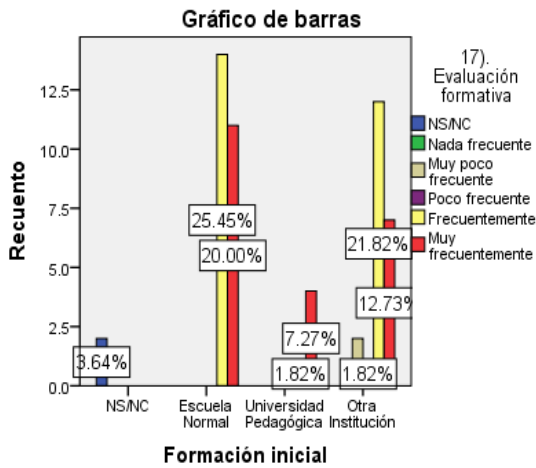


Figura 7. Pregunta 17. Uso de evaluación formativa.

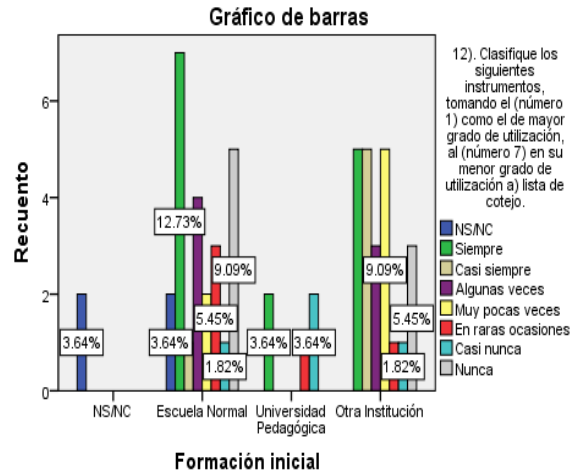


Figura 8. Utilización de la lista de cotejo.

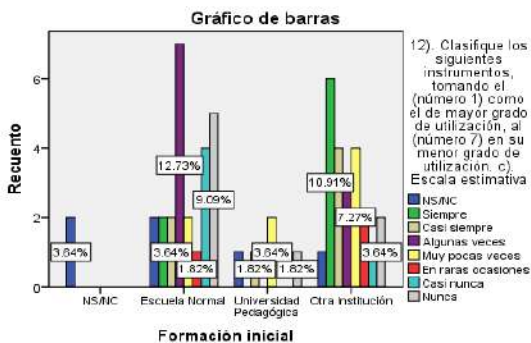


Figura 9. Utilización de la Escala estimativa.

En la figura 5, Pregunta 11. De acuerdo con la finalidad de la evaluación, cuál es la manera en la que la identifica: a) Como un proceso de enseñanza, los docentes con formación normalista en un 22.22% respondió de manera frecuente, seguido de los profesores con formación en otra institución un 18.52%. Posteriormente en la Figura 6. Pregunta 11. De acuerdo con la finalidad en la evaluación, cuál es la manera en la que la identifica: b) como un proceso de acreditación, se encontró que tanto los docentes con formación normalista y con formación en otra institución, la consideran con un 14.81% de manera frecuentemente, también que en esta gráfica se observó la presencia de los docentes con formación en Universidad pedagógica con 1.85% en la misma frecuencia. Es decir, que la finalidad de la evaluación, en primera instancia es considerada como un proceso de enseñanza, sin embargo, el proceso de acreditación, al ser muy reconocido por los docentes es lo que los va a llevar a obtener un valor para calificar.

En el instrumento se realizó una pregunta relacionada con eso de la evaluación con un enfoque formativo, en la Figura 7. Pregunta 17. Uso de evaluación formativa, por lo que se obtuvieron los siguientes resultados; en este caso se tomó en cuenta que los docentes con formación en Escuela Normal con un 20%, respondieron que la utilizan de manera muy frecuentemente, mientras que los docentes con formación en Otra institución corresponden al 12.73% y en este caso se reflejó presencia de un 7.27% siendo profesores con formación en Universidad Pedagógica.

De la misma manera, se les preguntó a los docentes el grado de utilización que les dan a los instrumentos de evaluación. Teniendo siete como referente, sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos, se pudo identificar en las gráficas, Figura 8. Utilización de la lista de cotejo. y Figura 9. Utilización de la Escala estimativa, da cuenta del instrumento más utilizado, así como el que no lo es tanto.

En cuanto a docentes con formación en Escuela normal se reflejó un 12.73% que siempre usan la lista de cotejo para evaluar, mientras que los profesores con formación en otras instituciones hacen uso de ellos en un 9.09% también los docentes egresados de Universidad Pedagógica siempre la utilizan en un 3.64%.

En cuanto al instrumento de menor grado de utilización, se reflejó en la gráfica de escala estimativa, debido a que tuvo un 12.73% respondiendo algunas veces, así como un 9.09% nunca en docentes con formación normalista, mientras que los docentes con formación en otra institución fueron de un 3.64% en nunca, seguido de un 7.27% en algunas veces conforme a sus evaluaciones en el aula.

Conclusiones

Esta investigación sobre el uso y concepciones de los docentes con respecto a la evaluación e instrumentos, da un panorama general sobre la manera de concebir dicho termino, se habla de una evaluación en el proceso, con un enfoque formativo, sin embargo, la forma de identificarla en su mayoría es como proceso de enseñanza, pero al mismo tiempo como una forma acreditación, lo cual no corresponde a un enfoque formativo. Se hace hincapié en la utilización de instrumentos por parte de los docentes tanto en una lista de cotejo la cual no da elementos suficientes para integrar una calificación, mientras que de manera más completa la escala estimativa es menos utilizada.

Al integrar profesores con distinta formación inicial, se puede determinar que esta no tiene gran relación en la forma o proceso que los docentes lleven aula, es necesario que el profesorado implemente estas herramientas para obtener evidencias con mayor carácter educativo.

Se integran ciertos resultados, que demuestran la utilización que existe para un proceso evaluativo en la educación, pero si realmente se aplican con el alumnado, cual es la causa de que en las prácticas habituales de los docentes se visualice cierto olvido o aislamiento hacia este proceso.

Aunque la formación no tiene mucha relación con las practicas evaluativas, si es importante mencionar que existen ciertos vacíos en la educación normal en este curso, teniendo en cuenta que un solo curso no permite conocer a fondo la manera de aplicar, utilizar y conceptualizar a la evaluación. Se exige que no sea un proceso aislado, sin embargo, en la misma educación inicial se toma de esa manera y no se le da la importancia necesaria.

REFERENCIAS

- Gravini, Maribel (2006). Estilos De Aprendizaje: Una Propuesta De Investigación. *Psicogente*, 9(16),35-41. [Fecha de Consulta 31 de Enero de 2020]. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552138003>.
- Hamodi, C., López, V. y Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 147, pp.1-16.
- Hernández, R, Fernández, C, y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F: Mc Graw Hill Education.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Ravela, P. Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México. Grupo magro.
- Rosales, M. (2014, noviembre). En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp.1-13). Puerto Rico.
- Secretaria de Educación Pública (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Plan de Estudios 2018. Educación Básica. México: SEP.

CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA Y PROSÓDICA

Jacqueline Lucero Barbosa Bravo

jackie_lucero1997@hotmail.com

Fernando Bernal Acevedo

ferbernal@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende establecer criterios didácticos para favorecer la comprensión de la acentuación gráfica y prosódica en alumnos del nivel de educación primaria. Para ello, se planteó a un grupo de 30 alumnos de quinto grado, situaciones didácticas en las que debían identificar la sílaba tónica a través de ciertos patrones gráficos, que corresponden a palabras graves, bisílabas graves y palabras trisílabas agudas y en las que debían representar el sonido por medio de aplausos y palmando en piernas. Las situaciones implicaban que los niños pudieran identificar por medio de estos patrones sonoros el acento prosódico de las palabras. Las situaciones planteadas hasta el momento muestran la importancia de realizar un trabajo previo de reflexión sobre el patrón sonoro de las palabras que favorezca posteriormente, la comprensión de la acentuación y su representación gráfica.

Palabras clave: acentuación, didáctica, identificación, comprensión, comunicación.

Planteamiento del problema

En este trabajo se pretenden establecer los criterios didácticos para favorecer en el niño la comprensión de la acentuación gráfica en la escritura. Para ubicar de forma adecuada el presente trabajo de investigación, se dan a conocer los siguientes antecedentes.

Urria (1988) comprueba en una investigación realizada con más de seiscientos alumnos de enseñanza media y básica en los colegios Santiago College y Redland School una prueba de diagnóstico analítico sobre ortografía, en la cual propone un proceso de enseñanza-

aprendizaje mediante metodologías didácticas para obtener mejores resultados en la enseñanza de la acentuación gráfica que la enseñanza tradicional. En la comparación menciona, en primer lugar, los rendimientos de los tres grupos en la tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas en las tres instancias evaluativas. Luego se hace un análisis cualitativo considerando los porcentajes de rendimiento obtenidos por los alumnos de los distintos grupos.

Los resultados obtenidos mediante la metodología que dicha autora aplicó, menciona que se tiene que hacer un análisis de la palabra de forma oral para poder conseguir una discriminación auditiva de la acentuación de las palabras, pero evitando la interferencia acústica con la representación gráfica, debido a que todas las palabras por naturalidad tienen una sílaba tónica, sin embargo, no todas llevan acentuación gráfica (tilde). Pero una vez que los niños reconocen que existe la acentuación prosódica se desarrolla en ellos la duda y reflexión de las palabras de forma instantánea, para, posteriormente poder lograr mediante estrategias la acentuación gráfica a través del tratamiento de las reglas ortográficas, formando patrones visuales y motrices que les permita ubicar de forma automática en qué palabra y sílaba se aplica la tilde de forma correcta, puesto a que ya desarrolló en un primer momento la acentuación prosódica.

De los resultados obtenidos en esta experiencia, pueden desprenderse las conclusiones expuestas a continuación. La aplicación y comprensión correcta de las reglas para el uso de la tilde acentual, permite alcanzar dicho aprendizaje en la más temprana edad con el auxilio de estrategias y recursos didácticos.

Vernon y Alvarado (2013), hacen una investigación para explorar si los estudiantes saben la aplicación de la acentuación oral y acentuación gráfica en las palabras españolas, así como la comparación de dicho aprendizaje entre escuelas públicas y privadas. La muestra se realizó con 551 alumnos de tercero de primaria a tercero de secundaria donde las autoras hacen ejercicios con los alumnos para encontrar resultados. En el primero, el propósito es explorar si los alumnos consideran la tilde como una marca gráfica que señala el acento prosódico y si podían diferenciar la posición de la palabra en la que ocurría la sílaba tónica.

En el segundo ejercicio, la intención es que los alumnos identifiquen la letra o sílaba que suena más fuerte para identificar la sílaba tónica y solamente subrayar una vez identificada, después, en las palabras que, si llevan tilde, hacer aplicación gráfica del acento en la sílaba tónica.

En el tercer apartado, se muestran las palabras que llevan acento gráfico y otras que no, esto con el propósito de saber si los alumnos logran identificar que existen palabras que llevan acentuación prosódica pero no gráfica, y, por otra parte, que hay palabras en las que se puede

identificar el acento gráfico una vez identificada la sílaba tónica, de igual manera poniendo en práctica las reglas ortográficas dependiendo la terminación de las palabras, etc.

Debido a que la investigación se realizó con alumnos de diferentes grados y niveles educativos, se logra identificar que los mayores errores ortográficos los cometen los niños con menor grado de escolaridad, dándonos cuenta que este conocimiento se va adquiriendo durante la escolaridad. Se logra identificar también que a los alumnos se les facilita más encontrar la sílaba tónica en las palabras que llevan tilde, que en palabras que solo tienen el acento prosódico, puesto a que la mayoría logró una tildación correcta en las palabras.

Como conclusión, se logra apreciar que la acentuación prosódica se logra después de encontrar la acentuación gráfica, es decir, que se identifica al fonema prominente con el acento gráfico, para después extender ese conocimiento a las palabras que no lo llevan. Se menciona también que, para lograr el aprendizaje de la acentuación, es necesario diseñar y poner a prueba secuencias y proyectos didácticos que promuevan la reflexión de la lengua oral y escrita.

Vernon y Rico (2011) realizaron otra investigación con tres grados escolares distintos: tercero de primaria, quinto de primaria y primero de secundaria en una escuela particular en la ciudad de Santiago de Querétaro, México. Este trabajo tiene como finalidad investigar y comparar la capacidad de localización de la sílaba tónica, de igual forma observar la concepción del acento como marca prosódica.

La investigación se hizo a través de dictados, esto para observar si los alumnos hacían uso de la tilde en la escritura de un texto, aplicado de forma grupal, tomando en cuenta palabras en donde la posición de la tilde podía ocasionar un cambio de significado.

En las entrevistas se presentaron dos tareas:

Tarea 1: Se le presentó a cada niño una serie de palabras, agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas (todas sin tilde) con diferente número de sílabas. Primero se pide al niño lectura de las palabras para saber en qué lugar el niño ubica el acento prosódico, posteriormente se pide que subrayen la sílaba de las palabras que suenan más fuertes, y que después aplicaran la tilde, mencionándoles que algunas palabras no llevan.

Tarea 2: En esta, se presentaron tres palabras a cada niño, en la cual el fonema era el mismo, pero la tilde cambiaba de posición en diferentes sílabas, además de subrayar, para ver si había correspondencia entre la palabra subrayada y la ubicación de la tilde. El objetivo de esto era evaluar el uso de la tilde como indicador de la sílaba tónica. El uso de la tilde en palabras que convencionalmente no llevan acento gráfico, tuvo como objetivo hacer evidente aquellas respuestas que indicaran que la tilde es un indicador prosódico.

Un dato importante es que le muestran al alumno algunas palabras como Carácter, la cual no tiene un significado en su vocabulario, sin embargo, se hizo para ver si el niño pronunciaba con mayor fuerza la sílaba que tenía tilde.

Los resultados obtenidos fueron que el 70% de los alumnos hizo correspondencia a ambas tareas, es decir, la mayoría fue capaz de localizar la sílaba tónica, fueron pocos los niños que no localizaron la sílaba tónica ni con subrayado ni con tilde. De igual forma, fueron pocos los que no tildaron ni localizaron la sílaba tónica con el subrayado.

Se concluye que a medida que avanza el grado de escolaridad, se adquiere un mayor conocimiento ortográfico, sin embargo, hay dificultad para localizar la sílaba tónica en los niños de tercero y quinto, pero tildan con mayor facilidad que los de séptimo, dejando ver que a medida que avanza el grado escolar se dan cuenta que hay palabras que no son acentuadas gráficamente. De igual forma, se necesitan más recursos que permitan tildar correctamente.

En otro trabajo realizado con un grupo de segundo de secundaria de una escuela particular del estado de Querétaro, México (Vernon y Pruneda, 2011), el grupo se dividió en dos; 10 alumnos de grupo control, quienes trabajaron con actividades de puntuación y 12 alumnos en el grupo experimental que trabajó con la secuencia de acentuación. Se hizo una propuesta de secuencias atractivas, es decir, diferentes actividades de situaciones conflictivas en grupo para constatar y discutir por medio de ejercicios escritos, lectura y juegos. A través de esto se obtuvieron los siguientes resultados: la comparación entre el rendimiento de los alumnos antes y después de la intervención mostró que la omisión de acentos se redujo de manera muy significativa. Se llega a la conclusión que las secuencias didácticas favorecen para tomar conciencia sobre la manera de cómo se altera el significado de los textos con el acento gráfico, utilizando diferentes actividades, por medio de la reflexión y discusión, las cuales fueron palabras claves para la adquisición de esta convención ortográfica.

Los trabajos que se han analizado, se centran en la comprensión de los procesos y dificultades que tiene el niño sobre la acentuación gráfica. Son pocos los trabajos que se refieren al desarrollo de estudio dentro del aula para mejorar el uso de la acentuación gráfica.

Hace falta un mayor conocimiento didáctico acerca de situaciones que permitan la comprensión de la acentuación. Por lo tanto, la pregunta fundamental que nos planteamos es la siguiente: ¿Qué características deben tener las situaciones didácticas para favorecer en el niño la comprensión de la acentuación?

Una posible respuesta a la pregunta, es que la comprensión de la acentuación en la escritura por parte de los niños requiere de situaciones didácticas que planteen una interrelación entre la acentuación gráfica y prosódica.

El objetivo general de la presente investigación es, entonces, establecer criterios didácticos que favorezcan la comprensión de la acentuación en el niño.

Marco teórico

Para hablar sobre el tema de la acentuación, se tiene que hablar de lo que es la ortografía en primer término, (ortos=correcto) y graphi=escritura), es decir, “es el arte de escribir correctamente”, un conjunto de normas que se utilizan en la escritura de una lengua. Es del sistema ortográfico como surge la Real Academia Española, aproximadamente en el año de 1714 (Rae, 1714, cit. Por Vernon & Rico 2011), pero en ese momento se hacían investigaciones acerca de la lengua escrita de manera general. Existen muchas reglas que engloba la ortografía, pero no todo gira en torno a letras, en este tema de escritura también se incluye la tilde. En el siglo XVI el acento gráfico era utilizado limitadamente, pero a lo largo de la historia, la real academia se interesó por el uso de la tilde, siendo analizada, creando reglas para su utilización, las cuales se fueron modificando conforme pasaba el tiempo. Sin embargo, estas reglas no se completaban por su complejidad.

¿Por qué es difícil aprender a acentuar correctamente? Vaca (2008), menciona que la ortografía, en este caso de la acentuación, es un conjunto de reglas, las cuales no solamente deben de ser aplicadas de manera oral, sino también gráficamente, la cual tiene que pasar por un proceso oral y después gráfico, mencionando que esto es lo que impulsa a tener buena escritura. Por ende, se concluye que el desconocimiento y la falta de aplicación de las mismas, es la causa de no tildar correctamente.

Por otra parte, el autor Mamani (2013) comenta que, en otras investigaciones realizadas, pueden darse cuenta que el error más frecuente en la ortografía es el uso de la tilde. Otros mencionan las causas, según su criterio, de la falta de comprensión acerca de la acentuación (Barrera, Collado, Morató, Pellicer & Rizo, 2002 cit. Por Mamani, 2013). Se dice que son tres las causas por las que los alumnos no tildan correctamente: a) de aprendizaje: los encargados de la formación desconocen la forma en que se produce el aprendizaje de esta habilidad ortográfica; b) de enseñanza: quienes instruyen no emplean las estrategias adecuadas que propicien el aprendizaje de este dominio; c) de contenidos: los que adiestran no saben cuáles son los contenidos indispensables que permitirían al aprendiz afrontar esta tarea con éxito, criterios que parecen tener lógica.

El autor Mamani (2013) hace mención de las razones que él considera prudentes para poder explicar las causas de la falta de dicho conocimiento ortográfico: a) no hemos podido encontrar trabajos que indaguen por estos temas; b) entendemos que los contenidos preceden a cómo se aprende y a cómo se enseña; c) hay ciertos indicios de que los aprendices carecen de la suficiente información para la ejecución de la tarea de tildar; d) existe una estrecha

relación entre las reglas del uso de la tilde y algunos contenidos pertenecientes a la gramática de la lengua.

Otra de las cosas importantes son las que mencionan las autoras Pérez, 1994 y Ávila, 2002 (cit. Por Mamani, 2013) en el mismo trabajo, es que es tanto el desconcierto al ver que la mayoría no tilda correctamente que prefieren mencionar que este problema existe debido a la falta de interés de los alumnos acerca del tema, por lo que se piensa que, para hacer uso correcto de la tilde en todo momento, solo se necesita conocer de forma exhaustiva las reglas que propone la RAE.

Otro de los autores (Prujol, 2005 cit. Por Mamani, 2013) comenta que en los resultados que obtuvo según sus investigaciones, es que los errores acentuales tienen como causa la insuficiencia metalingüística, es decir, que los alumnos no adquieren un análisis de lo aprendido y viceversa.

Lingüísticamente hablando, el autor Mamani (2013) concluye que este factor tiene mucha influencia en el aprendizaje de la acentuación. En opinión de este autor, el código alfabético tiene relación con los fonemas de la lengua, esta es formada por dos vertientes, referente a la tildación, a) que se conciba a la tilde como una unidad del código escrito que guarda relación con algún constituyente de la lengua oral; b) como un elemento al que le corresponde un lugar dentro de todo el sistema de escritura del castellano.

Metodología

En este trabajo se optó por seguir el método de investigación didáctica, el cual se ubica en el campo de la investigación específica acerca de la didáctica de la lengua. Para el desarrollo de la metodología, se diseñan, aplican y analizan las situaciones didácticas empleadas, en este caso, para el mejoramiento de la acentuación. La investigación didáctica está basada en el diseño y experimentación de situaciones didácticas, es un método cualitativo y experimental que no requiere de un grupo control puesto que se utilizan criterios de validación interna.

A través de la observación se obtiene información, la cual es complementada con el análisis de los procedimientos y producciones que emplean los alumnos en el proceso y desarrollo de las situaciones. Con base a los instrumentos que se utilizan en la investigación mediante la observación, se detalla el registro de relatorías de cada situación que se aplica. De igual forma se registran los elementos que los alumnos toman en cuenta durante sus producciones y formas de llevarlo a cabo.

Resultados

El trabajo que se presenta, forma parte de un estudio más amplio que se estructura, como ya lo hemos mencionado, a partir de situaciones didácticas. Por causa de limitación de espacio, se explicarán de forma breve algunos de los resultados que se obtuvieron después de las primeras aplicaciones.

La metodología plantea también el desarrollo de situaciones didácticas estructuradas a partir de una variable fundamental: el tipo de acentuación que se focaliza, por un lado, la acentuación prosódica, que corresponde a la sílaba tónica de una palabra, sin llevar tilde; por otra parte, la acentuación gráfica, que es representada por la tilde, la cual indica la sílaba con mayor entonación dentro de una palabra; y finalmente, se menciona una interrelación entre la acentuación gráfica y prosódica, la cual se refiere a situaciones en las que se realiza una reflexión en lo oral, que de inmediato se pone en relación con lo escrito.

La primera situación consistía en que el alumno reconociera y reprodujera patrones rítmicos, como primer paso en el reconocimiento del patrón sonoro de las palabras.

Esta actividad se titula “Tik, tik, tok”. Para iniciar, se les comentó a los alumnos que me habían llegado mensajes dirigidos a ellos, donde un ser extraño les estaba encomendando una misión desde otro planeta, pero para poder llevar a cabo la misión necesitaban ir conociendo las características de su forma de comunicación.

Después de esto, se les mostraron a los alumnos siete tarjetas (seis negras pertenecían a un sonido regular y una blanca, que pertenecía a un sonido distintivo). La tarjeta negra se tenía que representar palmando en piernas y la tarjeta blanca la representaron con palmadas. Los patrones gráficos formados por las tarjetas formaban códigos que ellos tenían que comprender para, según la situación, seguir comunicándose después con el personaje.

Se acomodaron las tarjetas en el pizarrón de forma horizontal, quedando la tarjeta blanca al final y se les pidió a los alumnos que a la cuenta de tres fueran representando el sonido como ya se les había indicado. Al hacerlo algunos alumnos observaron que la tarjeta blanca estaba en una posición distinta al resto y que además era la única tarjeta que se representaba con un sonido diferente, concluyendo que era la tarjeta que al representarla sonaba más fuerte. Después se hicieron otros acomodos en el patrón, donde la sílaba tónica (tarjeta blanca) iba cambiando de posición y los alumnos representaban el sonido. Posteriormente se formaron cinco equipos de seis integrantes para entregarles una hoja en la cual se mostraban diferentes patrones, los cuales los alumnos debían ver para después reproducir el sonido.

Se les pidió a los equipos que ubicaran su hoja en la parte de enfrente, pegándola en la pared o algo sólido que tuvieran en frente para que pudieran observarla y a partir de ello en conjunto sincronizaran el sonido que se pedía. Después de ello cada equipo pasó al frente a reproducir los sonidos de acuerdo al patrón gráfico. Los alumnos que participaron se mostraron muy

interesados durante la actividad. Después del reconocimiento del patrón sonoro, ahora los alumnos en la situación dos, debían asociar la sílaba tónica de las palabras con la representación de un patrón gráfico. Se elaboró un robot para dar seguimiento a la situación creada, en el cual ahora los alumnos conocerían al personaje que mandaba los retos para ellos. Se les mostraron las tarjetas de la sesión pasada (patrón) y recordaron la representación sonora de los mismos. Posteriormente se les mostró un audio emitido por el robot el cual mencionaba palabras que los alumnos tenían que asociar con un patrón gráfico que le correspondiera, en una hoja de trabajo que se les entregó.

Durante la actividad los alumnos se mostraron muy interesados y participativos. Por otra parte, en el desarrollo de esta situación, algunos niños mostraron dificultad al identificar la sílaba tónica, debido a que no podían separar las palabras por sílabas. Sin embargo, la mayoría de los alumnos pudo asociar las palabras con el patrón gráfico correspondiente.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se presenta una primera aproximación a los resultados de una investigación más amplia, la cual se encuentra en fase de desarrollo, por lo tanto, no se tienen aún conclusiones definitivas.

La situación consistía en que el alumno reconociera y reprodujera patrones rítmicos como primer paso en el reconocimiento del patrón sonoro de las palabras. Se pudo observar que la situación planteada ayudó a los alumnos lograr el propósito, aunque en ciertas ocasiones tuvieron alguna dificultad en representar el patrón gráfico.

La situación propició, en general, que los alumnos reflexionaran acerca del patrón sonoro de las palabras, y empezaran a asociarlo con su representación gráfica. Dentro de las posturas teóricas que existen sobre la enseñanza de la acentuación, hemos adoptado aquella que propone trabajar primero sobre la reflexión oral y posteriormente lo escrito. Es decir, se abordaron situaciones en las que en primer lugar los alumnos reconocieran y reprodujeran patrones rítmicos a partir de un patrón gráfico, para luego asociarlos con palabras y posteriormente les permita a los alumnos asociar la tilde en las palabras, según su patrón sonoro. Aunque se ha elegido iniciar por situaciones que plantean una reflexión sobre lo oral, nuestra hipótesis de trabajo. Implica que la mayoría de las situaciones planteen a los niños una interrelación entre la reflexión sobre los aspectos sonoros de las palabras y una exploración de las maneras de representar gráficamente las sílabas con un sonido dominante.

REFERENCIAS

- MAMANI, L. (2013). “Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde”. *Revista Signos*, 46 (83), 389-407.
- RICO, D. & Vernon, S. (2011). “El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños”. En: Hess, K., Calderón, G., Vernon, S. & Alvarado, M. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*. Querétaro, Universidad autónoma de Querétaro.
- URRIA, A. (1988). “Una experiencia pedagógica sobre ortografía acentual”. *Lectura y vida*, Año 9, n°2.
- VACA, J. (2008). *Leer*. Universidad veracruzana. Instituto de investigaciones en educación. Biblioteca digital de investigación educativa.
- VERNON, S. & Pruneda, M.L. (2011). “Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española”. En: Hess, K., Calderón, G., Vernon, S. & ALVARADO, M. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*. Querétaro, Universidad autónoma de Querétaro.
- VERNON, S. & Alvarado, M. (2013). “El desarrollo de la acentuación gráfica en niños jóvenes mexicanos”. *Revista mexicana de la investigación educativa*, vol. 18, núm. 56, PP. 141-157 (ISSN: 14056666).

Cuento infantil, estrategia para aprender el principio de orden estable en preescolar

Rocío Pardo Martínez

Irma Ramirez Vaquera

rociopardo24@hotmail.com

Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda

RESUMEN

Con esta investigación, se pretende proponer una estrategia para que los alumnos de nivel preescolar aprendan el principio de conteo “orden estable”, a través de los cuentos infantiles.

Partiendo de mi experiencia en la actualidad y en el transcurso de los tiempos los números son un temor para los alumnos y maestros; para los estudiantes es complicado porque así se los han hecho creer los docentes, al trabajarlo de una forma tradicional, tediosa y complicada.

Los beneficios que aportará esta investigación acción es una estrategia para trabajar el tema de conteo; elegí esta estrategia porque el cuento desarrolla la imaginación del niño y da pauta para que aprenda de una forma divertida contar.

Los resultados de la investigación traerán beneficios positivos para que el alumno, no sienta que aprender números es una forma tediosa, sino que también se puede divertir y a la misma vez aprender temas complejos.

Palabras clave: *Didáctica del cuento, orden estable, preescolar*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La resolución de problemas es una estrategia que he empleado con material didáctico, presenté el problema en una lámina, después platico el problema, para continuar cuestionó a los alumnos ¿Qué podemos hacer para ayudar a resolver este problema?, ¿Qué pueden hacer ustedes?, ¿Cómo lo harían?, solamente unos alumnos empiezan a despertar su pensamiento matemático, a algunos no les interesa porque no les llama la atención o no hay algo que los

motivo, para concluir con la resolución de problemas, entre todos sacamos el resultado de la situación.

Los juegos los he trabajado en diversas situaciones, para abrir presento el juego, doy a conocer las reglas y ejecutamos el juego, los alumnos comentan “ya me cansé”, o bien se empieza a hacer desorden con los juegos y no se tiene el resultado que se esperaba, porque algunos alumnos lo ven, así como un simple juego y en su propósito solo está el ganar y no aprender.

Los resultados que he obtenido en su mayoría han sido favorables, pero no estoy satisfecha de sólo usar estas dos estrategias y quiero innovar en este aprendizaje, para que a los alumnos no se les haga difícil el conteo.

La experiencia que he tenido con la didáctica del cuento ha sido positiva, porque he logrado centrar la atención de los niños y personas que me escuchan.

Para saber que tanto aprendieron los alumnos sobre el contenido del cuento, diseñé un cubo preguntón en cada cara tiene una pregunta, 1. ¿Qué te gustó del cuento?, 2. ¿Qué no te gustó del cuento?, 3. ¿Cuáles personajes aparecían en el cuento?, 4. ¿Dónde sucedió la historia?, 5. ¿de qué trató el cuento? y 6. ¿Cómo termino el cuento?

Los resultados que he obtenido al usar este material han sido positivos la mayoría de las veces los alumnos han dado una respuesta congruente a la pregunta y me he dado cuenta que los cuentos despiertan su imaginación y centran su atención.

Al revisar lo anterior defino que usar el cuento como estrategia didáctica para aprender el principio de conteo “orden estable”, es una propuesta positiva, porque despierta la imaginación del alumno, además se me facilita la narración cuentos, esto hará que atrapé la atención del alumno y le sea más fácil aprender. La pregunta que me hago para guiar esta investigación es:

¿Cómo utilizar el cuento infantil como estrategia didáctica para que los alumnos de nivel preescolar aprendan el principio de conteo “orden estable”?

MARCO TEÓRICO

Acercamiento a la conceptualización de cuento

Los cuentos infantiles son productos de una necesidad universal, ya que conectan con la esencia de la persona y contribuyen a su crecimiento interior. Es un tesoro de la infancia al que deben acceder y disfrutar los niños para su enriquecimiento personal y motiva al alumno a querer aprender más.

Samperio (2014), afirma que un cuento es:

Una maquinaria precisa donde cada palabra está ahí para cumplir una función narrativa, es un ejercicio de imaginación donde participan dos: cuentista y el relator, debe ser breve porque relata un hecho, también es un agujero en la pared que ha abierto el autor para que los lectores nos podamos asomar a un universo.

Orientaciones para diseñar un cuento

Samperio (2014), plantea que no hay receta de cocina, para el diseño de cuentos, pero brinda una serie de tipos para diseñar cuentos, a continuación, se presentan:

Tema: El tema debe de ser interesante para el lector, no se mencionará explícitamente en el cuento, por lo regular está inscrito en el terreno de lo extraordinario, lo diferente, lo que no pasa todos los días, sin que esto quiera negar al cuento realista: un personaje común, con su vida común, pueden cerrar hechos que consigan arrancar el interés del lector.

Personajes: Los personajes de los cuentos surgen para cumplir funciones narrativas, concretas que muestran con acciones. Los personajes son capaces de interesar a nuestros lectores porque se crea un proceso de identificación, estos simplemente actúan, además son concretos, coherentes, sus acciones tienen siempre consecuencias y están encaminadas a un fin.

Diálogos: Los diálogos son un recurso útil de la narrativa, pero un buen cuento también puede prescindir de ellos. Detrás de todo dialogo es necesario que escondamos una emoción, los diálogos como todos los recursos narrativos deben jugar a favor de la intención final del cuento.

Acción: La acción en el cuento quiere decir mostrar como son los personajes a partir de lo que hacen. A ojos del lector lo importante serán los sustantivos, pero el escritor debe priorizar las acciones que realizan tales sustantivos para darle movimiento a la narración.

Atmósfera y ambiente: El ambiente son los lugares donde ocurre la historia y se convierte en atmósfera cuando juega en la creación de las emociones de los personajes y las acciones. Nos muestra con brevedad cómo es el lugar del suceso, que nivel social tiene, si es agradable o no.

Planteamiento, desarrollo y final: En el planteamiento se expone como es la vida cotidiana del personaje, como era su diario transcurrir antes del conflicto que dará lugar al cuento. El final del cuento puede ser sorpresivo. Ambiguo cuando el lector tiene que elegir entre dos opciones de final. Abierto, donde el lector elige entre un puñado de posibilidades de finales. Circular cuando termina por donde comenzó. (p. 45-115)

El cuento como estrategia didáctica

Esparza (2015), cita a Bettelheim (1989) y Bixio (2004) donde afirma que “la didáctica del cuento, es un conjunto de actividades educativas, previamente planteadas y secuenciadas, para transformar al niño a un mundo desconocido; motivando la fascinación ante acontecimientos imaginarios y su poder mágico, apoyando sus deseos conscientes y darle fuerza para dominar la tarea de aprender”

Según Marín (2013), recomienda comenzar con una lectura directa del cuento apoyada en las ilustraciones u otros materiales que hagan esta narración más sencilla y comprensible al alumnado. Durante esta narración directa, vamos a tener la oportunidad de entablar con el niño un intercambio comunicativo que, por un lado, facilita a él resolver cuantas dudas le vayan surgiendo sobre el cuento en cuestión y, por otro lado, a nosotros nos va a posibilitar conocer, a través del tipo de preguntas que el niño nos realice, su grado de conocimiento e interiorización del mismo. Aspecto muy importante, ya que, para aprovechar un cuento de manera matemática, es necesario que éste sea comprendido e interiorizado perfectamente por el niño.

Una vez presentado el cuento, volveríamos a narrarlo de nuevo, pero esta vez utilizando diferentes elementos y objetos representativos del cuento y que sean manipulados por el propio niño a fin de que éste, traslade al mundo concreto las situaciones y contenidos inmersos en él.

Finalmente, cuando estemos seguros de que el cuento ha sido interiorizado y comprendido por el alumnado, llevaríamos a cabo las actividades programadas y contextualizadas dentro del cuento, para profundizar en los contenidos matemáticos pertinentes del mismo.

Es decir que la narración del cuento debe ser sencilla y entendible para los alumnos, debemos usar materiales gráficos, para que los alumnos tengan una amplia respuesta a los que se quiere trabajar, narrar el cuento con diferentes modulaciones en la voz, utilizar material individual para trabajar los contenidos matemáticos que se pretenden abordar.

El campo de pensamiento matemático en Educación Preescolar

La SEP (2017), considera que, el campo de formación pensamiento matemático busca que los niños de preescolar, usen el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números, comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen procedimientos propios para resolverlos; reconozcan atributos, comprenden y miden la longitud de objetos de la capacidad de recipientes, así como que reconozcan el orden temporal de diversos sucesos y ubiquen objetos en el espacio.

El programa de estudios, Aprendizajes clave (2017), establece los propósitos de este campo de formación académica que son:

Concebir las matemáticas como una construcción social en donde se formulan y argumentan hechos y procedimientos matemáticos.

Adquirir actitudes positivas y críticas hacia las matemáticas: desarrollar confianza en sus propias capacidades y perseverancia al enfrascarse a problemas; disposición al trabajo colaborativo y autónomo; curiosidad e interés por comprender procesos de búsqueda en la resolución de problemas.

Desarrollar habilidades que les permita plantear y resolver problemas usando herramientas matemáticas, tomar decisiones y enfrentar situaciones no rutinarias. (p.)

El principio de conteo “orden estable”

Como afirma Baroody (1997), “el principio de orden estable estipula que para contar es indispensable el establecimiento de una secuencia coherente utilizar la secuencia numérica convencional o una secuencia propia (no convencional), pero siempre de manera coherente” (p.111) .

El principio de orden estable consiste en que el alumno dará etiquetas a los objetos de determinada colección, está siempre será la misma y estará formada por etiquetas únicas.

Los alumnos de nivel preescolar al aprender el principio de conteo “orden estable”, requieren repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez; es decir el orden de la serie numérica siempre será el mismo 1, 2, 3...

Duhalde y González (1996), define el principio de orden estable como “determina el orden de las palabras-numero (o etiquetas) tiene que permanecer estable”

Esto significa que, aunque el niño se equivoque, en tanto cada número aparezca una vez, y se siga la secuencia ordinal, estará encaminado hacia el aprendizaje de la serie numérica convencional.

Didáctica de las matemáticas en educación preescolar

Citando a Arteaga y Macías (2016), refieren “la didáctica de las matemáticas en educación infantil es ayudar a los estudiantes a construir el pensamiento matemático, en este proceso se debe usar material, recursos que sean manipulables y acciones reales” (p. 20).

Chamorro (2003), argumenta que “la didáctica de las matemáticas es, hoy en día, una disciplina científica que dispone de resultados sólidamente probados, de conceptos y herramientas de diagnóstico, análisis, y tratamiento de los problemas que se presentan en el aprendizaje de las matemáticas en el contexto escolar” (p. 71).

En la educación preescolar es importante el aprendizaje de los números, porque se utilizan en diversas situaciones de nuestra vida cotidiana, en este proceso se requiere que el alumno tenga conocimiento de cómo se resuelve algún problema, es por esta razón que es preescolar el campo de formación académica se llama pensamiento matemático, se debe desarrollar el pensamiento y generar habilidades.

El material es importante en este nivel porque ayuda al alumno a comprender los conocimientos que se están aprendiendo, citando a Zavala (2000), expone, “los materiales curriculares que se utilizan en el aula son una pieza clave en muchas de las propuestas metodológicas, deben tener ciertas características que llame la atención del alumno como, ser llamativos, tamaño acorde, duradero y manipulable al momento de poner en práctica el desarrollo de actividades” (p. 175).

En mi experiencia la didáctica del conteo, la he realizado a través de diversas actividades, proporcionándole al alumno diferentes materiales manipulables, para que este construya su propio aprendizaje.

Forma en que se propone trabajar el principio de conteo “orden estable”

Es recomendable que los principios de conteo se aprendan durante el nivel preescolar porque son la base indispensable para entender las operaciones matemáticas más avanzadas.

Baroody (1997), recomienda cuatro técnicas para que el alumno aprenda a contar:

Generar sistemáticamente los nombres de los números en el orden adecuado.

Las palabras (etiquetas) de la secuencia numérica debe aplicarse una por una a cada objeto de un conjunto (enumerar).

Regla del valor cardinal, la última etiqueta numérica expresada durante el proceso de enumeración representa el número total de elementos en el conjunto.

Comparación entre magnitudes. (p. 88).

La SEP (2014), afirma que “el proceso de adquisición del número recomienda trabajar en binas, equipo o grupo; donde haya diferentes tipos de conocimiento” (p. 25), el aprendizaje de los principios de conteo, requiere que el docente ponga al alumno a interactuar con diferentes materiales, al igual que a convivir y trabajar con diferentes alumnos, así también, desde el punto de vista de González y Weisten (2008), recomiendan como enseñar matemáticas en el jardín, la educación matemática no implica acumular conocimientos, si no poder utilizarlos en la resolución de situaciones problemáticas, transfiriendo y resignificando lo aprendido, el alumno debe buscar y organizar la información que le permite resolver

situaciones ligadas a su entorno, el docente es quien propone a los alumnos situaciones significativas.

Teniendo en cuenta a Duhalde y González (1996), recomiendan trabajar el principio de “orden estable a través de la serie oral: el recitado, expresan que “los familiares enseñan el recitado de la serie de modo que, alrededor de los dieciocho meses, los niños comienzan a contar de uno en uno, ya que a los dos años pueden contar uno, dos, tres o más” (p. 56)

Pese al desarrollo del conocimiento de la serie numérica oral, suelen omitir algunos números y dicen 1, 2, 3, 5; otras veces no parten del número uno y dicen 7, 8, 9, 10 o bien se comen una parte de la serie.

Asimismo, es recomendada la serie oral: el recitado porque es aquella que permite separar una cantidad de otra, así, si pide que separe tres objetos de una colección de ocho, suelen contarlos todos. No siempre los pequeños se detienen en el número pedido. Esta tarea presenta dificultades para los niños.

Otra recomendación para aprender el principio de conteo “orden estable” que da Duhalde y González (1996), es “para que la jardinera pueda diseñar situaciones de aprendizaje es importante que reconozca la función que cumple el trabajo con la tira o banda numérica. Puede ser una tira de papel, cartón, u material dividida en cuadros” (p. 60).

La banda de la serie numérica le permitirá al niño familiarizarse con los números, saber cuál es el orden que estos presentan y poder tener un referente de este mismo.

Retomando a Quaranta (1998), propone enseñar el principio de “orden estable”, a través de las actividades el calendario que consisten en anotar el número que corresponde y mirar el orden que estos llevan; también recomienda la actividad de la agenda, que consiste en registrar los alumnos que asistieron y contarlos en forma ordenada.

Cómo aprender el principio de conteo “orden estable”

Aprender a contar es difícil para los alumnos de nivel preescolar porque tienen que memorizar la serie numérica y dar etiquetas a los objetos de una colección.

El principal reto de los alumnos de nivel preescolar, para aprender el principio de conteo “orden estable”, es memorizar la serie numérica, darse cuenta al contar que siempre deben llevar un orden los números que pronuncian, no importa si hace el conteo de derecha a izquierda o viceversa, siempre que el alumno cuente una colección debe seguir un orden en los números que está pronunciando.

Cedillo e Isoda (2013), plantean actividades para que el alumno de nivel preescolar aprenda a contar, consisten en darle determinada cantidad de objetos a los alumnos y pedir que cuente

como él crea, seguir con estas actividades, pero cambiando de objetos y formas de presentar la actividad, ejemplificar como se debe de contar.

Baroody (1997), sugiere tres técnicas para la enseñanza de contar:

Los niños deben dominar cada técnica para contar hasta que llegue a ser automática.

La enseñanza de apoyo debe basarse en experiencias concretas.

Debe ofrecer durante un largo periodo de tiempo, un ejercicio regular con actividades de interés para el niño. (p. 102)

Fuenlabrada (2019), propone como debe ser enseñadas las matemáticas en el preescolar, darle autonomía al alumno, plantearle situaciones reales en las actividades a desarrollar, tomar en cuenta los conocimientos e intereses, dar consignas sin decirles como se espera que se resuelva la actividad, brindarle oportunidad a vivir experiencias y utilizar recursos que causen impresión.

Nunes y Bryant (1997), afirman que “para que los símbolos influyan en nuestra manera de razonar, deben tener significado, es decir, deben estar relacionados con algunas situaciones en las que puedan utilizarse” (p. 32).

Retomando lo anterior para que al alumno se le haga más significativo aprenda el principio de conteo “orden estable”, el docente debe presentarle situaciones de su propio contexto y tengan familiaridad con el ambiente donde vive.

Las investigaciones de como entienden los niños y las niñas la conservación implica dos tipos diferentes de conocimiento: la utilización del conteo frente a otras indicaciones para comparar dos conjuntos, e inferencias lógicas sobre la cantidad en un conjunto sabiendo que cantidad había antes de que se realizara una modificación.

Materiales para aprender el principio de conteo “orden estable”

Para que el alumno aprenda a contar en orden estable, varios autores proponen el uso de materiales diversificados.

González y Weinstein (2008), recomiendan que el material debe ser manipulable, de diferentes colores, de tamaño acorde para los alumnos: en su obra *¿Cómo enseñar matemáticas en el jardín?*, presentan actividades acompañadas de material los cuales son: dados, cartas, recorridos, fichas de diferentes colores, banda numérica, tableos de números, fichas, palitos, pelotas, arcos, objetos contables, entre otros.

Las autoras plantean que las situaciones se pueden trabajar de forma individual, en binas, equipos y grupales.

Desde el punto de vista de Isoda y Cedillo (2012), sugiere diversas actividades conducidas de materiales para que el alumno aprenda a contar:

Presentar paisajes con objetos para contar como: niños, animales, naturaleza, frutas, entre otros, presentar el grafico, mostrarle diferentes objetos, pero representando la misma cantidad, mostrar cómo se hace el grafico, acorde al objeto, representar la cantidad con cubos, mostrar hojas de trabajo, donde el alumno tenga que rellenar la cantidad según corresponda, mostrar tarjetas de números y cantidades, mostrar la sucesión numérica. (actividades como quitar alguna tarjeta de la sucesión y cuestionar ¿Qué número falta?, dar tarjetas pedir que las ordenen según corresponda).

Los objetos que se le presentan a los alumnos deben estar familiarizados con su vida cotidiana, por ejemplo: caballos, gallinas, perros, cochinos, gatos, coches, aviones, barcos, bicicletas, diversas frutas, verduras, mesas, sillas, tv, entre otros objetos, para que el alumno al mirar los diferentes objetos, recuerde el día que aprendió a contar con dicho objeto.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es cualitativo, porque se revisará la teoría que se encuentra, diseñaré mi propuesta, se pondrá en práctica, será evaluada con algunos instrumentos y se hará el análisis de los resultados obtenidos, según Hernández (2018) indica que “la investigación cualitativa estudia fenómenos de manera sistemática, el investigador comienza en el proceso examinando los hechos en sí y revisando los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre” (p. 7).

La teoría que guiará la investigación es investigación acción- acción práctica, citando a Latorre (2005), afirma que “la investigación-acción describe una familia de actividades; estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (p. 23), realizaré dos ciclos reflexivos, donde diseñaré 4 cuentos, los aplicaré, después serán evaluados y los modificaré según los resultados arrojados, para posteriormente volver a aplicar.

La investigación es sobre mi propia práctica, porque la propuesta que diseñaré la implementaré en el grupo que me fue asignado, para mis prácticas profesionales, Según el manual de titulación para el estudiante normalista (2018), propone que esta investigación debe “ser realiza por medio de la investigación acción, se responden las preguntas qué hago, cómo lo hago y por qué lo hago, siguiendo los ciclos reflexivos” (p. 10).

La recolección de datos de la propuesta, la haré mediante el instrumento una guía de observación, a través de la técnica observación, “la observación investigativa, no se limita al

sentido de la vista, implica todos los sentidos, nos da pauta para registrar aspectos diferentes situaciones que se presentan” (Hernández, 2010. p. 411).

Para la recopilación de información utilizaré la fotografía, “la fotografía se trata de investigaciones en las que se provee de cámaras de diferentes grupos o sujetos, para que registren algún aspecto de su realidad” (Augustowsky, 2002, p. 161).

Según la Real Academia el vídeo es (en algunos países latinoamericanos pronunciado «video») es un sistema de grabación y reproducción de imágenes, que pueden estar acompañadas de sonidos y que se realiza a través de una cinta magnética.

Para la validación del diseño de cuentos aplicaré una lista de cotejo, a juicio de la SEP, (2012), se entiende como “es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar. la lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se consideran los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización”. (p. 57).

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la práctica del docente, emplearé una escala valorativa, desde el punto de vista de Casanova (1998), define “la escala valorativa consiste en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o en una situación valorando cada uno de ellos en diferentes grados que pueden expresarse numérica, grafica o descriptivamente” (p. 34).

Resultados: Los avances de la investigación que presentó hasta el momento son procesos de construcción, la elaboración de instrumentos para evaluar los cuentos, el aprendizaje de los alumnos y desempeño del docente, al igual que el diseño de los cuentos.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. Macías, J. (2016). Didáctica de las matemáticas en educación infantil. España: UNIR.
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa-la investigación educativa una herramienta de conocimiento y de acción. Argentina: NOVEDU.
- Baroody, A. (1997). El pensamiento matemático de los niños. Madrid: VISOR.
- Cedillo, T. Isoda, M. (2012). Guía para el aprendizaje y enseñanza de la aritmética. México: PEARSON.

- Chamorro, Ma. C. (2003). Didáctica de las matemáticas. Madrid: PEARSON.
- Duhalde, M, E y González, M, T. (1996). Encuentros cercanos con la matemática. Argentina: AIQUE
- Esparza, J. (2015). Didáctica del cuento: “propuesta alternativa para la enseñanza de la lectura-escritura a niños de primaria. Fresnillo: UAF.
- Fuenlabrada, I. (2009). ¿Hasta el 100?, No, ¿Y las cuentas?, Tampoco, Entonces ¿Qué? México: SEP.
- González, A. Weinsten, E. (2008). ¿Cómo enseñar matemáticas en el jardín? Argentina: colihue.
- Hernández, S. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hilli Educación.
- Isoda, M y Cedillo, T. (2012). Matemáticas para la educación normal. México: PEARSON
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.
- Nunes, T y Bryant, P. (1997). Las matemáticas y su perspectiva del niño. España: Siglo veintiuno editores.
- Quaranta, M, E. (1998). Educación Matemática-los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el nivel inicial. Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Samperio, G. (2014). Cómo se escribe un cuento. España: Berenice.
- Secretaria de educación pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.

“Diagnóstico del rendimiento académico y seguimiento de instrucciones de los alumnos en la clase de inglés”

Roxana Federico Ybarra (roxanafedericoybarra@gmail.com)

Escuela Normal Superior de Hermosillo
Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés
Docente de inglés en primaria y preparatoria

Rosa Ascención Espinoza Cid (rosa_espinoza@hotmail.com)

Escuela Normal Superior de Hermosillo
Maestra en Educación Especial
Profesora de Licenciatura

Elva Nora Pamplón Irigoyen (nora.pamplon@unison.mx)

Universidad de Sonora
Doctora en Humanidades
Profesora de Licenciatura, Coordinadora

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

En la presente investigación se describe el trabajo realizado con alumnos de segundo grado de una secundaria pública en la clase de inglés. La selección de la temática a investigar inició con la identificación de la problemática, en la que resaltó la falta de comprensión de instrucciones por parte de los alumnos de segundo grado de secundaria, seguido de un diagnóstico general a los cuatro grupos a cargo de la estudiante normalista. Al mismo tiempo se realizó una evaluación diagnóstica de la manera en la cual la estudiante normalista impartía las instrucciones al grupo y como resultado de la técnica de observación se identificó que hacían falta algunos elementos.

Con el fin de dar solución a dicha problemática, se realizó un análisis de las diferentes teorías sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua y como los distintos autores

como Scrivener (2012), Harmer (2008) y Ur (1996), percibían las características que debían contener las instrucciones impartidas por los docentes de segunda lengua llegando así a la propuesta de investigación. Además se elaboró una metodología que utilizó la investigación acción participante, con enfoque mixto, con un nivel de profundidad descriptivo. Utilizando técnicas e instrumentos de observación cualitativos y cuantitativos, se obtuvo información con respecto al rendimiento académico de los estudiantes adolescentes, así como con su nivel de entendimiento al momento de seguir instrucciones.

Después de eso se realizó el diseño de un protocolo que diera solución a dicha problemática y que brindara a la practicante herramientas para impartir instrucciones de manera adecuada y pertinente; asimismo, facilitar el proceso de adquisición del lenguaje a los alumnos.

PALABRAS CLAVE: seguimiento de instrucciones, rendimiento académico, Estrategias cognitivas, adquisición del lenguaje, comunicación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al realizar las primeras dos jornadas de Trabajo Docente correspondientes al séptimo semestre, se logró identificar que, en uno de los grupos con los que se practicó, existía una situación repetitiva en cada sesión. Los alumnos no comprendían lo leído, ni entendían las instrucciones orales respecto a lo que debían de desarrollar en la clase de inglés. Por otro lado, resaltó que durante la sesión de Consejo Técnico los maestros de distintas asignaturas comentaron lo mismo sobre la carencia por parte de los alumnos al seguir instrucciones, ni siquiera en su lengua materna.

En las clases de inglés, es esencial lograr atraer la atención de los estudiantes, antes de dar instrucciones. Sobre este punto, Harmer (2008), menciona que es la primera etapa por lo cual se debe de iniciar una instrucción impartida a los aprendices. Por otra parte, Scrivener (2012) agrega que al momento de dar instrucciones debe escribirse, decirse y modelarse. A pesar de realizar lo anteriormente mencionado, los estudiantes no entendían lo que tenían que hacer, en muchas de las ocasiones se tuvo que recurrir al español, y aun así no se lograba llevar a cabo la instrucción. Como último recurso se daba la instrucción individualmente a quien no comprendiera.

Por otra parte, había estudiantes que además de no trabajar por no comprender la instrucción, distraían a los demás compañeros. Ellos presentaban conductas disruptivas, Domínguez y Pino (2007), mencionan que las conductas disruptivas son todos aquellos

conflictos que suceden y que alteran el ambiente en el aula afectando el aprendizaje. Algunos ejemplos son llegar tarde a clase, falta de respeto a sus compañeros y profesor, agresiones verbales o físicas, no obedecer, entre otros. A este tipo de alumnos, al momento de llamarles la atención y decirles en español lo que debían que hacer lo realizaban y terminaban rápido. Lo anterior consumía mucho tiempo de la clase efectiva, por lo que, en la mayoría de las sesiones, no era suficiente para realizar la actividad de cierre.

Otra situación observada, era la dependencia que los estudiantes tenían hacia la practicante normalista. Esto se daba mayormente porque al momento de que la practicante estaba impartiendo la instrucción, se logró identificar que el rango de atención del alumno era corto, después se distraían y en consecuencia la practicante se veía forzada a repetir más de 5 veces la instrucción. Es por esta dependencia hacia la normalista que los estudiantes, si tenían la mínima duda, no consultaban su libro, o a su compañero, ellos solicitaban a la practicante para que resolviera todas sus dudas.

Aunado a lo anterior, los alumnos no manejaban el nivel necesario del idioma inglés para entender la temática en la que se estaba trabajando durante la clase. Esto representaba una barrera más para el proceso enseñanza-aprendizaje. Algunos de los alumnos del grupo entendían un vocabulario correspondiente a un nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el cual menciona que el alumno es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como compartir información básica de ellos y de otras personas. En cambio, la mayoría de los alumnos de este grupo ni siquiera demostraban dicho dominio del idioma en ese nivel. Por otra parte, los contenidos de la asignatura están basados promover el dominio del inglés en un nivel B1, el cual solicita que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, y logrará entablar una conversación.

La combinación de todas las cuestiones anteriormente mencionadas creó un escenario desfavorable para el desarrollo de la clase de inglés. Esto debido a que no sólo fue una situación que afectaba directamente la dinámica dentro del aula, de igual la afectaba fuera de ella, como al momento de realizar sus tareas o en situaciones de manejo de grupo. Por este motivo se plantearon las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas

- ¿Cuál es el rendimiento académico de los alumnos en el primer trimestre de la clase de Inglés?
- ¿Cuáles son los componentes que conforman las instrucciones que imparte el estudiante normalista?

- ¿Cómo mejorar el rendimiento académico en la clase de Inglés en alumnos de secundaria a través de la comprensión de instrucciones?

Objetivos

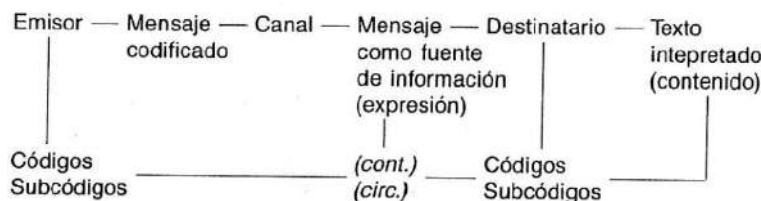
- Conocer el rendimiento académico de los alumnos en la clase de inglés resultados del primer trimestre.
- Identificar componentes que conforman las instrucciones que imparte la estudiante normalista.
- Diseñar una propuesta de mejora del rendimiento académico en la clase de Inglés en alumnos de secundaria a través de la comprensión de instrucciones.

MARCO TEÓRICO

Modelo de comunicación semiótico

Tomando en cuenta el paralelismo de la comunicación en el aprendizaje de un lenguaje se consideró como un proceso comunicativo semántico. Eco (1977), hace referencia a un emisor que, en este caso, es el estudiante normalista; emite un mensaje codificado, que sería la instrucción; después se selecciona un canal el cual sería verbal (oral y escrita) y no verbal (modulación de voz y modelación); después de esto alude a un mensaje como fuente de información. En este caso lo tomaríamos como la instrucción impartida por el docente para que éste llegue al receptor que aquí sería el alumno de segundo de secundaria, para finalmente sea un texto interpretado que en esta situación sería la comprensión de la instrucción en la clase de inglés.

Figura 1. *Esquema del Modelo Semiótico*



Fuente: Eco (1977)

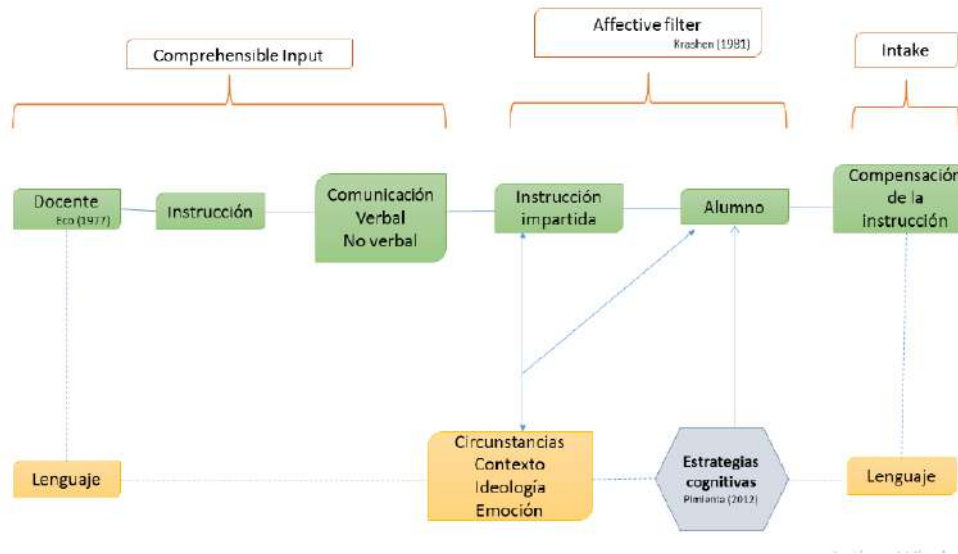
La figura 1 también toma en cuenta los códigos del lenguaje (inglés) los cuales se convirtieron en una barrera, debido a que no es su lengua materna y es complicado para los aprendices porque el mensaje codificado (instrucción) está en otro idioma. Esto sucede cuando la instrucción se imparte por medio de la comunicación verbal (oral o escrita) pero para aquellos que tienen el dominio del idioma no es tan complicado comprender la instrucción porque el código no es una barrera para ellos. Sin embargo, para algunos que no tienen ese

dominio obtenían una noción del mensaje por medio de la comunicación no verbal porque se realizaba la modelación al mismo tiempo de la comunicación verbal. Por ejemplo, cuando se les pedía que sacaran su cuaderno “*take out your notebook*” y se hacía la modelación algunos lo entendían, pero la mayoría seguían sin comprenderlo.

En la Figura 2 se puede observar gráficamente lo que se está explicando anteriormente.

Figura 2

Esquema Teórico



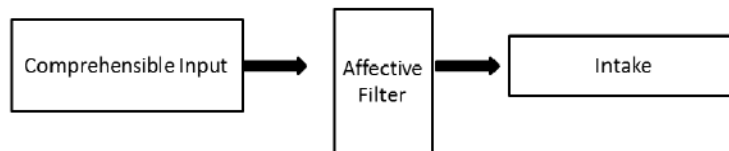
Fuente: Elaboración propia

Proceso de Adquisición de una Segunda Lengua

Contextualizado dicho proceso comunicativo con este estudio y el aprendizaje de una segunda lengua se vinculó con el proceso de adquisición del lenguaje el cual se explica en la figura 3.

Figura 3

The Acquisition Process



Fuente: Krashen, (1981)

Cuando se habla de *comprehensible input*, Krashen (1981) lo utiliza la primera fase de un proceso, que es un mensaje, tarea o instrucción comprensible para el alumno el cual debe ser acorde a su nivel cognitivo y de desarrollo, dicha fuente de información será

interpretada por el alumno considerado varios aspectos como son el contexto, circunstancias, ideología y emoción, a este último lo denomina *affective filter*. El autor sugiere que debe ser “bajado”, a esto se refiere a que el monitor o guía deberá buscar una manera atractiva para que el estudiante lo comprenda. Un ejemplo sería si están de moda los superhéroes y se tiene que dar el tema del cuento “bajar” el *affective filter* sería solicitar al alumno que realice un cuento de su superhéroe favorito para que así el proceso de adquisición de una segunda lengua se complete y se pueda lograr producir un *Intake*, es decir, lo que el alumno demuestra la competencia adquirida.

De esta forma, para que este proceso comunicativo continúe y la instrucción sea transmitida al alumno y el mensaje codificado, debe tomarse en cuenta el canal y el *affective filter*. De esta manera, el mensaje se convierte en fuente de información. Después el alumno, se supone que comprendería la instrucción. Sin embargo, este proceso comunicativo se ve afectado porque para que el mensaje codificado llegue al alumno, se le presentan varias barreras y la más importante es el código (lenguaje) porque para que ellos logren comprender el mensaje tienen que tener un conocimiento previo.

Según Ausubel (1983), el conocimiento previo en todo aquel con el cual cuenta el individuo antes de recibir nuevo conocimiento, uno de los aprendizajes previos necesarios para la clase de inglés en secundaria en el dominio del idioma (inglés). Sin embargo, no se demostró, por lo menos un dominio básico del idioma correspondiente al nivel A1 según el MCER. Existe también otra barrera significativa. los estudiantes no aplicaban estrategias cognitivas adecuadas para el proceso enseñanza- aprendizaje. Al momento de preguntarles cuáles eran sus estrategias para lograr comprender lo que se les solicitaba, ellos respondieron preguntarle a la maestra hasta que me lo diga a mí y en español.

Estrategias cognitivas

Este estudio buscó la mejora de este proceso comunicativo semiótico en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua a través del desarrollo de estrategias cognitivas. Según Pimienta (2012), estas son conductas u operaciones mentales que el alumno realiza en el momento de aprender y que están relacionadas con una meta. En este caso la meta sería comprender las instrucciones impartidas por la estudiante normalista.

Las estrategias que se utilizaron son selección, organización, elaboración y aplicación de conocimientos en una práctica social del lenguaje con el objetivo final de lograr en el alumno un aprendizaje significativo. Ausubel (1983), lo maneja como el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Introducir al alumno a estas estrategias es brindarle las herramientas necesarias para entender la esencia de la clase de inglés, por medio de las instrucciones tanto escritas en el libro como las verbalizadas por el docente. Además, se busca facilitar el desarrollo de competencias, no sólo en esta clase sino en su desarrollo integral del estudio. Por último, este proyecto busca mediante la vinculación de estas teorías brindar herramientas y estrategias para el mejoramiento del proceso aprendizaje en la clase de inglés. Así mismo se da cumplimiento a los principios pedagógicos planteados en el Plan de Estudios 2011 que según SEP (2011), condiciones esenciales para la implementación del currículo la transformación de la práctica docente y la mejora de la calidad educativa.

METODOLOGÍA

Enfoque, tipo de investigación y nivel de profundidad

En el presente apartado se presentan parcialmente las fases de una Investigación Acción Participante hasta los resultados del diagnóstico, con los que se elaboró una propuesta para intervenir. La investigación siguió el enfoque mixto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo abordan como la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo dentro del mismo estudio y aplicación en el proceso de una investigación. Se decidió realizar esta investigación con este enfoque debido a que fue necesario recabar información de manera cualitativa para observar y evaluar el desempeño de los estudiantes.

El tipo de investigación que se llevó a cabo es de acción participante ya que determina el método del sujeto que investiga, definiendo su relación con el objeto de estudio, la forma de diseñar y aplicar las técnicas para la recolección de información. Esto conlleva un nivel de profundidad descriptiva porque permite primordialmente la exploración de contextos, la identificación de problemáticas y variables conceptuales (Sabino, 1986).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el diagnóstico de la problemática identificada se utilizaron las técnicas de observación cualitativa, observación cuantitativa y la evaluación trimestral de los alumnos. La observación cualitativa se realizó utilizando el diario de campo de la estudiante normalista (EN). Aquí la EN fue registrando diferentes aspectos relevantes a su práctica.

La observación cuantitativa fue no participante y consistió en observar a la EN con una rúbrica la cual se utiliza para evaluar el desempeño de la clase de los normalistas elaborada por la Normal Superior y consta de 17 categorías relacionadas con el desempeño observado durante una clase. Esta misma técnica utilizó otro instrumento, dos listas de cotejo. Una fue

elaborada por Gutiérrez (2013) las que su rubros se enfocaban en evaluar específicamente la calidad de instrucciones que impartía la estudiante tomando en cuenta 21 aspectos. La otra lista de cotejo, diseñada por Brenes, *et al.* (2003) se enfocaban específicamente en lo mismo la impartición de instrucciones por parte del docente y sus 7 aspectos sirvieron para complementar la lista de Gutiérrez (2013).

Para conocer el rendimiento académico de los estudiantes se utilizó la primera evaluación trimestral en la que la SEP (2017). Se recurrió a consultar los resultados del primer trimestre del ciclo escolar, en donde se tomaron en cuenta: los trabajos de los alumnos, el resultado del examen trimestral, disciplina, asistencia y puntualidad en clase.

RESULTADOS

Como los resultado del diagnóstico de esta investigación se identificaron áreas de oportunidad tanto de la EN como de los estudiante de la escuela secundaria por parte de la EN se recomienda que utilice material didáctico visual y extra para que a los alumnos se les facilite la comprensión, promueva la autonomía, que maneje el tiempo de la clase asertivamente y por último que tome más en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos.

Y como resultado del al evaluación trimestral de los alumnos se pudo identificar que 8 están reprobados, 18 demuestran el nivel básico, 11 el satisfactorio y solo 3 el sobresaliente. Es importante analizar dicha situación sobre porqué la mayoría se encuentran en el nivel II de desempeño que según el Artículo 10 del acuerdo 12/10/17 es que el alumno tiene el dominio básico de las aprendizajes esperados por campo formativo. En el caso de secundaria corresponden al promedio 6 y 7. Según el mismo acuerdo, se señala que la calificación de 5 es reprobatoria. Y como se puede ver son 26 los que se encuentran en estos niveles de desempeño representando el 65% del grupo, más de la mitad no llega ni siquiera al nivel satisfactorio de desempeño.

CONCLUSIÓN

Para concluir dicho proyecto es importante destacar que al momento de dar respuestas a las preguntas de investigación se llegó a la conclusión de que los alumnos de segundo grado de secundaria no lograban desarrollar las actividades planeadas por la EN en la asignatura de inglés pero tenían las mismas dificultades en el resto de ellas, se identificó que el problema

iniciaba desde el momento en el cual los alumnos no comprendían las instrucciones y esto se veía directamente reflejado en el rendimiento académico de todo grupo.

Buscando dar solución a la problemática de falta de entendimiento de las instrucciones, se decidió realizar un análisis desde el punto de vista comunicativo tomando como referencia el modelo de comunicación semántica de Eco (1977), y al mismo tiempo vinculando con tres teorías de aprendizaje de una segunda lengua las cuales corresponden Scrivener (2012), Harmer (2008) y Ur (1996). De esta forma se contextualizó el aprendizaje de los alumnos y potencializar el aprendizaje significativo utilizando estrategias cognitivas para estimular y motivar a los mismos creando así un ambiente propicio para su desarrollo integral dentro de la institución educativa.

Como docente de educación básica se busca formar ciudadanos capaces de dar solución a diversas problemáticas presentadas en su entorno, ya sea de lenguaje, desafíos matemáticos o de un aspecto socio emocionales, y es por esto que como guía y facilitador y por medio de este proyecto se busca lograr que el alumno comprenda las instrucciones para así eliminar poco a poco barreras para el desarrollo de sus habilidades y competencias.

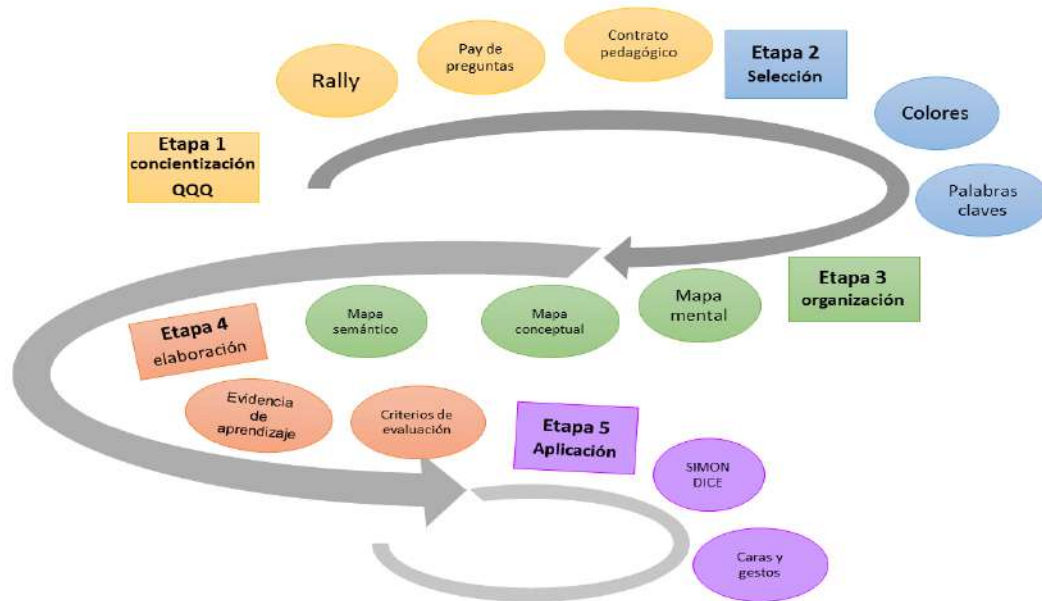
PROPUESTA

Con esta propuesta se busca brindar al docente y al alumno herramientas para mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje con el fin de mejorar el desempeño docente de la estudiante normalista y así incrementar el rendimiento académico de los alumnos del grupo seleccionado.

Este protocolo se propone que sea implementado durante dos meses. Consiste en 5 etapas que se muestran en el siguiente esquema (ver figura 5)

Figura 5

Propuesta de intervención



Fuente: Elaboración propia

Descripción de la propuesta

En la etapa 1 en conjunto con la etapa 2, se busca que el estudiante sea capaz de identificar y seleccionar vocabulario útil para ellos al momento de que la instrucción sea impartida oralmente o esté escrita en sus libros de texto. En la etapa 3, se brinda una introducción a la elaboración de distintos diagramas de organización de información, se pretende que así el alumno organice la información en clase. La etapa 4 busca que los alumnos, por medio de un proyecto, pongan en práctica las competencias adquiridas durante las etapas anteriores. En la última etapa se busca crear una manera distinta de trabajar en el aula y que el estudiante ubique las instrucciones como una herramienta facilitadora de su propio aprendizaje y no una barrera más.

REFERENCIAS

- Armendáriz, M. (2016). *“Estrategias para la formulación de instrucciones asertivas en la clase de inglés el grupo de 1º “F” de la Escuela Secundaria No. 5 “José Vasconcelos”* Hermosillo, Sonora, México. (documento recepcional para licenciatura).
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México

- Dominguez, J. y Pino, M. (2007). *Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación* Revista Complutense de Educación Vol. 19 Núm. 2 (2008) 447-457, España, Universidad Complutense de Madrid.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Gutiérrez, L. (2013). “*La Instrucción Efectiva como Estrategia Didáctica para la Mejora de Aprendizaje: una Experiencia Didáctica con los Grupos de 2do “E” y 1ro “E” de la Escuela Secundaria General #8*” Hermosillo, Sonora, México. (documento recepcional para licenciatura).
- Harmer, J., (2008). *The practice of English language teaching* (4ta ed. Reino Unido: Cambrige University Press.
- Krashen, S. (1983) recuperado de Richard-Amato.P. (1996). *Making It Happen* (2da ed.). New York: Longman
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias* (1ra ed.). Pearson Educación de México.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques*, Reino Unido: Cambrige University Press.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Ciudad de México: SEP
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching*, Reino Unido: Cambrige University Press

Documentos Receptionales, y la gestión del conocimiento de los estudiantes de 7° y 8° Semestres

Mtra. Elizabeth Contreras Aguirre

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Maestría en Educación superior con especialidad en Investigación Educativa

Profesora e Investigadora

econtreras@beceneslp.edu.mx

Mtra. María Esther Pérez Herrera.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Doctorante en Gestión Educativa.

Profesora e Investigadora.

maperez@beceneslp.edu.mx

Mtra. Hilda Cruz Díaz de León

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Maestría en Educación.

Profesora e Investigadora.

hcruz@beceneslp.edu.mx

Línea temática. 2

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente reporte de investigación es un avance del trabajo denominado Documentos Receptionales y la gestión del conocimiento de los estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas del Plan 1999, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, haciendo referencia al trabajo docente que han realizado los estudiantes, y cuyo producto final es la elaboración de un ensayo pedagógico, requisito indispensable para presentar su examen profesional. La investigación se está realizando en dos momentos, en este primer momento, se tiene como objetivo general el identificar, y analizar las diferentes temáticas en las que se enfocaron los docentes en formación

para la elaboración de su documento recepcional, qué instrumentos utilizaron en la enseñanza de las matemáticas, así mismo, el cómo las resolvieron. En el segundo momento se valorarán, por medio de categorías de análisis a confirmar, los documentos identificados hasta el momento y que marcan tendencia o mayoría, son las temáticas de: estrategias, actividades, material y de contenido matemático. Los insumos utilizados comprenden desde la generación 2003 a la 2019. El enfoque metodológico es el cuantitativo e interpretativo, utilizando la técnica documental.

Palabras clave

Estudiantes de 7° y 8° semestres, ensayo pedagógico, enseñanza, formación docente.

Planteamiento del problema

Reflexionar sobre la práctica docente es pensar en acciones educativas que se dan en ambientes de aprendizaje. El docente como elemento primordial del cambio educativo debe pensar en el proceso de enseñanza para la promoción de los aprendizajes de sus alumnos, que los conocimientos no son para acumularse, sino por el contrario, son para aplicarlos, para transformar la práctica y obtener aprendizajes con sentido. Para el caso particular de los docentes en formación, dentro de las escuelas normales, el recorrido que realizan éstos a lo largo de los semestres previos al último año, los constituye como seres intelectuales con capacidad reflexiva y de respuesta transformadora a las condiciones sociales del entorno de las escuelas (SEP, 2002).

Enseñar la disciplina de las matemáticas es lo que los alumnos normalistas hacen en las escuelas de educación secundaria, al respecto, Claxton, G. (citado en Asprelli, 2010) refiere que:

Enseñar es lo que una persona hace para ayudar a otra a aprender. Enseñar es reunirse dos o más personas cuando la intención de por lo menos una de ellas es que las demás, como resultado del encuentro, hagan más, sepan más, o sean más. (p. 83)

De acuerdo a la experiencia obtenida en su práctica docente, los alumnos normalistas de 7° y 8° semestres se enfrentan a la necesidad de contar con un sólido dominio de los contenidos y de las estrategias de enseñanza, habilidades y actitudes para interpretar los sucesos en el salón de clases y tomar decisiones adecuadas que permitan organizar el trabajo de los alumnos, y resolver los conflictos que se presentan durante la jornada de trabajo con el fin de alcanzar los propósitos educativos y el aprendizaje de sus alumnos.

Los planes de estudio 1999 de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas tiene como modalidad de titulación un ensayo pedagógico, éste documento debe de ser el producto del análisis y reflexión de su práctica docente, una problemática que se haya

presentado en el aula, un contenido pedagógico, o alguna situación ambigua que identificó en sus jornadas laborales, dicho ensayo deberá ser reflexivo, analítico y explicativo, (SEP, 2002, p. 5), para esto, se tiene como apoyo el cuadernillo de Lineamientos y Orientaciones Académicas para la Construcción del Documento Recepcional, así como la guía del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II proporcionado y editado por la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2002b).

Con el apoyo y acompañamiento del asesor, del maestro tutor (maestro titular de la escuela de práctica) y la corta experiencia del docente en formación se realiza la identificación de la temática a trabajar, siempre teniendo en cuenta mejorar la calidad de su enseñanza en el aula, al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿Qué problemáticas de enseñanza, para el desarrollo de los contenidos matemáticos, encuentran los docentes en formación y cómo las resuelven?, ¿Cuáles son las temáticas más recurrentes de los documentos recepcionales?, ¿El tratamiento de las problemáticas así como el desarrollo de las temas en los documentos recepcionales nos permite observar cómo guían a los adolescentes de las escuelas secundarias hacia los saberes disciplinares?.

Marco teórico

El Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2010c) señala que:

Durante los dos últimos semestres de su formación inicial los estudiantes normalistas cursarán las asignaturas de Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II, que es el espacio en el que se articula, con sentido formativo, al conjunto de actividades que los futuros profesores desarrollan tanto en la escuela normal como en la escuela secundaria. (p. 32)

Es en la práctica docente, que realiza el estudiante normalista al cursar el 7° y 8° semestres en la escuela secundaria, es el medio a través del cual experimentará las condiciones reales de trabajo y adquirirá las herramientas necesarias para el ejercicio de su profesión, conjuntamente se pondrá en juego el logro y desarrollo de los rasgos del perfil de egreso que señalan los planes y programas de estudio.

Es en el ensayo pedagógico en donde el docente en formación, tiene la oportunidad para escribir analítica y reflexivamente sobre su desempeño profesional, de la enseñanza de las matemáticas, y es aquí donde se enfatiza, que las líneas temáticas que lo conducirán al desarrollo de su trabajo, son tres campos epistémicos, que son: Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, Análisis de experiencias de enseñanza, Gestión escolar y procesos educativos. (SEP, 2002a).

El punto nodal que une a estas temáticas es el dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación secundaria. Para abordar el estudio de los aspectos didácticos de las matemáticas los estudiantes necesitan, consolidar sus conocimientos sobre los conceptos básicos de la disciplina, y aprender las formas de enseñanza que propicien la construcción de aprendizajes permanentes y con significado.

Otro punto esencial y medular dentro del cual enfrascaremos la reflexión de los resultados son los saberes que se despliegan al interior de las aulas de educación básica y de las cuales, los alumnos normalistas redactan y narran sus experiencias, dicho sea de paso, es variada y multidiversa. La formación teórica, en la escuela normal, y la práctica profesional, dentro de las aulas de secundaria, permiten a los sujetos en formación conjuntar una experiencia y redactar sobre la misma. Así mismo, la tarea de educar es eminentemente socializadora y requiere saberes, Fortoul O. B (2017). El desarrollo de los contenidos ocurre en torno a ellos, a los saberes que el alumno conquista poco a poco a lo largo de las asignaturas que anteceden a 7° y 8° y consolida dentro del salón de clase de las escuelas de práctica.

Para abordar el estudio de los aspectos didácticos de las matemáticas los estudiantes necesitan concretar sus conocimientos, habilidades y competencias sobre los contenidos básicos de la disciplina y aprender las formas de enseñanza que propicien la construcción de aprendizajes permanentes y con significado. Fortoul menciona que, “el interior de las escuelas son espacios socialmente construidos y legitimados para la formación de personas” (2017, p. 176), continúa

mencionando que la acción de enseñanza en un contexto áulico es una tarea socializadora requiere saberes, éstos se consolidan poco a poco a lo largo de las jornadas de práctica en las escuelas secundarias.

La ejecución de los conocimientos o saberes y el desarrollo de los mismos no ocurre de manera aislada, el tutor del alumno normalista y el asesor de la escuela normal trabajan conjuntamente para brindar la confianza básica y el clima de seguridad que requiere el docente en formación, es un proceso paulatino y sistemático. El ojo vigilante de ambos actores permite un interesante vínculo en la consolidación de los saberes, los signifique y los use de manera eficiente, reflexione en torno de ellos, los describa y redacte en los documentos recepcionales.

El estudiante normalista consolida sus aprendizajes al interior de los de la escuela secundaria, los discurre y reflexiona, los redacta en su documento recepcional consolidando de esta forma los saberes teórico metodológicos de la enseñanza de las matemáticas. Fortoul (2017) menciona que según sea el dominio y manejo del conocimiento será, entonces por consecuencia, el tipo de metodología más idónea para la intervención educativa por parte del docente en formación, el manejo metódico y atento en la aplicación de secuencias pedagógicas y atención a la problemática presentada en el grupo de estudio de los alumnos normalista y su posterior reflexión en el documento recepcional ofrece indicios en los elementos más comunes y arraigados sobre los saberes que esgrime el docente en formación.

Metodología

La presente investigación se está realizando en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2019-2020 con los documentos recepcionales de los alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidades de Matemáticas, que se encuentran registrados en el Centro de Información Científica y Tecnológica (CICYT) de la institución, tomando en su totalidad los 366 documentos existentes que son desde la primera generación que egreso del plan de estudios 1999.

Hasta el momento se ha llevado a cabo el procesamiento y análisis de la información, se efectuó primero con la tabulación de los datos y se aplicó la estadística descriptiva, al procesar la frecuencia absoluta, frecuencia relativa y el porcentaje, finalmente se elaboraron las gráficas de resultados.

Primeros Resultados.

Las matemáticas son, junto con las otras ciencias y actividades del saber, un resultado del intento del hombre por comprender y explicarse el universo y las cosas que en él ocurren. Su enseñanza,

por lo tanto, no consiste en la pura transmisión de un conocimiento fijo y acabado, sino que debe fomentar en el alumno la misma curiosidad y las actitudes que la hicieron posible y la mantienen viva.

En esta especialidad es necesario que los estudiantes normalistas aprecien con suficiente claridad lo que significa estudiar, enseñar y aprender matemáticas, con base en un enfoque didáctico que asigna al alumno la tarea de estudiar y al profesor la responsabilidad de dirigir el estudio, ambos con miras a lograr aprendizajes significativos.

A continuación, se muestra la tabla de resultados obtenidos al procesar la información.

Tabla 1. Valores obtenidos de la frecuencia Absoluta, frecuencia relativa y porcentaje

Generación	Temática del ensayo pedagógico	fi	hi	%
Del 2003 al 2019	Estrategias de enseñanza	77	0.210	21
	Contenidos matemáticos	72	0.196	20
	Actividades de enseñanza	36	0.098	10
	Material didáctico, concreto, educativos, lúdicos, de apoyo.	34	0.092	9
	Metodología	24	0.068	7
	Tic´s	20	0.054	5
	Dificultades	18	0.049	5
	Motivación	16	0.043	4
	Trabajo colaborativo/ en equipo	11	0.030	3
	Experiencias didácticas	9	0.024	2
	Experiencias	9	0.024	2
	Factores que influyen en el aprendizaje	7	0.019	2
	Análisis y reflexión	6	0.016	2
	Evaluación	6	0.016	2
	Adolescentes	5	0.013	1
	Diseño y planeación	4	0.010	1
	El juego como herramienta	4	0.010	1
	Proyecto como estrategia	4	0.010	1
Otros	4	0.010	1	

Elaboración propia, enero, 2020.

Figura 1. Gráfica de resultados



Elaboración propia, enero, 2020.

De acuerdo a los resultados obtenidos, y a la gráfica, se puede observar que el mayor porcentaje de documentos recepciones están orientados hacia la aplicación de estrategias, y de acuerdo a lo señalado por Pimienta:

El enfoque por competencias exige a los docentes ser oportunos en el diseño y la operacionalización de situaciones didácticas. Para ello, es necesario contar con un amplio bagaje de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuirán a enriquecer la formación en competencias de los estudiantes, pues existe un sinnúmero de ellas que están a disposición de los profesores y que, de hecho, ellos utilizan y reconstruyen cada día. (2012. p. 1)

Esto da muestra de que una de las principales preocupaciones de los alumnos normalistas fue el que sus alumnos entendieran, comprendieran y aprendieran el contenido matemático que se les estaba enseñando y con la aplicación de diversas estrategias lograr su objetivo.

El 20% de los documentos, fueron dirigidos hacia la línea de análisis de experiencias de enseñanza, en la cual, para los alumnos, la enseñanza del contenido matemático es fundamental, al respecto Coll, Pozo, Sarabia, y Valls (1992) mencionan que:

Los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da en esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones,

razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, etc. (p. 14)

En la licenciatura de la especialidad en Matemáticas los alumnos siempre reconocen la importancia de saber que estilo de aprendizaje tienen sus alumnos y al toman en cuenta este referente para realizar su planeación didáctica, el diseño de actividades, las estrategias utilizadas para la enseñanza, estas giran alrededor de lo que requieren los educandos, sin embargo, se ha comprobado que las competencias con que cuentan los normalistas, están bien fundamentadas.

El 10% de los documentos siguieron la misma línea temática que el rubro anterior, teniendo como estado del conocimiento las actividades de enseñanza, que de acuerdo al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey “las actividades son parte de las técnicas y son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica. Son flexibles y permiten ajustar la técnica a las características del grupo”. Se puede afirmar de acuerdo a la gráfica obtenida, que los alumnos de la BECENE conocen a sus alumnos, su contexto y las necesidades e intereses de ellos y están comprometidos a facilitarles el aprendizaje, de tal manera que el aplicar diversas actividades de enseñanza están cumpliendo con los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo incluidos en el plan y programa de estudio, así como de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos.

El material didáctico, concreto, educativos, lúdicos, de apoyo son los diversos títulos y cuentan con el 9% de los documentos revisados, se tiene la concepción de que el material didáctico es un instrumento el cual, va a facilitar la enseñanza – aprendizaje, que de acuerdo a las características y estilos de aprendizaje además de incitar el interés de los estudiantes, esto va a facilitar la labor del docente y lograr su objetivo.

Estos fueron los resultados más significativos, sin embargo, en la segunda etapa de la investigación, se analizarán todas las categorías aquí señaladas.

Discusión y conclusiones

De la lectura realizada de los 366 registros existentes en el acervo bibliotecario del CICYT, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, de estos documentos se realizará una descripción detallada de las características que presenta, y de qué manera gestionan el conocimiento a partir de los saberes obtenidos durante su estancia en la escuela normal.

Se encuentra que, de los documentos revisados, las tendencias están marcadas con los siguientes descriptores: *Estrategias de enseñanza* y *Contenidos matemáticos*.

Dentro de aspecto disciplinar de las matemáticas en la escuela secundaria, se encuentran inscritas las tres ramas en proporciones similares teniendo una tendencia, en orden porcentual, hacia la aritmética como primer lugar seguido de la geometría y finalmente el álgebra.

En cuanto a los descriptores más referenciados el análisis nos permite demostrar que el 100% de los documentos revisados, procuran definirlos y conceptualizarlos haciendo uso de la bibliografía de sus asignaturas tanto como de los documentos de las reformas (SEP 2006, 2011, 2013, 2018) y normativas de la política educativa otras más actualizadas, es decir, los alumnos utilizan los planes y programas de estudio de educación básica vigentes a su último grado de estudios.

Se muestra que tanto los propósitos como las preguntas que guían la resolución de las problemáticas están vinculadas con los mismos descriptores, es decir, existe una coherencia entre la problemática, los propósitos de estudio, las preguntas y el planteamiento de secuencias pedagógicas o didácticas para la solución de dichas problemáticas.

Se pudo observar también que, la estructura de los documentos suele mejorarse conforme va pasando las generaciones (del 2003 al 2019) siendo los más recientes los documentos con mejor forma y tratamiento de los contenidos matemáticos.

Sin duda, el último año de formación inicial docente representa el espacio donde los estudiantes van fortaleciendo con mayor intensidad sus competencias genéricas y profesionales. Les implica la permanente contrastación teoría-práctica para entender la relevancia de su función/rol como docentes; ya que tienen la responsabilidad de favorecer aprendizajes significativos en su grupo de alumnos de educación básica.

Se puede señalar que hasta este momento se ha observado que, entre las competencias docentes y profesionales más relevantes para su formación, se destaca que los alumnos:

- Diseñan planeaciones de secuencias didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
- Aplican críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica vigente para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos del nivel de secundaria.
- Los docentes en formación recaban información concerniente la problemática de sus grupos de estudio, les interesa el resolver la manera desde lo didáctico, pedagógico y formativo el aprendizaje de las matemáticas.
- Fue evidente en los documentos recepcionales de las primeras generaciones la falta de documentación especializada, los más recientes detallan la facilidad en el acceso a la información de actualidad.

– Así mismo, el tema de metodología de las situaciones didácticas es de reciente atención y enfoque en el diseño de las secuencias pedagógicas o didácticas implementadas en las planeaciones y actividades implementadas frente a sus grupos de estudio.

REFERENCIAS

Asprelli María Cristina. La didáctica en la formación docente. Primera edición editorial homo sapiens editores, (2010). Rosario, Santa fe, Argentina.

Coll, C., Pozo J. I., Sarabia B., Valls. Enric (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Editorial Santillana, Madrid, España.

Fortoul–Ollivier, María Bertha (2017). Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 13(47),171-196. [fecha de Consulta 8 de febrero de 2020]. ISSN: 1405-6690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342/34252306005>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF

Pimienta Prieto, Julio Herminio Estrategias de enseñanza-aprendizaje. (2012) *Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación, México, 2012. ISBN: 978-607-32-0752-2

Secretaría de Educación Pública, (2002a) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública, (2002b), Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. México, D.F

Secretaría de Educación Pública, (2002c) Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II. México, D.F

Secretaría de Educación Pública, (2010) Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Secundaria. Secretaría de Educación Pública, 1999. México, D.F.

EL ABP COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO

Guadalupe de los Ángeles Uc Tuyub
angelesuc2345@gmail.com

Adda Lizbeth Cámara Huchín.
addacamara84@hotmail.com

Engels Herbé May Medina.
piaget_engels@hotmail.com
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general implementar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para desarrollar el sentido numérico y pensamiento algebraico con la finalidad de mejorar las competencias en los estudiantes de quinto grado grupo *A* de la Escuela Primaria *Vicente Castro Bacallao* ubicada en la villa de Bécál, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2018-2019. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Durante su implementación se realizó la resolución de problemas matemáticos a través de diversas estrategias situadas en la realidad para ser resueltas de acuerdo a su vida cotidiana. Los alcances obtenidos son el resultado de los tres momentos de la aplicación de las estrategias implementadas, la aplicación del plan de acción y los instrumentos de evaluación diseñados en cada momento. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base al diseño de las actividades relacionadas con el ABP, los estudiantes encontraron un acercamiento mutuo con el conocimiento matemático rompiendo con el paradigma empírico que existe con relación a las matemáticas.

Palabras clave: Resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, sentido numérico y pensamiento algebraico, competencias matemáticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción de la Situación Problema

El desarrollo del sentido numérico y del pensamiento algebraico, implica que los alumnos sepan utilizar los números y las operaciones en distintos contextos, así como tener la posibilidad de modelizar situaciones y resolverlas, es decir, de expresarlas en lenguaje matemático, efectuar los cálculos necesarios y obtener un resultado que cumpla con las condiciones establecidas (SEP, Programa de estudios, 2011).

Tomando como referente estos conceptos se realizó un diagnóstico en el quinto grado grupo *A* a través de la técnica de observación participante, esta evaluación consistió en presenciar el desempeño de cada discente en cada una de las clases de matemáticas, así mismo, las lecturas de fichas descriptivas de los alumnos junto con el apoyo de una prueba escrita permitió detectar resultados negativos en el campo formativo de matemáticas así como resultados deficientes en los exámenes. Con base a estos datos se detectaron deficiencias en el tema sentido numérico y pensamiento algebraico ya que se comprobó que la mayoría de los estudiantes no aplicaban técnicas que los ayuden a comprender y resolver mejor los problemas matemáticos.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado *El aprendizaje basado en problemas como estrategia para desarrollar el sentido numérico y pensamiento algebraico* en la Escuela Primaria *Vicente Castro Bacallao* con la finalidad de intervenir en su atención porque incide notablemente en el rendimiento académico de un grupo. El tiempo de estudio fue de seis meses, del 21 de enero al 5 de julio de 2019 divididos en tres jornadas de práctica docente.

Para guiar el trabajo se planteó la pregunta central de investigación: *¿Cómo el aprendizaje basado en problemas favorece el desarrollo del sentido numérico y pensamiento algebraico en los alumnos del quinto grado grupo *A* de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao*?*

De igual manera se plantean otras preguntas que ayudaron en la investigación:

- *¿Qué niveles para la resolución de problemas presentan los alumnos en relación con el sentido numérico y pensamiento algebraico?*
- *¿Cómo el ABP favorece el sentido numérico y pensamiento algebraico a partir de la resolución de problemas?*
- *¿Cuál es el alcance de aplicar el aprendizaje basado en problemas para favorecer el sentido numérico y pensamiento algebraico?*

De igual manera se planteó el objetivo general: Implementar el aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para desarrollar el sentido numérico y pensamiento

algebraico en los alumnos del quinto grado grupo *A* de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao*.

Para alcanzar este objetivo se determinaron los siguientes tres objetivos específicos:

- Identificar el nivel matemático en la resolución de problemas para reconocer la dimensión de intervención.
- Aplicar el ABP para favorecer el sentido numérico y pensamiento algebraico en la resolución de problemas.
- Valorar los resultados de la aplicación de la estrategia ABP en el desarrollo del sentido numérico y pensamiento algebraico para reconocer los alcances de la intervención.

La enseñanza de las matemáticas permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana, dependiendo en gran parte de los conocimientos adquiridos y de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica. Por lo tanto, la solución debe construirse a través de diversas estrategias posibles y hay que usar al menos una. Dada su relevancia para la formación de los alumnos utilizando el sentido numérico y el pensamiento algebraico, se espera desarrollar en ellos conocimientos y habilidades matemáticas en conjunto con actitudes y valores que son esenciales en la construcción de la competencia matemática.

Pozo (1999) menciona que en la Reforma del Sistema Educativo se reconoce la necesidad e importancia de la solución del problema como contenido del currículo de la educación básica.

Los contenidos sobre los números y las operaciones básicas son de los que más trabajan los maestros, les dedican gran parte del tiempo en las clases de Matemáticas. Y, sin embargo, los resultados de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo [Excale] que aplica el INEE revelan que muchos de los estudiantes de los grados evaluados presentan limitaciones y dificultades en la comprensión y el manejo de los números.

Enseñar a resolver problemas no consistió solo en dotar a los alumnos de destrezas y estrategias eficaces sino también se creó en ellos el hábito y la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar la respuesta. Pozo (1999) menciona que no se trata sólo enseñar a resolver problemas, sino también de enseñar a plantearse problemas, a convertir la realidad en un problema que merece ser indagado y estudiado.

La importancia de este estudio fue identificar la influencia del aprendizaje basado en problemas para desarrollar el sentido numérico y pensamiento algebraico para promover la reflexión y análisis en cualquier situación problemática que enfrentó el alumno, de manera que los discentes se involucraron en las matemáticas por gusto no por obligación. En este eje de las matemáticas permitió al investigador evaluar las competencias matemáticas desarrollada a través de la

implementación de diversas estrategias inmersas en el ABP, además de mejorar el nivel de resolución de problemas en la educación primaria.

La presente investigación ayudó a los estudiantes a comunicar e interpretar cantidades con números naturales, fraccionarios o decimales, así como resolver problemas aditivos y multiplicativos mediante los algoritmos convencionales. Con base a la estrategia aprendizaje basado en problemas (ABP) los alumnos, además de adquirir conocimientos y habilidades matemáticas, desarrollaron actitudes y valores esenciales en las construcciones de la competencia matemática.

Plantear el concepto aprendizaje basado en problemas involucró la investigación en una experiencia pedagógica capaz de resolver problemas contextualizados. Asimismo, comprometió al estudiante hacia un aprendizaje significativo organizado alrededor de los problemas holísticos creando un ambiente en donde el docente alentó a los estudiantes a pensar crítica y creativamente.

Para los propósitos de este estudio, el aprendizaje basado en problemas construyó alternativas racionales como posibles respuestas a los problemas en esta investigación específicamente en el eje sentido numérico y pensamiento algebraico. Pérez (2009) señala que “el ABP se reconoce como una estrategia metodológica que busca el involucramiento activo de los estudiantes con el fin de resolver problemas y con ello adquirir nuevos conocimientos, convirtiéndose en un canal de comunicación” (p.124) En segundo lugar, es preciso significar el término sentido numérico y pensamiento algebraico; se partió del análisis del Plan y Programas de estudios 2011 que tomó como referente el campo formativo matemático el cual se encontró estructurado en los siguientes estándares curriculares: Números y sistemas de numeración, problemas aditivos y problemas multiplicativos.

Dicho proyecto estuvo enfocado en el campo formativo Sentido numérico y pensamiento algebraico específicamente en la asignatura de matemáticas, donde se aplicaron las cinco etapas de la resolución de problemas como estrategia para desarrollar las competencias matemáticas en los discentes.

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es: La implementación del aprendizaje basado en problemas permitirá desarrollar el sentido numérico y pensamiento algebraico en los alumnos del quinto grado grupo A de la escuela primaria Vicente Castro Bacallao de la comunidad de Bécal.

MARCO TEÓRICO

El concepto de sentido numérico es relativamente nuevo en la educación matemática. Se han utilizado indistintamente otros términos, como conciencia numérica, razonamiento cuantitativo, pensamiento numérico o razonamiento numérico; sin embargo, el que tiene mayor acogida es sentido numérico. El estudio de la historia del concepto de sentido numérico es importante para entender su naturaleza.

Berch (2005) reconoce en su definición de sentido numérico la importancia de usar métodos para comunicar, procesar e interpretar información numérica. En el aspecto didáctico, es indudable el valor del desarrollo de modelos que permitan a los estudiantes transitar por el intrincado camino de los sistemas numéricos.

Bajo esta perspectiva, incluye aceptar que los mismos alumnos creen o desarrollen sus propios conocimientos, así como la formación de habilidades que los preparen para enfrentar de manera independiente los problemas que la escuela les propone, de la vida diaria y en cualquier otro contexto.

Con base a la metodología didáctica propuesta para su estudio en esta asignatura, se espera que los alumnos, además de adquirir conocimientos y habilidades matemáticas, desarrollen actitudes y valores que son esenciales para la construcción de la competencia matemática.

El desarrollo del sentido numérico y del pensamiento algebraico, implica que los alumnos sepan utilizar los números y las operaciones en distintos contextos, así como tener la posibilidad de modelizar situaciones y resolverlas, es decir, de expresarlas en lenguaje matemático, efectuar los cálculos necesarios y obtener un resultado que cumpla con las condiciones establecidas (SEP, Programa de estudios, 2011).

Resnick y Ford (1990) conciben el problema como una situación que exige una búsqueda de soluciones posibles porque no existe ninguna solución obvia; esto implica utilizar y buscar información necesaria para plantear la estrategia de resolución de problemas.

Bajo esta idea, se concibe una perspectiva situada, es decir, el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.

La idea fundamental es esta concepción de problema es que el alumno tenga la posibilidad de enfrentarse a una variedad de situaciones en donde sea necesario analizar y evaluar diversas

estrategias en las diferentes fases de solución, asimismo, desarrollar una forma de pensamiento que pueda expresar matemáticamente situaciones en diversos entornos socioculturales.

La escuela primaria ha cumplido su papel al ir matando poco a poco la iniciativa del alumno, contraviniendo incluso lo que se da en la vida real porque fuera de la escuela los alumnos resuelven problemas poniendo en juego sus propios recursos, no necesitan que alguien les diga cómo, pero en la vida escolar hay problemas específicos y formas específicas de resolverlos.

Para aprender los alumnos necesitan hacer matemáticas, es decir, enfrentar numerosas situaciones que les presente un problema, un reto, y generar sus propios recursos para resolver, utilizando los conocimientos que ya poseen.

El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión (Arceo, 2010).

Este autor menciona seis características centrales del modelo aprendizaje basado en problemas:

- Experiencias de aprendizaje y enseñanza centradas en el alumno.
- Las situaciones problema constituyen el foco organizativo de la instrucción y el principal estímulo para el aprendizaje.
- Vinculado a contextos auténticos en un marco cooperativo.
- El profesor es facilitador, o tutor y entrenador cognitivo.
- Los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades complejas de solución de problemas y toma de decisiones.
- La nueva información se adquiere por medio del aprendizaje autodirigido.

Se revisaron diferentes enfoques para la resolución de problemas. En consenso (Polya, 1965; Vizcarro y Juárez, 2008), establecen etapas como la definición del problema, el establecimiento de acciones para darle solución, seguimiento o realimentación de la situación planteada. En el marco de estas etapas se reunieron las siguientes prácticas: aclarar conceptos y términos; comprensión del problema; análisis; estudio auto dirigido; informe preliminar; resumen sistemático; formular objetivos de aprendizaje; buscar información adicional, elaboración de un plan; ejecución del plan y reflexión y evaluación acerca del resultado.

El ABP busca un desarrollo integral en los alumnos y conjuga la adquisición de conocimientos propios de la especialidad de estudio, además de habilidades, actitudes y valores. La estructura y

el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación emplea una metodología cualitativa, la cual, facilitó una recogida de datos empíricos que ofrecieron descripciones de acontecimientos, comportamientos, pensamientos e interacciones. Mediante el estudio de los fenómenos semejantes y diferentes analizados se desarrolló una teoría explicativa. (Goetz y LeCompte, 2010).

El estudio tiene un enfoque descriptivo con el objetivo de especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sometidos al análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En esta investigación los sujetos participantes se sometieron a varias actividades para un análisis en el desarrollo del sentido numérico y pensamiento algebraico, este alcance permitió reconocer una perspectiva precisa al describir las diferentes capacidades de los estudiantes después de la aplicación.

El diseño empleado fue de investigación-acción, se consideró como un término genérico que hizo referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Lomax (1990) define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.

El tiempo en que se abordó fue de seis meses correspondientes del 21 de enero al 5 de julio de 2019 en este lapso de tiempo se abarcaron tres jornadas de práctica docente, con un total de 30 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria de tiempo completo *Vicente Castro Bacallao* con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0223B, perteneciente a la zona escolar 018, que se encuentra ubicada en la calle 28 núm. 207 en el centro de la villa de Bécal, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 2:30 p.m.

En la investigación participaron los alumnos del quinto grado grupo *A*, mismos que fueron designados y conformados previamente, se consideró un grupo intacto que fueron los actores principales y beneficiarios directos del proyecto de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los sujetos participantes se designaron como cumplimiento de la práctica docente correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por tal motivo, la población objeto de estudio estuvo integrada por un grupo de quinto grado de educación primaria constituido por un total de 20 alumnos entre los 10 y 11 años de edad, de los cuales 11 son del sexo femenino y 9 son del sexo masculino, que conforman la matrícula del 5° A de la Escuela Primaria *Vicente Castro Bacallao* de la villa de Bécal, Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 5 alumnos en un ritmo rápido, 11 en el ritmo moderado y 4 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 6 visuales, 7 auditivos y 7 kinestésicos.

Instrumentos de Acopio de Información

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, toda investigación requiere técnicas e instrumentos que hagan posible la recopilación de información que confirme los resultados importantes durante el desarrollo de estudio ubicado en el eje sentido numérico y pensamiento algebraico en la asignatura de matemáticas.

Guía de observación: Según Rojas (2002) integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, tuvo el propósito de identificar las necesidades de los alumnos en cuanto a la resolución de los problemas de los problemas matemáticos.

Cuestionarios: También se realizó la aplicación de cuestionarios cerrados con la intención de obtener respuestas preestablecidas sobre una cuestión (Álvarez-Gayou, 2014). De tal manera que ayudó a interpretar los problemas matemáticos resueltos de acuerdo al tema sentido numérico y pensamiento algebraico abarcando las cuatro operaciones convencionales que indica el plan y programas de estudios 2011 de quinto grado.

Rúbrica: Para el tercer objetivo se empleó la rúbrica que como señalan Condemarín y Medina (2000) es un instrumento que permitió asignar un indicador de acuerdo a las cinco fases de la resolución de problemas del autor Polya, se empleó con el propósito de evaluar el aprendizaje basado en problemas.

Listas de cotejo: Valoró el nivel de logro alcanzado por los alumnos durante el desarrollo del proyecto destacando la eficacia de la estrategia aprendizaje basado en problemas aplicadas en clase.

De acuerdo con Prieto (1997), es una serie de pasos claramente definidos, que permiten trabajar correctamente disminuyendo la probabilidad de error, omisión o de accidente. También lo define como el modo de ejecutar determinadas operaciones que suelen realizarse de la misma manera.

Fase 1. Delimitación del proyecto de investigación

La primera fase del trabajo consistió en la delimitación del problema a través de la técnica de observación participante que fueron tres días antes de empezar con la práctica docente. Se diseñó la guía de observación para plasmar la problemática y así tener el primer momento para aplicar el cuestionario que giró en torno a los tres temas a trabajar en el plan de acción: Números y sistemas de numeración, problemas aditivos y problemas multiplicativos.

Fase 2. Aplicación del diseño de instrumentos y plan de acción

Para recoger la información se plantearon objetivos claros y precisos sobre el tema a investigar, por ello se utilizaron los siguientes en orden de aplicación: cuestionario, listas de cotejo, rúbricas y para concentrar los resultados una matriz de evaluación.

Fase 3. Evaluación de los resultados obtenidos

Las formas de evaluar, los contenidos y aprendizajes seleccionados, ponen de manifiesto, como dice Gimeno, los esquemas implícitos, la concepción que se tiene del aprendizaje ideal y de conocimiento relevante.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, por ello fue necesario la explicación de los resultados obtenidos con la implementación de la estrategia, por lo cual, los instrumentos de evaluación darán juicio de la situación antes, durante y después del proyecto de intervención.

La evaluación no fue solo una herramienta que proporcionó información sobre los objetivos perseguidos, según Guerra (2014) “debe indicarnos también por qué no se han alcanzado” (p.13). Es aquí donde cobra sentido evaluación formativa, la cual es entendida como el proceso de evaluación cuya principal función es procurar que el alumnado aprenda más y el profesorado perfeccione su práctica docente.

Dentro de esta perspectiva se recurrió a la técnica de triangulación de resultados, para confrontar, analizar y comparar los datos con un mismo objetivo de contribuir a validar nuestro proyecto de investigación, mismo que fue articulado con los tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sanativa.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El tratamiento de la temática de investigación está ubicado en la asignatura de matemáticas debido al bajo rendimiento en los alumnos. Bajo estas condiciones se implementó la estrategia aprendizaje basado en problemas para solucionar la problemática que limitaba las competencias matemáticas en el eje sentido numérico y pensamiento algebraico.

La estrategia aprendizaje basado en problemas implicó un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. El aprendizaje se centró en el estudiante, promovió que sea significativo, además desarrolló una serie de competencias indispensables para una colección de habilidades a través de los autores Polya, Schoenfeld, Callejo, entre otros.

La aplicación de la estrategia aprendizaje basado en problemas fue una gran construcción de saberes en relación con el sentido numérico y pensamiento algebraico. La flexibilidad de las actividades propuestas ayudó a involucrar a todos los alumnos en el mismo nivel, es decir, con la aplicación del primer cuestionario los resultados sirvieron para adaptar la misma estrategia enfocada los objetivos de nuestra intervención de acuerdo con los niveles matemáticos de cada alumno.

RESULTADOS

El análisis cualitativo de la información empleó referencias a las aportaciones de los sujetos de estudio con la intención de construir un significado más amplio con relación al conocimiento científico. Para dar claridad al logro de los objetivos la información se organizó de acuerdo con ellos.

Se identificó el nivel matemático en la resolución de problemas, por ello, se diseñó un cuestionario que detectó a los discentes con necesidades para resolver operaciones convencionales con números naturales, decimales y fracciones, llevando a cabo la propuesta del aprendizaje basado en problemas.

Por lo tanto, fue registrado en un cuestionario, los reactivos pertenecientes al indicador empleo de fracciones, números naturales y decimales, solamente 25% de los alumnos respondieron de manera correcta, es decir 5 de 20 discentes, el 75% contestó de manera incorrecta. En segundo término, un 30% de la población indicando a 6 alumnos de 20 seleccionaron la respuesta correcta, en otro sentido el 70% (14 discentes) obtuvieron respuestas incorrectas. Los resultados en el reactivo 3 teniendo como tema el conocimiento aditivo de fracciones, decimales y naturales se afirma que obtuvieron un 30% (6 alumnos) respuestas correctas y 14 discentes (70%) respuestas incorrectas.

Posteriormente abarcando el indicador perteneciente al reactivo 4 en resolución de problemas matemáticos se muestra un porcentaje del 60% (12 discentes) respondió de manera correcta y un 40% (8 alumnos) fue incorrecta, siendo este reactivo con un resultado mayor a los demás.

Como últimos indicadores, tenemos el tema conocimiento aditivo de fracciones, decimales y naturales reflejados en los reactivos 5 y 6 presentando en primer lugar un 35% como respuesta correcta y en segundo reactivo solamente un 30% de los alumnos respondió de manera correcta.

Se aplicó la estrategia aprendizaje basado en problemas en la resolución de problemas de acuerdo al sentido numérico y pensamiento algebraico utilizando como instrumento dos rúbricas con indicadores de acuerdo a las cinco fases propuestas por Polya; comprensión, planificación, programación, comprobación y conclusiones.

El instrumento que recaudó los datos fue una rúbrica utilizada para detectar cuáles de las siguientes fases o criterios realizaban los alumnos: Comprensión del problema e identificación de datos (indicador I), Esquematización (indicador II), Estrategia de solución/ receta (indicador III), Herramientas, fórmulas y operaciones (indicador IV), y Validación / Generalización (indicador V). Cada indicador se apoyó de cuatro niveles, excelente (4 pts.), suficiente (3 pts.) Regular (2 pts.) y requiere apoyo (1 pts.). De acuerdo al puntaje se les asignó una calificación correspondiente a la sumativa.

Los resultados de la aplicación fueron los siguientes, 10% (2 alumnos) se colocaron en el nivel excelente, es decir, lograron comprender el problema identificando su solución y aplicando estrategias que les permitiera validar el resultado. El 70% (14 discentes) destacaron en el nivel suficiente, por lo tanto, comprenden, pero aún no pueden solucionar el problema de acuerdo a una estrategia en especial. Finalmente 20% (4 alumnos) se colocaron en un nivel regular, les costó entender el problema y requirieron de ayuda para manejar su resolución.

Se valoraron los resultados de la aplicación de la estrategia ABP en el desarrollo del sentido numérico y pensamiento algebraico para reconocer los alcances a través de una rúbrica, en él se registró el porcentaje del grupo que pudo realizar las fases del aprendizaje basado en problemas en su resolución. Se constituyó por diversas subcategorías descriptivas las cuales se ahondarán mediante fragmentos de respuestas de la siguiente manera:

Comprensión del problema e identificación de datos: en esta fase que fungió durante la aplicación de todas las estrategias presentó algunas deficiencias, porque, el 50% de los alumnos no identificaba los datos para su resolución. Con la actividad implementada razonar problemas de dos operaciones se logró que un 80% (16 alumnos) del grupo desarrolle la fase, mientras que un 20% (4 alumnos) resolvían sin conceptualizar.

Estrategia de solución: durante esta fase los alumnos desarrollaron autonomía al momento de encontrar posibles soluciones, es decir, un 30% esperan instrucciones específicas para resolver los problemas, y el 70% comprende las problemáticas planteadas rápidamente de acuerdo al contexto de cada acción.

Operaciones: las operaciones de los problemas al principio no se plasmaban de manera escrita, siempre se resolvía de manera rápida sin una comprensión. O en algunos casos, mentalmente, el maestro observaba que estaba mal y le asignaba una calificación. Lo que era desfavorable para el alumno al no poder comprender lo que trabaja en la asignatura.

Validación y actitud hacia la asignatura: esta fase es muy importante para la asignatura, porque los alumnos sentían cierto aburrimiento y desinterés con las actividades, sin embargo, ahora los alumnos tienden a validar sus resultados de manera autónoma, 90% de los discentes presentan actitudes sobresalientes en este eje de matemáticas, y con ayuda del aprendizaje basado en problemas ofreciéndonos trabajar de manera colaborativa.

CONCLUSIONES

La metodología condujo a los alumnos a ser capaces de enfrentar el continuo cambio de la ciencia y las disciplinas, permitiéndoles desarrollar las habilidades de aprendizaje necesarias para adaptarse y ser competentes con las exigencias de la resolución de problemas. Con el desarrollo de esta estrategia los estudiantes obtuvieron las aptitudes idóneas para desempeñar cualquier tipo de trabajo lógico.

En la resolución de problemas intervinieron diversos aspectos del conocimiento, de la conducta en el contexto socio-cultural determinando las actitudes hacia las matemáticas; es esencial guiando al alumno para descubrir a través del trabajo su espíritu matemático desarrollando sus habilidades y estrategias. En la resolución de problemas se logró que el discente aplique como hábito las técnicas de introspección y retrospección formando en él actitudes positivas hacia la matemática como ser reflexivo, crítico, flexible de pensamiento mental, objetivo, etc. siendo capaz de analizar con detalle su problema y trabajar de manera autónoma.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F. (2006) Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica. Perfiles Educativos, XXVIII (111), pp. 124-127.
- Polya, G. (1965). Cómo plantear y resolver problemas. Vigésimo primera reimpresión. México: Trillas.

- Sola, C. (2011). Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica. México: Trillas.
- Vila, A. y Callejo, M. (2004). Matemáticas para aprender a pensar. Málaga: Narcea.

EL ÁREA DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR Y EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURSOS INICIALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO 1999 Y 2018 PARA TELESECUNDARIA

Sergio Rodríguez Ayala benmac.sergiorodriguez23@gmail.com

Luis Humberto Jasso García luhujaga@hotmail.com

Zilia Verónica Martínez Esquivel Zive_21@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El presente documento es un reporte parcial de investigación sobre “El área de Acercamiento a la Práctica Escolar y el trayecto de práctica profesional. Un estudio comparativo de los cursos iniciales en los planes de estudio 1999 y 2018” desde la perspectiva de formadores de formadores de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” específicamente en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), con el objetivo de realizar un análisis conceptual y comparativo de los cursos iniciales en los cuales se inserta a los docentes en formación inicial (DFI) en contextos reales para que realicen ejercicios de observación y práctica docente para identificar áreas de oportunidad en el programa vigente y fortalezas en el programa que está casi en extinción, a fin de mejorar los procesos de formación docente.

El componente fundamental de la formación de profesores de educación básica, específicamente en la modalidad de telesecundaria, es el conocimiento de las características reales del trabajo docente y del contexto en el que se encuentran las escuelas, mismas que deben ser apreciadas y vivenciadas por los DFI. Sin duda, un profesional de la educación obligatoria debe contar con las herramientas que le permitan adentrarse en su realidad laboral próxima, esto les permitirá ampliar el panorama y comprender la complejidad que implica ser docente.

PALABRAS CLAVE:

Práctica escolar, práctica profesional, análisis, herramientas.

Planteamiento del problema

El presente reporte parcial de investigación cualitativa tiene como finalidad analizar conceptual y comparativamente los cursos iniciales en los cuales se inserta a los (DFI) en contextos reales para que realicen ejercicios de observación y práctica docente para identificar áreas de oportunidad en el programa vigente y fortalezas en el programa que está casi en extinción, a fin de mejorar los procesos de formación docente, es decir, que cambios y prevalencias se asumen en los programas de estudios de los planes 1999 y 2018 en el inicio de los cursos que abren el área de acercamiento a la práctica escolar (así se enuncia en plan de estudios 1999) y/o el trayecto de práctica profesional (así se enuncia en el plan de estudios 2018), por lo que los formadores de formadores al vivir esta transición curricular nos preguntamos, ¿qué cambios y/o prevalencias se identifican en el plan actual?, ¿cuál es la concepción que se tenía de ser docente y cuál se plantea ahora?, ¿cómo fue y cómo es ahora la inserción de los DFI al terreno real?, ¿qué áreas de oportunidad y fortalezas se identifican en ambos planes?

La respuesta a todas esas interrogantes se inician a visualizar desde una perspectiva en la que el docente debe de conocer y de poseer los insumos necesarios para desarrollarse dentro de lo real, de lo que es y no de lo puede ser;

Sin embargo, se reconoce que la práctica profesional dentro del espacio de las Escuelas Normales no se ha consolidado como un espacio de reflexión para la identificación de problemas, su consiguiente el planteamiento de soluciones a dichas problemáticas, como parte fundamental e inicial del desarrollo del resto de las competencias planteadas en el perfil de egreso del futuro docente y se ha confirmado como un tema de investigación, análisis y debate en las últimas dos décadas (SEP, 2018)

Señalando lo anterior se asume que la profesión docente contiene una serie de complejidades que demandarán el futuro DFI una preparación integral ya “que el ejercicio profesional del maestro, en un contexto en transformación y con una gran diversidad, demanda de manera constante nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos, cuestiones que son imposibles de atender previamente, de manera específica y con certeza, en cualquier proceso de formación inicial, pero que constituyen retos estimulantes para continuar su preparación” (SEP, 1999).

Con esta investigación se pretende dar a conocer los beneficios y/o limitantes que desde un análisis comparativo conceptual se perciben en los programas de estudio que inician la línea de conocimiento y adentramiento del campo laboral real de los futuros docentes en Telesecundaria. Este trabajo está centrado en analizar conceptos, propósitos, productos, bloques temáticos y/o unidades de aprendizaje con relación a la conformación de los dos programas de estudios (1999 y 2018) con los que se inicia al DFI en su labor profesional. Es

importante conocer la cuestión estructural, procesual y conceptual de ambos para enriquecer el proceso de formación.

Marco teórico

Históricamente la Educación Normal sea ha posicionado como una de las principales fuentes para generar docentes preparados para desempeñarse en la educación obligatoria y para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes contextos en los que se encuentran inmersas las instituciones. Es importante mencionar que es en la Escuela Normal en donde de manera oficial un DFI se introduce por primera vez al terreno educativo y se inicia en su preparación para hacer frente al mismo.

Es en las asignaturas de acercamiento a la práctica y/o en las que pertenecen al trayecto de práctica profesional en donde ocurre un acontecimiento pedagógico que cimbra la profesionalización de los DFI y los apuntala hacia una preparación para la condiciones reales de trabajo docente (1999). A continuación se hará una descripción amplia de los dos programas de estudios en los que se enmarca dicho acontecimiento y se especificarán aspectos relevantes para conformar un análisis comparativo conceptual.

El Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria presenta un mapa curricular en el que señala todas las asignaturas que el DFI deberá cursar durante su preparación como docente. Dicho mapa curricular abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas durante los seis primeros semestres; durante los dos últimos semestres de la carrera las jornadas serán de tres horas diarias en promedio.

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 37 cursos de duración semestral, distribuidos a lo largo de los ocho semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro hasta seis horas semanales distribuidas en varias sesiones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Durante los últimos dos semestres de la licenciatura, los estudiantes serán corresponsables de impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria, lo cual implicará 10 horas semanales frente a grupo. En el desarrollo de esta actividad contarán con la asesoría continua de él o los profesores titulares de los grupos. Dichos profesores serán seleccionados por la escuela normal, considerando su capacidad y disposición, y conforme a un perfil preestablecido.

Al señalar lo anterior identificamos que los incisos b y c se direccionan profundamente a la observación y la práctica de los DFI en condiciones reales de los centros educativos, sin embargo, solo nos centraremos en la asignatura que abre ese panorama, el programa de estudio se nombra “Escuela y contexto social”, se imparte al primer semestre y tiene como propósito principal “que los estudiantes normalistas exploren las características de las escuelas secundarias: sus formas de organización y funcionamiento, el contexto social y cultural en que se ubican, las funciones que desempeña el personal que trabaja en la escuela, la población estudiantil que atiende. Es decir, que desde el principio de su formación conozcan las características de su futuro campo de trabajo y, por tanto, la importancia de la labor de los profesores de educación secundaria y los retos que enfrentan” (SEP, 1999)

Los bloques temáticos que componen la asignatura y aspectos generales de los mismos son:

<p>Bloque I. La vida en la escuela secundaria y su entorno.</p>	<p>Los DFI realizarán su primer acercamiento a la escuela secundaria para que identifiquen y analicen cómo se desarrolla en ella la vida escolar. Particularmente es importante que observen y obtengan información para reflexionar sobre la diversidad de características de cada escuela: tipo de planteles y aulas, número de alumnos por grupo, actividades que realizan maestros, alumnos, directivos y padres de familia. Asimismo, conviene que conozcan las características del contexto social en que se ubica la escuela para comprender la influencia de éste en el trabajo escolar</p>
<p>Bloque II. Los estudiantes de la escuela secundaria.</p>	<p>Los DFI iniciarán el conocimiento de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias, sus formas de ser y de relacionarse entre ellos y con sus profesores, sus opiniones acerca de la escuela, así como las exigencias – laborales y profesionales– que enfrenta el conjunto del personal de la misma para satisfacer sus necesidades y expectativas. En particular, se pretende que observen cómo se da respuesta a la diversidad de características sociales y culturales de los alumnos y sus familias</p>

<p>Bloque III. La organización del trabajo en la escuela secundaria.</p>	<p>Los DFI profundizarán su conocimiento de la vida escolar, en particular en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de las 12 escuelas, al uso y aprovechamiento del tiempo, y a la utilización de las instalaciones del plantel. Una parte fundamental de este bloque se dedicará a conocer las formas más comunes de trabajo en el aula y sus efectos en la formación y motivación de los alumnos de secundaria. Finalmente, reconocerán que las secundarias, independientemente del contexto en que estén ubicadas, se distinguen unas de otras por su organización y funcionamiento, aspectos que influyen a su vez en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes que logran los alumnos.</p>
---	--

Es relevante destacar que una parte esencial de la asignatura son las estancias en escuelas secundarias ubicadas en contextos sociales distintos (urbano, urbano marginado, rural, etcétera) y de diversas modalidades (generales, técnicas, telesecundarias). Las jornadas de observación en las escuelas secundarias se alinean hacia la **comparación teórico-práctica** de lo que se afirma en los textos acerca de las mismas con las impresiones, datos o juicios que los estudiantes obtengan o se formen a partir de lo que perciban durante su estancia en los planteles escolares; con esta base los estudiantes obtendrán evidencias para enriquecer, y aun para cuestionar, los datos e ideas expuestas en los textos estudiados antes.

La comparación teórico-práctica se realiza bajo distintas temáticas que inician desde las características de la escuela, pasan por las formas de relación entre alumnos, maestros y otros actores de la escuela, llegando hasta la diversidad de las escuelas secundarias por su organización y funcionamiento. Es importante recalcar que este programa de estudio propone una visita a escuelas Primarias, específicamente con un sexto grado, con la intención de que los DFI observen las formas de relacionarse y las formas de trabajo en el aula, para posteriormente contrastar la información con lo que identifican de los alumnos de primer grado del nivel secundaria en cualquiera de sus modalidades.

Respecto a las visitas de observación señala la realización de entre cuatro y seis visitas a la escuela secundaria, con duración de un día cada una. Remarca que la primera visita se realice después de tres semanas de trabajo en la escuela normal, para que los DFI tengan elementos con las actividades y lecturas iniciales para preparar la visita. Después, indica que puede efectuarse una visita cada quince días, y entre una y otra, se analizará la última visita realizada y se organizará la siguiente. Es muy puntual al señalar que con la intención de que conozcan la diversidad de la escuela secundaria es necesario que se visiten escuelas ubicadas en contextos sociales distintos (urbano, urbano marginado, rural) y de diferente modalidad (generales, técnicas, telesecundarias) como se había mencionado anteriormente.

Otro de los aspectos a destacar son las **herramientas** con las que los alumnos contarán para vivir la primera experiencia en las instituciones educativas y el programa señala dos; la guía de observación y el diario de prácticas. Según el programa de estudio de Escuela y Contexto

Social (1999) **La guía de observación** es un instrumento que orienta a los estudiantes para centrar la atención en lo que interesa que se observe. Esta guía es un referente para las diversas visitas, lo que no significa que los DFI van a observar siempre lo mismo, aunque los aspectos que guían la observación en este curso son constantes, la información obtenida será cada vez distinta.

Y por otro lado, señala (1999) **La elaboración del diario de prácticas**. Se realizará al término de cada visita donde los DFI redactarán una parte de su diario, expresando, por ejemplo, las reflexiones que les provoca cada experiencia en la escuela secundaria, cómo se imaginan ellos en esa escuela (como maestros o como alumnos, como directivos o como padres de familia). La intención de este documento es que registren de manera libre su experiencia personal o la historia de su formación como maestros. Destacando que no se requiere, por tanto, la redacción de documentos excesivamente formales que perjudiquen la remembranza espontánea y útil para el análisis.

Las herramientas que anteriormente se describen forman parte fundamental de la sistematización y análisis que los DFI realizan en esta asignatura, sin mencionar que ambas se complementan y enriquecen con las demás asignaturas del mapa curricular.

Para cerrar la parte de la asignatura del plan de estudios de 1999 es importante señalar que los DFI cierran su semestre con la **redacción de un escrito** en el cual hagan un análisis comparativo de lo vivido en las jornadas y de lo revisado en las lecturas abordadas en el semestre, logrando que ese texto será un referente para que los propios alumnos evalúen su conocimiento sobre la práctica escolar a lo largo de su formación profesional.

Por otro lado, el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria presenta una malla curricular se organizó en cuatro trayectos formativos, integrados por 47 cursos, además de seis espacios curriculares asignados al estudio del inglés, como lengua adicional. Tiene una duración de ocho semestres. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto.

Éstos trayectos formativos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del Plan de Estudios y que toman como punto de referencia los contenidos de la educación obligatoria. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje

- **Práctica profesional**
- Optativos

En esta investigación nos centraremos en el trayecto práctica profesional que es en el que se enmarcan las asignaturas que insertan al DFI a los escenarios reales de las escuelas telesecundarias, dicho trayecto está integrado por 8 cursos. Del primero al séptimo semestre, los cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos.

En este plan de estudios el primer programa que abre el panorama de las escuelas telesecundarias se titula “Herramientas para la observación en la escuela y comunidad”, el curso a lo largo de tres unidades de aprendizaje, invita a los DFI a transitar por diversas experiencias formativas en distintos momentos y en contextos reales, teniendo como resultado que los DFI “reflexionen sobre las implicaciones de ser docente en un país heterogéneo, multicultural y polifónico” (SEP, 2018).

El curso tiene como propósito principal (2018) que el estudiante explique los contextos y las relaciones que existen entre los actores de una comunidad y la escuela, los cuales influyen en la vida institucional y en el desarrollo de los alumnos, todo ello a partir del uso de herramientas, métodos y técnicas de investigación, para situar a la profesión docente. Estos enunciados direccionan la formación del profesor como un agente de genera y ejecuta procesos de investigación de su entorno y de las implicaciones del mismo en su tarea sustantiva.

Es por ello que este curso señala la pertinencia y la necesidad de la práctica in situ, entendida como una actividad en el lugar y en el momento, vista como una parte formativa fundamental en las nuevas generaciones de docentes. Uno de los aspectos en los que el curso es muy indicativo es en que hoy en día, ningún docente debe desconocer los contextos en donde se desarrolla la vida social, económica y cultural de los estudiantes, pero tampoco de la escuela donde ejercerá su profesión.

Las unidades de aprendizaje que maneja el curso y los aspectos generales de las mismas son las siguientes:

Unidad I VER, MIRAR Y OBSERVAR	<p>Los DFI reflexionarán sobre la importancia que tiene la observación en la formación docente, a través de la visita in situ, para entender y explicar el papel que tienen las escuelas en la comunidad.</p>
---	---

<p style="text-align: center;">Unidad II DIÁLOGOS CON LA COMUNIDAD</p>	<p>Los DFI recopilarán información de los distintos actores, escenarios, instituciones y de sus interacciones sociales y culturales con la finalidad de comprender los papeles que desempeñan en la comunidad y en la escuela.</p>
<p style="text-align: center;">Unidad III LOS VÍNCULOS ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD. RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA</p>	<p>Los DFI analizarán las relaciones de escuela y comunidad en diversos contextos, a través del documental como medio para acercarse a la práctica, a fin de reconstruir el sentido que la experiencia de interacción con la realidad educativa tuvo para el estudiante.</p>

Este curso marca la ruta para que los DFI puedan vivenciar las competencias que va desarrollando a lo largo de la formación inicial, a fin de fortalecer el saber y el saber hacer. En el hacer, se evidencian las debilidades de la formación, por ello, la práctica profesional es un proceso de reflexión continua que ayuda al docente a mejorar, actualizarse y prepararse a lo largo de toda su vida personal y profesional.

La articulación competencial (genéricas, profesionales y específicas) que el curso propone se encamina hacia que los DFI comprendan que su profesión se desarrolla y enriquece a través de las relaciones que tiene con la comunidad y que la comprensión del contexto del centro escolar y de los estudiantes de la escuela telesecundaria permitirá que dimensionen la complejidad del sistema educativo que enmarcará su vida profesional.

Respecto a las visitas de observación propone tres visitas de observación a escuelas secundarias en sus distintas modalidades, lo anterior bajo criterios muy claros desde la primera hasta la última visita. Uno de los instrumentos que se destacan es la **guía de observación** como una herramienta que utilizarán en su primera visita basada en la **observación participante y no participante**, una característica importante de la guía es que debe de transitar por un proceso de socialización y validación, tanto por el docente encargado del curso, como por otros tres docentes que impartan cursos en el mismo semestre, con la intención de que los DFI reconozca los procesos de validación de instrumentos para la recolección de datos.

Posteriormente, la asignatura se dirige hacia la revisión, creación y ejecución de herramientas como **el cuestionario, encuesta, entrevistas (en sus distintos tipos) y las escalas Likert**, instrumentos que se elaboran en clase y se implementan en las visitas a las escuelas con la intención de recabar información de los distintos actores educativos a fin de comprender los papeles que desempeñan en la comunidad y la escuela.

Para cerrar el curso se propone que los DFI realicen un **documental** en el cual reconstruyen el sentido de la experiencia de interacción con la realidad educativa que vivenciaron a lo largo de las distintas jornadas de observación, siendo esta evidencia una integración de las distintas experiencias que han propiciado un conocimiento teórico-práctico plasmado mediante el **uso de las tecnologías de la información y comunicación**.

Metodología

La investigación en desarrollo tiende hacia un enfoque cualitativo-descriptivo, pues se ha realizado una revisión detenida de ambos programas de estudio y se han logrado identificar aspectos relevantes que generarán aportaciones significativas a las próximas implementaciones de esa primera inserción de los DFI a los contextos reales. De acuerdo a este enfoque, en una etapa posterior se recolectará información sobre los DFI que ya han transitado las asignaturas y de igual manera se retomarán las percepciones de los formadores de formadores que han trabajado ambas materias.

La investigación se está realizando en espacios académicos dentro de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” en la conformación de un grupo de interés integrador docentes de la ya mencionada institución interesados en la generación y aplicación del conocimiento en el trayecto formativo de práctica profesional.

El proceso metodológico se encuentra en la conclusión de la revisión de ambos programas de estudio, partiendo desde los mapas y mallas curriculares de los planes de estudio correspondientes. Se prospecta un momento de contraste de información sobre las percepciones de los sujetos que ejecutan y reciben las asignaturas.

A partir de lo anterior se requiere identificar algunos conceptos y/o situaciones clave de cada programa para poder compararlos y establecer esas áreas de oportunidad y fortalezas que arrojan ambas propuestas curriculares, entendiendo que en este primer momento solo se hace desde lo establecido curricularmente y que en una etapa posterior se hará con base a la realidad en la cotidianeidad de la ejecución de los programas.

Desarrollo y discusión

La formación inicial de los docentes tiene una puntual relevancia desde las asignaturas que permiten el conocimiento, exploración y contrastación del campo real del sistema educativo,

ya que es en esos espacios en los que se acerca a contextos formativos que le permitirán ir teniendo referentes reales de su profesión.

Se conoce como formación inicial a todo el proceso de formación, de conocimientos pedagógicos. Actualmente se forman en las Universidades, Institutos pedagógicos y Escuelas Normales. En donde se le realiza una selección de entrada (Examen de Admisión) con ciertos criterios a quienes quisieran acceder a la profesión de enseñar. Y este criterio se basa en el nivel de su conocimiento. El mismo que no representa todo, dejando de lado otros criterios que también hacen de uno un buen docente en el futuro como son: la capacidad de comunicación, de creatividad, de innovación, de predisposición al estrés, de adaptarse a los cambios, etc. (IVERNON. 1995: Pg. 85).

La introducción de los DFI a esos escenarios implica situaciones complejas desde lo que es necesario que observe y viva, hasta la línea en la que un DFI puede abordarlo a mayor profundidad. Abordar las propuestas curriculares conlleva la consideración y articulación con un proceso difícil de visualizar pues es ahí en donde el DFI abre la puerta de la profesión real, viva y palpada desde sus primeros referentes.

El primer camino de adentramiento a su profesión le permitirá hacerse parte de la percepción vista desde su formación académica ya ejecutada y desde la idea de ser o querer ser profesor, mismas que en ocasiones se contraponen o señalan cuestiones diversas y complejas.

Resultados parciales

En este reporte parcial de investigación se habla de algunos puntos comparativos entre dos programas de estudios que fungen como detonantes de la apertura del camino hacia la práctica docente, iniciando desde una fase exploratoria observacional que permite situarse desde una perspectiva in situ, que si bien no hay una interacción didáctica, si propicia relaciones con todo lo que conlleva la profesión.

El primer punto en comparación que se destaca es la visión general que se tiene en ambos programas respecto al ser docente, en el de 1999 se direcciona hacia un **profesor que da respuesta a las condiciones que caracterizan a la escuela**, profundizando en los actores que ahí se involucran pero desde una idea de dimensionada sobre las funciones y/o actividades que se realizan dentro y fuera de la institución. Que se limita solo a la identificación y a su reflexión, echando mano de herramientas simples y poco estructuradas.

En el 2018 se asume al **profesor como un investigador**, siendo esta conceptualización algo compleja pero apegada a la realidad educativa que se vive dentro del ámbito social, por lo que contempla un "modelo didáctico que pretenda explicar y dirigir la práctica educativa ha de considerar, como un elemento esencial de su estructura, el conjunto de competencias

profesionales que debe desarrollar el profesor. En nuestro caso, intentar definir un nuevo modelo basado en la investigación implica caracterizar las tareas específicas del enseñante que lo hagan viable” (Porlán, 2011).

Ese proceso se guía y acompaña del dominio que los DFI deben de tener para la adquisición de herramientas para recabar información tendiente a un proceso de investigación y no solo como un hecho que sucede como se maneja en el programa de estudios de 1999.

Por lo que ambos programas consideran una formación inicial docente completa, el plan 2018 hace promoción de “un modelo de profesor que investiga en el aula, solo o con la ayuda de observadores expertos, para resolver problemas concretos (investigación para la acción) y, paralelamente, reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el curriculum. Desde esta perspectiva, investigación en el aula, cambio curricular y formación del profesor, son tres aspectos de un mismo proceso permanente (Porlán, 2011).

Es hasta esa fase en la que la investigación se encuentra y se apuntala hacia el establecimiento de áreas de oportunidades y fortalezas claras desde una perspectiva de reconstruir de manera significativa las experiencias iniciales de los DFI en el aspecto de su primer acercamiento a la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ivernon, F. (1995) “Formación de Profesores” España Editorial – CINCO
- Porlán, R. 2011. “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar” en Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible, Porfirio Morán Oviedo (compilador), iisue-unam, México, pp. 25-45.
- SEP, 2002. Programas y materiales para el estudio. Escuela y contexto social. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria 1999.
- SEP, 2018. Programa de estudio. Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.
- SEP, 2018. Plan de estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>
- SEP, 1999. Planes de estudio 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. <http://ensech.edu.mx/docs/plan.pdf>

EL DIAGNÓSTICO COMO ESTRATEGIA PARA LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Laura Ramírez Jaramillo

Carlos Matías Domínguez

Yolanda López Peña

laura.rj70@gmail.com

Escuela Normal de Valle de Bravo

Reporte parcial de investigación

Línea Temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El escrito de corte descriptivo y explicativo, expone el proceso metodológico para la construcción del diagnóstico de la investigación, con la intención de hacer visibles aspectos que fragmentan la formación inicial docente, como medio para la definición del problema de investigación y el objeto de estudio, para dar validez y pertinencia al desarrollo de proyectos de investigación en la Escuela Normal de Valle de Bravo.

El estudio se centró en la dimensión pedagógica, durante las prácticas profesionales, en específico en la intervención pedagógica, por ser el espacio real donde se genera la relación dialéctica de teoría y práctica en lo epistémico, disciplinar y didáctico. Se utilizó en lo metodológico, el estudio de casos utilizado como estrategia holística para distinguir hallazgos mediante la aplicación de técnicas como la observación participante y registro de documentos. El método comprensivo-interpretativo, se implicó para el análisis inductivo de hallazgos empíricos para reconocer y valorar los motivos, causas que desencadenan posibles problemáticas.

La estrategia permitió contrastar el proceso pedagógico en lo prescrito, lo diseñado y lo realizado para dar validez, factibilidad y consistencia a la definición del problema para someterlo a vigilancia epistémica, disciplinar y didáctica en un proceso investigativo.

Palabras clave: Diagnóstico, investigación, problemáticas, intervención pedagógica, proceso metodológico.

Planteamiento del problema

La investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un carácter distintivo por ser una actividad científica en lo internacional y nacional. Desde lo macro-social, las Escuelas Normales, atienden el proceso investigativo con el propósito de mejorar la calidad educativa durante la formación inicial docente, a partir de redefinir el proceso formativo con la intención de responder a cambios sociales y globales que se viven hoy en día. En específico, en las Escuelas Normales del Estado de México, derivado del marco normativo¹ que las supeditadas en nacional, estatal e institucional, y desde su estructura organizacional, impulsan la investigación educativa como política educativa, siendo su eje del proceso, la formación docente.

Como política institucional, la Escuela Normal de Valle de Bravo, promueve la investigación como punto de énfasis en el Programa de Desarrollo Institucional (PDI), compromiso que se convierte para el investigador en reto para su atención, le implica la identificación de problemáticas pertinentes reales, para tener claridad respecto qué, cómo, cuándo y mediante qué procedimientos investigar, que lo conducen a las siguientes interrogantes: ¿Qué problemáticas de la formación inicial docente son motivo de atención en un proceso investigativo? ¿Cómo identificar situaciones problemáticas durante la formación inicial? ¿Cómo transformar la situación problemática en un problema de investigación?

El presente escrito, describe como avance de investigación, el desarrollo de una primera etapa del proceso, que implicó la construcción del diagnóstico con sustento metodológico, para exponer la situación y condición real que viven los estudiantes normalistas (Luchetti B, 1998, p. 17) durante su formación inicial docente como medio para la definición de un problema de estudio como medio para el diseño del proyecto de investigación. Se planteó como objetivo diseñar la estructura metodológica para el desarrollo del diagnóstico de la investigación para identificar problemáticas dignas de vigilancia epistémica.

Para su diseño y construcción fue necesario desarrollar diferentes acciones que van desde comprender su significado, diseñar su estructura e implicar estrategias teórico metodológicas, para el reconocimiento de hallazgos que conduzcan a explicaciones y conclusiones. Lo anterior requirió de un desmonte teórico, disciplinar y didáctico del proceso pedagógico que

¹ Reglas de Operación ProDEP 2020, Manual de Funciones de las Escuelas Normales Públicas, Programa Rector de la Investigación Educativa, Programa de Desarrollo Institucional.

desarrollan los estudiantes normalistas durante su intervención en sus prácticas profesionales durante el primer semestre del ciclo escolar 2019-2020.

Marco Teórico

La investigación educativa busca comprender y explicar la realidad de fenómenos educativos del hacer docente mediante la reflexión y análisis derivado de un proceso metódico que involucre problemas de estudio de carácter epistemológico, que lleven al sujeto investigador a la búsqueda del conocimiento para constituir nuevas concepciones y significados para su resolución (Becerril P. 2018, p. 2).

La investigación involucra el despliegue metodológico de acciones en diferentes momentos o etapas que pueden ir desde la distinción del problema, la construcción del objeto de investigación, la producción y análisis de información y explicación; desarrollo que permite significar el diagnóstico como un proceso visto en “un constante diálogo entre la teoría y un fragmento de la realidad estudiada” (Aravena M., Kimelman E., Micheli B., Torrealba R. y Zuñiga, 2006, p. 35). Etimológicamente, el término proviene del griego *diagnostikós* (día= “a través” y *gignoskein*= “conocimiento” o bien “apto por conocer”), lo que significa “conocer a través de” o “conocer a por medio de”. Se justifica el diagnóstico de la investigación por ser un documento descriptivo, explicativo y pronóstico ya que se hace presente en todas las etapas de la investigación (Vallejo, 2008, p.12).

El diagnóstico de la investigación, radica su importancia, por ser el medio que abre camino a la distinción del problema de estudio, siendo la primera etapa de la investigación misma. Ricard Marí Mollá (2001) lo define a partir de una dimensión pedagógica, como el proceso de indagación científica apoyado en la base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación para necesariamente incluir un proceso metodológico en una intervención educativa de tipo perfectiva (p. 201). De este autor se recuperó categorías para expresar la conceptualización propia, considerándolo el medio que permita describir, comprender y relacionar hallazgos de la intervención pedagógica dentro del marco escolar contextualizado mediante un desmonte metodológico que posibilite la identificación de problemas factibles motivo de un estudio epistémico.

Considerado la primera fase del proceso investigativo, también nombrada fase exploratoria, se recupera el análisis que realiza Vallejo D. (2008) de Álvarez & Sierra (2004) quienes proponen para esta etapa, el despliegue de acciones coherentes y con relación para recuperar

las características, motivos y aspectos del objeto de investigación mediante un despliegue metodológico² que para este estudio se rediseñan mediante las siguientes acciones: **1.** El contexto y objeto de investigación (observación de la intervención pedagógica). **2.** Determinación metódica para determinar el proceso de estudio. **3.** Aplicación de las acciones metodológicas para la recuperación de hallazgos empíricos y descriptivos mediante técnicas de investigación. **4.** Contrastación de hallazgos y determinación de las tendencias causales. **5.** Definición del problema de estudio como resultado del diagnóstico. En los diferentes momentos del proceso, implícitamente se relaciona el principio holístico como medio para entender las diferentes interacciones de los sujetos involucrados, observando la situación en su totalidad, articulando algunos otros, como el principio de unidad, universalidad, unicidad, identidad y mismidad³

El diagnóstico teoriza los hechos empíricos, para la definición de los problemas y objetos de estudio a partir de reconocer los antecedentes que lo generan desde el contexto donde surgen; el proceso metodológico y la aplicación de técnicas de investigación permiten el diseño de unidades de análisis, como resultado de la comprensión e interpretación de hallazgos mediante la aplicación de técnicas para valorar su factibilidad para ser considerado fenómeno educativo en cuestión.

Metodología

La construcción del diagnóstico implicó el diseño de un estudio de corte descriptivo, explicativo y transversal⁴, desde la perspectiva cualitativa, por considerarse una actividad situada y holística, que ubica al investigador en escenarios naturales para reconocer el mundo de los hechos como un todo, el objetivo, es hacer visible hallazgos empíricos como punto de partida del proceso. Se relaciona el método comprensivo-interpretativo para reconocer en los sujetos intervinientes en el diagnóstico, los motivos, significaciones y sentido, mediante un proceso comprensivo para interpretar las causas que generan el fenómeno educativo en

² Léase Vallejos (2008). *Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística*, en Revista "Teoría y Praxis Investigativa", Vol. 3, No. 2, septiembre-diciembre 2008, Centro de Investigación y Desarrollo. CID/ Fundación Universitaria de Área Andina (p.12).

³ Vallejos (2008) (op. Cit).

⁴ Hernández , Fernández y Baptista (2003) definen los estudios de tipo descriptivos porque describen los hechos tal como fueron observados desde la realidad y en el momento actual; los estudios explicativos ya que a partir del análisis inductivo busca explicaciones para comprender e interpretar el porqué de los hechos, como puente para establecer relaciones de causa-efecto y estudios de tipo transversal porque se realizó en un lapso corto de tiempo; para establecer correlaciones entre las diferentes unidades de análisis.

función de los significados que las personas participantes otorgan a su actuar (Denzin, Lincoln, 2015).

Se implicó como metodología el estudio de caso; autores como Cebreiro y Fernandez (2004) lo fundamentan como técnica de investigación cualitativa, mientras Yin (1994), Edwards (1998), McDonnell, Jones y Read (2000) citados en Vallejo (2008), describen criterios para su aplicación, lo enfocan para la revisión de antecedentes pertinentes en estudios previos. Para este caso, se considera la propuesta de Flick (2002, p. 229) recuperada con Denzin y Lincoln (2012) para implementarlo como un medio que posibilita la descripción profunda del caso mediante hallazgos obtenidos en la aplicación de técnicas, que permitan la triangulación de hechos empíricos para la comprensión a profundidad del fenómeno a estudiar, como alternativa de validación de hechos en lo pedagógico estableciendo concordancias y diferencias del proceso.

Se propuso la aplicación del estudio de caso⁵ como estrategia, se fundamenta la propuesta en Rincón y Latorre (1994), lo exponen como el medio que facilita la toma de decisiones, mediante la recuperación de información empírica; se implican técnicas propias perspectiva cualitativa como son la observación participante y el análisis de documentos; para representar e interpretar un problema mediante el análisis inductivo, que consiste en reconocer datos empíricos particulares, cotejar hallazgos y establecer correspondencias para generar explicaciones y conclusiones entre el hecho y la teoría. Atenderlo como estrategia de investigación, permite desde el espacio natural de las prácticas profesionales, convertirlo en fuente directa del proceso de investigación que desarrolla el investigador (Fraenkel, Wallen, 1996) (et. al, 2006);

Walker, R. (2002) justifica su aplicación como propuesta en lo pedagógico para valorar aspectos del proceso aprendizaje, se centra en un esquema de intervención de sujetos en el aula durante su desarrollo didáctico, para generar explicaciones, valorar y sistematizar el proceso (Chetty, 1996) citando en Martínez Carazo (2006, p. 4).⁶

Se ubica el estudio en lo pedagógico para dar atención a la Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGCA) denominada “*Formación y Práctica Profesional: un trayecto hacia la excelencia docente*”⁷, se sitúa en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas, por considerarse el espacio donde los sujetos contrastan los constructos teóricos generados

⁵ El estudio de caso, para algunos autores pueden ser parte del enfoque, para otros, es una estrategia de investigación y otros lo refieren como un aspecto del método para la selección de la muestra.

⁶ Véase en Martínez C. (2006) “*El Método de Estudio de Caso: Estrategia, metodológica de la investigación científica*”, en Redaly.org/pdf/646&64602005, Pensamiento & Gestión, ISSN:1657-6276, núm. 20, julio 2006, p. 165-193, de Universidad del Norte de Colombia.

⁷ LGAC construida desde la investigación registrada en el Departamento de Investigación e Innovación Educativa durante los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019.

durante la formación inicial con las visiones subjetivas específicas del contexto desde institucional y áulico durante la intervención pedagógica (Sacristán, 1998, p.12). Se considera el espacio oportuno para el investigador para ver el proceso pedagógico como un fenómeno educativo complejo digno de vigilancia epistémica, disciplinar y didáctica y para el estudiante normalista es el momento que le permite reflexionar respecto a su actuar, para expresar lo que piensa, siente y significa con respecto a sus propias prácticas profesionales.

La definición de problemáticas surgió del análisis inductivo de hallazgos para su comprensión e interpretación, para la triangulación de información; el proceso implica dar cuenta de lo vivido durante la intervención del proceso pedagógico que implica lo prescrito, lo diseñado y lo actuado.

Resultados

El desarrollo de la estrategia evidenció la generación de unidades de análisis a partir de dar atención a las acciones concretas desde la ciencia de la pedagógica.

1. Contexto y sujetos de Análisis.

Parte del Departamento de investigación la propuesta, se define para su desarrollo centrar el proceso durante la intervención pedagógica de los estudiantes normalistas del 7º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, por ser los estudiantes que han desarrollado conocimientos teóricos disciplinares y prácticos de los trayectos formativos de la maya curricular durante seis semestres, elementos que le brindan la oportunidad de consolidar su formación docente en una etapa inicial.

2. Selección de los casos como unidad de análisis:

La clasificación de casos que diseñan considerando las bases Perry (1998), Patton (1990, p. 181), Eisenhardt (1989), y posteriormente Stake (2005), autores que clasifican para la selección de casos, tipos de enfoques, para este estudio, se elige el enfoque de casos colectivo, y considerando que no hay una guía o regla precisa acerca de los casos que deben ser incluidos, se eligieron de manera holística a 4 docentes estudiantes normalistas distribuidos para el desarrollo de sus prácticas profesionales en tres diferentes contextos escolares -escuelas primarias de organización completa- ubicadas en la cabecera municipal de Valle de Bravo (Joaquín Arcadio Pagaza, Leyes de Reforma y Constitución Mexicana), todos con intervención pedagógica en segundo grado.

3. Aplicación del desarrollo metodológico.

En un primer momento se utiliza la observación participante como técnica de investigación desde lo etnográfico, adecuada para estudios descriptivos, su propósito es

identificar el hacer de la intervención didáctica, sin mediación de terceros en el entorno natural, permitió registrar situaciones visibles en tiempo y espacio a detalle durante la realidad pedagógica y didáctica para posteriormente valorar qué, para qué y cómo suceden los hechos recurrentes a partir de la proyección simultánea de realidades entre lo diseñado, lo realizado y lo prescrito.

Durante la observación, se utilizó como instrumento, el registro de bitácoras etnográficas⁸ como elemento para recoger información de lo que se vive mediante anotaciones de observación directa, registrando tal cual lo que se observó, escuchó y percibió del contexto así como las unidades observadas; la intención es reconocer códigos e incidencias frecuentes como elementos para contrastar entre lo que se dice y hace.

a) **Hallazgos empíricos durante la observación participante.**

Para el análisis de información desde los registros de bitácoras, se implementó como técnica la construcción de nubes de palabras⁹, procesando en el software la transcripción tal cual de la información recabada; el propósito es tener una representación gráfica de las palabras más usadas, diferenciándolas de acuerdo al tamaño de las mismas, para posteriormente realizar un análisis inductivo para reconocer la orientación y significado de cada una en lo pedagógico, para posteriormente asociar lo empírico y lo teórico.



Ilustración 1. La intervención docente en el aula

Las nubes de palabras mostraron hallazgos desde una visión pedagógica y didáctica de cada caso, la distinción de palabras frecuentes llevó a la definición de unidades de análisis para

⁸ Ver más información sobre el uso de la bitácora como herramienta metodológica en la siguiente publicación Hoyle, R. H., Harris, M. J. y Judd, C. M. (2002).

⁹ Véase <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/crear-una-nube-tags-las-palabras-mas-usadas-texto/32401.html> (9/01/2020, 3:37 pm)

desencadenar interrogantes que orienten la comprensión e interpretación, como primer paso para problematizar lo observado, se distinguen las unidades de análisis generadas.

- Palabra: español
Unidad de análisis: Campo de formación durante la intervención pedagógica
Interrogante: *¿El desarrollo didáctico del campo de formación “lengua materna” durante la intervención pedagógica se asocia al sustento del enfoque de aprendizaje del plan de estudios vigente?*
- Palabra: Explico, pregunto, dicto, elaboren
Unidad de análisis: Movilización de actividades didácticas.
Interrogante: *¿Las actividades didácticas promueve el logro de aprendizajes en términos de dominio, habilidades y valores mediante actividades contextualizadas para potenciar las capacidades del estudiante con base al sustento de la lengua materna del plan de estudio vigente?*
- Palabra: Instructivo, abreviaturas, nombres propios
Unidad de análisis: Contenidos de aprendizaje de la lengua materna.
Interrogante: *¿Los saberes científicos de la lengua materna se derivan de una práctica social de lenguaje en atención al enfoque del plan de estudios?*
- Palabra: Libro, libreta, copia,
Unidad de análisis: Recursos.
Interrogante: ¿Los recursos didácticos y la organización de estudiantes para el aprendizaje son adecuados para generar aprendizajes?

b) **Análisis de documentos 1: Proyecto didáctico.**

La técnica de análisis de documentos, se centró en el diseño de la planificación, se revisaron los cuatro casos, atienden en tiempo la entrega del documento, en el documento relacionan los elementos curriculares del plan de estudio vigente en el grado de educación básica, identificados en apartados tal cual se plantean en el documento oficial; los diseños de actividades del aprendizaje se desarrollan en tres momentos de la secuencia didáctica como modelo que priorizan.

Las unidades de análisis que se destacan son: Modelo didáctico, componentes curriculares, situación didáctica, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, actividades de enseñanza, aprendizaje previo, actividades recurrentes, recursos.

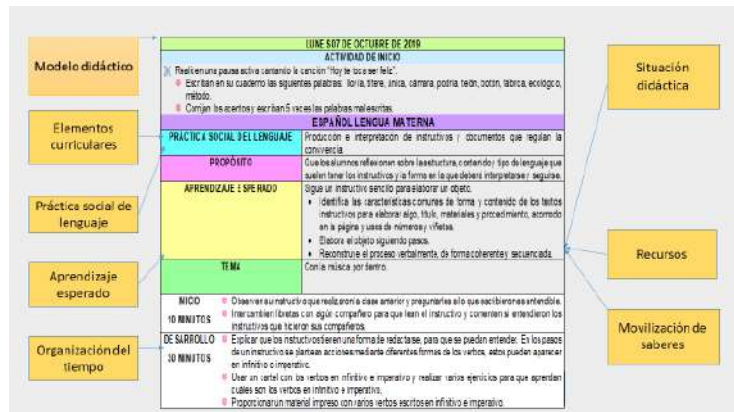


Ilustración 2. El proyecto didáctico en el aula.

Las unidades de análisis se definen por lo identificado: priorizan la estructura las secuencias didácticas a través de actividades didácticas distribuidas en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), integran elementos curriculares del Plan de Estudios, Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017 (SEP,2017), atienden aprendizajes esperados del programa de segundo grado, sistematizan las actividades destinando tiempo específico para su desarrollo, describen la práctica social de lenguaje y la competencia a lograr.

Interrogantes derivadas del análisis:

- ¿El modelo didáctico de secuencias didácticas es el adecuado para atender el desarrollo didáctico para la enseñanza de la lengua materna?
- ¿Las actividades didácticas para el aprendizaje se asocian al sustento del enfoque para la enseñanza de la lengua materna?
- ¿El diseño de actividades didácticas establece relación con lo desarrollado en la intervención pedagógica?
- ¿El aprendizaje de la lengua materna parte de las prácticas sociales de lenguaje como para relacionar los saberes científicos a las prácticas escolares?
- ¿Cómo sistematizar el uso del tiempo para el desarrollo de las actividades didácticas?

c) Análisis de documento: Plan y Programa de estudio Aprendizajes Clave, 2017.

Se caracterizó a profundidad en sus componentes para destacar las unidades de análisis de corte teórico a partir de relacionar el sustento del enfoque de la lengua materna, como campo formativo que atendieron durante la intervención en el momento de la observación.

- **Ámbito de formación académica:** lenguaje y Comunicación para el aprendizaje de la Lengua Materna.
- Enfoque para el aprendizaje de la lengua materna para el desarrollo de competencias en lenguaje y comunicación.
- Orientaciones curriculares para el aprendizaje de la lengua materna.

- Modelo de enseñanza para el aprendizaje de la lengua materna
- Uso de las Prácticas Sociales de Lenguaje durante la movilización del aprendizaje.
- Situaciones didácticas y estrategias de aprendizaje.
- Recursos

4. Asociación de hallazgos: entre lo realizado, lo planificado y lo prescrito.

Parte de la Triangulación de unidades de análisis, para distinguir en cada momento la relación de unidades mediante el siguiente esquema:



Ilustración 3. La triangulación de hallazgos.

5. Reconstrucción de unidades de análisis para reconocer un problema motivo de estudio.

La triangulación de unidades de análisis permite visualizar la relación de lo teórico con lo práctico, resalta el desarrollo pedagógico y didáctico de la intervención centrada en el aprendizaje de la lengua materna, la orientación del proceso que realizan y la mediación entre la teoría y la práctica.

La asociación de unidades de análisis permitió resaltar categorías a problematizar:

- El enfoque curricular de la lengua materna, un sustento de la intervención docente.
- Modelo de enseñanza para el aprendizaje de la lengua materna
- Situaciones didácticas con sustento al enfoque de la lengua materna.
- La práctica social de lenguaje en la movilización de saberes.
- La organización del aprendizaje para movilizar saberes constructivos.

6. Definición de la situación problemática.

La triangulación de información mediante el análisis interpretativo comprensivo resaltó elementos que se disocian en el proceso de prácticas profesionales, es decir, se evidencia la

fragmentación de elementos curriculares del plan de estudios vigente en su articulación en la planificación y la intervención.

En el desarrollo de actividades didácticas se identifica en algunas poca relación con el sustento socio-constructivista tanto en lo planificado como desarrollado en la intervención, se infiere confusión en los normalistas en diferenciar una actividad centrada en lo reproductivo y lo que implica lo constructivo; durante la movilización de saberes se centran con mayor frecuencia en atender conocimientos declarativos y su organización para su comprensión, dejan fragmentado el proceso que implica indagación, análisis, comprensión, síntesis, aplicación y explicación.

El tiempo es otro aspecto problemático, destinan el mayor tiempo de la jornada para una asignatura en las actividades recurrentes centradas en el dictado de palabras y su repetición como parte del proyecto institucional en atención a la disciplina de ortografía.

La definición del posible problema a estudiar mediante el desarrollo de la investigación, a partir del análisis parte de la reflexión:

¿Cómo traslada el docente en formación el sustento del enfoque curricular para el aprendizaje de la lengua materna durante el proceso de intervención pedagógica y didáctica con los estudiantes de educación primaria?

Discusión y Conclusiones

El proceso metodológico para la construcción del diagnóstico como estrategia posibilitó problematizar aspectos de la formación docente en lo pedagógico a partir de analizar procesos reales que viven los estudiantes normalistas durante su formación inicial, expuso los posibles factores que generan el problema e impactan durante su formación inicial.

Los resultados permitieron darle al diagnóstico de la investigación un sentido de utilidad, como medio certero para la elección de problemas pertinentes en atención a los diferentes ámbitos de la formación en educación básica; facilitó la toma de decisiones para el diseño del proyecto de investigación, y la definición del objeto de estudio, el proceso metodológico dio validez al proceso investigativo del propio diagnóstico para tener claridad respecto al qué, cómo y para qué investigar.

Desde la dimensión pedagógica, resaltó la necesidad de dar vigilancia epistemológica, disciplinar y didáctica al proceso de intervención de los estudiantes durante las jornadas de prácticas, en específico durante el desarrollo didáctico para el aprendizaje de la lengua materna.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Andina. Vallejo D. (2008), *Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística*, en Revista Teoría y Praxis Investigativa, Vol.3, No. 2, septiembre-diciembre 2008, Centro de Investigación y Desarrollo. CID/ Fundación Universitaria.
- Aravena M., Kimelman E., Micheli B., Torrealba R., Zúñiga *Compiladores* (2006), *Investigación Educativa I*, Convenio Interinstitucional, Chile, Registro ISBN 956-8114-5
- Chávez, J. (2016), *El Estudio de Caso con Enfoque Metodológico*, ACADEMIA, Revista de Investigación en Ciencias Sociales, Vol.3, No. 2.
- D. del Rincón, A. Latorre (1994), *Investigación Educativa, fundamentos y metodología*, Barcelo, Ed. Labor.
- Lucchetti E., Berlanda O. (1998), *El Diagnóstico en el Aula*, EGB-Polimodal, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Serie EGB y Polimodal, ISBN: 950-550-232-X, 2ª. Edición, Argentina.
- Manual de Funciones de las Escuelas Normal Públicas del Estado de México, 2003.
- Marí Mollá Ricard (2001), *Diagnóstico Pedagógico* (aprendizajes Básicos, Factores Cognitivos y Motivación) Madrid: Dykinson.
- Martínez C. (2006) *El Método de Estudio de Caso: Estrategia, metodológica de la investigación científica*, en Redaly.org/pdf/646&64602005, Gestión, ISSN:1657-6276, núm. 20, julio 2006, p. 165-193, de Universidad del Norte de Colombia pdf.
- Normal K. Denzin. Yvonna S. Lincoln (2015) *Manual de Investigación cualitativa*. Vol IV, pdf.
- Programa de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal de Valle de Bravo, ciclo escolar 2019-2020.
- Programa Rector de la Investigación Educativa para las Escuelas Normales del Estado de México (PRIIE)
- Reglas de Operación ProDEP 2020, SEP
Reglas de Operación ProDEP 2020, pdf
- Vallejo D. (2008). *Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva Holística*, Revista Teoría y Praxis investigativa, Vol. 3- No. 2, septiembre-

diciembre 2008, Centro de Investigación y *Desarrollo/Fundación Universitaria del área Andina.*

Hoyle, R. H., Harris, M. J. y Judd, C. M. (2002).

Walker, R. (2002), Casos de estudio, Cambridge Journal of Educación, 32, p. 109-127. Pdf.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/crear-una-nube-tags-las-palabras-mas-usadas-texto/32401.htm> (23/12/2019, 12:30 pm))

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/crear-una-nube-tags-las-palabras-mas-usadas-texto/32401.html> (9/01/2020, 3:37 pm)

La investigación Cualitativa y el estudio de casos- Dilemas contemporáneos en files.delimascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com pdf, en files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com › (17/01/2020, 9:30 am).

El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica por PCM Carazo 2006 en <https://www.redalyc.org>. pdf (1/02/2020, 18:40 pm).

Muñoz, Pedraza (2015) “*El diagnóstico de la investigación Socio humanística*”, Fundación Universitaria de Payn, on Prezi. En <https://prezi.com>. (7/02/2020, 14:15 pm)

Becerril P. (2018), La investigación educativa: conceptos y antecedentes. Recuperado en www.journals.unam.mx (9/02/2020 17:20 pm)

EL DILEMA SOBRE LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

Rodolfo Enrique Campos Castorena erodolfo.camcas@outlook.com
Escuela Normal de Rincón de Romos "Rafael Francisco Aguilar Lomelí"

Línea temática: **Pedagogía y Práctica docente en las Escuelas Normales.**

Resumen

Este proceso se desprende de un proyecto de investigación en cuyo proceso inicial se habilitó a los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2018, en el diseño de las técnicas de observación y entrevista, y en un segundo proceso el grupo de investigación “Los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa”, se diseñó un cuestionario, enfatizando en el tema del aprendizaje, teniendo como relación el enfoque establecido por este Plan de estudios; centrado en el aprendizaje, basado en competencias, con una flexibilidad académica y administrativa además de incluyente.

La metodología que se aplicó en las siguientes etapas: diseño del instrumento con quince ítems, su aplicación en siete escuelas primarias considerando a cuarenta y dos maestros, análisis de resultados de cual sale un comparativo diseñado en Excel, posteriormente se construye un cuestionario de dilemas sustentándolo desde la teoría del aprendizaje, la teoría interpretativa y los puntos de vista de la praxis de los maestros de las escuelas primarias de Rincón de Romos, Ags., teniendo como objetivo crear un cuestionario de dilemas que permita investigar las concepciones del maestro de grupo y posteriormente aplicarlo a contextos de educación superior y colegios particulares.

Palabras clave: dilemas del aprendizaje, ideas previas, contenidos, evaluación, enfoques.

Planteamiento del problema

En virtud de la naturaleza del problema de investigación que proviene de las experiencias que tendrán los alumnos de primer semestre de Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”, Generación 2018-2022 y que se enriquecerá con la aplicación de instrumentos de investigación como: la

entrevista, el guion de observación y un cuestionario, instrumentos que permitirán analizar tanto los contextos sociales como educativos.

Al promover el diseño, utilización y diferenciación de las técnicas de acopio que se requieren para la obtención de datos, surge la necesidad de saber ¿Para qué diseñar guías de observación, entrevistas, cuestionarios etc.? ¿Qué es lo que se quiere saber de las escuelas de práctica? ¿Del contexto social, escolar y áulico? ¿De la familia, del niño y del maestro? ¿Del proceso educativo? Etc.

Los enfoques Centrados en quien aprende y por competencias del Plan de Estudios 2018 sugieren trabajar con modalidades que propicien la participación activa, crítica y reflexiva; considerado éste, como un proceso complejo, por lo tanto se requiere que los alumnos de la escuela normal utilicen las competencias genéricas que deben haber obtenido los estudiantes en la educación media y que no son suficientes para abordar tanto el diseño, como la aplicación y la reflexión de los instrumentos de indagación.

Por lo tanto, la necesidad de cubrir el problema que plantea el curso de Herramientas para la Observación y Análisis de la Práctica Educativa, que exige el diseño de guías de observación, entrevistas directas, cuestionario, así como análisis de los resultados, producto de un Registro Ampliado de la Observación, situación que los alumnos no comprendían como realizarlo, a partir de ello, surgen preguntas que proporcionan elementos sustentables de la problemática en Escuelas Normales: ¿Qué fundamentos teórico/metodológicos son necesarios para diseñar instrumentos sobre las técnicas de observación y entrevista que permitan entender a la educación como una actividad compleja? ¿Cómo habilitar a los estudiantes en el proceso de investigación? ¿Cuáles son las concepciones de los maestros de la escuela primaria sobre el aprendizaje?

En ese sentido la práctica educativa se puede entender como un fenómeno complejo que trasciende el plano del aula de clase y de la institución escolar, se convierte en un conjunto de acciones sociales amplias con una finalidad precisa, la de contribuir a la formación de los alumnos desde distintos niveles y dimensiones. De esta manera, existen diferentes actores que contribuyen con sus saberes, experiencias, creencias, valores, formas de expresión oral, escrita y simbólica, en este proceso de constitución de seres humanos. Así, la familia, los medios, los grupos de pertenencia ideológica, cultural y recreativa, además, de los de consumo y las instituciones sociales y escolares que ofrecen información y experiencias importantes de cada uno de estos entes sociales para que se incorporen con éxito a la vida social. Con base en esta idea, nos preguntamos:

¿Qué fundamentos teórico-metodológicos y éticos habilitan al estudiante de la licenciatura en educación primaria para el diseño y aplicación de las técnicas de observación y entrevista que permitan recopilar información y experiencias importantes para entender la educación como una actividad compleja?

¿Qué ofrecen estos espacios para la formación y en particular para la educación?

¿De qué manera se articula lo que estos espacios ofrecen con lo que la escuela propone?

¿Hasta dónde es posible reconocer el alcance que tiene la escuela en cuanto al proceso de formación con relación a lo que el alumno vive y aprende fuera de ella?

¿Cómo poder articular estos dos tipos de aprendizaje y de conocimientos?

¿De qué manera los contextos establecen una relación armónica o no entre la educación en su sentido más amplio y la escuela?

Estas situaciones o problemáticas que se manifiestan alrededor de los alumnos permitieron que se implementara un proyecto de investigación para habilitar a los estudiantes de primer semestre en el proceso de investigación.

Y en un segundo plano se trabajó paralelamente con un cuestionario por el grupo de investigación “Los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa”, sobre las concepciones de aprendizaje que tienen los maestros y que explicaremos ampliamente en la metodología, para dar contestación a la siguiente problemática:

¿Cuáles son las concepciones de los maestros de la escuela primaria sobre el aprendizaje?

Marco teórico

En este proceso de investigación Álvarez-Gayou (2007) nos aportan elementos para el diseño de un protocolo de investigación con 11 pasos a desarrollar, cuyo proceso inicia con definir el tema, su importancia para abordarlo y si puede ser viable y a partir de ahí, definir los objetivos, la elaboración de un marco bibliográfico que fundamente la elección del paradigma, además de definirlo con las características de sus participantes y de esa manera señalar los procedimientos que utilizarán para el diseño de instrumentos, para la obtención de información, para el análisis de los datos y el informe final.

En ese mismo sentido, se aportan los elementos para el diseño de un cuestionario que por antonomasia es cuantitativo cuando se utiliza de manera cerrada y en este proyecto se aborda manera abierta como lo consideran Álvarez-Gayou (2007) porque a partir de su aplicación se rescata lo que pasa por la mente del entrevistado.

Mientras que Bringuier (1977) parafrasea a Piaget abordando que el aprendizaje es una reorganización de las estructuras cognitivas respecto a la asimilación y acomodación, por otro lado, Elliott (1988) apoyándose en la idea Peters de que son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo, llega a afirmar que lo que hace que una educación sea educativa no es la producción de estados finales

extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción, de tal manera que, el diseño del cuestionario aborda preguntas relacionadas con el aprendizaje.

Así mismo, Pozo, et al (2006) conciben el aprendizaje como un proceso mental, en el sentido de la observación y Taylor y Bogdan (1996) nos comentan que la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos con diez pasos a considerar como: lo inductivo, desde una perspectiva holística, con efectos sobre las personas de su estudio, la comprensión de las personas en el marco de referencia, en donde aparta sus propias creencias y todas las perspectivas son valiosas, desde el punto de vista humanista, haciendo énfasis del mundo empírico, en donde todos los escenarios y las personas son dignos de estudio y por último, considera la investigación como un arte.

El cuestionario en la investigación cualitativa tiene que elaborarse con claridad de acuerdo con el problema y las preguntas deben de llevar de la mano a la persona que lo contesta con un proceso cuidadoso, aunque muchas veces de inadvertida introspección, considerando: ¿Qué tanto puede expresarse en su contestación a quien responde? Álvarez-Gayou (2007).

Bertely (2000) considera que en educación pueden clasificarse tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social (Bertely y Corestein 1994) las cuales configuran la cultura escolar y a partir de ello, se diseña una Guía de Observación en tres dimensiones; contexto social, contexto escolar y contexto áulico, agregando un cuestionario que es el objeto de estudio en esta ponencia con contenido sobre el aprendizaje.

Así mismo, Erickson en Bertely (1989) caracterizan estas acciones como una observación participativa, en donde supone la participación del observador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos, porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos.

Metodología

El acercamiento que el estudiante realiza durante el primer semestre en el nivel de primaria permite: analizar, diseñar, aplicar y evaluar los procesos de investigación de las tramas que se establecen en las dimensiones sociales y educativas, que se gestan en estos contextos; además, ofrece la oportunidad de conocer, desde el punto de vista de los diferentes actores, la manera en que cotidianamente se desarrollan, por ende, cada uno de estos aspectos se relacionan con la práctica profesional. De este modo, se reconoce que la reflexión y análisis de los instrumentos que se constituyen como elementos fundamentales dentro de la

formación inicial contribuyen al desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables para ejercer la docencia.

Por lo tanto, la información que recaben los estudiantes permitirá establecer vínculos con la teoría y las dimensiones sociales de la realidad. La investigación que realizarán, muestra que el trabajo cotidiano que realizan los actores educativos, demandan un sólido dominio de las dimensiones sociales y educativas, con técnicas de observación y entrevista que promueven el aprendizaje de los alumnos, además del desarrollo de las habilidades y actitudes que son necesarias para interpretar los sucesos en el aspecto social, político, cultural, educativo, etc. aunado a ello se diseñaron los instrumentos necesarios para comprender de qué manera se relacionan las dimensiones sociales y educativas, que permiten tener información detallada de los contextos que rodean a la escuela primaria, estas acciones permiten la habilitación del estudiante en los procesos de investigación del futuro docente en la escuela normal.

El siguiente cuadro se muestra el protocolo del proyecto de investigación con dos procesos: La habilitación de estudiantes de la escuela normal y la creación de un cuestionario de dilemas por el grupo de investigación; “Los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa”.

Protocolo de investigación

Primer proceso del proyecto de investigación en la habilitación de estudiantes en el diseño y aplicación de instrumentos de indagación.	
Primera fase:	<p>Revisión teórica: Analizar el proceso teórico metodológico para la construcción de guiones de entrevista y guía de observación. (Análisis del sustento teórico)</p>
Segunda fase:	<p>Diseño de instrumentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tres guías de observación: <ol style="list-style-type: none"> a) Contexto social. b) Contexto escolar. c) Contexto áulico. 2. Dos entrevistas: <ol style="list-style-type: none"> a) Al director sobre el proceso de gestión educativa. b) Al maestro de grupo sobre los procesos educativos.

	<p>3. Un cuestionario sobre las concepciones del aprendizaje.</p> <p>Y como contenido, las tramas que se establecen en las dimensiones sociales y educativas, además de la aportación de aspectos relacionados con los diferentes cursos de la malla curricular del primer semestre de la LEP Plan de Estudios 2018.</p>
Tercera fase:	<p>Aplicación de las técnicas de observación y entrevista en los contextos sociales y educativos que determine la academia de primer semestre de la LEP; y el cuestionario por el grupo de investigación.</p>
Cuarta fase	<p>Análisis de la información recabada en los instrumentos de investigación: guía de observación y guion de entrevista aplicados en las dimensiones sociales y educativas y el cuestionario sobre las concepciones del aprendizaje con un registro ampliado.</p>
Quinta fase	<p>Informe de resultados.</p>

Segundo proceso de investigación sobre el cuestionario aplicado a los maestros de siete escuelas primarias.

Primera fase	Análisis de resultados del cuestionario inicial. (registro ampliado)
Segunda fase	Reuniones para diseñar un cuestionario de dilemas con los resultados de la praxis, la teoría del aprendizaje y la teoría interpretativa.
Tercera fase	Validación del cuestionario de dilemas.

Cuarta fase	Aplicación del instrumento en el Instituto Tecnológico de Celaya, Gto., Escuela Primaria Esteban S. Castorena en Cosío, Ags., a la Universidad Cuauhtémoc Campus Aguascalientes en maestría y doctorado.
Quinta fase	Informe e interpretación de resultados.

Resultados

Al realizar el análisis del cuestionario aplicado a siete escuelas primarias del municipio de Rincón de Romos, Ags. Llevado a cabo por los grupos de primer semestre y el grupo de investigación, se hizo acopio de la información recabada en un instrumento que propone Bertely, M., (2000) como registro ampliado, información que dio respuesta de manera parcial, por lo que se hizo un análisis estadístico por el grupo de investigación de la cual surgen dos variables por pregunta como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1 variables

Pregunta 1	1. Adquisición 2. Desarrollo cognitivo	Pregunta 4	1. Meta, 2. Aprendizaje.	Pregunta 7	1. Guía. 2. Facilitador.
Pregunta 2	1.Evaluación Diagnóstica. 2.Evaluación final.	Pregunta 5	1.Características. 2.Necesidades.	Pregunta 8	1. Recurso Didáctico. 2. Recurso Material.
Pregunta 3	1.Relevantes. 2.Herramientas	Pregunta 6	1.Colaborativa. 2.Grupal	Pregunta 9	1. Pregunta abierta. 2. Pregunta cerrada.

Pregunta 10	1.Ventajas. 2.Desventajas	Pregunta 13	1.Actualizado. 2.Capacitado
Pregunta 11	1.Formativa. 2.Aditiva	Pregunta 14	1.Sin diferencia. 2.Con diferencia.

Pregunta 12	1.Inductivo. 2.Deductivo.	Pregunta 15	1.Familiares. 2.Sociales.
-------------	------------------------------	-------------	------------------------------

A partir de la identificación de las variables se realizó el análisis de una muestra de 42 maestros eligiendo una escuela pública con 7 maestros y una escuela privada con 5 maestros que corresponde al 30% como se muestra en la figura 1:

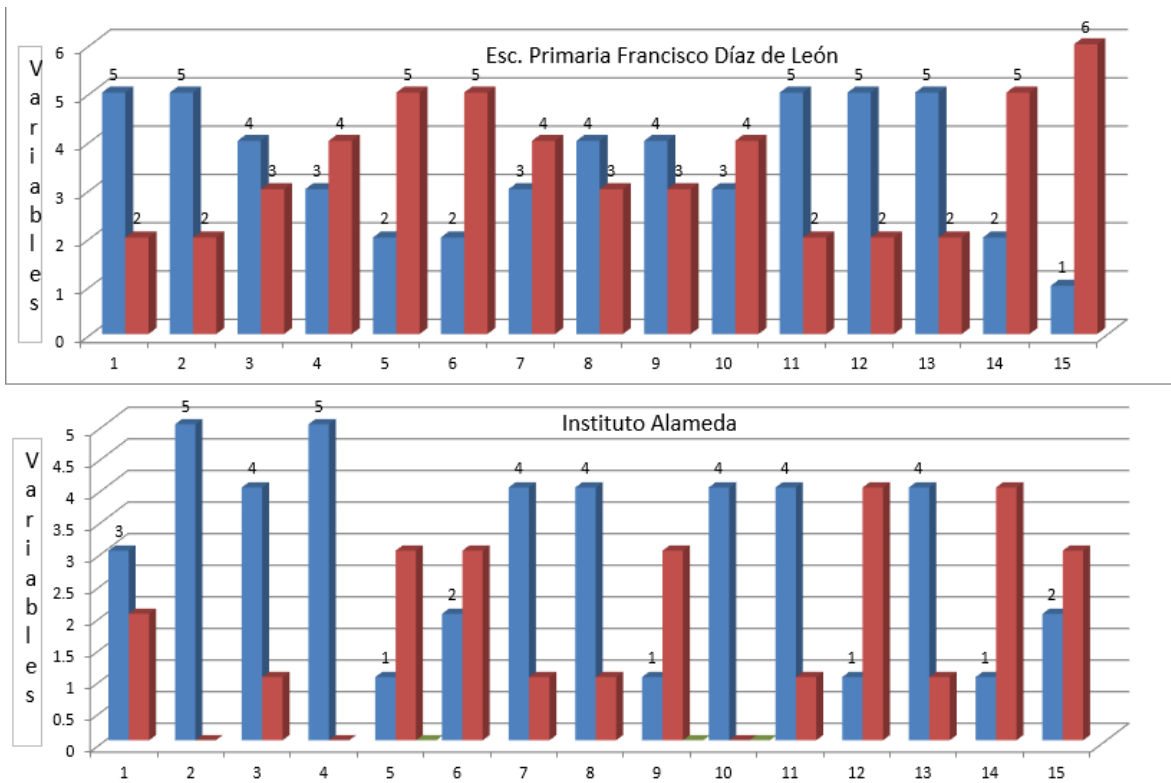


Fig. 1. Gráficas sobre la tendencia de variables.

Considerando este proceso de análisis que da respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones de los maestros de la escuela primaria sobre el aprendizaje? Se considera que el acopio de la información solo responde parcialmente al cuestionamiento y que es necesario confrontar las concepciones de los maestros con la teoría del aprendizaje y la teoría interpretativa y se decide diseñar un cuestionario de dilemas con las tesis de los tres paradigmas, iniciando con la creación de los dilemas como se presenta en el cuadro 1:

Proyecto de investigación: Fundamentos teórico metodológicos y éticos para habilitarse en el diseño y aplicación de técnicas de observación y entrevista para entender la educación como una actividad compleja.
 Diseño del cuestionario de dilemas

Teorías		Estudio de campo en siete escuelas primarias del municipio de Rincón de Romos, Ags.	Teoría del aprendizaje	Teoría Interpretativa
Preguntas del Cuestionario				
1	¿Qué es el aprendizaje?	La adquisición de un conocimiento como potencial cognitivo.	Un proceso que se sustenta en los conocimientos previos.	Un proceso mental que conecta los resultados, los procesos y las condiciones apropiadas.
2	¿Por qué es importante rescatar las ideas previas de los alumnos?	Sirve para medir el nivel de logro e identificar las necesidades de los alumnos.	Por la contrastación de conocimientos almacenados en esquemas válidos con la realidad.	La evocación del conocimiento científico/social de las cosas partiendo de la experiencia y la práctica basándose en el abordaje.
3	¿Cuál su punto de vista respecto a los contenidos de las asignaturas?	Es un recurso conceptual que permite la reflexión.	Son el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación se considera esencial para su desarrollo y socialización.	El principio de correspondencia entre conocimiento y realidad para el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social.
4	¿Qué fines persiguen los objetivos de las asignaturas?	Producir evidencias que demuestren el aprendizaje y/o resuelvan problemas de la vida diaria.	Aprendizajes como incremento cuantitativo de conocimiento, memorización, adquisición de hechos o procedimientos para su uso, abstracción de significados y proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad	La autorregulación, autogestión en los aprendizajes del alumno con aspectos motivacionales.

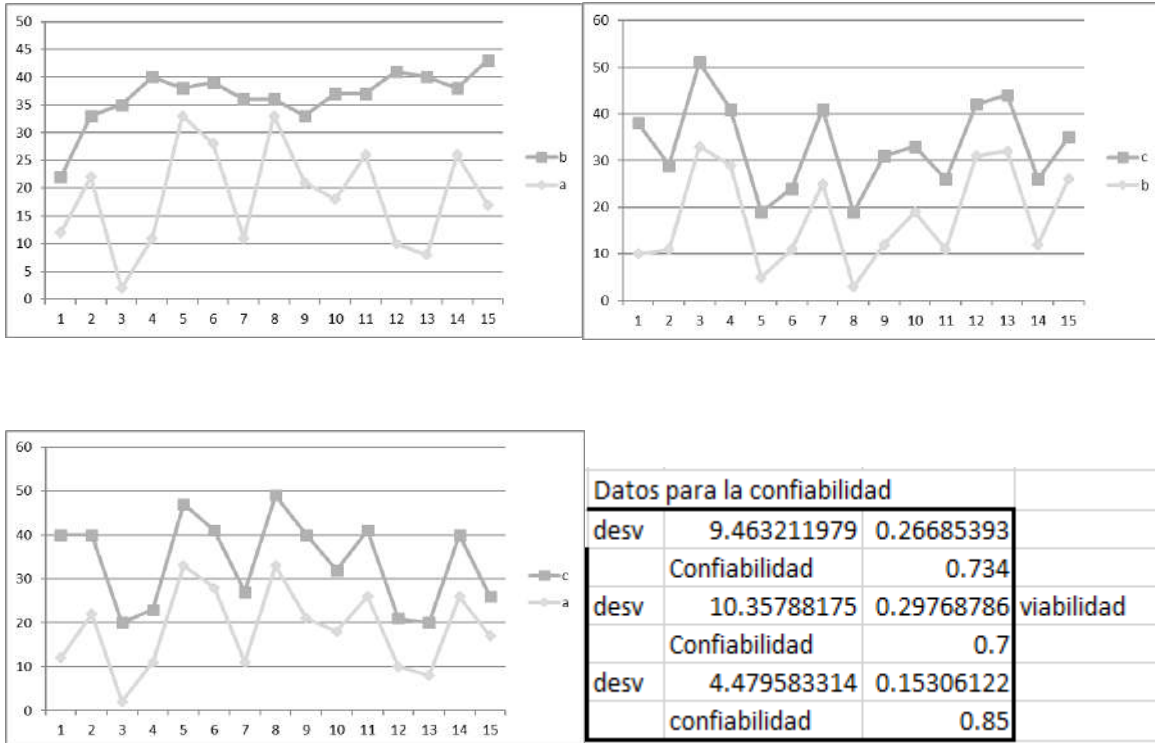
5	¿Qué características Toma en cuenta para seleccionar un texto literario?	Que sea del interés para el alumno tomando en cuenta las necesidades y el contexto social.	Que sea una muestra perfecta de la lengua en su imitada, memorizada y copiada.	Que su discurso escrito tenga la capacidad de redescubrir el mundo a sus lectores a través del mensaje, el hablante, el escucha para describir el código.
6	¿Qué estrategias utiliza para desarrollar el conocimiento en los alumnos?	Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje para el desarrollo de los conocimientos previos, el trabajo colaborativo, lectura en voz alta, , etc.	El método, el procedimiento así como una técnica para la asimilación de conocimientos.	Los procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etcétera).
7	¿Al explicar el tema o contenido cuál es su función?	Generador y guía de los aprendizajes.	Orientador en el proceso de aprendizaje.	El rol del docente requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación correcta del objeto por aprender con actividades mentales como la memoria, la atención, las asociaciones, el establecimiento de comparaciones y la realización de inferencias.
8	¿Qué opina acerca del uso de los libros de texto?	Que son recursos didácticos que te ayudan a adquirir los conocimientos.	Que deben ser utilizados para el cultivo de los alumnos.	La lectura <i>puede</i> comprenderse como un proceso en el que el lector indaga <i>cuál</i> es el aspecto fundamental del <i>texto</i> como los enunciados que no pueden <i>ser</i> asumidos como una verdad absoluta.
9	¿Al diseñar preguntas para evaluar los aprendizajes qué metodología utiliza?	La evaluación formativa con los parámetros que establece el nuevo modelo educativo.	El método Socrático permite diseñarlas para resolver problemas e incrementar la capacidad de tus alumnos sobre el pensamiento.	El método de la investigación cualitativa como el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural.

10	¿Qué ventajas o que inconvenientes tiene al hacer los exámenes teniendo el material de consulta a un lado del alumno?	Que alumno pueda hacer una búsqueda documental y el inconveniente es que atiende a un solo estilo de aprendizaje.	<i>Que es un proceso pedagógico para el logro del aprendizaje.</i>	El supuestos epistemológico, al respetar el principio de correspondencia entre conocimiento y realidad.
11	¿Al evaluar los aprendizajes qué es lo que toma en cuenta?	Los procedimientos, las actitudes y los conceptos.	Los procesos y los resultados.	Se basa en florecimiento del positivismo, el empirismo y los métodos estadísticos utilizados en el estudio de la diversidad humana, como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.
12	¿Cómo aborda los diferentes enfoques de las asignaturas?	Como vienen establecidos y con ayuda del formato de planeación.	Desde la perspectiva constructivista en el marco de procesos.	Desde la Teoría interpretativa para comprender la realidad como dinámica diversa dirigida al significado de las acciones humanas considerada como positivista.
13	¿Cuál es su percepción de la función docente en el contexto actual?	Que sea abierta, serena y tolerante asumiendo el papel de mediador.	Como orientador creando condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa.	Que requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación correcta del objeto por aprender, además, implica el debate permanente y el encuentro de las personas e ideas que están implicadas en el diseño curricular.
14	¿Cuál es la diferencia de la lengua materna y una segunda lengua?	Es de origen familiar y la segunda es de origen social.	El aprendizaje en la infancia. El aprendizaje en la comunidad.	La lingüística interpretativa como el estudio de los signos llamado semiología permite desde la interpretación su diferencia.
15	¿Qué factores influyen en el aprendizaje de una segunda lengua?	El contexto, la cultura, el estilo de aprendizaje y a reglas gramaticales.	El contexto, la motivación, el Interés, la superación personal, la necesidad, etc.	Los hábitos mediante la repetición y la práctica de modelos lingüísticos correspondientes a la lengua hasta que éstos son sobre aprendidos y pueden ser producidos por el alumno de forma automática, sin detenerse a pensar en ellos.

Instrumento diseñado para recabar información sobre el aprendizaje por el grupo de investigación "Los procesos de enseñanza para la mejora de la práctica docente". Campos, Acosta, De Velasco, Romo. (2019)

El instrumento tiene un proceso de validación riguroso, en primera instancia se somete al juicio de la academia de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, se realiza un piloteo en las escuelas de práctica en donde aparecen resultados sobre confiabilidad, con un 36.6% que tiene la tendencia de inclinarse hacia lo que los maestros entrevistados comentan (praxis); un 34.6% elige la teoría del aprendizaje y un 29.4 tiene preferencia por la teoría de la interpretación y para completar el 100% un 0.4.% que no eligieron (nulos), aunado a ello, la división de la desviación estándar 9.46% entre la media que es 36.6% nos da un grado de viabilidad del 26.6%, que nos permite observar un grado de confiabilidad 73.4% (1-26.6). (ver fig. 2)

Fig. 2



Posteriormente la aplicación del cuestionario de dilemas se realizó en tres contextos diferentes, considerando al Tecnológico de Celaya, Gto., a la Escuela Esteban S. Castorena de Cosío, Ags. y, a la Universidad Cuauhtémoc Campus Aguascalientes, en los grados de maestría y doctorado. (Ver fig. 3, 4, 5 y 6)

Fig. 3

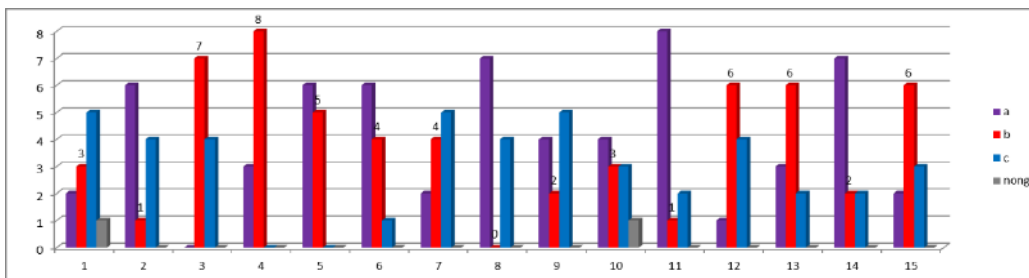


Fig. 4

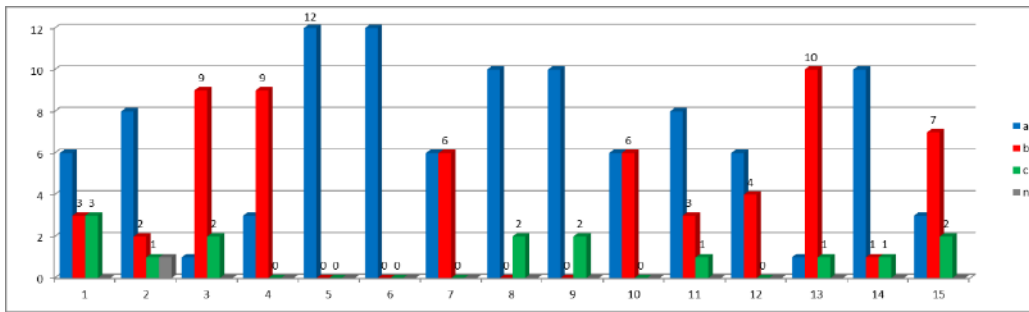


Fig. 5

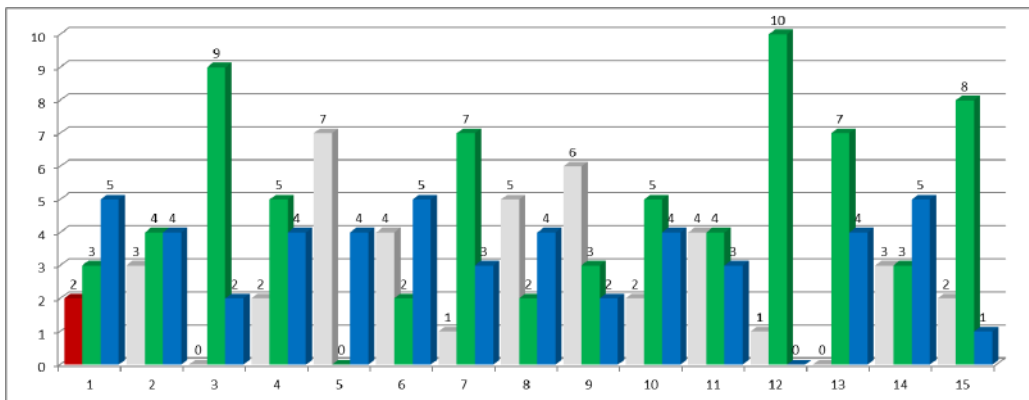
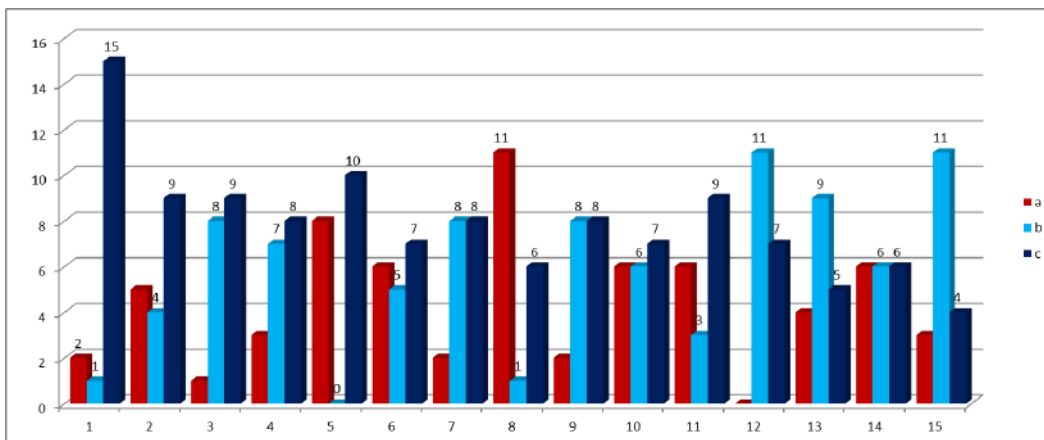


Fig. 6



Discusión y conclusiones:

Al analizar el ejercicio del cuestionario inicial, se comentó que los resultados solo vertían una cuestión práctica y que era necesario sustentarlo desde dos paradigmas que permitieran la construcción de un cuestionario diferente al de Vilanova, García y Señorino, (2007); por ende, se realizó una investigación documental con autores que definieran el aprendizaje desde esta teoría y de la teoría interpretativa, situación que permitió definir tres dilemas por cada pregunta. Al analizar la tesis de los maestros entrevistados, arrojaron dos variables por

pregunta y de estas dos variables surgieron los dilemas de la praxis, en la teoría del aprendizaje se consultaron varios puntos de vista y de ellos emanó el dilema sobre la teoría de aprendizaje y por último la teoría interpretativa aportó los elementos para construcción del tercer dilema por cada pregunta y concluyendo con este ejercicio se discutió en qué contextos era necesario aplicarlo, definiendo volver a las escuelas de práctica para pilotarlo y posteriormente aplicarlo a cuatro contextos diferentes.

En cada fase del segundo proceso de investigación se discutió en primera instancia, la viabilidad de validar el instrumento, decidiendo aplicarlo en las escuelas de práctica y con los resultados observar su confiabilidad, considerando posteriormente realizar un ejercicio de investigación en contextos diferentes a las escuelas de práctica como se muestra en la figura 3 en las cuatro gráficas anteriores.

A partir del estudio realizado el grupo de investigación observó que la tendencia de este estudio maneja un paradigma que lo pone a consideración del lector y de todos que están inmersos en la educación; a mayor grado de estudio se busca tener relación entre las teorías y la práctica para mejorar la enseñanza y la asimilación del aprendizaje por los alumnos de cualquier nivel

Por último, se pone a consideración el cuestionario inicial y el cuestionario de dilemas final:

Cuestionario inicial utilizado en la investigación

1. ¿Qué es el aprendizaje?
2. ¿Por qué es importante rescatar las ideas previas de los alumnos?
3. ¿Cuál es punto de vista respecto a los contenidos de las asignaturas?
4. ¿Qué fines persiguen los objetivos de las asignaturas?
5. ¿Qué características toma en cuenta para seleccionar un texto literario?
6. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar el conocimiento en los alumnos?
7. ¿Al explicar el tema o contenido cuál es su función?
8. ¿Qué opina acerca del uso de los libros de texto?
9. ¿Al diseñar las preguntas para evaluar los aprendizajes que metodología utiliza?
10. ¿Qué ventajas o inconvenientes tiene al hacer los exámenes teniendo el material de consulta a un lado del alumno?
11. ¿Al evaluar los aprendizajes que es lo que toma en cuenta?
12. ¿Cómo aborda los diferentes enfoques de las asignaturas?
13. ¿Cuál es su percepción de la función docente en el contexto actual?
14. ¿Cuál es la diferencia de la lengua materna y una segunda lengua?
15. ¿Qué factores influyen en el aprendizaje de una segunda lengua?

Cuestionario de dilemas final

Preguntas del Cuestionario		Opciones	Estudio de campo en siete escuelas primarias del municipio de Rincón de Romos, Ags.	Teoría del aprendizaje	Teoría Interpretativa
1	¿Qué es el aprendizaje?		La adquisición de un conocimiento como potencial cognitivo.	Un proceso que se sustenta en los conocimientos previos.	Un proceso mental que conecta los resultados, los procesos y las condiciones apropiadas.
2	¿Por qué es importante rescatar las ideas previas de los alumnos?		Sirve para medir el nivel de logro e identificar las necesidades de los alumnos.	Por la contrastación de conocimientos almacenados en esquemas válidos con la realidad.	La evocación del conocimiento científico/social de las cosas partiendo de la experiencia y la práctica basándose en el abordaje.
3	¿Cuál su punto de vista respecto a los contenidos de las asignaturas?		Es un recurso conceptual que permite la reflexión.	Son el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación se considera esencial para su desarrollo y socialización.	El principio de correspondencia entre conocimiento y realidad para el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social.
4	¿Qué fines persiguen los objetivos de las asignaturas?		Producir evidencias que demuestren el aprendizaje y/o resuelvan problemas de la vida diaria.	Que determinen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer tras el aprendizaje.	El principio de correspondencia entre conocimiento y realidad.
5	¿Qué características Toma en cuenta para seleccionar un texto literario?		Que sea del interés para el alumno tomando en cuenta las necesidades y el contexto social.	Que sea una muestra perfecta de la lengua en su imitada, memorizada y copiada.	Que su discurso escrito tenga la capacidad de redescubrir el mundo a sus lectores a través del mensaje, el hablante, el escucha para describir el código.

Proyecto de investigación:

Fundamentos teórico-metodológicos y éticos para habilitarse en el diseño y aplicación de técnicas de observación y entrevista para entender la educación como una actividad compleja.

Cuestionario aplicado en cuatro contextos diferentes: Instituto Tecnológico de Celaya, Gto., Escuela Primaria Esteban S. Castorena Cosío, Aqs., Universidad Cuahtémoc Campus Aguascalientes en los grados de maestría y doctorado.



Instrucciones:

Elige en cada pregunta uno de los tres dilemas señalando con una X sobre la columna de la derecha la opción que más se acerque a tu punto de vista acerca del aprendizaje de acuerdo con los cuestionamientos que se vierten en este instrumento.

6	¿Qué estrategias utiliza para desarrollar el conocimiento en los alumnos?	Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, el trabajo colaborativo, lectura en voz alta, etc.		El método, el procedimiento, así como una técnica para la asimilación de conocimientos.	Los procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.)
7	¿Al explicar el tema o contenido cuál es su función?	Generador y guía de los aprendizajes.		Orientador en el proceso de aprendizaje.	El rol del docente requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación correcta del objeto por aprender con actividades mentales como la memoria, la atención, las asociaciones, el establecimiento de comparaciones y la realización de inferencias.
8	¿Qué opina acerca del uso de los libros de texto?	Que son recursos didácticos que te ayudan a adquirir los conocimientos.		Que deben ser utilizados para el cultivo de los alumnos.	La lectura <i>puede</i> comprenderse como un proceso en el que el lector indaga <i>cuál</i> es el aspecto fundamental del <i>texto</i> como los enunciados que no pueden <i>ser</i> asumidos como una verdad absoluta.
9	¿Al diseñar preguntas para evaluar los aprendizajes qué metodología utiliza?	La evaluación formativa con los parámetros que establece el nuevo modelo educativo.		El método Socrático permite diseñarlas para resolver problemas e incrementar la capacidad de tus alumnos sobre el pensamiento.	El método de la investigación cualitativa como el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural.
10	¿Qué ventajas o que inconvenientes tiene al hacer los exámenes teniendo el material de consulta a un lado del alumno?	Que alumno pueda hacer una búsqueda documental y atiende a un solo estilo de aprendizaje.		<i>Que es un proceso pedagógico para el logro del aprendizaje.</i>	El supuesto epistemológico, al respetar el principio de correspondencia entre conocimiento y realidad.
11	¿Al evaluar los aprendizajes qué es lo que toma en cuenta?	Los procedimientos, las actitudes y los conceptos.		Los procesos y los resultados.	Se basa en florecimiento del positivismo, el empirismo y los métodos estadísticos utilizados en el estudio de la diversidad humana, como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.

12	¿Cómo aborda los diferentes enfoques de las asignaturas?	Como vienen establecidos y con ayuda del formato de planeación.		Desde la perspectiva constructivista en el marco de los procesos.	Desde la Teoría interpretativa para comprender la realidad como dinámica diversa dirigida al significado de las acciones humanas considerada como positivista.
13	¿Cuál es su percepción de la función docente en el contexto actual?	Que sea abierta, serena y tolerante asumiendo el papel de mediador.		Como orientador creando condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa.	Que requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación correcta del objeto por aprender, además, implica el debate permanente y el encuentro de las personas e ideas que están implicadas en el diseño curricular.
14	¿Cuál es la diferencia de la lengua materna y una segunda lengua?	Es de origen familiar y la segunda es de origen social.		El aprendizaje en la infancia. El aprendizaje en la comunidad.	La lingüística interpretativa como el estudio de los signos llamado semiología permite desde la interpretación su diferencia.
15	¿Qué factores influyen en el aprendizaje de una segunda lengua?	El contexto, la cultura, el estilo de aprendizaje y a reglas gramaticales.		El contexto, la motivación, el Interés, la superación personal, la necesidad, etc.	Los hábitos mediante la repetición y la práctica de modelos lingüísticos correspondientes a la lengua hasta que éstos son sobre aprendidos y pueden ser producidos por el alumno de forma automática, sin detenerse a pensar en ellos.

Instrumento diseñado para recabar información sobre el aprendizaje por el grupo de investigación "Los procesos de enseñanza para la mejora de la práctica docente". Campos, Acosta, De Velasco, Romo. (2019).

Referencias (Formato APA)

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología (pp. 103-158). México: Paidós
- Bertely, M., (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós.
- Bringuier J. C. 1977, Conversaciones con Piaget, Barcelona, Gedisa.
- Elliott, Jhon. (1990). La investigación Acción en educación. México: Ediciones Morata
- Pozo, Juan; Martín, Elena; Pérez, Puy; Scheuer, Nora; Mateos, Mar y De la Cruz, Montserrat (2010). "Ni contigo ni sin TI... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 33, núm. 2, pp. 179-184.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós
- (Vilanova, García y Señorino, 2007). En Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).

EL ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Dra. María Isabel Navarro Meléndez
isabel.navarro.melendez.2018@gmail.com

Mtra. Francelia Nava Gómez
francelia_nava@hotmail.com

Lic. Pedro Prócoro Díaz Sánchez
profe_pedro@live.com.mx
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación de estrategias didácticas bajo el enfoque centrado en el aprendizaje y su impacto en el desarrollo de competencias de los estudiantes normalistas del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, Estado de México. El propósito fundamental de la investigación fue favorecer el desarrollo de las competencias profesionales señaladas en el curso de Ambientes de aprendizaje. La investigación se desarrolló con un grupo de 13 estudiantes, se consideró el paradigma cualitativo y el método de investigación-acción como eje del proceso. Se recupera la experiencia del diseño, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas de proyecto didáctico y resolución de problemas.

Para la recuperación de datos se utilizaron varios instrumentos: productos, escritos de reflexión, cuestionario y participación en un foro. Al hacer el análisis de los resultados, se identificaron avances significativos en el desarrollo de algunas competencias profesionales, especialmente las que refieren al diseño de planeaciones didácticas y la generación de ambientes de aprendizaje. Surgieron otras categorías relacionadas con la competencia comunicativa, inserta en el grupo las genéricas del perfil de egreso de la licenciatura, en donde se reconocen algunas debilidades.

Palabras clave: investigación acción, enfoque centrado en el aprendizaje, estrategias didácticas, competencias profesionales.

Planteamiento del problema

En la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, se ha optado por considerar como base fundamental del trabajo en el aula lo establecido en el *ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar* (Acuerdo 650). La meta a alcanzar es el logro de competencias. Sin embargo, no ha sido el único referente tomado en cuenta. Desde la orientación de las autoridades académicas institucionales, del trabajo en academias y la lectura personal, se ha visto la necesidad de recuperar las propuestas de otros autores y fuentes a fin de favorecer el desarrollo de los cursos.

El curso de Ambientes de aprendizaje de la Licenciatura en Educación Preescolar, se establece en la malla curricular en el tercer semestre, al inicio del mismo, se puntualizaron los aspectos generales para la planificación. Una de las primeras tareas fue identificar las competencias profesionales que se pretendía favorecer, se pensó en la posibilidad de seleccionar una serie de estrategias didácticas que permitieran cubrir el propósito y que además estuvieran dentro de las propuestas de trabajo de las orientaciones didácticas del Plan de estudios vigente.

De acuerdo con las características del curso, de los resultados del diagnóstico grupal y de las propuestas de trabajo, se determinaron las estrategias desde la perspectiva de la enseñanza situada de Díaz Barriga (2006), considerada como una tendencia prometedora actual dentro la corriente socio-constructivista. El problema principal fue: ¿cómo favorecer el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Preescolar, mediante la aplicación de estrategias centradas en el aprendizaje?

El propósito que orientó la investigación fue favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas del tercer semestre de la licenciatura en Educación Preescolar, mediante la aplicación de estrategias con un enfoque centrado en el aprendizaje.

Marco teórico

La formación de los futuros docentes de Educación Preescolar está reglamentada por el Acuerdo 650. El Plan de estudios vigente se dio a conocer en el año 2012. La propuesta de formación se caracteriza por dos enfoques fundamentales: a) centrado en el aprendizaje y b) basado en competencias. El primero apunta hacia un aprendizaje intelectual, social, afectivo y de interacción que evidencie prácticas socioculturales.

El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos (Acuerdo 650, p. 6).

El segundo enfoque busca que el estudiante o aprendiz, al enfrentar una determinada situación pueda re-construir el saber, proponga una solución o tome decisiones apropiadas en función de lo que se espera. La intención es que lo realice de manera reflexiva, consciente, considerando las causas y consecuencias de tales medidas seleccionadas, a esta capacidad se le ha denominado “competencia”. Exige la movilización de más de un tipo de saber (conocimiento, habilidad, actitud).

Estos enfiles se enmarcan en un contexto mayor que es el constructivismo sociocultural como corriente pedagógica que orienta el trabajo de la reforma educativa del Plan de estudios 2012. Para el constructivismo, el conocimiento es una construcción subjetiva, la realidad deja de ser una entidad absoluta, y tiende a ser tan individual como personas existan (Cubero, 2005). En la posición vygotskiana se enfatiza el hecho de que el aprendizaje más que un descubrimiento personal es una construcción social, donde se negocian contenidos y sentidos.

Así, el enfoque centrado en el aprendizaje destaca, entre otras características: el conocimiento y la actividad intelectual se encuentra distribuida socialmente, se atiende el desarrollo equilibrado de las nociones del aprendiz, la adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesional exige una participación en actividades significativas, se propicia la integración entre la teoría y la práctica así como la transferencia de los aprendizajes a situaciones concretas más allá del aula (Acuerdo 650).

Desde la perspectiva de la didáctica crítica, la tendencia actual considera al educando como actor fundamental del acto educativo, es un ser que participa en su proceso de aprendizaje junto con otros. El docente, por su lado, es reconocido como el guía y orientador del proceso, aunque su tarea sigue siendo *enseñar a aprender* (Villalobos, 2002). En el proceso educativo

se da una constante interacción y negociación de significados, se generan ambientes propicios para la construcción de saberes.

Estos referentes permiten comprender la idea de formación que se tiene para los estudiantes normalistas a través de la aplicación del Plan y programas de estudio. El Plan de estudios establece las siguientes opciones para el trabajo: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo y detección y análisis de incidentes críticos (Acuerdo 650).

Por otro lado, el desarrollo de las competencias profesionales en cualquier programa educativo, es la base esencial que guía los procesos formativos en las instituciones de educación superior. Aun cuando en términos de Aguiar (2005), son los organismos internacionales los que determinan los por qué y para qué de la educación, precisan los valores a fortalecer, las actitudes, habilidades y competencias a desarrollar, así como el tipo de educación que permitirá el bienestar de un grupo social; son las instituciones educativas las que determinan las pautas para proceder y lograr lo esperado.

Por principio de cuentas, en diversos contextos, las competencias refieren a “procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad” (Tobón, 2005, p. 69). Bajo la perspectiva de este mismo autor, las competencias se componen de *saber ser* (actitudes de automotivación y trabajo colaborativo), el *saber conocer* (habilidades como la observación, explicación, comprensión y análisis) y el *saber hacer* (desempeño basado en procedimientos y estrategias).

Una competencia es considerada también como la facultad para movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, entre otros) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones (Perrenoud, 2000). En el enfoque constructivista que sustenta el Plan de estudios en cuestión, las competencias profesionales implican la movilización e integración de saberes y recursos cognitivos con el fin de enfrentar una situación-problema.

En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella (Acuerdo 650, p. 7).

Las competencias profesionales que se pretendieron favorecer en el curso de Ambientes de aprendizaje fueron:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación (Programa de estudios. Ambientes de aprendizaje. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2012, México: SEP, p. 2).

Saber qué competencias se pretende desarrollar en un curso es sólo el comienzo de la tarea en el diseño de la planeación didáctica. Es importante tomar decisiones sobre el “cómo” lograr el desarrollo de tales competencias. En este momento se precisa aclarar que un curso de la malla curricular aporta elementos para fortalecer el desarrollo del perfil de egreso, pero por sí sólo no alcanza a plenitud la concreción del mismo.

Se empleó la enseñanza situada como base fundamental para el desarrollo del trabajo del curso, al ser ésta la que retoma la idea de que el conocimiento está vinculado con el contexto en el que se construye (Díaz Barriga, 2006). Por lo tanto, la situación debe ser similar o igual al de las condiciones reales en las cuales de aplicarán dichos saberes. Como estrategias se consideraron: el proyecto didáctico y el aprendizaje basado en problemas.

El trabajo por proyectos implica la participación de los estudiantes para la integración de productos (culturales, artísticos, científicos, sociales, entre otros), la investigación de un tema, la creación de una obra o la resolución a un problema de interés. “El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz Barriga, 2006, p. 30).

Mientras que el aprendizaje basado en problemas, plantea una situación problema para su análisis y/o solución, aquí el aprendiz es un participante activo y responsable de su proceso de aprendizaje, es quien busca, selecciona y usa información para solucionar la situación que

se le presenta muy cercano a lo que debería hacer en su ámbito profesional (Acuerdo 650). En otras palabras, es “el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión” (2006, Díaz Barriga, p. 62).

Metodología

Con el fin de responder a la pregunta y lograr el propósito planteado, se seleccionó el enfoque cualitativo de investigación. Dentro de este enfoque aparece el método de investigación-acción, que permitirá la aplicación de las estrategias y el análisis de los resultados con relación a la situación inicial del grupo. La investigación-acción representa un proceso en el cual los sujetos investigados son auténticos *co-investigadores*, al participar en el planteamiento del problema, en la información que se obtiene y los métodos para su análisis. El investigador, por su parte, cumple su papel como organizador de discusiones, facilitador del proceso y catalizador en los casos de conflicto (Martínez, 2011).

Las etapas propuestas para su desarrollo son: 1) diseño general del proyecto, 2) identificación de un problema (tema) importante, 3) análisis del problema, 4) formulación de hipótesis o supuesto, 5) recolección de la información necesaria, 6) categorización de la información, 7) estructuración de las categorías, 8) diseño y ejecución de un plan de acción, y 9) evaluación de la acción ejecutada (Martínez, 2011). Para Stringer (1999, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010), las fases esenciales son tres: observar, pensar y actuar. Sandín (2003) los enlista como: 1) detectar el problema, 2) detectar un plan o programa para resolver el problema, 3) Implementar el plan y evaluarlo, 4) retroalimentar el proceso. En esta investigación se siguió la última propuesta con ligeras modificaciones por la cuestión del tiempo disponible para el tratamiento del problema.

En el proceso de investigación participaron 13 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar, con quienes se trabajó el curso de Ambientes de Aprendizaje mediante las estrategias del proyecto didáctico y la resolución de problemas. Esto en respuesta a la necesidad de formar para el logro de competencias profesionales relacionadas con la práctica.

El proyecto didáctico se utilizó para el desarrollo de las Unidades I. *¿Qué tipo de ambientes de aprendizaje requiere la educación básica mexicana? Entre lo real y lo deseable*) y III. *Enseñar creando ambientes de aprendizaje*. En la Unidad I se consideraron actividades

grupales e individuales, los estudiantes integraron en equipo un material creativo donde recuperarían sus saberes en torno a los ambientes de aprendizaje. En la última unidad, el producto del proyecto fue el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje, potentes y eficaces, con el fin de ser aplicados en un grupo de educación preescolar.

Por la naturaleza de la Unidad II. *Enfoques y tendencias teórico metodológicas en torno a los ambientes de aprendizaje: ¿de qué tipo, para qué, bajo qué principios?*, se retomó la estrategia de aprendizaje basado en problemas. Los alumnos identificaron un problema real o lo más cercano a la realidad de un docente en servicio de educación preescolar. Se pidió a los docentes en formación realizar un análisis de prácticas educativas que ejemplificaran ambientes de aprendizaje, potentes y eficaces, se solicitó resolver el problema mediante pautas que orientaran el diseño de ambientes de aprendizaje.

Desarrollo y Discusión

El trabajo partió del análisis de resultados del diagnóstico grupal, aunado a las propuestas institucionales y normativas para el desarrollo del curso (Plan de estudios y programa del curso). Se determinó realizar un plan semestral, considerando que cada unidad se desarrollaría bajo estrategias didácticas distintas, según la naturaleza de los contenidos, las competencias a favorecer y las características de los estudiantes.

En cada inicio de unidad se presentó la estrategia, los contenidos a abordar, las competencias a favorecer. Se compartió con los estudiantes del grupo una propuesta de las actividades y en conjunto se establecieron los acuerdos para la integración de productos, así como el análisis de criterios de evaluación. Se realizaron ajustes mínimos en el desarrollo, en virtud de los imprevistos y suspensiones de clase. Al finalizar el proceso, se presentaron los productos a otros alumnos de la licenciatura, o se aplicaron (diseños de ambientes), se llevó a cabo la valoración del trabajo, enfatizando las fortalezas y debilidades, mismas que se consideraron para el replanteamiento de las siguientes unidades.

En el diseño del Proyecto didáctico 1 se propuso que, mediante la observación, el análisis de textos/videos y la discusión de ejes que abarcaban los contenidos de la primera unidad, los normalistas dieran respuesta a las preguntas detonadoras (¿Cuáles son las características del contexto educativo en México? ¿Cuáles son los principales problemas en el ámbito educativo en nuestro país? ¿Qué retos supone el mundo actual para la labor docente? ¿Cómo se definen los ambientes de aprendizaje y cuáles son sus características? ¿Qué tipo de ambientes de aprendizaje requiere la educación básica mexicana?); a fin de reconocer el contexto actual,

los retos del docente y a su vez definir los ambientes de aprendizaje y sus características. Lo expresaron a través de un material creativo en equipo (murales y videos), y se presentaron a estudiantes de primer grado de la misma licenciatura.

La unidad II se planeó teniendo como base la estrategia de aprendizaje basado en problemas. A partir de la observación en los jardines de niños, los estudiantes normalistas identificaron un problema relacionado con las dificultades para generar ambientes de aprendizaje eficaces en el nivel de preescolar. Lo analizaron, lo discutieron, establecieron posibles respuestas y propusieron pautas hacia un docente que orientaran la construcción de ambientes en el aula. La solución se presentó mediante un escrito, en el cual, de manera fundamentada expusieron ideas sobre cómo generar ambientes propicios para el aprendizaje. Finalmente, se socializó con los integrantes del grupo. La única actividad pendiente del proyecto de la unidad fue el hacer llegar esta propuesta a los docentes del nivel preescolar.

La unidad III se planeó desarrollar nuevamente mediante el proyecto didáctico. Los estudiantes normalistas diseñaron y desarrollaron ambientes de aprendizaje durante la tercera jornada de práctica. No fue un trabajo exclusivo de la asignatura, en el curso de Iniciación al trabajo docente y en Ambientes de aprendizaje se dieron elementos para que los diseños fueran potentes y eficaces, basados en enfoques teórico-metodológicos congruentes con el actual plan de estudios del nivel preescolar, ello con el fin de lograr los aprendizajes esperados en el grupo de práctica asignado. Una vez revisados, corregidos y autorizados, los diseños de ambientes de aprendizaje se aplicaron durante su segunda jornada de práctica en distintos jardines de niños.

Al concluir la jornada de práctica, en la Escuela Normal los estudiantes participaron en distintos espacios de reflexión sobre su experiencia y el logro de competencias profesionales. Compartieron sus impresiones, aprendizajes y propuestas de mejora a través de escritos, plenarias, cuestionarios y un foro grupal (algunos de ellos como productos del curso de Ambientes de aprendizaje).

La socialización de la experiencia es un aspecto fundamental para la reflexión y mejora de la práctica docente. De manera que:

La práctica profesional sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ellos integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea (bravo, 2017, p. 2)

Resultados y Conclusiones

Los productos elaborados como parte de las actividades propuestas en cada una de las estrategias didácticas planeadas, fueron elemento esencial para el análisis de los resultados obtenidos. También se consideraron los escritos, cuestionarios y participación en el foro para evaluar la apreciación de los estudiantes en torno al desarrollo de competencias profesionales.

Uno de los ejes que se plantearon para la integración de un escrito reflexivo giró en torno al desarrollo de competencias, mismas que se pretendieron favorecer mediante estrategias centradas en el aprendizaje. Es posible comentar que la mayoría de los estudiantes (9), tiene claras las competencias del curso, señalan que su avance más notorio se dio en: a) diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica; y b) genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.

Por otro lado, los docentes en formación coincidieron en señalar que una de las competencias a fortalecer es: propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. Otras competencias que no fueron enunciadas dentro de los avances o áreas de oportunidad son: a) aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar, b) usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje; y c) emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Los productos elaborados a lo largo del curso y la presentación de los mismos en el mismo grupo y a otro público, evidencian que los estudiantes han avanzado en buena medida en la competencia que se enfoca al uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. No presentan problema para diseñar materiales educativos en medios electrónicos, presentaciones en *power point* y otros programas, boletines y videos. Muestran disposición para consultar otras fuentes a fin de completar sus saberes.

En las áreas de oportunidad se notó que los docentes en formación enuncian una serie de situaciones, relacionadas más con la competencia comunicativa (por ejemplo: claridad al dar indicaciones, el manejo del volumen de voz), establecida dentro de la gama de las competencias genéricas del perfil de egreso. También hablan del control de grupo, de técnicas para mantener y captar la atención, entre otras cuestiones que son necesarias en un docente

del nivel preescolar, pero que no se distinguen de manera explícita en el discurso de la propuesta curricular del Plan de estudios.

La categoría de la creación de ambientes de aprendizaje, fue un punto esencial en otro material de trabajo para la recolección de datos (cuestionario). Los estudiantes consideran haber creado ambientes de aprendizaje con los niños de nivel preescolar caracterizándose por aspectos como: la organización del grupo fue variable (trabajo individual, en parejas, en equipo, en grupo); el uso adecuado de los espacios (aula, cancha, arenero, patio); el diseño de material creativo (láminas, audios, videos, elementos para conteo, ejercicios, instrumentos, además de vistoso, llamativo); la interacción entre los miembros del grupo (docente en formación-alumno, alumno-alumno); el clima de confianza e interés hacia los niños.

Para Duarte (2006) uno de los principios para construir un ambiente de aprendizaje es que éste ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo de manera que haya acercamiento entre los miembros. Esto es lo que hacen las estudiantes normalistas al diseñar situaciones didácticas, donde los niños socialicen, colaboren y compartan con otros en un mismo espacio regulado por normas de convivencia.

El diseño de los ambientes fue importante para llevar una organización previa a fin de favorecer los aprendizajes esperados. No obstante, los normalistas reconocen haber hecho modificaciones a la planeación de secuencias didácticas atendiendo con ello a las necesidades de los niños al momento de aplicarlas (ritmo de aprendizaje, disposición, atención), o los imprevistos (recorte del tiempo de práctica, actividades institucionales, o de los promotores, disposición de espacios y materiales, etc.).

Otra de las categorías que resultaron del análisis de los datos, especialmente de la participación en el foro de experiencias, se relaciona con las evidencias del aprendizaje que lograron en los niños. El aprendizaje en el enfoque actual, resulta un tanto subjetivo e intangible, a diferencia de la concepción conductista en la que el aprendizaje se evidenciaba con un cambio de conducta o la memorización de un concepto. Los docentes en formación comentan que un referente de los saberes en los niños es que al finalizar la jornada se les cuestionaba sobre lo realizado, además de señalar las actividades llevadas a cabo fueron capaces de incluir su propio punto de vista. Es importante aclarar que en el foro se llegó a la conclusión de que lo realizado en la jornada de práctica es sólo una parte del trabajo realizado por las maestras en el nivel preescolar para el logro de los aprendizajes esperados.

A partir de lo antes expuesto, se concluye que el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas bajo el enfoque centrado en el aprendizaje como lo es el proyecto y el

aprendizaje basado en problemas, favorecen el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes normalistas. Se aclara que fueron dos las que más se fortalecieron: a) diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica; y b) genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.

Por otro lado, la competencia: propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, es una de las que en este trabajo se reconoce falta por atender con mayor cuidado. Al igual que las otras tres que no figuraron en el discurso de los docentes al hacer el análisis y que será importante retomarlas para otro estudio o investigación (aplicación crítica del Plan de estudios del nivel preescolar, el uso de las Tics como herramienta de enseñanza y aprendizaje y el empleo la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa).

De igual forma surgieron otras categorías que preocupan a los estudiantes, relacionadas más con la competencia comunicativa establecida dentro de la gama de las competencias genéricas del perfil de egreso. También hablan del control de grupo, de técnicas para mantener y captar la atención, entre otras cuestiones que son necesarias en un docente del nivel preescolar. Aspectos que son importantes y que bien pueden tomar parte de otros estudios posteriores.

REFERENCIAS

- ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Aguiar, M. E. (2005) Las competencias profesionales: algo más. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4. Octubre-diciembre, pp. 46-51.
- Bravo, S. (2017) Los maestros en formación: “reflexión sobre la práctica docente”. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1 Número 1. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H067.docx.pdf>

- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23 (), 43-61. ISSN: 1794-4724. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79902305>
- Díaz -Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Martínez, M. (2011) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Perrenoud, P. (2000) *Construir competencias*. Entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini (en línea). Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España, Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- SEP (2012) *Ambientes de aprendizaje. Programa del curso*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Tobón, S. (2005) *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad de Madrid. Texto en línea. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Villalobos, E. M. (2002) *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.

EL ESTRÉS ACADÉMICO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Lorena Aleida Flores Bazaldúa y (lorena.caense@gmail.com)

Rosa del Carmen Aguilar Esparza (rosy.caense@gmail.com)

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

Durante el proceso de aprendizaje en la Escuela Normal, los estudiantes vivencian un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda y la exigencia a la que son expuestos durante las experiencias de enseñanza y aprendizaje al cursar la licenciatura. El objetivo principal de la presente investigación es determinar el afrontamiento ante situaciones académicas estresantes en estudiantes normalistas en el ciclo escolar 2019-2020. La presente investigación es cuantitativa de tipo descriptivo, para ello el instrumento utilizado para la recolección de datos se consideró las estrategias de afrontamiento evaluadas a través de la escala (A-CEA), los datos se analizaron con el software estadístico NCSS 2019, se obtuvo el alfa de Cronbach de 0.88 para medir el nivel de confiabilidad. Los resultados en donde se analizan posibles causas explicativas, así como algunas medidas de intervención tendientes a la reducción del estrés en estudiantes normalistas.

Palabras clave: Estrés académico, Educación Normalista, Formación de profesores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila ofrece la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en educación secundaria: del Español, del Inglés y de Matemáticas del plan de estudios 2018 y la Licenciatura en Educación Secundaria Plan 1999. Los estudiantes realizan actividades académicas y culturales que apoyan su formación como futuros docentes. Acuden a clases en un horario vespertino - nocturno, esto permite que los estudiantes puedan realizar otras actividades durante el día para apoyar sus gastos, algunos de ellos son docentes en escuelas privadas o públicas y/o cursan otra carrera.

Los docentes en su práctica pedagógica tienen libre cátedra, la cual garantiza que cada docente pueda desarrollar los contenidos de cada unidad de aprendizaje “libremente”, siempre y cuando se cumplan con los objetivos de éstas en tiempo y forma, cumpliendo los requisitos establecidos en el programa de estudios y por la normatividad vigente. Sin embargo, no todos realizan el abordaje pedagógico de su materia de la misma manera de modo que, no siempre se logra que sea enfocado en el alumno ni considera las condiciones especiales de los jóvenes que estudian y trabajan, lo cual puede resultar en un factor determinante para la carga de trabajo diaria que se les asigna y que los estudiantes deben realizar pudiendo convertirse en un factor perjudicial, ya que para algunos docentes y estudiantes es su segundo o tercer jornada laboral durante el día.

El estrés académico se ve influenciado por múltiples factores, los cuales pueden afectar ya sea de forma directa o indirecta la vida de los estudiantes en todos los ámbitos. Dado que este problema impacta, no solo en lo personal sino en lo colectivo escolar, para ello, la presente investigación plantea responder algunas cuestiones: ¿Determinar el nivel de estrés académico de los estudiantes normalistas?, ¿Determinar los principales estresores que lo provocan? y ¿Qué hacen los estudiantes para afrontarlos?

MARCO TEÓRICO

Para la presente investigación se considera que el estrés académico, es el proceso de cambio en los componentes del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de este) en el proceso educativo.

Los términos científicos del área de la física han influenciado, desde el siglo XVII otras áreas de conocimiento. Es a partir del siglo XIX que el término estrés es aplicado a la medicina por el fisiólogo francés Claude Bernard. Tiempo después en los Estados Unidos de Norteamérica, el también fisiólogo Walter Bradford Cannon describe un estado en el cual las sustancias químicas y el estado físico del organismo de los individuos reaccionan para mantener el equilibrio frente a situaciones estresantes biopsicosociales, que lo desequilibran (Álvarez González, 1989).

Durante el siglo XX Richard Stanley Lazarus, consideró la posibilidad de que el estrés genere enfermedades, inició una investigación sistemática para definirlo como un agente de impacto psicosocial y cómo un problema estrechamente relacionado con las emociones que son resultado de la valoración cognitiva de las personas. La transacción entre los factores internos y externos de los individuos, llamada perspectiva transaccional, es el proceso mediante el cual las demandas que presenta el contexto social son evaluadas y confrontadas con las experiencias y recursos propios generando un balance o un desbalance en el que él individuo intenta equilibrar estas demandas internas y externas (Gómez Ortiz, 2005).

El ambiente académico como ambiente social, es estudiado desde dos enfoques en los que se pretende identificar el elemento estresor y el segundo en el cual se pretende describir los efectos fisiológicos como

enfermedades y cambios en los patrones de sueño y alimentación; desde la perspectiva holística del enfoque transaccional se consideran los procesos mentales involucrados en la evaluación que hace el individuo de la situación y las estrategias de afrontamiento que utiliza (Román Collazo & Hernández Rodríguez, 2011).

Asimismo, las estrategias de afrontamiento son las diligencias que hace una persona para conciliar las demandas externas o internas para lidiar con el estrés, tienen que ver con los esfuerzos intelectuales y de comportamiento como mediadores del proceso entre aquello que le causa estrés y el estado de salud de un individuo que están estrechamente relacionados con las situaciones y la subjetividad (Sandín & Chorot, 2003).

Los constructos que genera internamente una persona, en relación a su salud y bienestar están estrechamente relacionados con el optimismo respecto a las creencias del sujeto frente a situaciones estresantes, de igual manera que el pesimismo determina algunos síntomas físicos que van en detrimento de la salud, ambos determinan las estrategias de afrontamiento que se utilizan para adaptarse o no a una situación de estrés (Augusto & Martínez, 1998).

Como problemática institucional de las universidades, el estrés derivado de situaciones académicas es un tema de investigación que se torna urgente sobre todo en los ambientes de las escuelas Normales ya que en ellas se atiende la demanda de estudiantes que serán los futuros docentes quienes estarán frente a grupos de niños y jóvenes que han vivido o viven situaciones familiares y sociales que causan estrés como la violencia, la economía familiar, el deterioro del ambiente social etc. La atención a estas situaciones es indispensable para lograr el desafío de generar mejores ambientes sociales para el óptimo desarrollo y el bienestar de los ciudadanos (Meza Rueda & Páez Martínez, 2016).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), el estrés de tipo laboral contribuye a una deficiente salud física y mental, la exposición a períodos largos de estrés debido a eventos traumáticos pueden ser la causa de problemas y trastornos de tipo psicológico o psiquiátrico debido a una falta de equilibrio que propicia el consumo de sustancias nocivas para la salud (Leka, 2004).

El miedo y la ansiedad son emociones que son respuestas a eventos que ponen en peligro la supervivencia de una persona, sin embargo la exposición por tiempos prolongados a las sustancias que segrega un organismo sometido al estrés prolongado: cortisol y adrenalina, tienen efectos que pueden generar trastornos de ansiedad y estrés crónico que se identifican por aumento de la frecuencia cardiaca así como angustia (Sierra, Ortega, & Zubeidat, 2003).

Considerar las respuestas fisiológicas y mentales como efectos de la carga académica que se impone a los estudiantes Normalistas son elementos que nos ofrecen información respecto a la calidad de educación que se brinda en las escuelas Normales y cuyo resultado representa una información importantísima para la determinación de acciones de supervisión respecto a las tareas académicas que se solicitan a los estudiantes por parte de los docentes durante el semestre (Martín Monzón, 2007).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, cuyo alcance es descriptivo, no experimental, de carácter inductiva y de acuerdo a sus objetivos esta parte de la investigación es diagnóstica, ya que se pretende establecer si el estrés académico afecta ya sea de forma directa o indirecta la vida de los estudiantes en la EN, el objetivo principal de la presente investigación es determinar el afrontamiento ante situaciones académicas estresantes en estudiantes normalistas en el ciclo escolar 2019-2020. Para lo cual se plantea responder los siguientes objetivos específicos: a) Determinar el nivel de estrés académico de los estudiantes normalistas, b) Determinar los principales estresores que lo provocan, y c) Determinar que estrategias utilizan los estudiantes para afrontarlos.

Para el diseño del instrumento se consideraron variables nominales y ordinales para conocer los principales datos que identificación a los sujetos, como fueron: sexo, especialidad, semestre y edad. Las variables complejas que se consideraron son: a) afrontamiento del estrés académico (escala A-CEA) 23 preguntas, y b) dimensión de estresores (15 preguntas) , trastornos (10 preguntas) y estrategias de afrontamiento (15 preguntas). Se diseño un instrumento compuesto por 63 ítems, empleando una escala de respuesta tipo Likert, que va de 1 nunca, 2 alguna vez, 3 bastantes veces, 4 muchas veces y 5 siempre, donde se indique con qué frecuencia se enfrenta a determinada situación problemática.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para la realización de la investigación se eligió una muestra determinística, intencional, de 29 estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria Plan 1999 y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Secundaria del Plan 2018, de Español, Inglés y Matemáticas del primer, tercer y séptimo semestres, durante el semestre non del ciclo escolar 2019 – 2020.

RESULTADOS

A partir de la información recabada a través del instrumento de investigación se procedió a tratar estadísticamente los datos bajo el software NCSS 19, con el propósito de caracterizar a los sujetos de la investigación se efectuó un análisis de los datos signalíticos: del total de la muestra que respondieron el instrumento, el 86% son mujeres, y sólo el 14% hombres, 11 estudiantes de la especialidad de Español de primer, tercero y séptimo semestres, 9 estudiantes de la especialidad de inglés de tercer semestre y 9 estudiantes de la especialidad de matemáticas de primer semestre. Se registro un rango de 17 años como edad mínima y de 53 años como edad máxima, siendo el promedio de edad de 23 años. El 55 % vive con sus padres, el 24% vive solo y el 21% vive con sus compañeros. El 72% de los estudiantes la Educación Normal fue la primera opción elegida en el acceso a la Universidad. El sólo el 27% tuvo que cambiar de ciudad de procedencia para poder estudiar en la Normal.

Se realizó la medición del Alpha de Cronbach, presentó una confiabilidad de 0.88 con un $N=29$, con un nivel de confianza de 1.96, con un error de estimación del 0.1. Lo cual nos indicó que los instrumentos son confiables para su aplicación. Se calcularon los estadígrafos para la estadística descriptiva, como las medidas de tendencia central: la moda, mediana y media. Las medidas de la variabilidad son el rango (diferencia entre el máximo y el mínimo), la desviación estándar y la varianza. Otras estadísticas descriptivas de utilidad son la asimetría y la curtosis. Así como las puntuaciones “z”, son transformaciones de los valores obtenidos a unidades de desviación estándar.

Del análisis univariable, resultó que $\bar{X}_x = 3.11$, una $S_s = 0.48$, un $LNI = 2.63$ y un $LNS = 3.58$, de acuerdo con lo anterior se determinó lo siguiente:

En cuanto a la variable *Escala de Afrontamiento de los estudiantes*, este análisis nos muestra que los atributos que más desarrollaron los estudiantes normalistas cuando se enfrentan a una situación problemática durante su formación son:

- Priorizo las tareas y organizo el tiempo.
- Durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.
- Mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen.
- Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo.
- No permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.
- Mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.
- Pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.
- Organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.
- En los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.
- Como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.
- Cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.

En cuanto a la variable *Estrategias de Afrontamiento*, este análisis nos muestra que los atributos que más desarrollaron los estudiantes normalistas durante su formación son:

- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros). Escuchar música o distraerme viendo televisión.

Para la variable, *Dimensión de Estresores ¿Con qué frecuencia te estresa?*, este análisis nos muestra que los atributos que en menor medida detectaron los estudiantes normalistas durante su formación son:

- Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)
- La realización de un examen.
- La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.

- Que mis profesores/as estén mal preparados/as.

En cuanto a la variable, *Trastornos*, este análisis nos muestra que los atributos que en menor medida detectaron los estudiantes normalistas durante su formación son:

- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).
- Dolores de cabeza o migraña.
- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.
- Conflictos, tendencia a polemizar o discutir.
- Aislamiento de los demás.
- Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).

Además, se realizó el análisis específicamente sobre la Escala de Afrontamiento Académico (A-CEA) y se encontró que:

Para determinar uno de los objetivos específicos sobre el nivel de estrés académico de los estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Secundaria de Matemáticas e Inglés, de primer y tercer semestre presentaron los mismos valores de la escala de Afrontamiento al estrés académico. A continuación, se presenta la información correspondiente:

Español 1o, 3o y 7º Semestres

Tabla 1. Resultados mínimos y máximos de Escala A-CEA

Situación	A-CEA
Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darles importancia a los problemas	2.78
Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo.	3.00
Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo	3.00
Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo	4.00

Matemáticas 1er Semestre

Tabla 2. Resultados máximos y mínimos de Escala A-CEA

Situación	A-CEA
Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo	2.67
Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros	2.89
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación	2.89
Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación	2.89
Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control	4.00
Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien	4.00
Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo	4.22

Inglés 3er Semestre

Tabla 3. Resultados máximos y mínimos Escala A - CEA

Situación	A-CEA
Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo	2.67
Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.	2.89
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación.	2.89
Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	2.89
Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	4.00

Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.	4.00
Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	4.22

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general los estudiantes muestran una fortaleza en cuanto al Afrontamiento del estrés académico cuando se encuentran ante una situación problemática antes y durante el periodo de presentar los exámenes, e intentan sacar sus emociones bajo control para obtener buenos resultados. Asimismo, han desarrollado la habilidad asertiva para defender sus preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros, así como escuchar música para distraerse son las estrategias de afrontamiento que en mayor medida poseen los estudiantes normalistas. En cuanto a los estresores, se detectaron que en menor medida les provocan estrés, la participación en clase, realizar un examen, la poca claridad que tienen sobre lo que los docentes solicitan en clase y que sus profesores estén mal preparados. Por lo que los trastornos relacionados con el estrés, en menor medida se presentan son trastornos de sueño, dolores de cabeza, problemas de digestión, conflictos por polemizar o discutir, el aislamiento del grupo, elogiar su forma de actuar ante alguna situación problemática.

Para concluir, es importante rescatar que uno de los objetivos planteados era determinar que estrategias desarrollaron para afrontar el estrés académico, de acuerdo con los resultados obtenidos muestran que los estudiantes normalistas desarrollaron la habilidad asertiva, esto refiere a un modo de comportamiento para enfrentarse con éxito ante situaciones difíciles así mismo y ante los demás, en el entorno de trabajo, esto es una conducta asertiva en la que mantiene la integridad mostrando consideración a los otros, e incrementando al mismo tiempo la eficacia en el trabajo y en las relaciones personales.

El estilo asertivo supone que la persona defiende sus intereses, expresa sus opiniones libremente y no permite que los demás se aprovechen de ella. Al mismo tiempo es considerada con la forma de pensar y de sentir de los demás. La persona asertiva utiliza métodos de comunicación que le permiten mantener el respeto por sí misma, persigue la satisfacción de sus necesidades y defiende sus derechos y el espacio personal, sin abusar o dominar a otras personas. Se muestra una conducta asertiva cuando se defiende de los derechos propios de modo que no queden violados los ajenos.

Frente a la evidencia analizada, los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila que cursan su preparación como futuros maestros tienen nivel de afrontamiento al estrés académico alto, esto le permitirá desarrollar el comportamiento asertivo al realizar sus actividades académicas, durante la preparación de sus clases, o la preparación para un examen, o una situación problemática, en las relaciones interpersonales, a fin de lograr el equilibrio en las interacciones sociales docente – alumno, alumno – alumno. Estos resultados de investigación respaldan la importancia que en la implementación del plan de estudios en la formación de

docentes en las Escuelas Normales se incremente la formación para el Afrontamiento del estrés académico con el objetivo de disminuir las dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales, y sea un requisito en la formación de los futuros docentes, para lograr que la mayoría de los estudiantes desarrollen estas habilidades y a su vez sean capaces de transmitir a sus futuros alumnos.

REFERENCIAS

- Álvarez González, M. A. (1989). *Stress, un enfoque integral*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
- Augusto, J., & Martínez, R. (1998). Afrontamiento al estrés y salud: panorama actual de la investigación. *Boletín de Psicología*, 58, 31- 48.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Iberoamericana de psicología y salud*, 1(1), 51-64. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2451/245116411005>
- Centro Virtual de Innovación Educativa - DGESEPE. (2018). Obtenido de cevie-dgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-2018/69
- Gómez Ortiz, V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 207,209.
- Leka, S. e. (2004). *La organizacion del trabajo y el estrés*. Francia: Organización Mundial de la Salud.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 87-99.
- Meza Rueda, J. L., & Páez Martínez, R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S.
- Román Collazo, C. A., & Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1-14.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 39-54.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 10-59.

El juego como estrategia didáctica en el Jardín de Niños

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Br. Diana Laura Canto Sánchez. dianalaura.cs23@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar.

“Profra. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”.

Bachillerato.

Estudiante.

Br. Lucía Abigail Tec Vázquez. lucia.abteva@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar.

“Profra. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”.

Bachillerato.

Estudiante.

Resumen

El propósito de este estudio fue comprender como los maestros de preescolar están implementando las estrategias didácticas de juego en las instituciones educativas preescolares, por lo que se realizó en un Jardín de Niños ubicado en el municipio de Hunucmá, Yucatán. La investigación se desarrolló a través del paradigma cualitativo con el diseño de estudio de caso tipo instrumental, por lo cual, se empleó la triangulación de fuentes para la obtención de los datos (entrevista a las educadoras, entrevista a la directora y análisis de planeaciones) utilizando dos instrumentos para la recolección de información: la entrevista y la revisión de documentos. Se encontró que las educadoras utilizan frecuentemente estrategias didácticas por medio del juego para realizar sus actividades en la jornada diaria porque lo consideran importante para el desarrollo integral del niño y muy útil para alcanzar los aprendizajes esperados, por consiguiente, lo implementan en todos los Campos de Formación Académica y en todas las Áreas de Desarrollo Personal y Social. En conclusión, el juego está presente en las aulas de preescolar porque para las educadoras es una herramienta fundamental y necesaria, que es utilizada como principal estrategia didáctica para cualquier aprendizaje que pretendan desarrollar en sus alumnos.

Palabras clave: educación preescolar, Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social, aprendizaje, juego y estrategia didáctica.

Planteamiento del problema

Arévalo y Carreazo realizaron una investigación en el 2016 en la cual demostraron que el juego es una herramienta educativa eficiente e importante, ya que, los niños entre 4 y 5 años de edad se sienten más motivados y dispuestos a aprender, por lo que determinan que los docentes deben cambiar los paradigmas de la enseñanza utilizando nuevas técnicas, herramientas y estrategias didácticas como el juego, porque en la actualidad, aún existe la apatía y el desinterés en las aulas. Sandoval, Ramírez y Ospina en el año 2017 llevaron a cabo un proyecto de investigación con niños entre 5 y 6 años de edad, del cual se obtuvo que por medio del juego surge la participación activa, el trabajo en equipo, la convivencia, el fortalecimiento de aprendizajes y de valores, la construcción de conocimientos, etc., ya que, se propicia la imaginación y la creatividad, debido a que los aprendizajes obtienen un mayor significado para ellos.

El juego es una herramienta efectiva que logra captar la atención del niño durante la jornada de clase, puesto que, al implementarse con un fin educativo los alumnos se sienten interesados, motivados y obtienen aprendizajes de manera significativa sin darse cuenta, por lo consiguiente, se hace énfasis en la importancia que tiene el juego como estrategia didáctica en la educación preescolar.

No obstante, aún hay docentes que aplican metodologías en función de un modelo pedagógico tradicionalista, con la rutinización de acciones donde el alumno sólo recibe información, memoriza y responde. Se necesitan estrategias didácticas que sean innovadoras y que estimulen las dimensiones psicomotriz, social y cognitiva del alumno, al igual que el desarrollo de las capacidades y habilidades fundamentales para su formación integral (Ospina, 2015).

Al indagar, únicamente se encontraron dos investigaciones relacionadas con la temática “El juego como estrategia didáctica en el Jardín de Niños” que se llevaron a cabo en Yucatán, y de acuerdo con estos documentos se obtuvo como resultado que el juego es importante para el desarrollo del niño, por lo que debería implementarse como estrategia didáctica en el preescolar, sin embargo, ambas investigaciones se realizaron en el año 2006, por lo que la información que presentan no es actualizada.

Marco teórico

La educación preescolar es un nivel educativo que forma parte de la educación básica y obligatoria en México. Se conforma de tres grados escolares que a su vez constan de dos etapas clasificadas, que corresponden a los estadios del desarrollo infantil. En estos grados

escolares se trabajan tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Los Campos de Formación Académica son de observancia nacional y se dividen en tres (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social) los cuales se organizan en asignaturas para que el niño desarrolle la capacidad de aprender a aprender Las Áreas de Desarrollo Personal y Social (Artes, Educación socioemocional y Educación física) requieren enfoques pedagógicos y estrategias de evaluación específicos, ya que, aportan y complementan al desarrollo integral del educando especialmente en sus capacidades humanas de aprender a ser y aprender a convivir. Ambos componentes cuentan con aprendizajes esperados, los cuales definen el dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor, que se espera que los estudiantes alcancen para que los conocimientos que obtengan puedan ser cada vez más complejos (Secretaría de Educación Pública, 2017).

El juego es una actividad inherente que todo ser humano posee, ya que, a través de él se obtienen diversos aprendizajes con relación a lo que rodea al individuo. El término “juego” se ha caracterizado como una actividad sin importancia en el sistema educativo y en la sociedad, debido a que aún se le considera como una manera de descanso, premio, diversión o recreación para los niños, alejándolos de las posibilidades de enseñanza-aprendizaje (Rios, 2013).

Algunos docentes consideran que “los niños aprenden del maestro a través de la instrucción directa, y que las oportunidades de juego son una recompensa por haber completado el trabajo” (UNICEF, 2018, p. 22), este tipo de pensamiento con respecto al uso del juego no tiene el enfoque que actualmente se requiere y se exige en las escuelas, el cual determina que el juego es una herramienta de apoyo para el desarrollo del aprendizaje del niño, que puede ser utilizada ya sea de forma individual o colectiva, dentro o fuera del aula, es una manera en la que el niño aprende, no únicamente en lo cognitivo o académico, sino que también obtiene aprendizajes en el ámbito social y emocional, gracias a diversos factores que por medio de las experiencias del juego le proporcionan al individuo.

Cabe mencionar que el juego “genera un ambiente innato de aprendizaje, el cual puede ser aprovechado como estrategia didáctica, una forma de comunicar, compartir y conceptualizar conocimientos, y finalmente de potenciar el desarrollo social, emocional y cognitivo en el individuo” (Posada, 2014, p. 26), por lo que se considera que puede ser trabajado en cualquiera de los Campos de Formación Académica, a causa de que todos integran a la

educación preescolar y se ha determinado que el juego cumple una función muy importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

El juego puede clasificarse de diversas formas de acuerdo con su finalidad, sus características, la edad del niño, el desarrollo, entre otros. Según Piaget (como se citó en *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de Educación Infantil*, 2013) el juego puede dividirse en tres tipos de juego genéricos, los cuales son: juegos de simple ejercicio, juegos simbólicos y juegos de reglas.

Actualmente se exige que las educadoras propicien experiencias donde implementen estrategias didácticas basadas en el juego porque “los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces” (UNICEF, 2018, p. 7), debido a que en la edad preescolar el juego es esencial para el aprendizaje de los niños.

Para comprender el papel del juego en el aula escolar, es indispensable comprender que es un proceso cognitivo en el que mediante la realización de diferentes actividades, el individuo adquiere experiencia conforme va socializando e integrando sus conocimientos, lo que significa que cumple su función como estrategia didáctica, ya que, refiriéndose al ámbito educativo y social permite conocer las conductas innatas de cada ser humano. También ayuda a fomentar un ambiente propicio para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea agradable para los participantes, posibilitando el desarrollo de una diversidad de capacidades tanto intelectuales como morales, en los niños (Puchaicela, 2018).

Es necesario utilizar diversas estrategias didácticas en las actividades organizadas para las jornadas escolares, “las estrategias didácticas en el momento de plantear un juego son diversas, dependen considerablemente de lo que se desea trabajar para elegir la estrategia adecuada” (Olivares, 2015, p. 28), en consecuencia, las estrategias didácticas ofrecen grandes posibilidades y expectativas para mejorar la práctica educativa y por consiguiente, potenciar el aprendizaje del alumno, porque cuando el juego se implementa para la enseñanza, la perspectiva que alcanza es diferente, ya que, no únicamente es visto como una manera de recreación, sino también como una posibilidad para aprender y enseñar.

Metodología

Para elaborar esta investigación se seleccionó el paradigma cualitativo, orientado bajo el diseño de estudio de caso tipo instrumental debido a que se consideró necesario conocer en particular la perspectiva y experiencia de los participantes del Jardín de Niños seleccionado,

para que fuera posible analizar cómo el juego es llevado a cabo en las aulas preescolares y las razones por las que se considera o no útil y/o benéfico para la enseñanza.

El Jardín de Niños donde se llevó a cabo el estudio es una escuela pública de educación preescolar de modalidad general, en un entorno urbano marginal, situada en el municipio de Hunucmá en el Estado de Yucatán, México. La elección de los participantes se realizó de manera voluntaria, debido a que previamente se les comentó a la directora y a las docentes del Jardín de Niños sobre la temática de la investigación, el propósito y la utilidad de los datos. De las seis educadoras, tres accedieron a ser entrevistadas, ya que, las demás negaron su participación en el momento, por lo que hubo un total de 4 participantes, incluyendo a la directora.

Para la recolección de datos, los instrumentos utilizados fueron la entrevista y la revisión de documentos. En este caso, fue necesario tomar en cuenta la triangulación de fuentes (educadora, directora y planeación) para validar y corroborar los resultados del objeto de estudio. Las entrevistas fueron estructuradas con preguntas abiertas para la obtención de opiniones y experiencias de los participantes, y se aplicaron de manera individual para conseguir la información de forma oral y personalizada. La entrevista dirigida a las educadoras estuvo conformada por 11 preguntas, a diferencia de la que se redactó para la directora que únicamente tuvo 9.

Se les pidió a las educadoras entrevistadas que proporcionaran una copia de una planeación reciente que hayan realizado, para que con la orientación de 8 preguntas guía se pudieran analizar e interpretar las planeaciones identificando las estrategias didácticas de juego que la educadora describe en su situación didáctica.

El análisis de datos se realizó elaborando un libro de códigos correspondiente a cada fuente de información, en el cual, por medio de la organización de 3 columnas se colocaron los cuestionamientos, las respuestas de las entrevistas y la codificación de las respuestas basadas en la revisión de la literatura, considerando también lo que se observó en las planeaciones y las grabaciones de voz de las entrevistas aplicadas.

Resultados

Para las educadoras el juego es de suma importancia en la educación preescolar, porque lo consideran como una estrategia útil a través de la cual se logra la formación integral del niño, en conjunto con los aprendizajes esperados del Programa Aprendizajes Clave, al igual que otros aprendizajes que al alumno le son de utilidad para desenvolverse en la sociedad. Por

ejemplo, el desarrollo de habilidades motrices, sociales, emocionales y lingüísticas, debido a eso, las educadoras consideran estrategias de juego desde el diseño de su situación didáctica, implementándolo de manera cotidiana y constante, ya sea al inicio, desarrollo o cierre de sus situaciones, porque aseguran que entre las edades de 3 y 5 años los niños se caracterizan por el interés hacia el juego, lo que les permite aprender jugando demostrando mayor participación, motivación, intervención y confianza durante las actividades.

...“Pues el juego es la herramienta principal que tenemos las educadoras para poder desarrollar en los niños los aprendizajes, ya que por su edad pues es una forma muy fácil para que ellos se integren y participen”.

Asimismo, todas coinciden en la versatilidad del juego, ya que, les permite implementarlo en los tres Campos de Formación Académica de preescolar (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social) y en las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social (Artes, Educación socioemocional y Educación física), aunque cabe mencionar que en cada uno se implementa de diferente manera, ya que, depende del aprendizaje esperado que se pretenda llevar a cabo, por lo tanto, las educadoras deben tener las capacidades y habilidades necesarias para adaptar los juegos a los aprendizajes esperados, las necesidades y las características de sus alumnos, así como emplear ciertas estrategias, tales como considerar los diferentes tipos de juego y sus propósitos, ellas mencionaron el juego sociodramático, el juego normado, el juego libre y los juegos infantiles básicos, para utilizarlos dependiendo del momento en el que se implemente o de lo que se pretenda desarrollar, pero siempre con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los niños.

...“Usamos el juego sociodramático, usamos el juego normado, usamos el juego libre, dependiendo del momento en el que los niños se encuentren o lo que se quiera desarrollar, depende de... de... del aprendizaje esperado que yo esté trabajando”

En cuanto a la directora, se encontró que coincide con las respuestas de las educadoras y afirma que en el Jardín de Niños ellas implementan el juego con mucha frecuencia, también hace hincapié en que el papel del juego es sumamente predominante y se ve reflejado en las planeaciones que ella misma revisa, en las cuales describen algunas estrategias didácticas para implementar el juego, por ejemplo, llevar a cabo diversos tipos de juego, elegir distintos Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, retomar juegos tradicionales y siempre tener en cuenta el alcance de los aprendizajes esperados.

...“Es primordial, porque es el medio, por medio de estem... en el que se alcanzan los aprendizajes esperados, o sea, al niño en esa edad le interesa mucho, estem el juego ¿no? y por medio del juego logramos los aprendizajes”.

Además, considera que el mayor beneficio que el juego aporta es el que los alumnos obtienen un aprendizaje eficaz, efectivo y significativo, ya que, por la corta edad de los niños preescolares, necesitan realizar actividades innovadoras, de interés y didácticas, porque cuando éstas son monótonas pierden el gusto y el interés por lo que se les enseña, y al no tener experiencias significativas. perjudican su aprendizaje.

...“Pues un aprendizaje que ellos gozan, que ellos se sienten parte de esa estrategia, que colaboran, que... que intervienen, entonces se sienten parte, se sienten bien, se sienten felices, se sienten contentos, cuando implementamos el juego en las actividades... que no sean monótono y algo sin sentido para ellos”.

Al llevar a cabo el análisis de las planeaciones, se observó que el inicio y el cierre están destinados comúnmente a cuestionamientos para la exploración y obtención de los conocimientos previos y adquiridos de los alumnos, al igual que a la reflexión, siendo el desarrollo la parte de las situaciones didácticas en la cual predomina el juego, y para ello, las educadoras consideran ciertas estrategias como: variar la organización del grupo, emplear una diversidad de materiales y recursos, implementar diferentes tipos de juego (principalmente los de tipo motor y cognitivo), así como los juegos reglados de ambos tipos, es decir, los que ya tienen reglas establecidas al ser juegos tradicionales y los de reglas espontáneas al ser creadas en conjunto entre la educadora y el grupo.

También se concordó en que el juego se implementa en los tres Campos de Formación Académica y en las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social, trabajándolos de manera central o la mayoría de las veces de manera transversal, es decir, involucrando varios aprendizajes esperados de diferentes Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, además fue notorio que las educadoras prefieren realizar actividades de manera grupal o en equipos, pretendiendo desarrollar habilidades motrices (correr, saltar, gatear), cognitivas (imaginar, comprender, atender), de autoconocimiento, solución de conflictos, entre otros.

Cabe mencionar que el juego tiene un papel predominante en una sola planeación, puesto que se encuentra un aproximado de 7 juegos en las actividades pertenecientes al desarrollo, a comparación de las otras dos planeaciones, en las cuales el juego se implementa sólo en 3 o 4 ocasiones.

Discusión y conclusiones

A partir de la indagación realizada se concluye que el juego es una estrategia didáctica fundamental para el alcance de los aprendizajes esperados del Programa *Aprendizajes Clave* en el nivel de educación preescolar, así como para la adquisición de otros aprendizajes, habilidades, capacidades, destrezas y experiencias que los niños pueden aplicar en su vida cotidiana y que no están incluidos en el programa, por ello, tanto las educadoras como la directora del Jardín de Niños comprenden y reconocen la importancia del juego para las aulas de preescolar.

Las educadoras lo planean e implementan en la medida posible por cada una de sus planeaciones, ya que, la cantidad y tipos de juegos que se lleven a cabo depende mucho del Campo de Formación Académica y/o del Área de Desarrollo Personal y Social, además del aprendizaje esperado a trabajar, puesto que algunos juegos son de carácter dinámico, en cambio otros son pasivos, de cooperación o individuales, etc. Debido a esto, la versatilidad del juego permite que se incluyan mínimo 3 juegos en las planeaciones, mayormente en la parte del desarrollo, que es donde se centra el proceso para llegar al aprendizaje esperado.

El juego está sumamente presente en el Jardín de Niños, debido a que se implementa de manera constante, a diferencia de los resultados obtenidos por Arévalo y Carreazo que especifican que aún existen aulas apáticas por la falta del juego en las actividades de la jornada diaria. En esta investigación se encontró con respecto a la forma en la que las educadoras ponen en práctica el juego en los Jardines de preescolar, que ellas complementan el juego con otras estrategias, materiales, organización del aula, entre otros, para adquirir mejores resultados, en especial, promover el interés y participación de los niños para que obtengan aprendizajes significativos, por lo que es posible identificar que al igual que el estudio de Sandoval, Ramírez y Ospina, los beneficios que aporta el juego son positivos para generar ambientes de aprendizaje adecuados a las características de los niños porque surge la participación activa entre los pares, el trabajo colaborativo, la implementación de valores, construcción de conocimientos, etc., y en consecuencia, el aprendizaje significativo.

Referencias

- Arévalo, M., y Carreazo, Y. (2016). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo en el aula jardín "A" del Hogar Infantil Asociación de Padres de Familia de Pasacaballos*. Colombia: Universidad de Cartagena. Recuperado de <http://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/11227/5363/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>
- Olivares, S. (2015). *El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños*. Perú.

- Ospina, M. (2015). *El juego como estrategia para favorecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. Colombia: Instituto de educación a distancia-IDEAD. Universidad del Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1576/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Maria%20Ospina%20version%20aprobada.pdf>
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Puchaicela, D. (2018). *El juego como estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación y división, en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación General Básica "Miguel Riofrío" ciudad de Loja, periodo 2017-2018*. Ecuador: Universidad Nacional De Loja Facultad De La Educación, El Arte Y La Comunicación Carrera De Educación Básica. Obtenido de <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20779/1/TESIS%20DANIA%20PUCHAICELA.pdf>
- Rios, M. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de Educación Infantil*. Madrid: Universidad Internacional de la Rioja. Obtenido de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1910/2013_01_31_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Sandoval, M., Ramírez, E., & Ospina, A. (2017). *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de niños y niñas en el grado de preescolar de la Institución Educativa Soledad Román de Núñez (Sede Victoria Pautt)*. Colombia: Universidad de Cartagena en convenio universidad del Tolima. Facultad de Ciencias sociales y Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- UNICEF. (Octubre de 2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

EL PERFIL DE EGRESO: ¿PARÁMETROS EN EL OLVIDO?

Dra. Dulce del Rosario Quijano Magaña <dulceqm@hotmail.com>

Profesor investigador Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán

Mtra. Suemy Ileana Burgos Coronado, <suebuc.16@gmail.com>

Profesor investigador del Centro de Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Estudio dirigido a analizar la correspondencia entre la apropiación de las competencias y rasgos del perfil del egresado durante la formación inicial.

Se plantea la importancia de la formación inicial docente y se cuestiona la necesidad de mejorar las condiciones formativas en las Escuelas Normales (EN), donde un perfil de egreso no corresponde a los nuevos retos educativos, bajos desempeños y enmarcan pobres resultados en los diversos instrumentos de evaluación docente (Chagoyán, 2013).

Bajo una óptica cuantitativa se hace un análisis de la práctica docente, la formación inicial y se analiza el dominio de las competencias docentes establecidas en el perfil de egreso.

Nuestro estudio observa, analiza y encuesta a los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” con la finalidad de adquirir los datos que permitan dar respuesta a la interrogante planteada; los resultados obtenidos se pretenden contribuir a la mejora continua de la formación de egresados aspirando a una alineación íntegra y con sentido de los atributos planteados en el Perfil de Egreso.

Palabras clave: *Perfil de egreso, educación superior, formación normalista, calidad de la educación, profesor novel.*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con el glosario internacional desarrollado por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004), la calidad es definida como el grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con los estándares previamente establecidos; por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000, p. 85) sostiene que la calidad de una institución de educación superior se sustenta en el grado de consolidación y preparación de su planta académica. En este sentido, es impensable cualquier intervención educativa en la que la calidad no esté presente como un atributo obligado, o bien como un parámetro.

Considerando lo anterior, es importante pensar en las repercusiones y en las consecuencias de una educación que no se maneje con los criterios de calidad, sobretodo si se pone en discusión la formación inicial del profesor novel; en donde el desempeño docente se sustenta más en el “ensayo y error” que en la aplicación de las teorías psicológicas y pedagógicas (Montes, Castillo y Oliveros, 2017).

Se debe considerar que uno de los problemas durante la construcción de la identidad del profesor novel se deriva de las mismas fases por las que atraviesan los docentes y que en teoría nos remite a cuestionar la consolidación del perfil de egreso; ya que de acuerdo con Pérez (s/a) la eficiencia de un programa de educación superior consiste en el logro del perfil del egresado; de ahí que las políticas de las Instituciones de Educación Superior (IES) se orienten a la eficacia y la eficiencia, a través del logro de indicadores (Ramírez, Soto y Tercero, 2018), mismos que pueden ser los rasgos, competencias y habilidades establecidas en el documento que establece el perfil de egreso.

En el marco de políticas educativas que proponen fortalecer y actualizar la Educación Normal se piensa que estudiar el perfil de egreso es una de las iniciativas para solidificar la necesidad de adecuar el currículo y “modernizar” la pedagogía, colocando al centro el perfil del egresado para pensar en las competencias, habilidades, cualidades y en los valores prioritarios en la formación normalista.

Dado que el problema insta en la actuación del futuro docente y en el acompañamiento que recibe en los procesos de transferencia, la problemática directa radica en la calidad de los procesos formativos de los profesores (Flores, 2009), los cuales inciden en un punto crítico que es la baja o escasa calidad de las transferencias de conocimientos que realizan los profesores en las escuelas normalistas, es decir, en la manera en cómo se transmite el conocimiento y que se describe como retrospectivo, verbal, simple, asistemático y que en un sentido complejo, no permiten la transformación ni la mejora de la calidad de la educación.

Desde una óptica particular se observó que aquellos alumnos por egresar y próximos a ejercer la docencia, requieren mejorar en la naturaleza de la profesión misma, pues desde una mirada cercana (como profesora de los mismos) la mayoría de ellos no poseen habilidades como la comprensión de textos escritos ni tienen hábitos por la lectura, tienen dificultades para emitir juicios críticos con respecto a lo que leen. Inclusive si se analiza la expresión de sus ideas de forma oral y escrita, es lamentable que tengan dificultades para describir, narrar, explicar o argumentar, sin mencionar la ortografía y el uso de la retórica. Al hablar de la investigación científica, es urgente proponer alternativas para su atención, porque se observa que existen carencias en las reflexiones críticas y en la búsqueda de información.

Al hablar del conocimiento acerca de los propósitos, contenidos, enfoque de la enseñanza, campos disciplinarios y articulación de los propósitos de la educación primaria y secundaria, éstas constituyen áreas de oportunidad tanto en la planeación didáctica como en el discurso cotidiano; también se notó con respecto de las competencias didácticas, que éstas deben mejorarse dado que constituyen una parte esencial tanto de la formación docente como de su *praxis*.

MARCO TEÓRICO

La calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes, responsabilidad históricamente depositada en las escuelas normales (INEE, 2017). En el caso de México la regulación y la supervisión de la formación tanto inicial como de profesores en servicio es realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (Moreno, 2013).

Se debe reconocer que la Escuela Normal surge en el siglo XIX como una institución formadora del profesorado la cual posee dos características que han marcado su trayectoria bicentenaria: a) estar sujeta a las decisiones del Estado en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudio, planta académica y matrícula escolar; y b) ser una institución que ha quedado muy lejos del siglo XXI, sepultada bajo el peso del pasado y más preocupada por asegurar su supervivencia y estabilidad que por enfrentar y comprometerse con el reto de un cambio radical (Ducoing, 2013). En este sentido, es importante hacer alusión al Acuerdo presentado el 23 de marzo de 1984 en donde la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades fue elevada al grado académico de licenciatura (INEE, 2017) y donde se estableció que las instituciones de educación superior, debía realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural.

La calidad de la Educación Normal Superior debe significar formar un docente con amplia preparación pedagógica con conocimientos generales, culturales y de su especialidad, con vocación docente, capaz de formar más que para informar, con hábitos de estudio, de reflexión y de discusión, con conciencia histórica, social y nacionalista, por ende, debe poseer los conocimientos para capacitar a los alumnos de secundaria en actividades tecnológicas (Calvo, 1995), esto permite dejar en claro que la calidad de la educación es y será durante mucho tiempo un tema imprescindible, sobretodo en el análisis de la correlación entre los parámetros y los lineamientos en el sostenimiento de cualificar y cuantificar cómo es la calidad de la educación inicial.

Ahora existe una creciente preocupación por la calidad de la educación superior, la cual se debe asumir como una responsabilidad social compartida de las instituciones universitarias y con la garantía pública que brinda el Estado para crear instrumentos reguladores para formar profesionales docentes acordes a la expectativas, demandas y necesidades de una sociedad en constante transformación y cambio, que precisa de profesores competentes, con buen desempeño pedagógico y con vocación de servicio público (Barrera, 2009). Esto implica establecer una relación de mutuo beneficio entre la praxis y los resultados que valore el desempeño en las aulas articulado con la planeación y los alcances educativos

La función docente es parte inherente de la educación y se convierte en un asunto de Estado y de Políticas Públicas en los aspectos concernientes al cómo, qué, cuándo, dónde, con qué educar, donde los Planes y Programas de Estudio siguen siendo el engranaje que permite dar sentido a las intencionalidades educativas del país (Chagoyán, 2013).

Con base a las ideas anteriores, se debe considerar que en México se incorpora un perfil docente por competencias a partir de la implantación del Plan de 1997 (Ducoing, 2013) mismas que de acuerdo con la SEP (2010) forman parte de las disposiciones de la Ley General de Educación de 1993 que a la vez constituyen un elemento crucial dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria. Dicho plan obtuvo vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación secundaria en el ciclo escolar de 1999 – 2000 el cual se extendió progresivamente a cada siglo escolar hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2002-2003.

En el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2010) se establece que las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica, incluso algunos se identifican primordialmente en el Plan de

Estudios, otros corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios. Además, se menciona que algunos de ellos dependen de la disposición y la capacidad de aprender, así como del interés y la motivación que despierte el campo de estudios. Por lo tanto, al término de sus estudios cada egresado normalista contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen:

1. Habilidades intelectuales específicas:

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria:

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.
- b) Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria.
- c) Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores, establecidos en los planes de estudio.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas:

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.
 - b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
 - c) Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
 - d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
 - e) Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
 - f) Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
 - g) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.
4. Identidad profesional y ética:
- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
 - b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
 - c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
 - d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive. Asume su profesión como una carrera de vida,

- conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- e) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
 - f) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela:
- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
 - b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
 - c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
 - d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
 - e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

METODOLOGÍA

De acuerdo con los alcances del estudio la investigación fue de tipo transeccional descriptivo con un diseño no experimental. La población se comprendió por todos los estudiantes matriculados en la Licenciatura en Educación Secundaria del octavo semestre del ciclo escolar 2016-2017 de la Escuela Normal Superior de Yucatán, ubicada en la Ciudad de Mérida. Fueron 186 alumnos los estudiantes que participaron de los cuales 21 constituyeron la muestra para obtener la confiabilidad del instrumento a través del estadístico de KR20 de Kuder y Richardson y debido al código de respuesta se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.78, considerada alta.

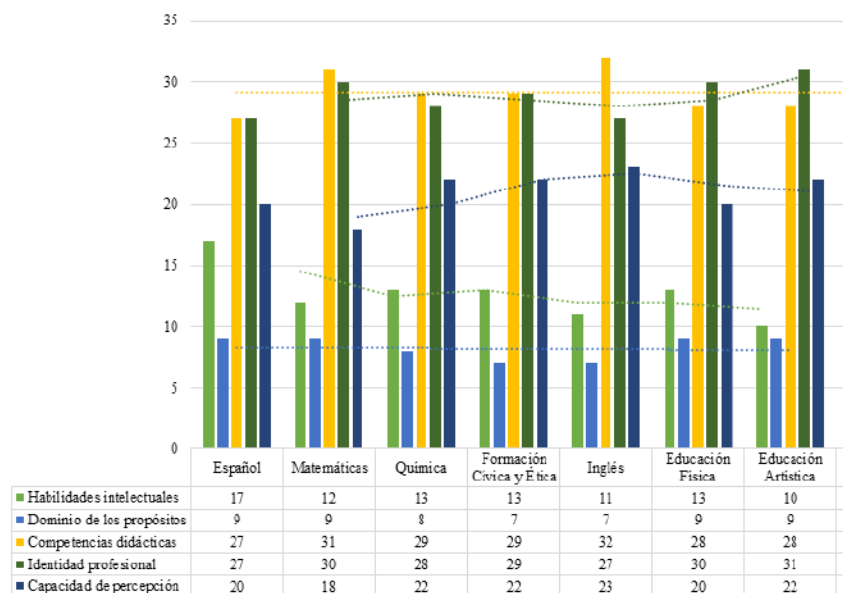
El instrumento consistió en un conjunto de 28 afirmaciones distribuidos en las competencias que integran el perfil de egreso del Plan del Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria

presentados a manera de lista de cotejo y cuyas opciones de respuesta dicotómicas señalaron si poseen o no las competencias del perfil de egreso.

Es importante mencionar que para el análisis de los datos y de la información recabada se empleó la estadística descriptiva a través del programa de Microsoft Excel en el cual se generaron los gráficos y figuras correspondientes.

RESULTADOS

Con base a los datos obtenidos en la administración del instrumento se puede observar que las competencias relacionadas con las habilidades intelectuales específicas y con el dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria constituyen los resultados más bajos en comparación con los otros dominios del perfil de egreso.



Contrariamente, las competencias didácticas y la identidad profesional no son reconocidas como áreas significativas de oportunidad, a su vez, la información respecto de la quinta competencia del perfil de egreso relacionada con la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela indican en los puntajes un desempeño en promedio si se comparan con las demás competencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las premisas existentes es que existe un reconocido fracaso en los maestros a la hora de transferir los conocimientos, en las técnicas y en los métodos o cualquier tipo de innovación durante la formación y la práctica de la clase (García, 1993; citado en Flores, 2007). Al respecto, las competencias de habilidades intelectuales específicas y del conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación secundaria confluyen en dominios que deben ser reivindicados a través de la planeación hacia la transferencia de conocimientos, actividad propia que parte del docente de los futuros egresados.

Las instituciones formadoras de docentes tanto del medio rural como urbano, se desarrollan de forma distinta en la mayoría de ellas todo se unifica a través de los planes de estudio, en donde se establecen todos los parámetros para consolidar el perfil docente de los egresados. Es debatible lo que plantea la Secretaría de Educación Pública (2010) acerca de los rasgos deseables del nuevo maestro y si éstos son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, ya que deben permitir que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas de estudio, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudios, el desempeño de los estudiantes, así como de las actividades y prácticas realizadas en la institución. Los datos manifestaron que no existe un dominio pleno de las competencias del perfil de egreso, situación que permite cuestionar los procesos en pro de la calidad en la Educación Normal Superior.

Asimismo, la importancia del perfil académico recae en el profesionalismo que deben reflejar sus egresados y permitirá dar cuenta de la formación de un profesor ideal. Algunos autores mencionan que el perfil académico y profesional hace evidentes las cualidades e indicadores de las funciones que se deben de realizar (Rodríguez, 1993; citado en Barrientos y Vildoso, 2007). Además se debe considerar que al analizar el dominio del perfil de egreso a partir de los resultados se tienen grandes implicaciones para reivindicar el curso de la formación inicial y la preparación de los docentes de docentes puesto que una de las causas es la falta de impacto en la formación y donde un tema polémico es la baja calidad de enseñanza por parte de los profesores (Flores, 2007), por esto, es importante cuidar también los procesos de instrucción para mejorar las prácticas pero sobretodo es necesario acompañar, revisar y corregir las competencias.

Dentro del amplio espectro de la Educación Normal Superior es interesante abordar el perfil de egreso como un elemento que constituye una parte esencial dentro de las bases del Plan de Estudios, en el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria no solamente se analiza la pertinencia de las competencias establecidas sino también de la temporalidad de los atributos de cada una de ellas pensando que de acuerdo a la normatividad continúan vigentes, pero si se compara con la formación del docente del siglo XXI, se debe pensar en cuál será la relevancia de dichos documentos en la

conformación del futuro egresado concluyendo que deben ser revalorados y no necesariamente reformados.

Finalmente, se concluye y propone continuar nuevas líneas de investigación dentro del perfil de egreso y la calidad del egresado con la finalidad de profundizar acerca del dominio y de la alineación que existe entre el plan de estudios y la práctica del docente, con detenimiento analítico en la constitución de cada rasgo del perfil de egreso, su asimilación y transferencia.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico: análisis y propuesta de metodología básica*. México: ANUIES.
- Barrera, S. (2009). *Evaluación del perfil de egreso en programas de pedagogía, una experiencia piloto en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)*. Foro Educativo N° 16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429439>
- Barrientos, M., y Bildoso, J. (2007). *Influencia del perfil académico y el plan de estudios en el conocimiento de investigación en los maestrías de la unidad de postgrado en la Facultad de Educación*. Perú: San Marcos. Investigación Educativa vol. 11 N° 20, 129. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a10v11n20.pdf
- Calvo, B. (1995). *Calidad y Educación Normal Superior*. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XX, N° 1, pp. 85-106. Recuperado de: https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_1_04.pdf
- Chagoyán, P. (2013). *Construcción de la identidad docente normalista (Estudio sobre la identidad docente bajo el enfoque por competencias)*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0858.pdf>
- Docoing, P. (2013). *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Flores, G. (2007). *Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes*. México: Congreso Estatal de Investigación Educativa. Recuperado de:
- Flores, M. (2009). *Retos y problemáticas en la formación de docentes de educación básica: un acercamiento a los procesos cognitivos*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0931-F.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE] (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>

Montes, M., Castillo, E. y Oliveros, L. (2017). *Rasgos identitarios del profesor novel en Educación Superior en México: Perfil Socio-académico y formación recibida en la etapa de inserción*. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1711.pdf>

Moreno, M. (2013). *Los organismos internacionales y las políticas de formación docente*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>

Pérez, A. (S/A). *Contribución al Perfil de Egreso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://www.economia.unam.mx/foro2012/ponencias/Alejandro%20P%C3%A9rez%20Pasqual.pdf>

Ramírez, I., Soto, B. y Tercero, V. (2018). *Formación profesional docente en las escuelas normales: retos académicos, sociales y éticos*. México: Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P754.pdf>

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior [RIACES] (2004). *Glosario internacional RIACES de evaluación de calidad y acreditación*. Madrid: RIACES. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf

Secretaría de Educación Pública (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México: SEP.

EL PRENDAMIENTO ESTÉTICO EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR FÍSICO

Imelda Alvarez García

iimeld@hotmail.com

Jonathan Israel Valdez Regalado

profr_jonathanisrael@hotmail.com

Escuela Normal de Ecatepec

Línea temática:

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

Esta propuesta está inspirada en la Licenciatura de Educación Física, con el fin de mostrar a los actores educativos otras posibilidades de mirar y sentir el conocimiento, y con ello conducir e incidir en los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación obligatoria (SEP, 2018). Se utiliza la investigación cualitativa para dar cuenta de la perceptiva de los docentes y discentes normalistas, así como los docentes y estudiantes de educación básica; a través de registros de observación que recuperan su voz y sentir. A partir de los siguientes cuestionamientos ¿las sesiones de Educación Física animan al intercambio de saberes entre los cuerpos de los estudiantes y con ello sentir con el (ella) y con lo *otro*? y por último ¿cómo sienten los actores educativos el poder del lenguaje a través del cuerpo? Se problematiza la expresión corporal en las sesiones de Educación Física. La investigación sustenta el reconocimiento de la razón estética, llamada *ciencia del conocimiento sensible*, para comprender a la Educación Física como creadora de *conocimiento sensible* (Mandoki, 2006) a través del cuerpo y de la carne de los estudiantes, dando así la capacidad de reconocer el mundo, las cosas y el *otro* (Merleau-Ponty cit. en Gamboa, 2018)

Palabras clave: Estesis, cuerpo, alteridad, educación física.

Planteamiento del problema

La intervención pedagógica: la problemática de sentir el cuerpo

El modelo educativo 2018 de la educación en México, destaca desde su discurso oficial, que el alumno de educación básica a través de los programas de estudio logra una formación integral, complementando así, con su formación académica y el desarrollo de otras capacidades humanas. Estas acciones se engloban en un conjunto de conocimientos llamados Aprendizajes Claves, los cuales posibilitan que los niños, niñas y jóvenes desarrollen un proyecto de vida. Este mismo Plan de estudios organiza sus contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica, Ámbitos de la Autonomía Curricular y, Áreas de Desarrollo Personal y Social; este último es el encargado de complementar el desarrollo de las capacidades humanas como la creatividad, la apreciación y la expresión artística, así como la ejercitación del cuerpo para mantenerlo saludable. El Área de Desarrollo Personal y Social, también organiza las Artes, Educación Socioemocional y para efecto de este estudio la Educación Física (SEP, 2017). Esta organización en cascada atiende las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, este diseño curricular retoma los enfoques didácticos-pedagógicos, que a su vez se vinculan con los contenidos de desarrollo de las áreas de conocimiento que forman al educador físico (SEP, 2018)

Considerando que la Educación Física desde la arista del discurso oficial, es una intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad; que para lograrlo motiva a la realización de diversas acciones motrices en un proceso dinámico y reflexivo, partiendo de diversas estrategias didácticas que se derivan del juego motor, la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo (SEP, 2017). Esta intervención pedagógica contribuye a “la edificación de la competencia motriz, entendida como la capacidad de un infante o adolescente para dar sentido a sus acciones y saber cómo realizarlas” (SEP, 2017, p. 165). Por tanto, esta misma capacidad según el programa, permite que los estudiantes desarrollen su percepción, interpretación, análisis y la toma de decisiones al vincularlas con los distintos saberes que han adquirido en otros contextos. Así como las actitudes y valores que responde a la construcción de su personalidad. Desde este marco pareciera ser que la competencia motriz que desarrolla la Educación Física, responde cómo la única forma para tomar decisiones y una forma fácil de adquirir conocimiento.

Sin embargo, una de las encomiendas que destaca el plan de estudios de Educación Física en los tres niveles de educación básica, es diseñar situaciones didácticas que se encuentren ricas en intereses, necesidades y expectativas de las niñas, niños y adolescentes colocándolos al centro de la acción educativa. Dichas actividades motrices han de ser adaptadas y adecuadas a las características y motivaciones de los estudiantes, que, al realizarlas, forma un sentimiento de confianza y fortaleza creativa; relegando de la sesión el uso de prácticas

monótonas de esfuerzos desmedidos e inapropiados para las infancias. Es decir, según este plan, crear ambientes de aprendizajes con esas características propicia la alegría y la satisfacción, ya que ha tomado en cuenta el interés por diseñar y construir propuestas que enmarquen un ser competente (SEP, 2017). Conviene subrayar que desde y para la educación formal:

La competencia ... del conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de manera autónoma y flexible, y ser capaz de colaborar en el entorno profesional. Es competente quien ha demostrado su conocimiento, experiencia y pericia en su quehacer (SGE, 2007, p. 37).

En vista de que ser competente es mostrar conocimiento y este a su vez pericia por el hacer, entonces, si la alegría que expresa un infante es resultado de una burda y simple técnica motriz ¿Por qué cuando este infante se convierte en un novel adulto no se reconoce feliz y alegre por realizar su profesión? o en el peor de los escenarios ¿por qué no se reconoce en la más noble tarea de ser y sentir con el otro y con lo otro? y más aún ¿En qué medida los docentes en formación son capaces de reconocer la trascendencia de la Educación Física más allá de la técnica motriz? Teniendo en cuenta que el infante o adolescente relaciona lo que siente con lo que conoce y crea conocimiento, que su vez, otorga valores a lo que construye con base a la intensidad del estímulo y la interpretación de su propia sensorpercepción motriz, por tanto ¿Provocar acciones motrices intensas y ricas en estímulos sensoriales permite construir conocimiento sensible en las niñas y niños? acaso ¿las sesiones de Educación Física animan al intercambio de saberes entre los cuerpos de los estudiantes y con ello sentir con el (ella) y con lo otro? y por último ¿cómo sienten los actores educativos (los estudiantes) el poder del lenguaje a través del cuerpo?

Marco teórico

Desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la expectativa de los docentes en formación es promover en sus estudiantes de educación básica la adquisición de saberes teóricos y disciplinares, para que desarrollen las habilidades y destrezas, así como la interiorización de valores y actitudes, para propiciar y movilizar aprendizajes complejos para la toma de decisiones (SEP, 2018). Sin embargo, este enfoque psicopedagógico apunta a una razón cartesiana establecida como reglas y métodos que pueden ser aplicados al mundo físico (Cobo, 1995), facilitando la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes de carácter plano y poco sensible a la subjetividad de los estudiantes.

Considerando que la Educación Física posee un carácter dinámico de origen lúdico, cuya meta es disfrutar y pasarla bien ¿por qué limitarla y traducirla a competencias? por un lado dice que el niño, la niña y el adolescente, sea provisto de experiencias motrices cargadas de

sentimientos y por otro lado, que estas mismas experiencias motrices sean creadas por cualquier método, y que a su vez responda a una orientación sistemática e integral, cuyo fin sea proyectar la organización estandarizada y curricular de la competencia motriz, es decir, una conducta rígida y estereotipada, que desde la perceptiva integral su función es ajustar su motricidad y sus capacidades físico-biológicas de todos los actores que se vean involucrados en los nuevos aprendizajes.

En el presente estudio se mira a la Educación Física como parte de la razón estética y la estesis como el “efecto de su condición sensible” (Mandoki, 2006, p. 81), como la percepción de una vida plena y feliz; donde el cuerpo se vincula, se ata al mundo y a los otros (Verano, 2018). El análisis realizado gira desde el reconocimiento de la razón estética definida como rama de la filosofía llamada *ciencia del conocimiento sensible*, y con ello comprender a la Educación Física como generadora de *conocimiento sensible* e imprescindible para la comprensión de la motricidad, la corporeidad y la función de las acciones motrices (Mandoki, 2006), a través del cuerpo y de la carne de los estudiantes. Dando así la capacidad de reconocer el mundo, las cosas y el *otro* (Merleau-Ponty citado en Gamboa, 2018).

Metodología

El recorrido para sentir

El presente estudio intenta visibilizar la importancia de la Educación Física como una fuente rica de saber “[este]... de ser un acto de inteligencia y prudencia práctica de la humanidad: y que tanto el sentido predominantemente teórico como el práctico son insolubles” (Agüero, 2011). Para esto se requiere de la investigación cualitativa que dé cuenta de la subjetividad de los actores educativos desde y con la Educación Física. En este espacio se recuperan registros de observación desde un enfoque etnográfico que muestren la cotidianidad de las escuelas de educación básica en sus tres niveles de estudio: preescolar, primaria y secundaria; en las cuales se impartió la asignatura desde el trayecto de prácticas profesionales por los docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec, que en ese momento se encontraban ya en el 4to año de su formación docente. Se realizaron registros de observación de corte narrativo, y registros categoriales por medios tecnológicos a partir de fotografías y videos. Es por esto, que la observación “describe, analiza registra e interpreta las condiciones que se dan en una situación y momento determinado” (Pérez Serrado, 2004, p. 91), para este estudio se realizaron 30 registros de observación (RO) que recuperan la voz y el sentimiento de las acciones motrices de los niños, niñas y adolescentes. También se tomaron 80 fotografías y 50 videos que visibilizan su(los) cuerpo, desde sus espacios académicos como aulas, corredores, patios y áreas comunes de 9 escuelas de educación básica, donde los estudiantes normalistas de Educación Física realizaron sus prácticas profesionales. Estos registros fueron enumerados y clasificados, tiempo después transcritos analizados y, tras su interpretación se presentan reflexiones emanadas de las tendencias

construidas; cabe hacer mención que para fines de este estudio los nombres reales de las niñas, niños y adolescentes, así como de los docentes en formación fueron sustituidos por otros.

La experiencia multisensorial, el goce del cerpo

La acción motriz provee una serie de experiencias multisensoriales, que van desde las perceptivas visuales, auditivas, táctiles y propioceptivas, proporciona también el dominio de una serie de conceptos que implica el espacio, el tiempo y la energía. Esta composición provee al niño, niña o adolescente, no solo de una interacción y coordinación de dos o más funciones, que favorecen e incrementen la adaptación de la respuesta determinada (Rigal, 2006).

Dado que la acción motriz proporciona en la infancia inagotables experiencias multisensoriales, según Kant (2005), menciona que el conocimiento muestra condiciones puestas por el objeto o materia de estudio, aporta información desde la experiencia y los sentidos del sujeto que conoce, que vive corporalmente con el mundo, que al sentirlo encarna se experiencia sensible (Gamboa, 2018). El infante cuando mirar, escuchar o sentir a su compañera o compañero aprenden juntos, reconoce qué le gusta o le disgusta incluso que tipo de decisión pueden tomar al momento de interactuar en una sesión, en un acto que genere aprendizaje.

[En el patio de un preescolar, durante la sesión de educación física los infantes esperan su turno para lanzar el balón de baloncesto a la canasta; el fundamento de la didáctica es iniciación deportiva. Faltando escasos minutos para que termine la sesión de Educación Física, comienzan a salir algunos infantes de los demás salones de clases]

Pablito, preparándose para lanzar su balón, gira su cabeza al lado derecho; y con tono de voz alto e impaciente expresa lo siguiente: ¡Maestra, Irving me tiro mi balón! (RO8).

La voz del infante, que en sí misma declara candidez, también brinda la oportunidad de dar a conocer su sentir, su reacción del cuerpo con su palabra, con su sensibilidad para afirmar su dolor (Gamboa, 2018); al percibirse sin la oportunidad de lanzar su balón a la canasta, el sentimiento de dolor que expresa el niño, lo brinda lo factico de saber que el tiempo complota contra él, y por el sólo hecho de mencionar lo que hizo su compañero, toma consciencia de la importancia del tiempo, al saber que está por terminar la sesión de educación física, por lo tanto reconoce y siente que no pudo realizar un tiro más a la canasta (Figura 1).



Figura 1. Todo comenzó en el club de baloncesto.

A esta sensibilidad de Pablito por apreciar el conocimiento, Mandoki (2006) le llama *estesis*, o conocimiento de abertura, de permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso. El infante al experimentar sesiones tan emotivas comienza a percibir, a sentir la importancia del tiempo (*lo otro*) y su implicación al momento de realizar acciones motrices cuando participa en la práctica de un ejercicio nuevo y divertido. Asimismo Pablito con su cuerpo, su voz, su palabra es el reflejo del mundo de lo que encarno, al momento de sentir el balón con sus manos, flexionar los brazos y lanzarlo para conseguir un enceste; de ahí la muestra de dolor al saber que la clase termino y los intentos a la canasta por ese momento también.

[En un preescolar durante la sesión de Educación Física realizando ejercicios físicos para la iniciación deportiva: Hockey. Los pequeños toman su bastón y pelota, se colocan frente a la portería, cada participante tiene tres intentos para anotar un gol. La docente frente a grupo ve el reloj y le avisa al docente en formación que ya está por comenzar el recreo]

Docente en formación: Chicos, nos formamos, para entrar al salón.

Alix, golpea la pelota y corre por ella; al escuchar la voz del docente en formación de inmediato exclama: ¡No, todavía no por favor! (RO20).



Figura 2. Cuando la clase de Educación Física termina.

Ambas experiencias denotan el aprecio por lo que hacen los infantes, al experimentar por primera vez acciones motrices, la *estesis* da cuenta de la sensibilidad; el conocimiento comienza a filtrarse en los saberes de la infancia. De igual modo, el poder de la palabra que Alix y Pablito experimentan, forma en los infantes una apropiación permanente de significar, de relacionarse con los demás y con el mundo (Gamboa, 2018). Seguramente cuando los pequeños vuelvan a realizar sus ejercicios de Hockey y Baloncesto, disfrutarán de cada momento durante la sesión de Educación Física porque saben que está en algún momento tiende a finalizar (Figura 1 y 2).

Si bien la corporeidad es una construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual, es decir, el ser humano la construye a partir de lo que tiene significado para él o para ella y para su sociedad (Grasso, 2001). Desde la perspectiva de la autora el gozo como respuesta de los sentidos se convierte en un canal de comunicación cuando el infante a través de su cuerpo construye experiencias motora-afectiva-social que dé cuenta de un momento significativo, como salida de sí, como *éx-tasis*, en contacto con el exterior, disfrute de los objetos (Gamboa, 2018).

[Final del torneo de Ultimate, ronda de penales después que el partido finalizó cero-cero, se acordó realizar 3 lanzamientos por equipo, la acción consiste en lanzar el disco para que pase dentro del aro. La didáctica utilizada responde a los juegos modificados, realizados por el docente en formación. Ambos equipos representando al 5to. A y 5to. B respectivamente, rodeó la cancha dividida donde se realizó cada uno de los lanzamientos]

El grupo de 5to. A, en el momento en que su compañero se dispone a lanzar el disco de Frisbee grita con mucho entusiasmo: ¡Sí se puede! ¡Sí se puede! ¡Sí se puede! ¡Sí se puede!

Al mismo tiempo y con el mismo frenesí, los alumnos del 5to. B al unísono gritan lo siguiente: ¡No se puede! ¡No se puede! ¡No se puede! ¡No se puede! (RO21).

A pesar que ambos grupos comunican lo que sienten desde su construcción corpórea a afecto de su significación motora-afectiva-social por medio de los gritos eufóricos que pronuncian los infantes, también descubren la manifestación por el goce y satisfacción del cuerpo, de la carne, del modo mismo en que vive los infantes mundo. Al percibir como cada lance del Frisbee daba la oportunidad al grupo en turno de ser ganador del torneo, según Mandoki esto es *estesis*, “*etimológicamente como percepción y fenomenológicamente como gozo*” (2006. p. 89). Es decir, cada revelación de un grito, un salto, un aplauso representa el gozo por sentir y vivir su cuerpo, al percibirse por algún momento como ganador del torneo estudiantil (Figura 3).



Fuera 3. La estesis del triunfo.

En función de este estudio hemos mencionado que la motricidad permite identificar la naturaleza de la experiencia que tiene el estudiante de su mundo y de sí mismo (Benjumea, 2010), desde la oportunidad que le da la experiencia para apropiarse del contexto donde se desenvuelve. A partir de esta perspectiva el infante desde el primer momento en que vive es sensible y permeable al conocimiento estético, esta *estesis motriz*, entendida como el resultado de la exposición de experiencias multisensoriales saturadas de afectividad que se adhieren a su cuerpo vivo a través de las emociones, esta condición humana Mandoki la llama *prendamiento* “[esto]... es esa afinidad morfológica íntima entre el sujeto y el objeto” (2006, p. 89).

[Tercera practica de Hockey con el segundo año grupo B de preescolar, realizan movimientos de coordinación óculo-manual desplazándose en zig-zag entre los platos de plástico controlando una pelota con el apoyo del bastón. Después de recorrer una distancia de diez platos el infante lanza a la portería con la intención de anotar un gol] (RO19).



Figura 4. La facilidad del gol.

[Juego de semifinales del torneo de Ultimate entre los equipos de 5to. B y 5to. C, sesión de penales. El participante se dispone a lanzar el Frisbee a una distancia del aro de 6 metros aproximadamente. La habilidad que se observa es la coordinación óculo-manual con un nivel de percepción alto, ya que el diámetro del aro es de un metro] (RO23).



Figura 5. La oportunidad del triunfo.

La habilidad coordinativa que se observa en las figuras 4 y 5, responde a una capacidad neuromuscular que ajusta con precisión lo querido y pensado de acuerdo con una imagen fijada por la inteligencia motriz (Pérez, García, Gil, 1998). Los infantes al desarrollar su coordinación óculo-manual en cualquier nivel educativo y encontrarse con movimientos nuevos generan experiencia y por ende adaptación a su cuerpo, es decir, la *estesis motriz* facilita el prendamiento por lo nuevo, por lo diferente, promoviendo una mejor respuesta corpórea en un momento crucial y determinado donde el goce y satisfacción sea el resultado para sentir a la felicidad. Este “prendamiento estético es eros en sentido pleno de intencionalidad o arraigo a la vida” (Mandoki, 2006. p.93) “del cuerpo, el cuerpo que en cada caso somos: materialidad sensible que satisface necesidades, que se desplaza, siente, sueña, padece” (Gamboa, 2018, p. 383), el infante por disfrutar lo que se hace, ya sea anotando un gol en el Hockey o lanzado el Frisbee para llegar a una final del torneo escolar que se organiza en su escuela.

A modo de conclusión

Desde la mirada especializada de muchos autores, la Educación Física es una materia de aprendizaje que estructura la personalidad y proporciona los principios básicos de acción y gestión de la motricidad (Blázquez, 2006). Desde este posicionamiento se encuentra el pálido reflejo del discurso oficial, tanto del docente en formación como de la propia Educación Física, al mirarla sólo como una asignatura que representa a un conjunto de operaciones motrices necesarias para conseguir o resolver una problemática. Evidentemente la Educación Física sí provee los suficientes aprendizajes para constituir la personalidad del docente en formación y de los estudiantes. Sin embargo, pensarla con esa mirada, es quitarle cualidades incalculables e impredecibles de lo que otorga a la personalidad pensada como proyección de lo que siente la carne del cuerpo. Es necesario ampliar la perspectiva, además de concebir diversas acciones motrices, se tiene que impulsar, reconocer y valorar en los docentes en formación y en los estudiantes de educación básica, la *éx-tasis* a través de su cuerpo, vivir su *estesis motriz*, dando apertura para gozar lo que hace y, sentir lo que vive en la sesión de Educación Física.

De modo que visibilizar la Educación Física desde la razón estética, da la oportunidad de percibir al cuerpo como un procesador de estímulos sensoriales con la capacidad de codificar la información que recibe del mundo que conoce por *el otro* y por *lo otro*; esta sensibilidad, transforma a la niña, niño, adolescente o docente en formación en un experto en sentir y apreciar lo que conoce. Además, el docente-discente al reconocer su cuerpo, como un “lugar de la articulación recíproca entre la interioridad y la exterioridad” (Gamboa, 2018, p. 385), es decir, su *estesis motriz*, siente el placer por el prendamiento del conocimiento, goza por la constante reconstrucción de su personalidad. Disfruta por la introspección, por la reflexión

que da su palabra a su ser; a su acto sentido al momento de significar, o resignificar lo vivido, lo encarnado. Por ende, está en atenta escucha de sus necesidades y en perfecta armonía en sí mismo, con la cualidad de visibilizar y reconocer el encuentro entre ese *otro* que no es *él*, porque juntos toman consciencia de sus mundos.

Por tanto, visibilizar al educador físico formado desde la estesis, vive y siente, su cuerpo encarnado por lo que hace y dice, es decir, al crear sesiones didácticas inspiradas por la estesis motriz, deja en cada sesión de intervención su esencia, su virtud, su sentir, su ser. Porque recrea en ese *otro* o *lo otro*, lo que *es*, puesto que revive lo ya vivido con tal gozo que es capaz de preñar al *otro* o *lo otro* desde su sentir; de su afectividad, de su emotividad; que al adherirse con tal fuerza inmensurable docente-discente construyen nuevos y mejores mundos.

REFERENCIAS

- Agüero, Servin. (2011). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Decisio*, (16-20) Recuperado de https://evirtual.espe.edu.ec/archivos/_15621/10._Agu776ero_Servin_Conceptualiza_cio769n_de_los_.pdf
- Benjumea, Pérez M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana - un enfoque Transdisciplinar*, Colombia, Editores Instituto Internacional del Saber.
- Blázquez, D. (2006) *La educación física*, Barcelona, INDE Publicaciones.
- SEP (2018), Plan de Estudios. Licenciatura de Educación Física. México, SEP, Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Cobo, Rosa (1995) *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid, Ediciones Cátedra
- Gamboa, L. V. (2018) El cuerpo y el Otro en Merleau-Ponty y Lévinas. *Filos*, [30] 50,379-396, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679906>
- Grasso. (2001). *El aprendizaje no resultado de la educación física. La corporeidad*, México, Ediciones Novedades Educativas.

Kolyniak Filho C. (2003). Propuesta para un glosario inicial para la ciencia de la motricidad humana. *Revista Consentido*, [1]. Disponible en: www.consentido.unicauca.edu.co.

Mandoki K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*, México. Siglo XXI

(2013). *El indispensable exceso de la estética*. México, Siglo XXI

Rigal R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona, INDE Publicaciones.

Pérez, García, Gil, (1998) *Evaluación de la educación física en la educación primaria*. España, Ministerio de Educación y Cultura.

Pérez Serrano G. (2004) *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural Aplicaciones Prácticas*. Madrid, Narcea.

SEP. (2017) *Educación Física. Educación básica Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Aprendizajes Clave para la educación integral

SEP (2018), Plan de Estudios. Licenciatura de Educación Física. México, SEP, Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>

SGE. (2007) *El Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación del Profesorado*. España, Secretaria General Técnica.

EL PROYECTO DE ENSEÑANZA EN MATEMÁTICAS: UN PUENTE ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE PRIMARIA

Celina Muñoz López

munozcelina97@gmail.com

Escuela Primaria “Francisco Murguía”, Estación La Colorada, Villa de Cos, Zac.

Ana María Reyes Camacho

anyreca0712@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, San Marcos, Loreto, Zac.

Juan Carlos Martínez Castellanos

juancarlosmartinezcastellanos@gmail.com

Escuela Primaria “Niños Héroes”, Ejido Hidalgo, Loreto, Zac.

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La Licenciatura en Educación Primaria (LEP) bajo el Plan de estudios 2012, propone el informe de prácticas profesionales como una modalidad de titulación. En este trabajo presentamos un reporte parcial de esta modalidad de titulación, donde se favorece la competencia profesional “emplea la evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” y, como objeto de estudio, el planteamiento y resolución de problemas aditivos (cambio) en un grupo de primer año.

La investigación-acción se constituye como el referente metodológico de un informe de prácticas profesionales, que se caracteriza por un proceso cíclico. En este trabajo, presentamos la propuesta de mejora del primer ciclo de intervención, cuyo referente es el proyecto de enseñanza, el cual en el año 2018, Tobón lo presenta en el contexto de una de

las tres etapas de la evaluación de los docentes en formación continua. El proyecto de enseñanza está integrado por cinco sesiones en el aula. El diseño de este proyecto promueve en el estudiante normalista el uso de la evaluación de acuerdo a su temporalidad, sus agentes e instrumentos. Además, que los alumnos de primaria avancen en el empleo de la coevaluación al plantear y resolver problemas aditivos de cambio.

Palabras clave: proyecto de enseñanza, evaluación, problemas aditivos, investigación-acción, primaria.

Planteamiento del problema

La malla curricular del Plan de estudios 2012 de la LEP está organizada en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, optativos y práctica profesional. En este escenario, destacamos la importancia del curso de práctica profesional en séptimo y octavo semestres de la LEP, donde el propósito central es que los estudiantes fortalezcan sus competencias profesionales y una problemática de aprendizaje en el aula. En séptimo semestre, los estudiantes llevan cursos de manera escolarizada, por lo cual no sólo tienen la responsabilidad de cumplir con estos, sino que también deben avanzar en la construcción de su documento de titulación: tesis de investigación, portafolio de evidencias o informe de prácticas profesionales (DOF, 2012).

En el semestre non del ciclo escolar 2018-2019 (séptimo), algunos maestros y estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, ubicada en el municipio de Loreto, estado de Zacatecas, comenzamos a identificar la importancia de articular las temáticas de algunos cursos de la malla curricular, como en este caso, práctica profesional con la elaboración del informe de prácticas profesionales, pues en años anteriores identificamos que parecía establecerse un divorcio entre los cursos y el documento de titulación. En este contexto de incertidumbre, sobre cómo podríamos mejorar la formación inicial de los jóvenes en los últimos semestres de su licenciatura (séptimo y octavo semestres), en el año 2018, un grupo de maestros tuvimos la oportunidad de revisar el libro de Sergio Tobón (2018) “Proyecto de enseñanza”, mismo que emergía con la intención de apoyar a los profesores en formación continua en el proceso de evaluación, pues la elaboración de proyectos de este tipo se ubicaba en una de las tres etapas de dicho proceso:

1) informe de responsabilidades, 2) proyecto de enseñanza y 3) evaluación en línea.

Conforme avanzamos en la revisión del libro “Proyecto de enseñanza”, identificamos que esta propuesta de mejora daba respuesta a algunas preocupaciones del cursos de práctica profesional, es decir, identificar problemáticas de enseñanza y aprendizaje para diseñar una serie de actividades que permitieran replantear la práctica docente. Por lo tanto, establecimos comunicación con los maestros coordinadores de los cursos de práctica profesional y, algunos asesores para trabajar en conjunto, con el propósito de que los estudiantes cumplieran con los temas de práctica profesional y, a la par, avanzaran en la elaboración de su informe de prácticas profesionales.

El énfasis sobre el balance real del trabajo en conjunto de maestros y estudiantes permitió que éstos últimos avanzaran en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, mejoramiento de la práctica, ambientes de aprendizaje para favorecer la calidad y gestión para contribuir a la mejora en los aprendizajes; temas del curso de práctica profesional (SEP, 2012).

De acuerdo con las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2014), seleccionar una opción de titulación, en este caso el informe de prácticas profesionales, implica la elección de una competencia profesional y el tema que se va a abordar. En este trabajo, recuperamos la experiencia en la construcción parcial de un informe de prácticas profesionales titulado, “La evaluación como elemento clave en la alfabetización matemática. Planteamiento y resolución de problemas aditivos en primer grado”, el cual pertenece a una estudiante de séptimo semestre de la LEP, desde donde pretendemos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los elementos de un proyecto de enseñanza (Tobón, 2018)?, ¿cómo un proyecto de enseñanza de matemáticas puede articular los temas del curso de práctica profesional?, ¿cuál es el papel de la competencia profesional (evaluación) y el tema de estudio (problemas aditivos) que selecciona el estudiante normalista en el proyecto de enseñanza?

Marco teórico

En el contenido de este apartado conceptualizamos el proyecto de enseñanza y la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) como referente para la planificación en el campo de las matemáticas, donde se inserta el objeto de estudio del informe de prácticas profesionales que recuperamos en este trabajo.

El proyecto de enseñanza

Tobón (2018) define el proyecto de enseñanza como “la elaboración de una planeación didáctica para 3-5 sesiones de clases en función de las características del grupo de estudiantes con el cual se trabaja, la ejecución de esta planeación considerando el contexto [...]” (pág. 18). Desde esta perspectiva, un proyecto de enseñanza se gestiona entres momentos:

1. Elaboración del diagnóstico y de la planeación didáctica

Es el primer momento que “consiste en establecer cómo será el proceso de formación de los alumnos a partir de un diagnóstico del grupo” (Tobón, 2018, pág. 20). Este momento rescata la importancia de un diagnóstico en una planeación. La planeación de un proyecto de enseñanza se divide en tres partes: inicio, desarrollo y cierre.

El inicio consta de dos apartados: 1) motivación entorno al aprendizaje esperado y acuerdo del producto central a lograr y, 2) diagnóstico de saberes previos en los alumnos. El desarrollo está integrado por tres apartados: 1) búsqueda, organización, comprensión y análisis del conocimiento respecto al aprendizaje esperado y el producto central, 2) aprendizaje de procedimientos y técnicas para lograr el aprendizaje esperado y el producto central y, 3) Elaboración y finalización del producto central mediante una o varias actividades prácticas, considerando el trabajo colaborativo y la evaluación. Por último, el cierre tiene dos apartados: 1) reflexión sobre el producto central y realización de mejoras concretas en el producto central hasta lograr el nivel satisfactorio, con base en la retroalimentación y, 2) realización de mejoras y socialización del producto central con los pares, la escuela, la familia y/o la comunidad.

2. Intervención docente

Este momento “consiste en ejecutar las actividades planeadas y presentar tres productos representativos de los alumnos” (Tobón, 2018, pág. 20), atendiendo a los diferentes niveles de desempeño que los alumnos obtuvieron durante el desarrollo de la planeación.

3. Texto de análisis y reflexión sobre la práctica

El último momento del proyecto se refiere a la “reflexión en torno a la planeación y la intervención ejecutadas con base en tareas evaluativas y preguntas de andamiaje, considerando las características de los alumnos” (Tobón, 2018, pág. 20). Es en este momento en el que se realiza una autoevaluación sobre lo diseñado y aplicado dentro de un grupo, tomando en cuenta los resultados obtenidos en cada uno de los alumnos en relación con el aprendizaje esperado y propósito establecido. Es importante señalar que, en este documento, solo abordamos el primer momento de la gestión de un proyecto de enseñanza.

Teoría de las situaciones didácticas

En palabras de Chamorro (2003), podemos decir que una situación didáctica “[...] busca que el alumno construya un sentido un conocimiento matemático, y nada mejor para ello que dicho conocimiento aparezca a los ojos de los alumnos como la solución óptima del problema a resolver” (pág. 73).

La TSD es una herramienta de identificación, comprensión, investigación y análisis de los docentes, porque permite un análisis profundo de las acciones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La TSD “comprende un *medio* material-las piezas de un juego, un desafío, un problema, incluso un ejercicio, una ficha, etc.- y las reglas de interacción con ese dispositivo” (Brousseau, 2007, pág. 18) se conforma por diferentes situaciones: acción, formulación, validación e institucionalización. Además, existen otros componentes que complementan las fases: preparación del medio, consigna y devolución de la consigna.

Metodología

El informe de prácticas profesionales tiene como metodología la investigación-acción, la cual busca una mejora a través de una investigación por parte de los docentes, permite analizar y reflexionar las actividades diseñadas. La investigación-acción “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2003, pág. 23). Más adelante, Evans (2010) menciona que la investigación-acción promueve “una forma de actuar, iniciar un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida de manera permanente al análisis, evaluación y reflexión” (pág. 21).

Elaborar un informe de prácticas profesionales bajo la mirada de la investigación-acción, permite obtener avances en la competencia profesional, en este caso en relación con “emplea la evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” y, lograr que 35 alumnos de primer grado de una escuela primaria, ubicada en un contexto rural, avancen en el planteamiento y resolución de problemas aditivos de cambio.

Evans (2010) rescata las aportaciones de diferentes investigadores en el campo de la investigación-acción. Así, destaca esta perspectiva fue concebido por Lewin, y luego enriquecido por Kolb, Carr, Kemmis y otros, es un proceso en espiral de ciclos que asume diferentes etapas: planificación, acción, observación y reflexión.

Cada una de las etapas de la investigación-acción se aborda en el contexto del informe de prácticas. Así, en la planificación se realizó un diagnóstico sobre las debilidades y fortalezas en la competencia profesional seleccionada y, en relación con la alfabetización matemática de los alumnos, específicamente en el planteamiento y resolución de problemas aditivos (cambio); lo anterior permitió de diseñar una propuesta de mejora que, en este caso corresponde a un proyecto de enseñanza (Tobón, 2018). En relación con la etapa de acción, se pusieron en práctica las actividades del proyecto de enseñanza. Mientras que la observación se realizó durante el proceso de aplicación de las actividades intencionadas, a través de la videograbación.

La etapa de reflexión permitió identificar las debilidades y fortalezas de la aplicación y planificar una nueva etapa del plan de acción. En esta etapa, la transcripción de las videograbaciones, constituyó un referente importante. De acuerdo con García (2001) “el registro permite congelar la situación, reconstruir el hecho y darle sentido” (pág. 28). Es importante señalar que en este trabajo, sólo presentamos la propuesta de mejora que corresponde al primer ciclo de intervención. Por lo tanto, no incluimos las propuestas de mejora del segundo y tercer ciclo.

Resultados

Enseguida presentamos un proyecto de enseñanza que corresponde a un primer ciclo de intervención de un informe de prácticas profesionales, en un grupo de primer año de educación primaria, donde se favorece la competencia “emplea la evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” y el planteamiento y resolución de problemas aditivos de cambio.

Tabla 1. Proyecto de enseñanza “haciendo el memorama de la tiendita”. Primer ciclo de intervención.

PROYECTO DE ENSEÑANZA		
Nivel: Primaria	Grado: 1 ^o “A”	Asignatura: Matemáticas
Fecha de inicio y cierre: Lunes 3 - viernes 7 de Diciembre de 2018		
Enfoque de la asignatura: Resolución de problemas del contexto, que sean auténticos. Es necesario que los problemas posean sentido para los alumnos, de acuerdo con la vida cotidiana. Se debe de promover el pensamiento analítico, la colaboración y la articulación con la ciudadanía y la comunicación oral y escrita.		
Eje temático: Número álgebra y variación. Tema: Número, adición y sustracción		
Aprendizaje esperado: Resuelve problemas de suma y resta con números naturales menores que 100.		

Título: “ Haciendo un memorama de la tiendita”	
Problema del contexto: La falta de apoyo de algunos padres de familia, en actividades extra escolares como planteamiento y resolución de problemas aditivos, impide que avancen en su comprensión.	
Producto central: Memorama de problemas aditivos de cambio y combinación (planteamiento y resolución).	
Vinculación con las asignaturas: Español	
Aprendizajes esperados:	
<ul style="list-style-type: none"> • Expone un tema utilizando carteles de apoyo. • Sigue y elabora instructivos sencillos. 	
Competencia profesional:	
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	
Unidad de análisis:	
Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.	
Actividades y organización de los alumnos	
I N I C I O	Sesión 1 “Vamos a comprar a la tiendita” Motivación en torno al aprendizaje esperado y acuerdo del producto central a lograr: Valoración de conocimientos previos - Realizar las siguientes preguntas: ¿han ido ustedes solitos a la tienda?, ¿si saben cuánto van a pagar por lo que van a comprar?, ¿qué hacen para saber cuánto van a pagar?, ¿la feria que les dan si está bien?, ¿cómo le hacen para comprobar si la feria está bien?, ¿les ha pasado que les dan mal la feria?, ¿les gustaría ir solos a la tienda y saber cuánto van a pagar y cuánto les deben de dar de feria?, ¿qué creen que deben hacer para que puedan ir solos a la tienda?
	Diagnóstico de saberes previos en los alumnos: Consigna Van a escribir su nombre completo en esta hoja que se les va a entregar y van a recortar estos productos y los van a pegar en la misma hoja donde escribieron su nombre debajo de esos productos van a pegar las moneditas que necesitan para comprar esos productos.
	Acción - Colocar en el pintarrón productos que se venden en una tiendita y en un frasquito habrá monedas. - Pasar a algunos niños a que compren alguno de los productos, para esto tomaran monedas del frasco para comprarlo y con ayuda de la maestra pegar las monedas debajo del producto.
	Formulación - Entregar una hoja recortable con productos de la tiendita, los cuales tienen su precio y moneditas, mismos que van a recortar y pegar en una hoja. Los productos deben ir acompañados de la cantidad de moneditas que necesitan para comprarlos.
	Validación - Pasar al frente a algunos niños a presentar cómo compraron sus productos. La actividad de este momento permite evaluar el desempeño de los alumnos en relación con la descomposición de varias cantidades (heteroevaluación), lo cual plasman en una rúbrica
	Institucionalización

<p>- De manera grupal colocar debajo de los productos varias formas de comprar el producto con ayuda de las monedas, a parte de la que ya se formuló en la fase de acción para dar a conocer diferentes maneras de descomposición de números.</p> <p>- Durante la sesión se utilizará un semáforo para indicar en qué momento pueden comenzar la actividad y avisar cuando les falta poco para terminarla y dar a conocer cuando ya se terminó el tiempo de realización de dicha actividad.</p> <p>Evaluación de acuerdo a su temporalidad: diagnóstica</p> <p>Evaluación de acuerdo a sus agentes: heteroevaluación</p> <p>Acción: evaluar los conocimientos previos en relación a la descomposición de números.</p> <p>Instrumento: rúbrica</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de productos de una tiendita. - Imágenes de monedas. - Hoja recortable de productos de la tienda y monedas.
<p>Sesión 2 “Haciendo problemas de la tiendita”</p> <p>Búsqueda, organización, comprensión y análisis del conocimiento respecto al aprendizaje esperado y el producto central:</p> <p>Valoración de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar un memorama y realizar las siguientes preguntas: ¿qué es esto?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se juega?, ¿qué aprendimos cuando jugamos a este juego?, ¿solo hay memoramas de animales?, ¿de qué otra cosa hay?, ¿les gustaría hacer uno?, si queremos hacerlo de algo de la tiendita, ¿de qué lo podríamos hacer? - Presentar un problema de cambio y de manera grupal leerlo y resolverlo. <p>Consigna</p> <p>Así como están en equipos van a hacer tres problemas que tengan que ver con productos de la tiendita (así como el que resolvimos ahorita), no olviden que debe de tener un problema para que esté bien.</p> <p>Acción</p> <p>D - Colocar los problemas que se utilizaron en la fase de valoración de conocimientos previos y las características de un problema para juntarlos con el juego tripas de gato.</p> <p>E</p> <p>S - De manera grupal decidir de qué productos de la tienda podemos hacer el memorama y anotarlo en el pintarrón.</p> <p>A</p> <p>R Formulación</p> <p>R - Formar cinco equipos en los cuales van a construir tres problemas.</p> <p>O Validación</p> <p>L - Los equipos darán a conocer sus problemas elaborados y de manera grupal revisarlos, hacer modificaciones y crear más de éstos. La actividad de este momento permite evaluar el desempeño</p> <p>L de los alumnos en relación con la formulación de problemas aditivos, y participación</p> <p>O (coevaluación), lo cual se plasma en una escala estimativa (numérica).</p> <p>Institucionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar conocer la importancia de las características de los problemas para su comprensión y resolución.

Evaluación de acuerdo a su temporalidad: formativa

Evaluación de acuerdo a sus agentes: coevaluación

Acción: evaluar la formulación de problemas aditivos de cambio y la participación en la elaboración y presentación

Instrumento: escala estimativa (numérica)

Recursos:

- Rompecabezas de problemas aditivos de cambio y combinación.
- Rompecabezas de problemas aditivos y características de estos.
- Memorama (relación imagen-texto).

Sesión 3 ¿Cómo puedo resolver un problema?

Aprendizaje de procedimientos y técnicas para lograr el aprendizaje esperado y el producto central:

Valoración de conocimientos previos

- Realizar las siguientes preguntas: ¿recuerdan qué hicimos ayer?, ¿para qué hicimos esos problemas?, ¿pero cuál será el par de esos problemas?

Consigna

Como ya tenemos los problemas, ahora vamos a ir leyendo los problemas que hicimos y de uno en uno buscaremos de qué manera se puede resolver el problema y representarlo con imágenes.

Acción

- De manera grupal decidir de qué manera representáremos el resultado de los problemas para que ésto sea la otra tarjeta par, tomando en cuenta cuál comprenden, presentando un procedimiento formal y un informal.

Formulación

- De manera grupal realizar los procedimientos de cada problema (con imágenes).

Validación

- De manera grupal revisar cada uno de los problemas con su procedimiento y respuesta para que esté correcto. La actividad de este momento permite evaluar el desempeño de los alumnos en relación con los procedimientos de resolución de problemas aditivos (coevaluación), lo cual se plasma en una lista de cotejo.

Institucionalización

- Preguntar a los niños por qué es necesario hacer la otra tarjetita y por qué de la manera en la que lo hicimos. El propósito es que los alumnos identifiquen que todo problema tiene procedimientos para llegar a obtener el resultado.

Evaluación de acuerdo a su temporalidad: formativa

Evaluación de acuerdo a sus agentes: coevaluación.

Acción: evaluar los procedimientos de resolución de problemas aditivos.

Instrumento: lista de cotejo

Recursos:

- Tarjetas con procedimientos informales y formales de resolver problemas aditivos.

Sesión 4 “Hora de hacer el memorama”

Elaboración y finalización del producto central mediante una o varias actividades prácticas, considerando el trabajo colaborativo y la evaluación integral:

	<p>Valoración de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar las siguientes preguntas: ¿qué más nos hace falta para que nuestro memorama este bien? Si ya tenemos los problemas y los procedimientos con sus resultados <p>Consigna</p> <p>Se les va a entregar una cartulina, en ésta están unos cuadrillos marcados, cada uno recortará un cuadrillo y va a pegar la hoja que se les entregue.</p> <p>Acción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir opinión de con qué material podemos hacer nuestro memorama y pedir que recorten un pedazo de cartulina que ya está marcado. <p>Formulación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada niño pegará la hoja que se le dé en el pedazo de cartulina que recortó. <p>Validación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juntarse en parejas y entregarles una lista de cotejo y, un par, a cada pareja para que revisen si está correcto y verifiquen si en realidad es un par. La actividad de este momento permite evaluar el desempeño de los alumnos en relación con la formulación y resolución de problemas aditivos (autoevaluación), lo cual se plasma en una lista de cotejo. <p>Institucionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ya que esté elaborado el memorama, se formará un círculo para jugarlo y verificar si no hay errores. <p>Evaluación de acuerdo a su temporalidad: formativa</p> <p>Evaluación de acuerdo a sus agentes: autoevaluación</p> <p>Acción: evaluar el desempeño de los alumnos en la formulación y resolución de problemas aditivos.</p> <p>Instrumento: lista de cotejo</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartulina. - Problemas, procedimientos y resultados impresos. - hule con tac. - Memorama de problemas aditivos y resultados.
C	<p>Sesión 5 “Compartimos nuestro memorama”</p> <p>Reflexión sobre el producto central y realización de mejoras concretas en el producto central hasta lograra el nivel satisfactorio, con base en la retroalimentación recibida:</p> <p>Valoración de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar el memorama realizado en las clases anteriores. - Realizar las siguientes preguntas: ¿qué hicimos?, ¿qué tienen en las tarjetas? Presentar una de las tarjetas y pedir que la lean, si ya tenemos esta tarjeta ¿qué tiene la tarjeta que es el par de ésta? Presentar varias tarjetas, ¿cuál de estas es el par?, ¿qué aprendimos cuando hicimos el memorama? <p>Realización de mejoras y socialización del producto central con los pares, la escuela, la familia y/o la comunidad:</p> <p>Consigna</p> <p>Niños vamos a escribir en este papel como se juega al memorama de la tiendita, pues vamos a ir a presentárselos a los niños de segundo y, les vamos a decir cómo se juega y pedirles que jueguen.</p>

I E R R E	<p>Los encargados de ir a presentar el memorama son tres que vigilan, uno presenta el juego y dos organizan los pares encontrados</p> <p>Acción</p> <p>- Presentar ante al grupo de segundo el memorama y explicar de qué manera se juega.</p> <p>Formulación</p> <p>- Permitir que el grupo de segundo juegue con el memorama de la tiendita.</p> <p>Validación</p> <p>- Esta fase se desarrolla en el momento en el que están jugando y buscan la tarjeta par.</p> <p>- Entregar a cada uno de los niños de segundo una lista de cotejo para evaluar el memorama elaborado por el grupo de primero.</p> <p>-Comentar las evaluaciones de los alumnos de segundo año.</p> <p>Institucionalización</p> <p>-Con ayuda de madres o padres de familia, dar a conocer la importancia de los problemas aditivos en la vida cotidiana, con base en experiencias.</p> <p>- Cada una de las evidencias de los alumnos se integrará en un portafolio con el propósito de identificar cómo avanzan los alumnos en el planteamiento y resolución de problemas aditivos.</p> <p>Evaluación de acuerdo a su temporalidad: sumativa</p> <p>Evaluación de acuerdo a sus agentes: heteroevaluación y coevaluación.</p> <p>Acción: evaluar la descomposición de números, formulación y resolución de problemas aditivos. Y los alumnos de segundo evaluarán el juego que se les presentó.</p> <p>Instrumento: rúbrica y lista de cotejo.</p> <p>Recursos:</p> <p>- Memorama de problemas aditivos y resultados.</p> <p>- Papel bond.</p>
--	--

Discusión y conclusiones

El curso de práctica profesional en séptimo semestre de la LEP, permitió proponer a los estudiantes la elaboración de un proyecto de enseñanza en los términos que plantea Tobón (2018), el cual que va de la mano con el informe de prácticas profesionales; una de las modalidades de titulación de la licenciatura.

En el séptimo semestre, el diagnóstico se toma como referente para diseñar situaciones y/o actividades adecuadas al contexto en el que se encuentran los niños, posterior al diagnóstico está la planificación, aplicación y análisis del proyecto. En este apartado sólo analizamos cómo el proyecto de enseñanza contribuyó a la articulación de los contenidos del curso de práctica profesional y, la elaboración del informe de prácticas profesionales, donde destaca la unidad de competencia profesional “Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y

sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje”, así como el planteamiento y resolución de problemas aditivos de cambio.

La Tabla 1, presenta el proyecto de enseñanza del primer ciclo de intervención del informe de prácticas denominado, “La evaluación como elemento clave en la alfabetización matemática. Planteamiento y resolución de problemas aditivos en primer grado”. En la primera parte, se presentan los elementos que permiten contextualizar el diseño de las actividades de intervención: problemas del contexto, aprendizaje esperado, grado, enfoque, competencia profesional y unidad de competencia que se favorece, entre otros elementos.

El proyecto de enseñanza está integrado por un inicio, un desarrollo y un cierre. Las etapas anteriores integran 7 indicadores de un proyecto de enseñanza, mismos que describimos en el marco teórico. Cada uno de los indicadores del proyecto están distribuidos en 5 sesiones y, cada una, integra una situación didáctica que está definida por la preparación del medio, consigna, situación de acción, formulación, validación e institucionalización.

En la Tabla 2, presentamos los tipos de evaluación que se favorecen en el proyecto de enseñanza.

Tabla 2. Tipos de evaluación que se promueven en el proyecto de enseñanza.

Proyecto de enseñanza	Temporalidad			Agentes			Instrumentos		
	Diag.	Form.	Sum.	Hetero.	Coe.	Auto.	Lista de cotejo	Rubrica	Escala estimativa
Sesión 1									
Sesión 2									
Sesión 3									
Sesión 4									
Sesión 5									

En la Tabla 2 podemos observar que la evaluación diagnóstica solo se presenta en la primera sesión porque fue el inicio del proyecto de enseñanza, pero durante las cuatro sesiones restantes, también se lleva a cabo la evaluación diagnóstica al momento de rescatar conocimientos previos de los alumnos. La evaluación formativa se favorece en las tres sesiones, utilizando instrumentos variados. La lista de cotejo se emplea en tres sesiones, en dos sesiones las rúbricas y en una sesión una escala estimativa. De igual manera, en relación con los agentes de evaluación, en dos sesiones se lleva a cabo una heteroevaluación y, en otra, una autoevaluación, aunque en tres sesiones se realiza una coevaluación. La evaluación sumativa se aplica al final del proyecto de enseñanza, para identificar los avances obtenidos en cuanto al planteamiento y resolución de problemas aditivos.

En la Tabla 3 se muestran algunos de los elementos que complejizan los problemas aditivos y, que se hicieron presentes, en el proyecto de enseñanza.

Tabla 3. Elementos que complejizan los problemas aditivos.

Elementos que complejizan los problemas aditivos						
Situaciones didácticas		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Lugar de la incógnita	Primer sumando					
	Segundo sumando					
	Estado final					
Contexto de los problemas	Sí					
	No					
Tamaño de los números	Adecuado					
	Inadecuado					
Estructura semántica	Cambio					
	Combinación					
Tipo de relación	Estática					
	Dinámica					
Orden y manera en que se presenta la información	Necesaria en orden					
	Innecesaria desordenada					
Situaciones que implican...	Adición					
	Sustracción					

En la Tabla 3 identificamos que en el proyecto de enseñanza se trabaja el lugar de la incógnita en el estado final, la estructura semántica que es de cambio, por lo que la relación que se favorece es dinámica, el contexto de los problemas en este caso es “la tiendita” y, el tamaño de los números es menor a 50.

En términos generales, el proyecto de enseñanza que plantea Tobón (2018), permitió a algunos estudiantes de la LEP fortalecer su formación inicial desde lo que señalan algunos cursos de la malla curricular, así como ser partícipes de actividades que los maestros en formación continua realizaban durante sus procesos de evaluación en el año 2018, sin dejar

de lado los principios que caracterizan la elección de una modalidad de titulación, como en este caso el informe de prácticas profesionales: competencia profesional y tema a abordar con un grupo de alumnos de la escuela primaria.

Los planes de estudio de la LEP están cambiando, los procesos de selección para la admisión a la educación también han sufrido modificaciones. En este escenario, aumentan los retos que las escuelas normales debemos asumir para contribuir a que los estudiantes tengan una formación inicial, que les permita establecer una relación estrecha con la formación continua.

REFERENCIAS

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chamorro, M. d. (2003). *Didáctica de las Matemáticas para Primaria*. Madrid: PEARSON EDUCATION.
- DGESPE (2012). *Práctica profesional. Séptimo y octavo semestres. Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- DGESPE (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- DOF. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción, propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú: MINEDU.
- García, A. (2001). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. En J. Campechano, A. García, A. Minakata y L. Sañudo, L. (Coords). *En torno a la intervención de la práctica educativa* (pp. 24-57). México: SNTE.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza, Aprendizaje y evaluación*. México: CIFE.

El trabajo docente: una experiencia de la LEA a través de sus narrativas pedagógicas

María Emma Sandra Rodríguez Loera
esandrardzl@hotmail.com

María del Consuelo Campa de la Torre
chely_kmpa@hotmail.com

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Las prácticas profesionales son la parte del nivel de concreción que permite transparentar las competencias desarrolladas por los estudiantes normalistas, en el desempeño áulico, la generación de conocimiento, la toma de decisiones, la capacidad para resolver problemáticas y la identificación ética que van formando al docente novel, conforme a los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Artística, evaluando sistemáticamente a 9 estudiantes con diversas herramientas como el acompañamiento del asesor, la observación de sus tutores y las continuas mejoras sobre su desempeño van dejando de lado la carga emocional y de conformación de la identidad cultural del nuevo maestro, en la búsqueda de elementos objetivos que den cuenta de la realidad. Por tanto el presente trabajo intenta dar voz a toda la gama de ideas, emociones, sensaciones, valores que van forjando la construcción simbólica de la identidad docente. A través del uso de las narrativas pedagógicas, los estudiantes con su propio estilo diseñan, reflexionan y contrastan su actuar en registros detallados sobre sus prácticas artístico- pedagógicas y esto se vuelve una gran oportunidad para darle interpretación y sentido con el fin de valorar vertical y transversalmente el crecimiento individual y profesional de esta Licenciatura.

Palabras clave: prácticas profesionales, narrativas pedagógicas.

Planteamiento

Los resultados parciales que presentamos en este documento derivan del proyecto de investigación “Una aproximación a las experiencias de Trabajo docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística a través de sus narrativas pedagógicas”, presentado al área de seguimiento y evaluación de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, de Matehuala, S.L.P., desarrollado con los estudiantes del 7°. Semestre de la Licenciatura en Educación artística. El período que comprende es de agosto de 2018 a agosto de 2020.

En este proyecto se consideraron las narrativas pedagógicas de una muestra de 9 estudiantes de una población de 23, que integran el grupo de 7°. Semestre de la Licenciatura en Educación Artística, la mayoría de los estudiantes han mostrado un desempeño satisfactorio durante su estancia en la escuela normal, el promedio que presentan varía de 80% a 100% hasta el séptimo semestre. Las competencias profesionales que han consolidado registran cierta variabilidad, pues mientras algunos poseen algún talento artístico, otros, por el contrario, demuestran competencias en torno a la práctica profesional. Sobre las competencias genéricas se reflejan en la construcción del documento de titulación en un rango de suficiente, satisfactorio y sobresaliente.

Tabla 1. *Lenguaje artístico que dominan*

CÓDIGO IDENTIFICACIÓN ALUMNO	DE DEL	LENGUAJE ARTÍSTICO QUE DOMINA	NÚMERO DE ALUMNOS	%
ME-001 / MN-002		Música	2	22.2
AVM-003/ AVE-004/ AVC-005		Artes visuales	3	33.3
DJ-006 / DC-007 / DY-008		Danza	3	33.3
TR-009		Teatro	1	11.1

Los datos hallados directamente de los alumnos, haciendo uso de metodologías cualitativas se han contrastado con la percepción de las asesoras sobre las habilidades y competencias mostradas durante el desempeño profesional con el grupo que atienden, ya sea en preescolar, primaria o secundaria; a fin de comprobar qué tanto le aportó la Licenciatura y en qué áreas se debe focalizar la atención.

Reconocer la importancia de las narrativas pedagógicas como herramientas vivas de investigación fue el primer indicio de nuestra investigación. Connelly y Clandinin (1995) mencionan que la narrativa es, tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación. La narrativa pedagógica designa la cualidad estructurada de la experiencia vivida, como relato, por otro lado, da sentido a esa experiencia a través del análisis profundo

de su propia acción, convirtiéndose en el método para recapitular los desempeños y así reconstruir su propio actuar.

Bolívar (2010) menciona, la narrativa es una experiencia expresada como un relato, y éste organiza en una secuencia los acontecimientos vividos, una cronología de hechos, encadenando en una unidad coherente las circunstancias, causas, motivos y efectos. Convirtiéndose así en un discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes, etc.

Así se seleccionan los acontecimientos relevantes, y se ordenan estableciendo vinculaciones causales, que mantiene la identidad del narrador y emplea las preguntas que rigen la investigación en relación a la problemática, tiene que ver con las interpretaciones de los estudiantes sobre su desempeño.

A partir de la implementación del Plan de estudios de Licenciatura en educación artística, surge una serie de incertidumbres por parte de esta generación, pues al actuar en un campo en el que poco habían incursionado en los semestres anteriores, los estudiantes se sienten desprotegidos, inseguros y hasta desmotivados por emprender el nuevo reto que la escuela normal les asigna al enviarlos como docentes noveles de artes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, cuando las experiencias previas habían sido mínimas.

Por otra parte, los alumnos inician con la implantación de un nuevo plan de estudios en educación básica, “aprendizajes clave”, enfrentando una serie de obstáculos en torno a los horarios, las clases y el grado de responsabilidad que les han conferido, aunado a esto, la desvalorización que las artes mantienen en las escuelas de educación básica.

Lo anterior se detecta a la hora de documentar la experiencia en relación a los aprendizajes que obtuvieron durante los seis semestres, pues en séptimo, encontramos una serie de vacíos conceptuales y prácticas de poco éxito, porque en el contexto donde se forman como docentes sienten que no son considerados como maestros de artes, al valorar esta área como complementaria.

Es entonces el momento ideal para que proyectos de este tipo se implementen y que permitan que la sociedad académica, que tanto prioriza las experiencias profesionales, un día realmente comience a aprender qué hacer con tanta experiencia de vida. Por lo que, se hace necesario abrir espacios para conocer sobre este tipo de sabiduría profesional.

Las preguntas que rigen la investigación en relación a la problemática tiene que ver con las interpretaciones de los estudiantes sobre su desempeño, ¿Qué son las prácticas de la LEA exitosas? ¿Qué factores influyen para lograr una práctica exitosa? ¿Qué elementos artísticos han construido su propio estilo? ¿Qué papel asume la autoformación?

Marco teórico

La variedad conceptual que existe nos lleva a precisar con detenimiento hacia dónde pretendemos enfocar este proyecto, en relación con las técnicas y el método biográfico, mismo que al consultar determinamos la definición y clasificación del material que se requiere. En este caso, la investigación biográfico-narrativa propone un modo distinto de los métodos o paradigmas cualitativos, no se limita a una metodología estricta de recolección y análisis de datos. En el caso de investigación biográfica narrativa en educación como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del “giro hermenéutico” o narrativo, (Bolívar, et al. 2001) en el cual, la interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación, “Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre [...] contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos.”(Hunter McEwan y Kieran Egan,2003:7)

En la rutina diaria dentro de las instituciones de educación, suceden variedad de situaciones educativas a las que el docente se enfrenta. Los escenarios escolares aportan conocimientos y experiencias agradables y desagradables en el bullicio y el silencio, donde se configura el saber pedagógico. Por tanto, de ahí se deriva la oportunidad de narrar los eventos que dan vida y forjan la tarea pedagógica.

Al respecto de la práctica pedagógica, el mismo autor refiere, que las prácticas nunca están desprovistas de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica [...] “están constituidas por una serie de conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones y hasta por el lenguaje mismo.”

Entonces, en la práctica cada vivencia, suceso, hecho, constituyen una oportunidad en la que partiendo de la reflexión se modifique el actuar docente hasta llegar a institucionalizar sus saberes.

Conformarse como un docente y sentirse como tal, es un proceso de enriquecimiento constante que da la pauta para reconocer logros y realización de acciones trascendentes que permiten la metacognición del alumno en el nuevo aprendizaje. esto brinda autoconfianza y generación de identificación de patrones conductuales que han llevado al maestro novel a construir su identidad.

Elementos de acción como la intencionalidad de su acción a través de la planeación, la organización, las estrategias, las tareas de producción y la evaluación. Incluso la forma en que se relacionan con los estudiantes y las manifestaciones expresadas de los alumnos al identificarlos como maestros es un factor que lleva, sin duda a la acción identitaria, como docente.

Al respecto Arostegui, afirma que: “La identidad no solo hace referencia a sujetos sino también a colectivos, quienes la portan y quienes reclaman su carácter diferencial” (Arostegui, 2004, p.78).

La identidad de cada sujeto se ha convertido en el agente fundamental de toda acción y todo cambio en las sociedades de hoy y así, la reclamación de identidades diferenciadas surgidas en nuestra época –étnicas, regionales, lingüísticas, religiosas, sexuales, de género, etc., – es uno de los factores de mayor impacto en la actualidad.

Metodología

El método utilizado para elegir la muestra fue mediante el muestreo aleatorio simple, el subgrupo de estudiantes (una muestra) fue elegido de la misma población a la que se pretenden aplicar los hallazgos.

El procedimiento utilizado, se basa en un “otro dialógico”, o sea, en una persona que a través de una conversación empática con el maestro, ayuda a que afloren los razonamientos prácticos en que se sostienen aspectos de la práctica docente; facilitándole construir un razonamiento mejor, a partir de su postura crítica, haciéndole ver dónde falla el mismo.

Para lograrlo se toman como insumos las narrativas pedagógicas de los estudiantes, se analizan a través de conformar siete categorías que corresponden a los indicios descubiertos en sus escritos y las generalidades obtenidas a través del análisis paradigmático dentro del mismo no se descarta el contar con categorías emergentes que surgen de los propios temores, vivencias o reflexiones que el estudiante registra en su narración.

Una vez identificadas las categorías, se recurrirá a la interpretación, para conformar un texto interpretativo de la documentación de la experiencia vertida en las narrativas.

Resultados

La construcción de la identidad docente implícita en las narrativas.

A partir de la matriz de evaluación y análisis de cada una de las experiencias narradas, puede notarse la diferencia en la forma de “auto-observar” su propio desempeño, pues mientras unos le dan importancia al trabajo de los alumnos: de cómo aprenden, del material que más les agrada y de las agrupaciones que concibe para llevar a cabo su aprendizaje; otros, le dan mayor sentido a las estrategias empleadas, el diseño de actividades, la descripción del contexto, la evolución en el aprendizaje de los alumnos y del propio desempeño. Sólo en la minoría de los casos existen ambos elementos dentro de las narrativas.

Los resultados arrojados de dos estudiantes de la licenciatura en educación Artística, hablan en primer lugar de la decepción que les causó el hecho de que los vieran como el “comodín” y disminuyeran la importancia de la educación artística en los primeros niveles (preescolar y primaria) ya que la estudiante DC-007, menciona como el docente titular no toma en cuenta esta materia, y así se lo hizo saber desde el primer día, le dieron una hora a la semana para su práctica educativa y le pidieron el apoyo para cubrir grupos sin maestros durante toda la semana. En la educación secundaria las narrativas de AVC-005, dan cuenta

de la acción de la tutora que se ausenta, los deja solos y acciones como pedir la planeación para aplicarla o presentarla ante las autoridades.

La perspectiva del director aprovecharlos y ocuparlos en funciones que subsanen los procesos de la institución, AVE- 004 en el nivel preescolar, refiere que la gama de conocimientos artísticos con que cuenta son explotados para cubrir eventos artísticos a nivel institucional y no como una competencia profesional en el aula.

Los relatos de enseñanza que narran los practicantes representan la experiencia que permite problematizar el quehacer diario al interior de las aulas y que inducen al pensamiento creativo, a la innovación, la reflexión, la interpretación, el intercambio y la mejora en torno al desempeño profesional. Por ejemplo, en una de las narrativas se expresa claramente la utilización de estrategias básicas de enseñanza como la lectura simple o dictado, en las que el practicante identifica poco interés, falta de concentración, aumento de ruido; y tiene como preocupación principal el control de grupo.

Las estudiantes DC-007 y AVM-003 refieren una de las preocupaciones más intensas de los docentes noveles, el control de grupo. Al respecto y ante tal hecho investigan y se dotan de información para transformar su quehacer docente encontrando diversas formas de atender el contenido, haciendo una transición hacia la innovación pedagógica a partir de su propio actuar.

Por lo que, en las siguientes narrativas se advierte el cambio de estrategia, como el uso de videos, aprendizaje a través del juego, la construcción colectiva y la creación de iniciativas de los alumnos.

El momento en que la docente novel descubre que no se trata de controlar, sino de dejar fluir, Díaz, (2009) menciona acerca de las actividades prácticas que fortalecen el aprendizaje y es asumida por los estudiantes como motivadora. La identificación de la estudiante con las metodologías activas propicia que los estudiantes empiecen a reconocerla como maestra, y ya no como ayudante del profesor titular.

Hablar de competencias didácticas, es darle sentido al proceso de identificación del estudiante como un individuo con habilidades específicas y dominios pedagógicos para el tratamiento de contenidos y responsabilidades docentes y que los estudiantes se reconozcan con este cúmulo de saberes y habilidades es lo que les permite integrar a su ser la autodefinición docente.

La mayoría de las narrativas dan cuenta de la preparación, la importancia del uso de material vistoso y la generación de formas de evaluación innovadoras, lo que propicia un cambio evidente en su trayecto hacia el logro del perfil de egreso.

Lo instituyente y lo instituido.

Una de las cuestiones que en sus narrativas iniciales surgen con fuerza es la transición que durante el primer trimestre y el paso al segundo trimestre, sufrió en general la educación básica, pues entró en vigencia el programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Programa de Estudios 2017) y es que al ingresar a las escuelas de práctica los estudiantes empezaron a trabajar con un programa que trabajaba los cuatro lenguajes artísticos (danza,

teatro, música y baile) por bloques y permitía el mover a los alumnos de una habilidad artística a otra con facilidad.

Sin embargo, con la incorporación del nuevo programa, los niveles inferiores de educación básica trabajan solo el lenguaje de música y danza (apreciación), mientras los contenidos para grados intermedios tienen énfasis en artes visuales, los grados superiores, el caso de quinto y sexto se enfocan en las habilidades teatrales.

Tanto en estos grados y en los demás niveles en los que se realizaron las prácticas, provocó en ellos una especie de crisis en la que en un primer acercamiento definió su objeto de estudio en los diversos lenguajes artísticos.

Las prácticas artísticas exitosas

“La motivación es el querer aprender, es fundamental que el estudiante tenga el deseo de aprender”(Guerrero,G.2005, p.124) las narrativas de la estudiante muestra, habla de cómo se va generando el querer aprender por parte de sus alumnos, manifiesta como se va dando el cambio de alumnos inquietos que no participaban que les daba pena expresarse artísticamente y es que los lenguajes artísticos requieren del desarrollo de la sensibilidad para considerarse exitosos.

Esta parte del descubrimiento de la sensibilidad artística de los alumnos, de sus capacidades de apreciación y expresión, de la libertad de creación y por ende del desarrollo de la creatividad infantil, son precisamente la finalidad de la materia, el énfasis enmarcado en el enfoque de la educación artística.

El tránsito de una sesión que en sus propias letras enmarca como un caos, trasciende a otro nivel de descripción en la que reconoce la importancia de ser empáticos con los alumnos, de encontrar hallazgos que ni siquiera en la evaluación se habían permeado, cambiar perspectivas con respecto de los aprendizajes objetivamente logrados, identificar la importancia de la influencia familiar y darse la oportunidad de considerar su práctica como satisfactoria.

Desarrollo y discusión

Es muy relevante emplear la forma narrativa sobre el desarrollo del currículo, desde quienes se inician en la docencia, los docentes noveles o los más experimentados, dotando de coherencia, integridad, amplitud y concreción a los acontecimientos. “Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral” (Hunter McEwan y Kieran Egan,comps. 1998 p. 11)

A partir de esta afirmación se pretende que los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Artística (LEA), como personajes centrales, compartan la construcción y reconstrucción de experiencias pedagógicas que se adquieren en las escuelas de educación básica, como parte de su formación profesional.

El énfasis de esta investigación está puesto en el trayecto de formación académica en torno a la LEA, de los estudiantes de séptimo semestre, en la producción autogenerada y dirigida de relatos de experiencias

pedagógicas, en su escritura y re-escritura narrativa, en la lectura individual o colectiva, atendiendo a indicadores de los rasgos de perfil de egreso de la LEA, así como del propio modelo educativo 2018.

La narración pedagógica de la experiencia docente puede contribuir a recrear el pensamiento creativo y reflexivo de los estudiantes, en la construcción de nuevos saberes. “Los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos que, en cierto modo, expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar”. (Suárez, D. 2000. p.87)

Una investigación narrativa desde la mirada de (Alliaud, A., 2011:41) significa “producir relatos de experiencias pedagógicas y constituye una toma de postura «alternativa» respecto de las formas dominantes de producción, transmisión y puesta en circulación del saber pedagógico”.

La narración comienza con la recogida de relatos autobiográficos basados en la autoobservación individual para socializar con los pares en las sesiones de seminario, derivado de esta socialización pedagógica podrán enriquecer el relato, objeto de estudio para el investigador.

Además de compartir la propia experiencia, se cuenta con el punto de vista de los maestros titulares de educación básica quienes registran en un instrumento de evaluación el desempeño de los estudiantes en la práctica, otro elemento esencial es la observación que realiza el asesor durante el proceso de acompañamiento.

Conclusiones

El periodo de prácticas profesionales es sin duda un periodo importante para la construcción de la identidad docente de los estudiantes en formación pedagógica. Esta se refuerza positivamente a través de las experiencias exitosas que le dan vida a los propósitos educativos y que se van moldeando a través de las acciones diarias que el docente novel prepara.

Los referentes que los estudiantes tienen al respecto de una clase es lo primero que se manifiesta en el ejercicio de su práctica educativa, implementando estrategias que en su propia formación sirvieron como vieron a sus maestros ejercer o en el último de los casos como desde el diagnóstico observaron al titular crear una atmósfera específica para el grupo de práctica.

No es sino hasta que la autorreflexión provoca un análisis profundo de su actuar, en todo esto las narrativas y lo que expresa de su propio actuar le permite este proceso de metacognición que le da la pauta para reconocer las lagunas, los faltantes, las frustraciones, impulsándolo a la innovación como el camino seguro al éxito.

Es así como confluyen las interrelaciones y la experimentación lo que van forjando una identidad docente, que se va fortaleciendo con la aceptación de los alumnos y padres de familia y el sentir el permiso de estos para utilizar el título de “maestra”, no surge por sí solo, sino hasta que las prácticas se van perfeccionando y ofreciendo un gran cúmulo de aprendizajes, simbologías y expresiones de júbilo.

En el terreno artístico es muy común que la institución voltee hacia el maestro especialista solo en los eventos artísticos culturales que tienen que enfrentar, sin embargo, desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la expresión artística con seguimiento y como bien maneja el programa de estudios 2017, como un área de desarrollo que no tiene que ser el alcance de un objetivo concreto en un tiempo límite, sino, como la libertad de experimentar e ir sembrando la semilla de la creación artística, es un trabajo arduo que requiere de la preparación, pero, sobre todo, de una pasión reflejante que logre transmitir una emoción y contagie a todo un grupo de este sentir.

Por tanto, los relatos pedagógicos nos dan luz sobre la forma en que los autores hablan de sus intereses, sus dominios, sus emociones y en definitiva, el tratamiento de los contenidos de acuerdo con sus expectativas y experiencias, es por tanto, la narración pedagógica un instrumento de acompañamiento de la experiencia que genera aprendizajes cercanos, revalorados y enfatizados bajo la mirada del propio autor.

Cabe destacar la importancia de los talentos artísticos que en este estudio se observan como un factor que posiciona al estudiante en formación, que lo engrandece y respalda en sus decisiones, que le permite no solo demostrar sus habilidades, sino, ir más allá, contagiar a los alumnos de la pasión por una expresión artística y hasta transformar perspectivas y actitudes muy esquematizadas con respecto del arte.

La autoformación del estudiante por medio del análisis de su narrativa, responde a una necesidad de autocorregirse, de reconocer cognitivamente la valoración de su experiencia, para sí mismo; y no en función de un requisito para la asesoría metodológica, o la materia de seminario de Análisis de la práctica docente. Cuando el estudiante descubre en la narrativa una herramienta para la transformación de su práctica y se aplica como muestra viviente del conjunto de experiencias que lo van formando; es entonces que se cumplió con la finalidad de la autoformación.

El conjuntar tres elementos sui generis en su planteamiento, por una parte el análisis de las clases de Artes en el nivel básico, la implementación de las narrativas como herramienta de autorregulación y el logro de un perfil de egreso funcional, en contraposición con un programa para la educación Básica 2017 es un reto y una veta con muchos indicios de análisis por descubrir, de ahí la importancia de continuar en esta investigación que sin duda arrojará grandes aportes a la investigación educativa actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A (2011): “Narraciones, experiencia y formación”, en: Alliaud, A y Suárez, D (Coords.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/CLASO.
- G. Vallone M. (2004). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes”. Buenos Aires.
- Grangeiro Gondim, Danise, “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 123-132.
- McEwan, Hunter (1998), “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Volumen 13, Número 3, Año 2013, ISSN 1409-4703.
- Suárez, Daniel (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones.
- Porta, Luis et al. (2009) “Actas de las V Jornadas sobre la formación del profesorado: Docentes, narrativas e investigación educativa” Mar de Plata, UN de Mar de Plata.

Elementos a considerar para elegir una práctica pedagógica exitosa

Vanessa Esmeralda Espino Díaz
Shiara Yanisell Miranda Martínez
Mirián Adriana Noriega Jacob
evedvanessa22@gmail.com
Escuela Normal Superior de Hermosillo

LINEA TEMATICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La elección de las prácticas pedagógicas es relevante para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el primero mediante la autorreflexión el docente es el mediador del conocimiento, mientras que en el segundo proceso el alumno le da sentido a lo que el profesor propone en clase mediante el análisis y la práctica. El objetivo del presente estudio es explorar los elementos que los docentes consideran al momento de elegir alguna práctica pedagógica. Los datos que se muestran en este texto provienen de una entrevista realizada a profesores de educación secundaria que imparten las asignaturas de español e inglés. La información obtenida de este instrumento muestra que para los participantes del estudio la elección de prácticas pedagógicas consideradas para ellos como exitosas deben tener como elementos bases: 1) la evaluación de aprendizajes, 2) métodos participativos para una retroalimentación de las teorías abordadas en el curso, 3) la motivación por parte del docente para provocar el interés del alumno en las actividades de la materia, y 4) la atención hacia el andamiaje de los aprendientes para la adquisición de nuevos conocimientos desarrollando así las competencias cognoscitivas.

Palabras claves: práctica, pedagogía, metacognición, motivación.

Introducción

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica y reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluyen la intervención pedagógica ocurrida antes, durante y después de los procesos interactivos. El objetivo de la práctica educativa es promover la reflexión en los profesores acerca de la acción docente, que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo. La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. Es importante reconocer el papel fundamental que ejercen los actores sociales frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje: maestro-estudiante.

Las prácticas pedagógicas del maestro son entendidas como el pensamiento y la acción del mismo en el aula. El presente documento busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: cómo el docente prepara la clase y cuáles elementos considera en la preparación de la asignatura. En este sentido, el objetivo de este documento es mostrar un acercamiento a las prácticas docentes de selección de elementos en la preparación de la asignatura de lengua en educación secundaria, esto como parte del proceso formativo normalista de los autores de esta ponencia, de esta manera se busca tener un acercamiento a aquellos elementos que el docente en servicio considera para aplicar las prácticas pedagógicas.

Marco teórico

Polanco (2011), considera que la educación actual o bien la también llamada educación presencial tradicional, trata al estudiante como un mero espectador, en la cual el acto didáctico se convierte en una ilusión; de ahí la urgencia de reformar y consolidar un nuevo compromiso educativo, que propicie la formación de un individuo con mejores capacidades humanas, intelectuales y sociales, con interés en la experimentación, creatividad, autonomía en las decisiones, responsabilidad y cooperación en el trabajo que real.

En diferentes momentos históricos de la educación se han propuesto enfoques pedagógicos con los cuales han permitido comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos y utilizar diversos recursos para optimizar estos procesos. De manera particular el enfoque constructivista, según Carretero (1993), plantea los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento de los individuos no son un simple producto del ambiente ni del resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En este enfoque se propone el concepto de aprendizaje significativo, el cual es el conocimiento que surge cuando los nuevos conocimientos dan sentido a un aprendizaje con base aquellos que ya se tienen.

El logro de aprendizajes significativos supone un proceso en el que la persona recoge la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía

previamente. Así, este aprendizaje se concreta cuando el nuevo contenido se relaciona con nuestras experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo teniendo la motivación y las creencias personales sobre lo que es importante aprender un papel muy relevante (Ausubel, 2002: 47). Distingue tres clases de aprendizaje significativo: La primera es la denominada *aprendizajes de representaciones*, la cual es un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información (versionista) nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este concepto y esta teoría se sitúan dentro del marco de la psicología constructivista. La segunda es la conceptualizada como *aprendizajes de conceptos*, esta se entiende por la representación de una idea abstracta en un concepto; surge de los conocimientos generales que se poseen sobre diversos temas (Morales 2013). Finalmente, la tercera es la nombrada como *aprendizajes de proposiciones*, la cual implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva (Barragán, 2009).

Las prácticas docentes buscan como resultado el aprendizaje significativo. Estas prácticas se conceptualizan como la actividad práctica de los actores involucrados en este quehacer, que imprimen su sello especial en las relaciones pedagógicas, experiencia e historia personal determinadas por su origen socioeconómico, cultural de formación en las instituciones sociales y del contexto escolar y social articulados (Díaz y Gallegos, 1996: 51). Cabe señalar que las prácticas docentes están estrechamente relacionadas con el desempeño y/o el logro propuesto para alcanzar una meta que debe concretarse en aquello observable, o bien, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar (Boyatzis, 1982).

Los docentes contemplan distintos métodos o estrategias para así poder emplear las prácticas pedagógicas éste dependiendo de la necesidad de cada individuo. El psicólogo David Kolb planteó su teoría de los estilos de aprendizaje por primera vez en 1984. Dice que nuestros estilos individuales de aprendizaje emergen debido a tres factores causales: la genética, las experiencias de vida y las exigencias del entorno. De esta manera se propone que, el docente al momento de elegir los procedimientos, técnicas y estrategias más apropiadas para crear situaciones favorables de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje que se deben considerar para la transmisión de contenidos en clase. Según Mato (1992), Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Palomino (1998 citando en Dunn, Dunn y Price, Hunt, Guild y Garger y Schmeck señalan que: Dunn, Dunn y Price (1979)) “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Es decir, estos se consideran como la manera en la que un estudiante comienza a concentrarse sobre una información nueva, que procesa y aprehende,

con ellos se presenta un tipo de aprendizaje convergente ya que los estudiantes son prácticos y buscan solución a los problemas. Por otra parte, es vital mencionar que cada persona aprende de manera diferente (velocidad, curiosidad e incluso interés que otras). Hay personas que utilizan como vías de aprendizaje más importante *la audición* que esta se manifiesta cuando el alumno tiene un tipo de aprendizaje divergente ya que siempre están dispuestos a recibir retroalimentación y les gusta escuchar, mientras que otros su forma principal para aprender es *visualmente* que este se denomina cuando el individuo utiliza un conjunto de organizadores gráficos tanto para representar información como para trabajar con ideas y conceptos, que al utilizarlos ayudan a los estudiantes a pensar y a aprender efectivamente. Por otro lado, el *kinestésico* es otra vía de aprendizaje que este se deriva del proceso de la información asociándose a las sensaciones y movimientos, al cuerpo, aunque cabe destacar que aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas mencionados anteriormente (el visual y el auditivo). El aprendizaje kinestésico también es profundo, se puede aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando se aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca, una vez que se aprende algo con el cuerpo, es decir, con la memoria muscular, es muy difícil que se olvide. Se utiliza este sistema de forma natural cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades. Otros sus vías de aprendizaje son dos de los sistemas, y otros una mezcla de múltiples factores. El aprendizaje, es un conocimiento de cada situación, de cada persona y de cada entorno que podamos encontrarnos. En otras palabras, es el proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores. Esto como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Del aprendizaje se deriva la metacognición donde (Cheng, 1993 citado en Klingler y Vadillo, 2000: 84) dice que en general se entiende como “pensar sobre el pensamiento”, mientras que (Brown, 1980 citado en Condemarin, 1995: 96) la define como el conocimiento y regulación al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva.

En algún momento todos necesitan de una persona ejemplar que los inspire a ser mejores, a sobresalir y sobre todo a ser más fuertes, es por ello que los docentes tiene algun profesor de su trayectoria académica al cual consideran como un modelo a seguir ya que algunos de los participantes del estudio nos exponen que se basan en algunas de las prácticas de esos profesores para realizar las propias, puesto que consideran que les parecieron divertidas, innovadoras, ágiles, dinámicas, organizadas y efectivas al realizar alguna práctica de enseñanza.

Todo docente al momento de elegir una práctica pedagógica tiene que considerar algunos elementos en los cuales obtenga como resultado que los estudiantes adquieran una mayor responsabilidad y actividad en el proceso aprendizaje, donde sobre todo hayan perdido el miedo a hablar su lengua materna y aún otras lenguas y de esta manera ir desarrollando sus habilidades lingüísticas al interactuar con otros.

Metodología

Los participantes del presente estudio son docentes adscritos al sistema público de educación básica de la ciudad de Hermosillo, Sonora (ubicada en el noroeste de México). Cuando se recaudaron los datos, los docentes se encontraban impartiendo sus cursos por ello, se reflexionarán aspectos de las prácticas docentes, la didáctica y pedagogía que utilizan conforme al grado de escolarización y estilos de aprendizajes de cada grupo y asimismo de los aprendientes para después diseñar un proyecto didáctico dando a conocer nuevas alternativas para la práctica docente.

La entrevista utilizada para la recolección de datos se caracteriza por tener interrogantes abiertas. Esta exploración se considera cualitativa, puesto que describe de forma minuciosa, eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos, interacciones que se observan mediante un estudio; además, anexa tales experiencias, pensamientos, actitudes, creencias, entre otras. Es decir, en este enfoque hay una dicotomía entre teoría y método empleada para este estudio.

La muestra es de conveniencia, en ella participan 14 docentes de español e inglés de educación obligatoria con un promedio de 0 a 30 años de servicio, los cuales tienen formación superior en licenciatura de educación secundaria, mientras que otros tienen formación en educación primaria. Se utilizaron nomenclaturas específicas para cada individuo en donde PSE00 donde P es el “profesor”, S “secundaria”, E o I “español e inglés”, 00 el “número de identificación asignado al azar”.

Análisis de datos

En este apartado se hará una comparación de las respuestas más relevantes de los participantes, de cierto modo esas respuestas contribuyen a la resolución de la pregunta principal puesto que, cada individuo hace mención de los elementos que conforman sus prácticas, haciendo evidente lo exitosas que resultan ser para la educación.

En la jornada de labor educativa cada participante ha realizado diferentes prácticas de enseñanza, por lo cual se les cuestiona lo siguiente: “¿Cuál ha resultado con mayor éxito para los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español/inglés?” las respuestas fueron diversas ya que es dependiendo de la perspectiva de cada docente, por su parte PSI25 respondió “*El crear buenos hábitos y actitudes de aprendizaje para que los alumnos trabajen en equipo*” esto refleja que el interés del docente no es nulo sino que toma en cuenta la conformidad de sus estudiantes y también trata de fomentar el trabajo colaborativo, en base a esto los alumnos van desarrollando su habilidad lingüística al interactuar con otros. Por su parte PSE07 menciona, que utiliza la repetición constante de conceptos, asimismo considera el relacionar temas previos con los nuevos contenidos puesto que el primer elemento que dinamiza un proceso de

aprendizaje son los conocimientos previos del alumno, en consecuencia, el docente debe implementar las estrategias que permitan unir el conocimiento nuevo con el conocimiento inicial. Además, presentación de proyectos finales demostrando lo aprendido, este individuo mezcla los contenidos para así tener una mayor efectividad en su comprensión y esto lo comprueba el decir que “todo se relaciona entre sí, cada actividad conlleva a un proyecto final donde el alumno demuestra la utilidad de lo aprendido”. PSI04 es muy acertado con su respuesta y dice que toma en cuenta que se realicen atendiendo los estilos de aprendizaje. Sin embargo PSI08 fue muy general en su respuesta y dice que es muy diverso, ya que con cada grupo de alumnos les ha resultado diferentes prácticas y que de forma genérica su estrategia de participación ha funcionado en todos los niveles, a esta persona le resulta efectivo el realizar diversas prácticas para todos sus grupos ya que todos tienen distintos estilos de aprendizaje también hace mención que a través de esto motiva a los alumnos a participar, ya que en ocasiones es difícil que lo hagan.

Resulta evidente que para la realización de alguna práctica pedagógica, sea necesario que al principio se tenga que observar y analizar al grupo para ver en qué nivel se encuentran, esto con el objetivo de darnos cuenta que tantos conocimientos poseen y de los mismos basarse para así poder ayudarlos de acuerdo a sus competencias.

Por otro lado en el estudio se les cuestionó sobre ¿Cuáles son sus principales actividades que desarrolla dentro de sus prácticas de enseñanza? a lo cual PSI03, PSI11 y PSI13 fueron los únicos que respondieron que las actividades que realizaban eran la creación de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y cuadros comparativos esto alude al estilo de aprendizaje visual, en igual forma PSI07 manifiesta que las que incluyen algún juego esto para aquellos que aprenden de manera kinestésica o que se complementa con este estilo de aprendizaje, esto quiere decir que es considerable incluir dinámicas dentro del aula ya que son la forma o el medio de cómo se predisponen los alumnos/as para aumentar su motivación y estado de ánimo, con la finalidad de obtener el máximo rendimiento en el proceso de la enseñanza aprendizaje, pudiendo incluir material didáctico para lograr ese fin, estas suelen ser un recurso muy útil para los docentes ya que la motivación por parte de ellos despierta el interés que tiene el alumno creando un aprendizaje autónomo yendo día a día en un proceso de actividades que lo conduzcan a él, por otra parte se necesita una nueva actitud donde se aconsejó al estudiante a que busque y encuentre el saber por su cuenta fomentando la independencia de estudios, los tiempos han cambiado la manera de impartir asignaturas del docente ya que te muestran que el enseñar no es solo transferir conocimientos, sino que trata de saber crear las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan a pensar y construir su propio conocimiento del mundo que los rodea, no obstante, el docente ya no es el mismo con respecto a la enseñanza ya que el empleo de nuevas herramientas donde el alumnado se va haciendo autosuficiente trae como consecuencia que el profesor ya no se muestre como una autoridad sino como un acompañante en el caminar de la educación del aprendizaje. Asimismo, PSI03 alude que el dictado, sesiones de preguntas y respuestas, debates, discusiones, mesas redondas tienen influencia en el aprendizaje del alumno siendo estos algunos de los métodos participativos.

Posteriormente los docentes comparten las razones por las que consideran esas prácticas de enseñanza exitosas donde PSI01 dice que memorizan mejor, mientras que PSE08 responde que *“los alumnos hacen uso de lo aprendido en un entorno fuera de su libro/lección, crea un ambiente más natural”*. Por otra parte, PSI24 menciona que crean el hábito de la lectura y los enriquece en su habla, PSE01 argumenta que atiende los intereses de los alumnos y les deja un aprendizaje significativo se plantea entonces que a través de actividades lúdicas se van desarrollando competencias cognoscitivas.

Es de suma importancia cuestionar el hecho de ¿Cómo es que el docente atiende algún alumno con necesidades de aprendizaje distintas al resto del grupo? PSE21 responde que lo hace dejando actividades sencillas y poco a poco va aumento el grado de dificultad, esto nos dejó en claro que trata de ir a un ritmo lento y después aumenta la intensidad para no darles de golpe todo y que esto repercuta en la comprensión de los estudiantes. Cabe agregar que PSI07 hace mención de *“Con apoyo de usaer”* logra atender esas necesidades especiales.

Conclusión

Resumendo que para prácticas pedagógicas exitosas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de español e inglés es necesario incluir en las planeaciones diversos elementos conforme a los tres estilos de aprendizaje mencionados anteriormente, dichos elementos se complementan con la motivación que el docente considere necesaria generando así el interés de los alumnos para un mejor aprendizaje y de paso a una enseñanza fluida, potencializando a los individuos con competencias adquiridas en el desarrollo del curso.

Spencer y Spencer (1993) considera que la motivación dirige, conlleva y selecciona el comportamiento hacia ciertas acciones u objetos y lo alejan de otros, como ya se mencionó la motivación por parte del docente influye para despertar el interés del alumno en las actividades de la materia. Es vital hacer mención del resultado de los elementos practicados en las asignaturas, un ejemplo de esto es el hábito de leer y su comprender una lectura ya que se llegó a apreciar que se preocupan por que resulte eficaz la práctica planteada esto mediante mesas de debate, lecturas grupales, producción de escritos entre otras. Por otra parte, se obtuvieron buenos resultados en la ortografía, perdida de miedo al expresarse, también que los estudiantes hacen uso de lo aprendido en su vida diaria, estos son solamente por mencionar algunos.

Los elementos más relevantes que se considera que deben estar en las planeaciones son las exposiciones, ensayos, lecturas, escritura, material didáctico haciendo así una clase lúdica pretendiendo incentivar el interés de los alumnos motivándolos a participar, de igual forma los trabajos colaborativos, dinámicas grupales, lluvia de ideas, práctica oral, debates, síntesis, organizadores gráficos, resúmenes, mesas de debate para socializar, poniendo énfasis en sus necesidades de aprendizaje. Esto demuestra que la educación tradicional se complementa con el uso de nuevas tendencias educativas (haciendo uso de TIC's, entre otras cosas), conlleva

métodos participativos, material didáctico, entre otras cosas, este se fundamenta de tal manera que se realicen nuevos retos para el docente y así mismo para el alumnado.

Bibliografía

- Allueva, P. (2002). "Conceptos básicos de metacognición". En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85.
- Casal Enríquez, C. y Granda Valdés M. (2003). "Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos". *Tiempo de Educar*. 4 (7), pp. 171-202.
- Castro, Santiago; Guzmán de Castro, Belkys. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, vol. 58, pp. 83-102.
- García Cabrero, B; Loredó Enríquez J. y Carranza Peña G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *Revista electrónica de investigación educativa*. 10, pp. 1-15.
- D. Ausubel. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo: Significado y aprendizaje significativo*. Trillas, México.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. 1999, de Organización de Estados Iberoamericano.
- Díaz Orozco M. y Gallegos Valdés R. (1996). *Formación y práctica docente en el medio rural*. Ciudad de México: Plaza & Janés.
- Gómez López, L. F. (2008). "Los determinantes de la práctica educativa". *Universidades*. 38, pp. 29-39.
- González-García, V. (2014). "Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos". *Revista electrónica de las Sedes Regionales*. 15 (31), pp. 51-68.
- Guerrero, A. (2009). "Aplicación de las dinámicas de grupo en el aula". *Revista digitales para profesionales de la enseñanza*. 4, 1-7.
- Jaramillo Naranjo, L. M. y Simbaña Gallardo, V. P. (2014). "La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente". *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. 16, pp. 299-313.
- Polanco, L. (2011). "Combinar lo presencial y lo virtual sin perder lo esencial". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21 (1), pp. 09-22.
- Sarmiento Santana M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las ntic. Una estrategia de formación permanente. Capítulo 2: Enseñanza y aprendizaje*. Universitat rovíra I virgili.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo*. SEP: México.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Distrito Federal. *Universidades*. 48, pp. 21-32.
- Vásquez Rodríguez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones de la ciudad de Pasto*. Impres y Universidad de la

Entre el pensamiento crítico y la formación inicial de docentes: una experiencia textual

Yussel Salas Vázquez

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
salas.vazquez.y@bine.mx

Luis Ricardo Ramos Hernández

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
ramos.hernandez.lr@bine.mx

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Línea temática: 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar las habilidades de pensamiento crítico que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) de Puebla, mediante el proceso de producción de textos en el curso de comprensión y producción de textos. El presente estudio se sustenta en la teoría de la actividad de Leóntiev, que señala que la actividad es un fenómeno: propositivo, contextual, constructivo, transformador y jerarquizado. A partir de la implementación del plan de estudios 2018, en la asignatura de comprensión y producción de textos se desconocen las habilidades del pensamiento crítico que es posible desarrollar en los estudiantes a partir de la producción de textos. Se trata de un estudio basado en el paradigma cuantitativo de tipo descriptivo, exploratorio y transversal en el que se diseñó un instrumento para identificar su nivel de logro de las habilidades del pensamiento crítico a partir de la elaboración de textos como: resumen, síntesis y análisis crítico. Los hallazgos demostraron que la producción de textos en clase influye en el desarrollo del nivel de logro del pensamiento crítico, cuando dichos textos se realizaron en forma periódica.

Palabras clave: formación inicial de docentes, producción de textos, habilidades del pensamiento crítico.

Introducción

En el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) hay situaciones en las cuales los estudiantes desempeñan un papel pasivo y se limitan a recibir información, sin procesarla, analizarla, ni aplicarla en contextos diversos. Con el proceso de enseñanza tradicional, los estudiantes memorizan conceptos sin ser capaces de solucionar situaciones de forma concreta, reflexiva y crítica (Saiz y Nieto, 2002).

Es fundamental desarrollar habilidades para pensar críticamente, ya que las sociedades del conocimiento permiten el acceso a demasiada información; propiciar el pensamiento crítico en los estudiantes proporciona herramientas para enfrentar de manera eficaz los nuevos cambios sociales y tecnológicos. El pensamiento crítico, el y creativo son la base para el desarrollo del pensamiento complejo, importante para el desarrollo intelectual y profesional del estudiante. Fomentar y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes normalistas aporta a su desempeño en escenarios profesionales, así como favorecer el rendimiento académico.

La Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales tiene como propósito, entre otros aspectos, garantizar que las Escuelas Normales continúen siendo el pilar de la formación de los maestros de México en congruencia con los retos educativos del siglo XXI. En este contexto la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), presentó los planes de estudio 2018 para la formación de los futuros profesores en Educación Básica. Dichos planes están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje basado en proyectos (SEP, 2018).

El curso Comprensión y Producción de Textos ubicado en el primer semestre en el trayecto formativo: Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), forma parte de la línea de trabajo del campo de formación académica de lenguaje y comunicación (SEP, 2018).

En este curso el alumno desarrolla las competencias que le permitan la comprensión y producción de textos orales y escritos, sus características y funciones dentro de las prácticas sociales de lenguaje (SEP, 2018). Se incorporan elementos de flexibilidad en el programa del curso para adaptar estrategias que fortalezcan el trayecto formativo de los estudiantes, por lo cual surge esta investigación.

Para profundizar más en el tema de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico se realizó una búsqueda en las bases de datos de EBSCO y DOAJ. Se encontraron nueve investigaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades del pensamiento, dos enfocadas a docentes de educación superior, tres a estudiantes de bachillerato, y cuatro a estudiantes de educación superior; específicamente de enfermería, ingenierías y medicina. Los instrumentos utilizados para el diseño metodológico fueron los test estandarizados, las evaluaciones de conocimientos declarativos, la guía de observación, escalas y cuestionarios.

En esta búsqueda se identificó que no hay investigaciones en educación superior que se desarrollen en un contexto de escuelas normales para la formación de docentes de educación básica;

a partir de la implementación de una estrategia de producción de textos que permita valorar el impacto de esta con relación al propósito del curso.

La pregunta de investigación que surge es ¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico que desarrollan los estudiantes de la LEAT en la producción de textos? El objetivo de esta investigación es identificar las habilidades del pensamiento crítico que desarrollan los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria durante el proceso de producción de textos en el curso de Comprensión y Producción de Textos. La hipótesis planteada es que con la implementación de esta estrategia de producción de textos mejoraran las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes.

Enfoque teórico

Vigotsky dentro de un contexto formativo busca entender la relación de la naturaleza de los signos y las herramientas que se vinculan en ese contexto. En la Teoría de la Actividad retomada de Vigotsky y con aportaciones de Leóntiev se reconocen las modalidades operacionales a partir de acciones y procedimientos acorde al logro de objetivos. Leóntiev establece que la actividad es un fenómeno contextual, propositivo, constructivo, transformador, jerarquizado y multinivel (Díaz, 2008), con el fin de que la actividad de las personas se situé en su contexto histórico, social y cultural.

Esta perspectiva plantea la idea de que la actividad humana constituye un proceso constante que entrelaza necesidades, pensamiento, motivos, y comportamiento, unidos a través de las herramientas simbólicas que la especie humana ha desarrollado a lo largo de su historia. Se argumenta que la actividad sería “un sistema coherente de procesos mentales internos, comportamientos externos y procesos motivacionales combinados y dirigido al logro de metas conscientes” (Bedny & Meister, 1997, citado en Díaz, 2008).

Dentro de los planteamientos que surgen a partir de las teorías de Leóntiev, se indica que el propósito de la actividad es objetivar las necesidades traducándose en un objeto, el cual operaría como motivo de dicha actividad, en la realización de este proceso, las actividades se traducirían en (Kuutti, 2001):

- 1.-Actividad; son los procesos que van desde el reconocimiento de la necesidad a su objetivación traducida en un motivo, incluyendo la actividad individual o colectiva, con un motivo que debió ser reconocido conscientemente.

- 2.-Acciones; subordinadas al logro de metas específicas, con particularidades conscientemente definidas, para cuyo fin se requeriría la articulación de una variada gama de acciones, las que a su vez se traducirían en varias operaciones.

- 3.-Operaciones; realizadas por los sujetos sobre diferentes mediadores de la actividad, determinadas por las condiciones objetivas de realización, principalmente ordenadas por las condiciones contextuales, al interior de las cuales esta actividad se desarrollaría.

La actividad del aprendizaje trata de explicar la actividad conjunta del alumno y el maestro, de este proceso se deriva la asimilación donde se comprenden los procesos de la experiencia individual y social; esta asimilación se da en diferentes tipos de actividades como podrían ser el juego, el aprendizaje, el trabajo, etc. (Vielma, Elma y Salas, 2000). Así, el objetivo de la actividad en el aprendizaje es obtener la asimilación y organización de una experiencia.

En esta investigación, la actividad representa la implementación de la estrategia de producción de textos en el curso dentro del marco de un nuevo plan de estudios. Las acciones subordinadas al logro de metas específicas, a partir de la elaboración de producciones escritas en diferentes momentos atendiendo a niveles de desempeño en el pensamiento crítico y las operaciones que surgen dentro de esta dinámica.

Desde una visión constructivista, se concibe entonces que la función del conocimiento no es representar o proporcionar una descripción del mundo exterior, sino que organizar el mundo experiencial del sujeto de forma que asegure suficientemente la supervivencia. (Alfaro, 2000). Es así que a medida que los recursos se organizan, aparecen las acciones y sus consecuentes operaciones para su consecución, observándose en este último punto las habilidades.

Marco metodológico

El estudio que se presenta tiene un enfoque cuantitativo. Para este reporte se analizaron los datos recolectados en tres momentos con tres producciones escritas: resumen, síntesis y análisis crítico. Se pidió a los estudiantes del curso realizar durante un bimestre producciones escritas en el siguiente orden: resumen, síntesis y análisis crítico, el orden fue partir de los procesos cognitivos y habilidades del pensamiento crítico que se desarrollan en la elaboración de cada una de las evidencias, siendo el resumen el de menor demanda intelectual y el análisis crítico la producción con mayor demanda intelectual. Se facilitaron las lecturas para la elaboración de las producciones; la revisión de las lecturas y elaboración de las producciones fue durante los horarios de clase.

La población fueron 83 estudiantes de los grupos “A” y “B” de primer semestre que cursaron la asignatura Comprensión y Producción de Textos de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria del Benemérito Instituto Normal del Estado. Se descartaron a 25 alumnos porque por motivos de inasistencias a las sesiones no elaboraron una o más de las producciones indispensable para poder realizar el análisis. Se trabajó con 58 alumnos con un promedio de edad de 18 años; 11 hombres y 47 mujeres quienes elaboraron las producciones requeridas y fueron considerados para esta investigación.

Se diseñó un instrumento llamado “rúbrica para la identificación de habilidades del pensamiento crítico” (tabla 1). Esta rúbrica se elaboró con base en el modelo de pensamiento complejo de Jonassen (1996), en el cual operacionaliza el pensamiento crítico a partir de tres habilidades de orden intermedio: analizar, evaluar y conectar. Se establecieron tres niveles de desempeño para cada habilidad, a los cuales se les asignó un valor; se muestra tres puntos, se muestra parcialmente dos puntos y no se muestra un punto.

Para el resumen se consideraron las habilidades de orden intermedio de analizar y evaluar las cuales implican que el estudiante: identifica ideas principales, reconoce patrones de organización, clasifica basado en atributos comunes, identifica secuencias y determina la relevancia de la información. Para la síntesis se consideraron las habilidades anteriores, agregando dentro de evaluar a la priorización de información. Para la síntesis, lo ya mencionado más la habilidad de orden intermedio conectar que implica: inferir deductivamente, inferir inductivamente, un pensamiento lógico y la identificación de relaciones de eventos y posibles causas.

En el resumen a partir del nivel de desempeño establecido en la rúbrica el puntaje máximo que podía obtener una producción son 15 y el mínimo 5 puntos. Para la síntesis el puntaje máximo a obtener son 18 y el mínimo 6, y para el análisis crítico el máximo son 30 y el mínimo 10 puntos. Las puntuaciones obtenidas se convirtieron a porcentajes para hacer proporcional el resultado con relación al número de habilidades presentes y el número de puntos posibles a obtener en cada habilidad. Por ejemplo: en el resumen un estudiante obtuvo 13 puntos de 15 posibles convirtiendo los puntos a porcentaje corresponde el 83%, en la síntesis el mismo estudiante obtuvo 15 puntos de 18 en porcentaje corresponde al 83%, y finalmente en la síntesis obtuvo 26 de posibles 30 puntos correspondiendo al 86%.

Se elaboraron un resumen, una síntesis y un análisis crítico con las lecturas provistas a los estudiantes, como producciones guía para identificar las habilidades presentes en las producciones de los estudiantes. Estas producciones guía fueron revisadas, valoradas y aprobadas por dos expertas en lingüística quienes consideraron evidenciaban las habilidades del pensamiento crítico que se establecen en la rúbrica.

A partir de estas producciones guía se identificaron las habilidades presentes en las producciones de los estudiantes. Por ejemplo, en el resumen derivado de la lectura titulada *Las habilidades lingüísticas: Comprensión oral; ¿Qué es escuchar? Modelos, estrategias y Micro habilidades* se establece la habilidad y se identifica en las producciones de los estudiantes a partir de la producción guía (tabla 2). Se realizó un análisis estadístico de la información obtenida para poder identificar cuáles son las habilidades presentes en las producciones de los estudiantes y su posterior desarrollo en los otros textos producidos.

En el resumen, de las 58 producciones el promedio del grupo fue de 72.8% el porcentaje máximo obtenido por alguno de los estudiantes fue de 100% y el mínimo de 40%, el porcentaje mayoritariamente obtenido fue 66% (figura 1). La habilidad que más se presentó en los resúmenes fue la identificación de ideas principales, la segunda fue la clasificación de la información basada en atributos comunes, posteriormente se ubica la habilidad de reconocer patrones de organización, la siguiente fue la identificación de secuencias, y finalmente la evaluación de la información (figura 2).

En la síntesis el promedio del total del grupo fue de 68.1%. El porcentaje máximo obtenido por algún estudiante fue 94% y el mínimo de 44%, el porcentaje que más se repitió fue de 77% (figura 3). La habilidad más presente fue la identificación de ideas principales, seguida del reconocimiento de patrones de organización, posteriormente la clasificación basada en atributos,

la identificación de secuencias, evaluación de la información, y finalmente la priorización y jerarquización de la información (figura 4).

En el análisis crítico el promedio de las producciones fue de 73.4%. Los porcentajes máximo y mínimo obtenidos por algún estudiante fueron 100% y 42% el porcentaje con más repetición fue 60% (figura 5). En la síntesis la habilidad más presente es la identificación de ideas principales seguida por: pensamiento lógico, clasificación de la información basada en atributos, reconocimiento de patrones de organización, identificación de secuencia, inferencia inductiva, evaluación de la información, contraste y comparación de la información, jerarquización de la información, inferencia deductiva, identificación de relaciones de efectos y posibles causas (figura 6).

Se identificó que de los 58 estudiantes; 39 presentaron incremento con relación al porcentaje obtenido en cada una de sus producciones, 12 de ellos mantuvieron porcentajes similares en sus tres producciones sin cambios significativos, y 7 estudiantes obtuvieron porcentajes cada vez menores en cada producción (tabla 3).

Conclusiones

La identificación de ideas principales es la habilidad que más presencia y desarrollo tuvo en las tres producciones escritas. Las habilidades que estuvieron presentes en la elaboración del resumen, síntesis y análisis crítico si presentaron un aumento en su desarrollo con relación a la producción anterior en el 67% de los estudiantes.

Las habilidades que se presentaban por primera vez en una producción escrita obtuvieron el porcentaje de presencia más bajo, por ejemplo: en la síntesis fue la habilidad de priorización de la información. Lo mismo ocurrió en el análisis crítico con las habilidades de: pensamiento lógico para la formulación de argumentos, identificación de relaciones efecto – causa, y la inferencia deductiva e inductiva las cuales fueron las habilidades con el porcentaje más bajo.

A partir de la comparación de resultados obtenidos en las producciones revisadas se identifica que durante horarios específicos (de clase), bajo las mismas condiciones y con actividades específicas se generan condiciones para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico.

Todos los estudiantes presentan habilidades del pensamiento crítico desde la primera producción que fue el resumen, pero esta propuesta evidencia que la producción de textos en clase si tuvo impacto en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico cuando son practicadas de forma periódica, también se identificó que al presentarse nuevas habilidades del pensamiento crítico a desarrollar en producciones escritas el nivel de desempeño disminuye, pero incrementa conforme se van practicando.

Anexos

Tabla 1

Ejemplo de algunos rasgos de la rúbrica para la identificación de habilidades del pensamiento crítico

ANALIZAR	SE MUESTRA (3)	SE MUESTRA PARCIALMENTE (2)	NO SE MUESTRA (1)
Clasifica basado en atributos comunes	Ordena la información por clases y/o categorías	Ordenar parcialmente la información por clases y/o categorías	No ordena la información por clases y/o categorías
EVALUAR	SE MUESTRA (3)	SE MUESTRA PARCIALMENTE (2)	NO SE MUESTRA (1)
Evalúa información	Examina y determina el valor de la información por su relevancia y confiabilidad	Examina y determina parcialmente el valor de la información por su relevancia y confiabilidad	No examina y determina el valor de la información por su relevancia y confiabilidad
CONECTAR	SE MUESTRA (3)	SE MUESTRA PARCIALMENTE (2)	NO SE MUESTRA (1)
Pensamiento lógico	Desarrolla argumentos, conclusiones o inferencias	Desarrolla parcialmente argumentos, conclusiones o inferencias	No desarrolla argumentos, conclusiones o inferencias

Tabla 2

ejemplo de habilidad del nivel analizar en el resumen

Habilidad	Producción guía	Estudiante No. 34 Se muestra	Estudiante No. 20 Se muestra parcialmente
Reconoce patrones de organización	El receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen el perfil	El receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen el	Para ayudar a comprender, el receptor utiliza un conjunto de

<p>de un buen receptor algunas de estas estrategias son: manifestar comprensión del discurso, animar al emisor a seguir hablando, anticipar el discurso y acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal.</p>	<p>perfil de un buen receptor estas son: manifestar comprensión del discurso, animar al emisor a seguir hablando, anticipar el discurso y acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal.</p>	<p>estrategias que constituyen el perfil de un buen receptor.</p>
---	---	---

Nota. El estudiante no. 34 en su resumen si mostro evidencia de esta habilidad, mientras que el estudiante no. 20 menciona elementos del texto que atienden a esa habilidad, pero solo de forma parcial.

Tabla 3

Ejemplo de porcentajes obtenidos por estudiantes de un máximo de 100% posible en las producciones

No. de estudiante	resumen	síntesis	análisis crítico
34	66%	88%	88%
41	60%	72%	86%
50	73%	77%	80%
53	66%	77%	89%
55	53%	77%	81%
2	60%	61%	61%
11	85%	84%	84%
19	66%	66%	65%
3	86%	66%	61%
7	89%	75%	71%
20	80%	66%	63%

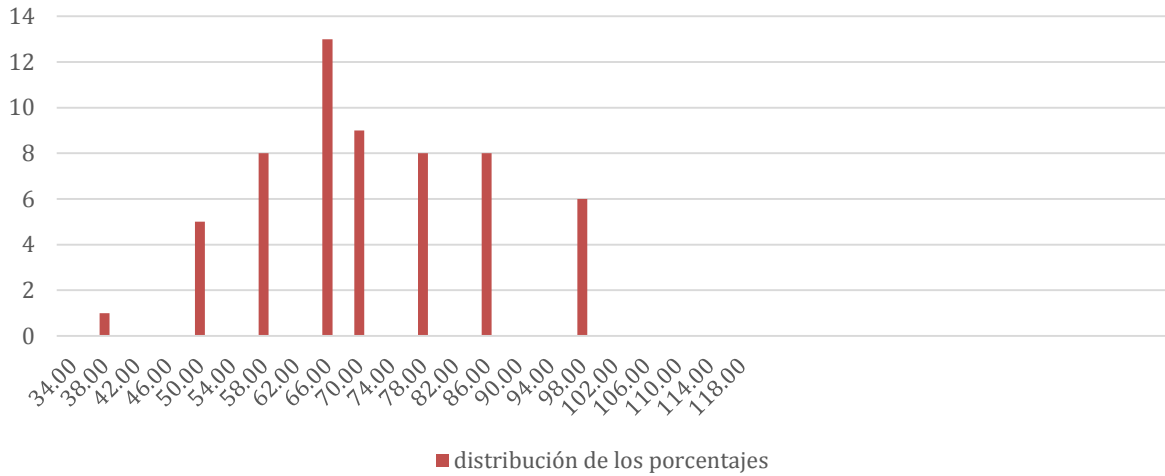


Figura 1

Distribución de los porcentajes obtenidos por el total de estudiantes en el resumen

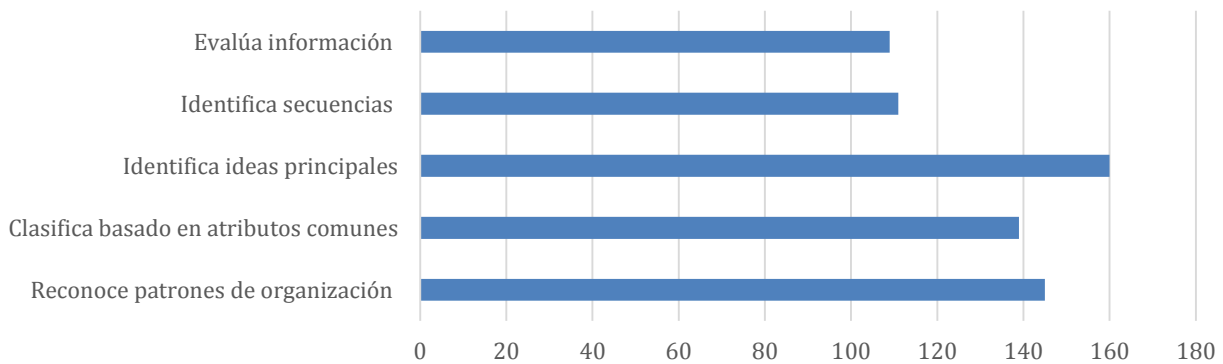


Figura 2

Habilidades más recurrentes en el resumen

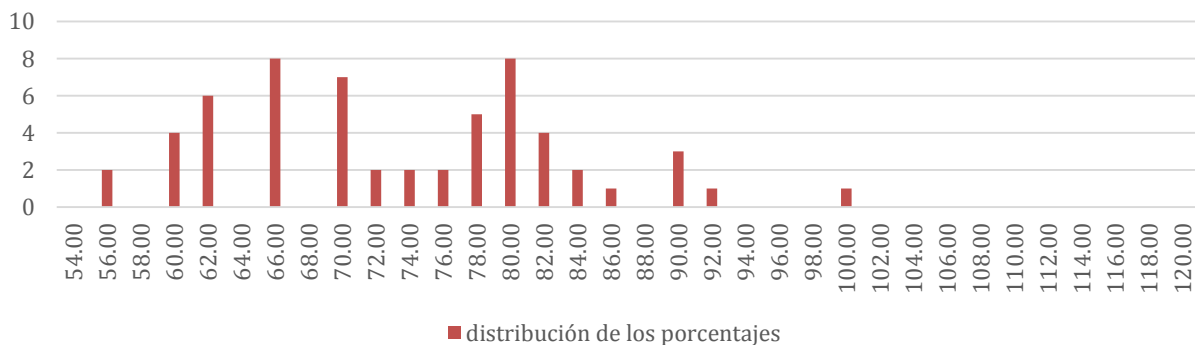


Figura 3

Distribución de los porcentajes del análisis crítico

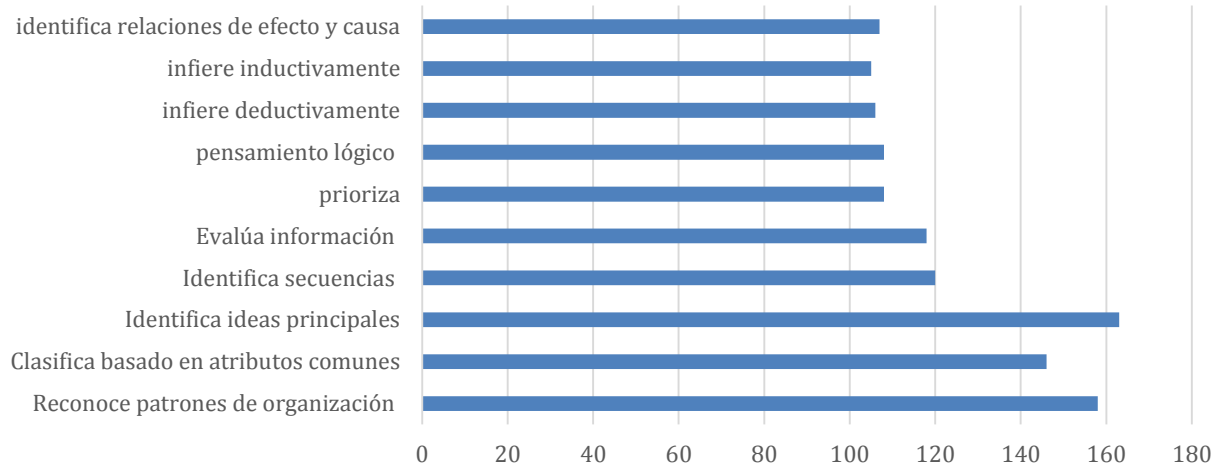


Figura 4

Habilidades más recurrentes en la síntesis

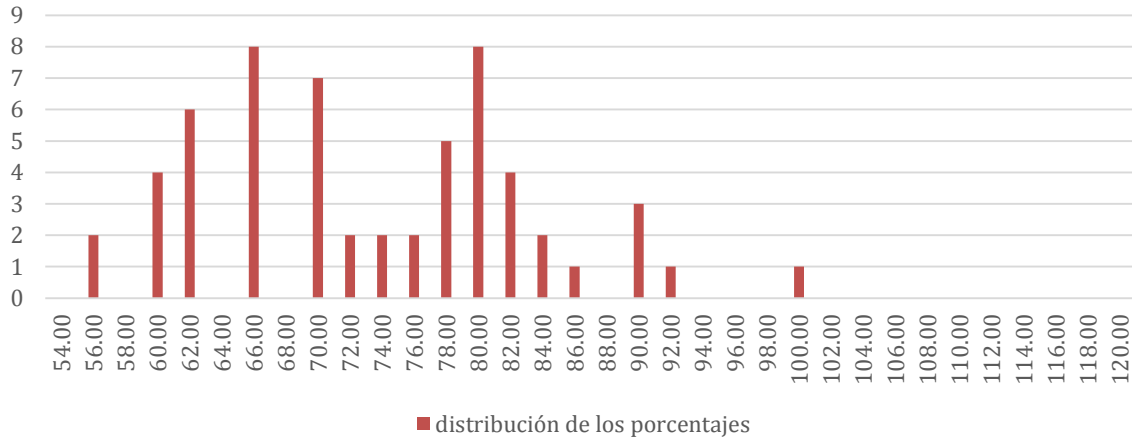


Figura 5

Distribución de los porcentajes del análisis crítico

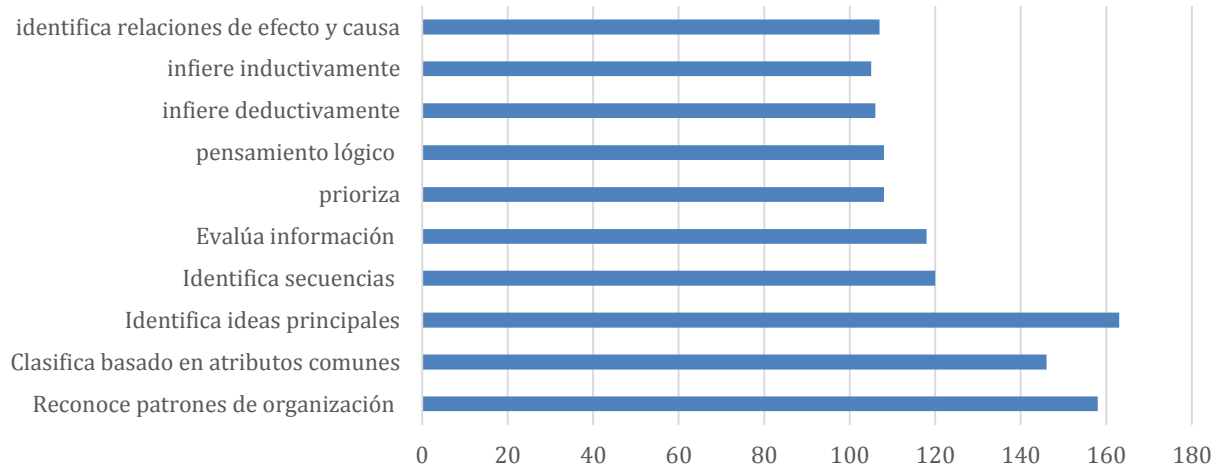


Figura 6

Habilidades más recurrentes en el análisis crítico

REFERENCIAS

- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en Psicología Comunitaria*. Santiago, Chile: RIL Editores.
- Díaz, C. (2008). Actividad, Contexto Organizacional y Competencias. *Revista Psicología Organizacional Humana*, 1(2), 53-68. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/53314377/Diaz-Actividad-contexto-organizacional>.
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mind tools for critical thinking*. New Jersey: Prentice hall.
- Kuutti, K. (2001). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. En B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness*. Cambridge: MIT Press.
- Saiz, C. y Nieto, A. (2002). *Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo: conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria: Plan y Programas de Estudio 2018*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes.
- Vielma Vielma, Elma, & Salas, María Luz (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9),30-37 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630907>

ESCRITURA CREATIVA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Claudia Verónica Durán Tzuc claudia-duran98@hotmail.com

Engels Herbé May Medina piaget_engels@hotmail.com

Cámara Huchín Adda Lizbeth addacamara84@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria, de Calkiní, Campeche.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal desarrollar la escritura creativa a través de un taller de producción de textos con la finalidad de mejorar los niveles de creatividad que poseen los estudiantes del quinto grado en la producción escrita de textos descriptivos. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. La implementación se desarrolló en las etapas dirigidas a composición de textos mediante estrategias basadas en la escritura creativa. Los alcances obtenidos son el resultado de los tres momentos de la aplicación de las estrategias diseñadas en el plan de acción y de los instrumentos de evaluación aplicados en cada momento. La interpretación de los resultados se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la experiencia pedagógica basada en la producción textual como recurso didáctico para la escritura creativa, permite incrementar la inventiva en la lengua escrita y a su vez poner en manifiesto las capacidades de imaginación y fantasía de los niños.

Palabras clave: escritura creativa, estrategias, taller de textos, plan de acción, texto descriptivo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Situación Problema

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística con un objetivo determinado, es una forma de usar el lenguaje a favor de estos objetivos y en algunas situaciones las intenciones pueden

modificar el significado convencional de las expresiones, saber usar la lengua no es solo saber usar las palabras en cada contexto comunicativo, si no es necesario saber interpretar correctamente la intención con la que se utilizan, para esto es preciso relacionar las expresiones utilizadas con su contexto (Cassany,2006).

Asimismo, haciendo énfasis a estos conceptos se partió de un diagnóstico en el quinto grado de la escuela primaria Álvaro Obregón a través de la técnica de observación participante, esta evaluación consistió en redactar un artículo sobre el tema de su interés, posteriormente fue analizada con una lista de cotejo que permitió reconocer los niveles óptimo, alto, limitado e iniciado en los que se encuentra los discentes en la producción escrita. Con base a los resultados de la prueba se detectaron deficiencias en la producción de textos escritos, se comprobó que la mayoría de los estudiantes no cumplían con aspectos relacionado a la escritura como la coherencia, cohesión, uso correcto de la gramática, además presentaban dificultades al momento de corregir borradores, el cual no permitía comprender el propósito comunicativo del texto.

Por consecuencia, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado: Escritura creativa para la producción de textos descriptivos en la educación primaria *de la Escuela Álvaro Obregón de Becal, Calkiní, Campeche*, con la finalidad de promover en los estudiantes las habilidades que los lleven a redactar textos, en forma creativa, consciente, cohesiva y coherente. Por consiguiente, concebir la escritura como un medio de creación, para prestar mayor atención a la capacidad de invención del alumnado, y para desarrollar esta capacidad de invención a la hora de escribir, es imprescindible fomentar la flexibilidad, fluidez y originalidad en el aula a través de la escritura creativa.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo las estrategias de escritura creativa favorecen la producción de textos descriptivos en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria Álvaro Obregón de la localidad de *Becal, Calkiní, Campeche* durante el ciclo escolar 2018-2019?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de producción textual de los alumnos del quinto grado?
- ¿Cuáles son los niveles de creatividad de los alumnos para la creación de un texto descriptivo?
- ¿Qué estrategias de escritura creativa favorecen la producción de textos descriptivos?
- ¿Cuál es el alcance obtenido de la implementación de estrategias de escritura creativa en la producción de textos descriptivos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Implementar estrategias de escritura creativa para favorecer la producción de textos descriptivos en los estudiantes del quinto grado de la escuela primaria Álvaro Obregón de la localidad de Becal, Calkiní, Campeche.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar los niveles de la producción escrita para favorecer el proceso de composición de textos descriptivos.
- Determinar los niveles de creatividad en la producción de textos descriptivos para reconocer las dimensiones de intervención.
- Implementar un taller de estrategias de escritura para favorecer la producción de textos descriptivos.
- Valorar el alcance obtenido en la implementación de las estrategias de escritura creativa para la producción de textos descriptivos.
-

1.4 Justificación

Para la realización de este trabajo de investigación se establecieron los términos que sirvieron de guías, en primer lugar, fue imprescindible considerar el enfoque actual de la asignatura de español, establecido en el plan de estudios 2011 donde el discente tiene el papel no solo de comprender, sino también de producir textos propios y creativos, lo cual también representa una dificultad para los niños (SEP, 2011). Por ello se comenzó con interrogantes respecto a los textos descriptivos y su relación con la creatividad de los alumnos en cuanto a su comunicación verbal, ya que el tipo de texto no constituye la misma prioridad y protagonismo que otros textos literarios e informativos en cuestión de lectura, comprensión y escritura.

A pesar de esto, los docentes continúan abordando su enseñanza en momentos breves y con enfoques referidos a su estructura. Por tal motivo, se hace evidente que los alumnos se muestren desinteresados por producir textos escritos, pues las escuelas lo han convertido en un recurso que “requiere un análisis mecánico y carente de contenido, matando la emoción, sensibilidad estética y el placer” (Gallardo, 2010, p.6). Esto ha provocado una incongruencia entre lo que se enseña y se espera de los alumnos, pues se privilegia un análisis estructural del lenguaje.

Por otro lado, el proyecto fue de utilidad como una herramienta que permitió el desarrollo de la creatividad en escritura textos, con los resultados obtenidos se aportaron elementos para mejorar la producción de textos escritos mediante la implementación de estrategias que estimulen la creatividad, como indica Arrollo (2015) “Las estrategias creativas ponen en marcha nuevos modos de redactar textos” (p.17).

Asimismo, se consideró esta investigación trascendental para estimular y motivar el desarrollo de la escritura creativa a través de textos empleando estrategias creativas, de esta forma el estudiante estimula una mejor comprensión del mundo, la comunicación, la imaginación, la expresión y el pensamiento crítico e inferencial.

De igual manera, se pretende que la investigación tenga relevancia social, para contribuir a los procesos formativos, estimular la comprensión de los estudiantes y desarrollar las competencias lingüísticas de la educación actual.

1.5 Delimitación del Problema

Para la realización de este trabajo de investigación se establecieron los términos que sirvieron como guías, en primer lugar, es importante tomar en cuenta la producción de textos, para Cassany (2006) “Producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc.” (p. 66).

La Escritura creativa, se implementó a través de estrategias creativas dirigidas a la participación de todos los alumnos hacia la adquisición de destrezas y actitudes para favorecer el proceso de producción de textos (Riodari, 2008). Por consiguiente, al emplear las estrategias de escritura creativa los estudiantes desarrollaran habilidades para la producción de textos descriptivos.

El proyecto de investigación se centró en la Escuela Primaria *Álvaro Obregón* Clave del Centro de Trabajo [CCT] 04DPR0508G, perteneciente a la zona escolar 018, ubicada en la calle 25 s/n en el centro de localidad de Becal, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 3:00 p.m. Por otro lado, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 21 al 5 de enero de 2019.

Dicho proyecto fue enfocado en el campo formativo de Lenguaje y comunicación en la asignatura de español, donde se leyó, organizó ideas e interpretaron textos descriptivos, a partir de estrategias que favorecen la composición de textos.

1.6 Hipótesis y/o supuestos

Las hipótesis se definen como aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones.” (Hernandez, 2014, p.104). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del presente trabajo es la siguiente:

Implementar estrategias de escritura creativa favorece la producción de textos descriptivos en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria “Álvaro Obregón” de la localidad de Béal, Calkiní, Campeche.

2. MARCO TEÓRICO

La escritura es una parte trascendental en el proceso de comunicación humana considerada como un medio de expresión y herramienta para comunicarse porque permite plasmar ideas o palabras a través de signos, ya que constituye una forma de incluirse y participar en diferentes situaciones asumiendo a su vez diferentes roles. Tal como lo menciona Cassany, (2005) al proponer la escritura como un proceso complejo en el marco de una situación comunicativa, es decir, la escritura como producción de un texto con base a las necesidades específicas de una situación comunicativa.

Por consiguiente, la escritura creativa permite organizar nuestro pensamiento, fomentando una mirada observadora de la realidad capaz de abordarla de manera literaria, en la cual este tipo de escritura nos acerca a un modo más concreto de configuración de la mirada, del pensamiento y de las emociones. En este sentido, Álvarez (2009) relaciona “la escritura creativa con la producción de textos y el arte de contar historias, para expresar en un texto sentimientos, creatividad y jugar con la fantasía” (p.12).

De acuerdo con lo anterior la persona antes de redactar un texto requiere de una planificación de lo que se quiere transmitir, establecer los contenidos y realizar una serie de procesos lingüísticos para traducir estos conceptos en preposiciones lingüísticamente apropiadas, se necesita de capacidad nueva a la que se denomina composición escrita.

Flower (1989) citado por Casanny (2006) conceptualizan que “Producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc.” (p. 66). Por lo que propone 3 etapas ante el proceso global de composición, las cuales son la planificación, textualización y la revisión.

Asimismo, la producción de textos se considera como la unidad lingüística que permitirá organizar ideas para tener un texto coherente que cumpla con el propósito comunicativo y adecuado al contexto. En complemento, Albarrán (2009) describe los niveles de producción de textos escritos que los estudiantes pueden desarrollar:

Nivel óptimo: Se refleja un uso correcto de la gramática; una apropiada presentación del escrito; una adecuada utilización de los elementos constituyentes de la lingüística, como también una selección adecuada del género y tipología textual;

Nivel alto: lo produce un escritor competente, ejecuta las operaciones y suboperaciones cognitivas asociadas con la escritura con algunas dificultades, tales como dejar de revisar algunos aspectos de fondo y forma.

Nivel limitado: lo produce un escritor limitado, hace borradores sin tomar en cuenta la planificación y no realiza ninguna revisión, es decir, pasa el borrador a limpio tal como lo produjo.

Nivel Iniciado: la consigue el escritor iniciado, no realiza borradores. En el texto final se encuentra incorrecciones gramaticales en bastantes ocasiones, en el escrito aparecen errores ortográficos.

Sin embargo, para lograr desarrollar los niveles de producción de textos y facilitar el gusto por la expresión escrita se establecen estrategias para alcanzarlas de acuerdo con Torrance (2000) los niveles de creatividad en la producción escrita, vienen siendo los siguientes:

Creatividad expresiva: Consiste en asociar la espontaneidad, la fluidez y originalidad a través de la imaginación en el escrito

Creatividad productiva: La persona en su texto solo dispone de aptitudes y habilidades para dar forma a sentimientos y fantasías. El individuo se mide con la realidad y la imaginación.

Creatividad inventiva: La persona en su escrito establece componentes propios para describir la realidad en él no hace uso de la fluidez y originalidad para expresar lo que imagina.

De esta manera, es importante fundamentar el trabajo con diferentes documentos de investigación encaminados al mismo ámbito temático. De acuerdo a la perspectiva de Arrollo (2015) en su tesis titulada *La escritura creativa en el aula de educación primaria* tiene como principal objetivo es concientizar sobre la importancia de la escritura creativa en el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumno. En conclusión el autor concibe: La escritura creativa como habilidades de creación mediante la cual los alumnos sean capaces de inventar historias, expresar sentimientos, pensamientos y emociones.

Del mismo modo, la escuela abordó la problemática de las barreras que le impiden al alumno producir textos escritos en la elaboración de la ruta de mejora escolar con la finalidad de favorecer los aprendizajes en el ciclo escolar 2018-2019, tomando en cuenta las deficiencias en la coherencia, cohesión y el uso correcto de signos de puntuación en los textos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo cualitativa, según Hernández (2014) “Se basa en una lógica y proceso inductivo (explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas) que va de lo particular a lo general” (p.9). Dicho enfoque permitió la búsqueda de significados en el desarrollo del tema. Asimismo, en relación a los objetivos establecido, se llevó a cabo bajo el estudio descriptivo con la finalidad de especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice (Hernández,2014).

En la investigación, se empleó una hipótesis de acción estratégica, que se planteó después de la revisión de la bibliografía proporcionada a la problemática que se trata en el aula de clases, con base a esta información se indujo a emprender acciones importantes que permitan desempeñarse eficientemente para solucionar una problemática (Rodríguez,2006).

La metodología que se llevó a cabo en el proyecto fue de investigación-acción pues Rodríguez y Vallderiola (2007) menciona que el principal objetivo de la investigación acción es transformar la realidad. Finalmente, esta investigación se enfocó en los alumnos de quinto grado, los cuales fueron designados y conformados de manera aleatoria, para la implementación del plan de acción, dichos participantes fueron los involucrados en la investigación realizada.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Álvaro Obregón Clave del Centro de Trabajo [CCT] 04DPR0508G, perteneciente al sector 018, que se encuentra ubicada en la calle 25 s/n en el centro de la localidad de Becal, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 3:00 p.m.

El tiempo de estudio que se abordó fue de seis meses correspondientes del 21 de enero al 5 de julio de 2019 en este lapso se abarcaron tres jornadas de práctica docente, con un total de 30 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

3.3 sujetos o participantes

Los sujetos participantes se designaron como cumplimiento de la práctica docente correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por tal motivo la población objeto de estudio estuvo integrada por un grupo de quinto grado, conformado por 20 alumnos entre los 10 y 11 años de edad, de los cuales 11 son del sexo femenino y 9 son del sexo masculino, de la Escuela Primaria Álvaro Obregón de la localidad de Becal, Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje. Los cuales se definieron como la capacidad que tienen los estudiantes para aprender, en este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 9 alumnos en un ritmo rápido, 7 en el ritmo moderado y 4 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 12 visuales, 5 auditivos y 3 kinestésicos.

3.4 Instrumento para acopio de información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Guía de observación: Instrumento aplicado para realizar la observación que de acuerdo con Rojas (2002) “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61). Tuvo como propósito recuperar información sobre actitudes de los niños frente al acto de escribir.

Lista de cotejo: Es un instrumento de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento (Tobón, 2008). La lista de cotejo de elaboración propia tuvo como propósito valorar el nivel de producción escrita en el que se encuentran los alumnos, antes de la aplicación de estrategias que favorecen a la composición de textos.

El test tiene como objeto adquirir información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta y características individuales como la inteligencia, actitudes, creatividad, etc (Torrance, 2014 p.20). Este instrumento fue enfocado a valorar la creatividad del alumno según a los cuatro criterios básicos de la creatividad: fluidez, flexibilidad, la elaboración y la originalidad.

La escala de valoración: Para el tercer objetivo se empleó la escala de valoración de acuerdo con Muñoz (2010) es un instrumento el cual permite emitir un juicio a través de una escala donde se identifique el grado en el que se ha presentado una cualidad o característica, De este modo se empleó con el propósito de valorar las estrategias aplicadas en el taller de escritura creativa de textos descriptivos.

Rúbrica: Se empleó la rúbrica del autor Sandoval (2016), que fueron dirigidas para valorar los niveles de creatividad en la producción de textos a partir de estrategias de la escritura creativa que se refieren a las dimensiones: Fluidez, flexibilidad, originalidad, viabilidad y elaboración.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación documental, la recolección de datos y el análisis de los mismos fueron acordes a los objetivos proyectados a través de un enfoque cualitativo.

La primera fase de trabajo consistió en la planeación del proyecto este permitió sistematizar las ideas a emprender a través del planteamiento del problema y situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. Lo anterior ubicó la perspectiva teórica que condujo la búsqueda de información y la selección de estrategias acordes al tipo de investigación.

Complementariamente, fue pertinente la recuperación de información científica que sustentó las actividades de intervención y la validez del enfoque didáctico a través del marco teórico elaborado. Por consiguiente, se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura.

En la segunda fase, de ejecución, previo a la aplicación de los instrumentos de recuperación de datos fue necesario comunicar los objetivos al docente de grupo. Posteriormente, se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar los niveles de creatividad y de producción textual que posee cada alumno.

El primer instrumento consistió en una guía de observación para analizar las situaciones relacionadas a la escritura, caracterizado por la recolección de datos sobre los hábitos de expresión escrita en el aula de clase, permitiendo conocer, el proceso de producción de textos propios de los educandos y las actitudes frente al acto de escribir, se aplicó una lista de cotejo para conocer el nivel de producción textual, seguidamente, se empleó un test para valorar el nivel de creatividad de los discentes.

Finalmente, la escala de valoración se utilizó para evaluar las etapas del taller de textos descriptivos y evidenciar como las estrategias de escritura creativa favorecen la producción de textos escritos.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, esta a su vez fue articulada en las etapas de análisis e interpretación de los resultados, para el cumplimiento de este propósito se aplicó al grupo de manera individual la Rúbrica del autor Sandoval que incluyeron una serie de cuestiones para valorar nivel de creatividad en la producción de textos descriptivos, esto para contrastar el alcance de la aplicación del plan de acción.

En complemento, para realizar la triangulación de los resultados se aplicó nuevamente la guía de observación, así como el test y la lista de cotejo, el segundo fue proporcionado a cada estudiante donde destacaron los aspectos que lograron consolidar con respecto a la creatividad. La lista de cotejo fue para heteroevaluación que uso la docente para evaluar a los alumnos de manera individual y lograr la interpretación de los resultados destacando la validez de cada uno.

4. RESULTADOS

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como eje el objetivo general que consiste en desarrollar la escritura creativa a través de la producción de textos como recurso didáctico en los estudiantes del quinto grado; determinó la selección de objetivos específicos que guiaron la indagación y éstos a su vez, el diseño y aplicación de instrumentos permitiendo dar validez y confiabilidad a la investigación.

Para alcanzar el primer objetivo se llevó a cabo la estrategia el *Binomio fantástico* esta consistió en escribir una descripción a partir de dos palabras opuestas, el texto fue evaluado por una lista de cotejo que permitió conocer identificar que los alumnos no cumplían el propósito comunicativo, no tenían una diversidad de vocabulario, así como la poca relación entre palabras y oraciones.

El segundo objetivo se evaluó por medio de un Test, donde el estudio de la información partió de la elaboración de un retrato escrito a través de la estrategia *Tormenta de ideas*, donde los estudiantes identificaron características externas e internas, porque a través de lo que observa pone en juego su imaginación para expresar a través de la escritura lo que ve.

Para alcanzar el objetivo tres *Aplicar un taller de producción de textos descriptivos*, se aplicaron seis estrategias divididas en las etapas de la producción de textos, de la siguiente manera: para la planificación se emplearon dos estrategias *¿Qué paso?* y *el retrato*. En la textualización y revisión se trabajaron cuatro estrategias: *El cartero simpático, creando personajes y el cubo mágico, ¿Qué aprendí?, estas fueron evaluadas a través de una escala de valoración dando como resultado lo siguiente:*

En la planificación como primera etapa del proceso de producción de textos se aplicaron dos estrategias, *¿Qué paso?* y *el retrato* ambas tuvieron la finalidad de inferir a partir de la descripción de personajes a favor de la imaginación y la creatividad, para posteriormente iniciar su planeación de su texto, destacando en el escrito el predominio de elementos sintácticos que tiene el alumno, así como la falta de ideas creativas.

Las estrategias aplicadas en la etapa de textualización donde se encuentra inmersa la revisión fueron *el cartero simpático, creando personajes* y el cubo mágico que favoreció al alumno corregir sus borradores y expresar ideas de una manera creativa, en estas la mayoría de los alumnos hizo uso de la descripción subjetiva, al comparar a su personaje con la realidad y la imaginación, logrando que el estudiante mejore en el proceso de la producción, esto evidencio como el alumno expresa lo que sienten, observa y lo analiza a través de su imaginación y la creatividad.

El trabajo del alumno paso por un proceso donde se planearon las ideas, se realizaron organizadores gráficos y se realizaron borradores que facilitaron lograr como producto final el retrato escrito que fue presentado a todos los alumnos del grupo, donde demostró que se cumplió con el objetivo del proceso de escritura. Por consiguiente, fue realizada a través de la actividad *¿Que aprendimos?*, esta consistió en presentar los productos elaborados a través de una lectura de atril.

Por lo tanto, dando respuesta al objetivo cuatro de la investigación que corresponde a *Valorar los niveles de la producción escrita de textos descriptivos para favorecer el proceso de composición de textos*, se evaluó el texto a través de la rúbrica de Sandoval (2015) que facilitó conocer cuál fue el alcance de la propuesta conforme al nivel que lograron los estudiantes en cuanto a la creatividad en la producción de textos. Los resultados fueron los siguientes:

Creatividad expresiva: Este tipo de creatividad fue la que dio mejores resultados porque le facilitó al alumno expresarse el mundo interior, a través de sus emociones y sentimientos en donde asocio la realidad con la fantasía obtuvimos un texto legible, original que cumplió con el propósito comunicativo y sintáctico.

Creatividad productiva: Se presentó cuando los alumnos describieron a su personaje a través de la espontaneidad al momento de realizar sus organizadores gráficos. Se obtuvo un texto legible, original, acorde al propósito comunicativo, basado en sentimientos y fantasía pero que a la vez se limitó a relacionar la realidad con la imaginación.

Creatividad inventiva: En este nivel se reconoce los aspectos favorables que contenía su texto, se logra apreciar el avance sobre la producción escrita que tiene el alumno como la comprensión del propósito comunicativo, conectores y el uso de algunas reglas ortográficas que empleo, por lo tanto, establece componentes propios para describir la realidad, pero no hace uso de la fluidez y originalidad para expresar lo que imagina por escrito.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escritura creativa como tema de investigación vinculada a la producción de textos, implicó la actuación estratégica ante las actividades de enseñanza – aprendizaje para la toma de decisiones que limitaban al alumno a redactar escritos. Al retomar el supuesto de que *El desarrollo de la escritura creativa favorece la producción de textos escritos en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria*, describe que los resultados obtenidos son congruentes con la teoría recuperada de expertos en la materia que sustentan esta investigación en este ámbito.

La elaboración de un texto parte de un taller en donde se deben de incluir estrategias creativas que le permitan al alumno jugar con la imaginación y hacer más divertido el proceso de la producción de textos su escrito. Rodari (2008) afirma que las estrategias creativas incentivan la escritura creativa, estas deben de estar inmersas en un taller de textos porque otorgan un papel importante a la imaginación.

Asimismo, los educandos tuvieron que cumplir con las características del enfoque de la creatividad en la escritura que menciona Vygotsky(2003), el cual para que una persona sea creativa primero tiene que reconocer sus habilidades y de quienes lo rodean, para posteriormente dar paso a cada actividad que se le proponga , es por ello que durante el taller de producción se valoraron los niveles de creatividad en la escritura, y se comprobó cuáles fueron las mejoraras en la producción de textos, durante la aplicación de estrategias para lograr favorecer la escritura creativa.

La escritura creativa es una técnica que ha favorecido la expresión escrita como un medio de comunicación, concebida como un proceso de creación mediante la cual los alumnos son capaces de inventar historias, expresar sentimientos, pensamientos y emociones, con la finalidad de concebir el proceso de composición de textos. Esto se logró con base al plan de acción, los objetivos de la propuesta, el análisis y la interpretación de los resultados se elabora la siguiente conclusión.

El plan de acción diseñado tuvo como objetivo principal implementar la producción de textos para favorecer la escritura creativa, para ellos se planificaron estrategias partiendo de los niveles de creatividad y de producción de textos con la finalidad de incentivar la imaginación y la fantasía a través de sus escritos.

Por lo tanto, el taller de producción de textos descriptivos se llevó a cabo mediante estrategias de escritura creativa a divididas en las etapas de planificación, textualización y revisión de un texto, dando como resultados alcances satisfactorios para los alumnos.

En la creatividad expresiva los alumnos lograron relacionar elementos de la realidad y la fantasía en la expresión de ideas, obteniendo un escrito original y creativo. En la creatividad productiva, se pudo identificar avances en cuanto desarrollo y organización de ideas basado en la espontaneidad, los sentimientos y la fantasía.

Finalmente, en la creatividad inventiva, los alumnos fueron capaces de establecer el propósito comunicativo del texto, así como de los componentes propios para describir la realidad como la fluidez y originalidad para expresar lo que imagina.

Asimismo, favoreció evidenciar un cambio de actitud en los estudiantes, pues la realización de cada clase, desde crear un ambiente propicio hasta llevarlos a la producción textual, contribuyeron a una mayor desinhibición en cuanto al manejo de la palabra escrita y a la pérdida del temor al escribir, lo cual la aleja de concepciones del formalismo y normatividad que se presenta en la escuela, llevándolos a relacionarse con el lenguaje de manera espontánea y confiada.

De este modo, se reconoce que el proyecto aplicado fue efectivo para favorecer la producción de textos a través de la escritura creativa en el grupo de escolares del quinto grado, pues durante la implementación de un taller de escritura creativa los alumnos consolidaron habilidades favorables en cuanto a la creatividad en la producción de textos descriptivos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2009). *Escritura creativa*. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. Educere: Revista Venezolana de Educación, número 44. pp: 83-87.
- Albarrán, S. (2009). *Didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: Grao
- Cassany, D (2005). *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- _____(2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Paidós Carabela,46: pp.75-101.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía*, Panamericana
- Sandoval, C.(2016). *La creatividad como fortaleza pedagógica* (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill
- Tobon,S. (2008). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe.
- Vygotsky, S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos aires: populibros

ESCUELA, CONTEXTO, PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN SECUNDARIAS DE LA REGIÓN ZACAPU, MICHOACÁN, MÉXICO

Elida Araceli Vargas Diaz. Escuela Normal Superior de Michoacán. Estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia.
elida.vargaas@gmail.com

Dr. Marco Antonio Vargas Quezada. Universidad Pedagógica Nacional. Egresado del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formador de Profesores.
marcv025@gmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El presente artículo es resultado de un informe de observaciones realizadas en educación básica del nivel secundaria de diferentes modalidades: federal, técnica y telesecundaria. Corresponde a una investigación-intervención que plantea como meta construir y aplicar una propuesta transdisciplinar que aborda la teoría crítica de la educación, la teoría del contexto y la teoría de las prácticas sociales, con antecedentes investigativos que aluden a investigaciones en diferentes contextos, y un estudio de caso en la asignatura de Historia. El paradigma epistemológico empleado fue el fenomenológico, con el uso de técnicas de investigación como la observación, la entrevista, el cuestionario y el grupo focal. Los resultados en estudiantes expresan las concepciones de la escuela, la organización de la jornada escolar, el concepto de estudiante, algunas singularidades del mismo, el concepto de Historia, y aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. También, la concepción docente sobre el adolescente, y experiencias en enseñanzas-aprendizajes de la asignatura de Historia. Cabe señalar, desde las teorías sustento de la investigación se hace un primer planteamiento de propuesta de intervención, donde sus contenidos en principio se construyeron por periodos históricos y actualmente se ajustan al enfoque transdisciplinar.

Palabras Clave: Escuela, adolescencia, relacionalidades, alumnado y docentes.

Planteamiento de problema

Las jornadas de observación y práctica, son actividades académicas formales que se realizan por el alumnado de las diferentes especialidades en la Escuela Normal Superior de Michoacán –ENSM- al iniciarse en la formación como docentes, dando seguimiento al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria del plan 1999. Uno de los resultados de las jornadas de observación, en la asignatura de Escuela-Contexto y Observación del proceso escolar es la necesidad de construir un planteamiento de propuesta para la asignatura de Historia debido al poco interés del estudiantado, al “malestar” de cursar esa asignatura, así como lo obsoleta que resulta la Historia en la actualidad a voz de los estudiantes, incluso el considerar que no se sostiene al estudiarla, además de la nula participación y aplicación de sus contenidos, aunado a los sistemas de enseñanza y aprendizaje con carácter tradicional que aún se utilizan como transcripciones de texto, mapas, esquemas, resúmenes y cuestionarios.

La realización de jornadas de observación y práctica en la región Zacapu partió desde un diagnóstico regional realizado mediante 10 momentos de observación durante el ciclo escolar 2018-2019, y con base a ello se plantea una propuesta curricular e intervención en la asignatura de Historia durante el ciclo escolar 2019-2020, seguido del cotejo de la propuesta durante el semestre A del ciclo escolar 2020-2021, el ajuste del planteamiento durante el semestre B del ciclo escolar 2020-2021 y la propuesta final con validación durante el ciclo escolar 2021-2022.

De este modo, hasta el momento se ha realizado el diagnóstico regional, en diferentes espacios y tiempos facilitados por algunas escuelas secundarias de la región Zacapu, donde fue posible tener un acercamiento a cuatro instituciones de este nivel educativo en las modalidades de secundaria federal, técnica y telesecundarias, con la consecuente obtención de datos e informaciones para su interpretación y comprensión.

Actualmente está en construcción la propuesta curricular y su puesta en marcha en escuelas secundarias de la región Zacapu mediante dos intervenciones, la primera de ellas se realiza durante el mes de enero del año 2020 y la segunda a efectuarse en abril del mismo año. Esta propuesta formativa se sustenta en el diagnóstico hecho, de forma que se aspira abordar la Historia como asignatura de una manera transdisciplinar (Saavedra, 2019), en las sesiones de enseñanza-aprendizaje, puesto que se ha cumplido con el propósito del diagnóstico inicial que consiste en el conocimiento, reconocimiento, la valoración del sentido de ser estudiantes y las prácticas realizadas docente-alumnos en la asignatura hasta el momento.

Escuela Normal Superior de Michoacán Lic. En Educación Secundaria con Especialidad en Historia			
1 ^o Semestre		2 ^o Semestre	
Diagnóstico -Regional-		Planteamiento de Propuesta	
4 Observaciones de 1 día	3 Observaciones de 2 días	Escuela Secundaria Federal "Melchor Ocampo"	Escuela Telesecundaria "Carlos Monsiváis"
4 Escuelas	3 Escuelas	1 Semana de observación 3 Semanas de práctica	1 Semana de observación 3 Semanas de práctica
Escuela y contexto social	Observación de la práctica escolar -recuperación de sentidos en el estudiante-	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II
Cotejo de Planteamiento de Propuesta	Propuesta Ajustada	Propuesta Final -Informe Escrito-	
5 ^o Semestre		8 ^o Semestre	
Escuela en contexto distinto - Movilidad Internacional -	Escuela Secundaria Técnica 107 "Martínez Jerónimo"	Escuela Secundaria Federal "Melchor Ocampo"	Escuela Secundaria Federal "Melchor Ocampo"
1 Semana de Observación 3 Semanas de práctica	1 Semana de Observación 3 Semanas de práctica	6 Meses	6 Meses
Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Trabajo docente I	Trabajo docente II

Figura 1. Ruta formativa y de investigación-intervención. Elaboración propia. Adaptado de Plan Semestral para la Formación Docente en Historia (1999). Escuela Normal Superior de Michoacán.

Marco teórico

Las teorías que fundamentan el presente estudio de investigación-intervención hacen énfasis en la escuela, el contexto, y las prácticas de la asignatura de Historia y entre ellas están:

La teoría crítica de la educación, Paz Gimeno Lorente (1995).

La teoría crítica de la educación estudia los fenómenos educativos, se hace una alternativa a través de sus planteamientos, es sugerente desde el ámbito curricular, atiende la enseñanza-aprendizaje como proceso, hace uso de otras pedagogías entre ellas las alternativas, plantea relaciones dialécticas, se apoya en la coherencia de los fenómenos y sucesos educativos, contempla a los actores partícipes de los procesos educativos –autoridades, docentes, alumnado, comunidad escolar- y busca la transformación social de manera constante.

La teoría del contexto, Teun A. Van Dijk (2001).

La teoría del contexto contempla explicaciones al proceso de adaptación del discurso, a la situación comunicativa desde la recepción e interpretación. El contexto en esta teoría es dinámico, debido a cambios durante la comunicación donde las actualizaciones y adaptaciones surgidas en la realidad social o en la interpretación del discurso son comunes. De tal modo que el contexto influye en el desarrollo del discurso. Así, el contexto genera modelos construidos por experiencias cotidianas mediante la consciencia, desde las situaciones dadas en las realidades por interacciones, tiempos, lugares, actos, etc. que se manifiestan en representaciones mentales individuales a partir del discurso.

La teoría de las prácticas sociales, Antonio Giddens Bobadilla, (1995). Pierre Félix Bourdieu, (1980). Harold Garfinkel (1968), Theodore Schatzki (1996).

La teoría de las prácticas sociales entiende al ámbito de lo social como las prácticas que se realizan en él. Estas son integradas por conocimiento práctico (saberes prácticos y habilidades), sentidos (aspectos teleo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales) y materialidades (herramientas, infraestructuras y recursos). Estas prácticas son nexos entre el decir y hacer.

Entre los antecedentes investigativos resultado de búsquedas tenemos:

Los adolescentes de la escuela secundaria: contexto rural, urbano y urbano marginado, Mónica Giovanna Portillo Rivera (2012)

Esta investigación tiene el objetivo de notar las diferencias y/o similitudes que hay en los adolescentes según el contexto en el que se encuentren. Para ello fue necesario emplear la observación y el registro en escuelas de diferente contexto: rural, urbano y urbano marginado en el estado de Chihuahua. Sus resultados expresan que aun siendo contextos totalmente diferentes el comportamiento de los adolescentes tiende a ser muy similar, estos tienden a ser desordenados y su ambiente de trabajo es ruidoso. Sin embargo, los alumnos del contexto urbano suelen tener más disciplina y son atentos cuando los maestros los ponen a realizar una actividad. Se asume que la tarea del docente no es, ni será nada fácil en cualquiera de los tres contextos en los que se encuentre; el urbano, urbano marginado o rural y lo importante será la aportación que cada docente realice a la escuela y con cada uno de los estudiantes.

Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México), Silvana Casal (2010)

Esta investigación presenta un diagnóstico del proceso de enseñanza–aprendizaje, realizado en tres secundarias generales de Morelia, Michoacán, México. La intención fue centrarse en las clases de historia de secundaria y realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los docentes. Se encuestó a 500 alumnos de los tres grados del nivel, de los cuales se escogieron al azar a 50, a quienes se les realizó una entrevista para reforzar y profundizar ciertos aspectos. También se entrevistó a la mayoría de los maestros. Los resultados expresaron que 70% de los estudiantes plantea que la historia los llena de fechas y de datos y 58% sostiene que deben memorizar esos datos, además 80% de los estudiantes dice que los aburren los temas de estudio, y el 70% responde que la forma de enseñar del profesor es aburrida; por lo que el estudio de la historia como asignatura no estimula la curiosidad de los jóvenes por aprender y conocer.

Metodología

El paradigma epistemológico empleado fue el fenomenológico de (Husserl, 1992), y consistió en aproximarnos a los sucesos, hechos o fenómenos educativos, y al contexto en que se sitúan los sujetos en estas realidades, aspirando a la comprensión de lo que ahí se percibe. Este paradigma epistemológico fue empleado, por la información bondadosa presente, sin necesidad de inquietudes profundas, prejuicios o alteraciones perceptivas sobre esas realidades por parte del investigador (a). Su realización fue mediante interacciones entre los sujetos participantes, en la mayoría de los casos con interés en participar y dar aportes al estudio, que se sustentó en análisis cualitativos, con variables definidas y la discusión de resultados (Giorgi, 1997).

Entre las etapas generales del paradigma, de acuerdo con (Husserl, 1992) en el presente estudio se han desarrollado: 1. La etapa previa, donde se establecen los propósitos de que se parte y que en nuestro caso fueron para los estudiantes: conocer las concepciones del estudiantado sobre la infraestructura escolar, el horario y las relación social presente, además de los sentidos de ser estudiante, el concepto de historia, la utilidad que tiene para el estudiante y aspectos sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia; y para los docentes: sus consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, su práctica educativa, obstáculos, desafíos y recomendaciones, además del concepto y los roles del adolescente en la sociedad actual. 2. La etapa descriptiva, es el momento que describen las realidades que se viven por las y los participantes del estudio, que en nuestro caso en un apartado siguiente se realiza. 3. La etapa estructural, que se sustenta en los análisis de informaciones, subjetividades, datos, experiencias, intersubjetividades de los sujetos, es decir, lo abordado en la investigación y que en lo particular fue con el apoyo del software de análisis cualitativo Atlas ti; y 4. La etapa de discusión de resultados, implicó el análisis de resultados a partir de las teorías planteadas y otros estudios con sus aportaciones.

La metodología empleada, hizo uso de técnicas investigativas como la observación (diez observaciones), la entrevista (seis entrevistas), el cuestionario (ocho cuestionarios) y el grupo focal (diecinueve grupos focales). La observación realizada fue directa-no participante, afirma (Fuentes, 2011), la observación es directa cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que quiere investigar, y en la observación no participante, la información se recoge desde fuera del entorno a investigar sin intervenir en el grupo que es foco de estudio.

Para recabar los datos se utilizaron dos guías de observación, en la primera de ellas, se tomaron en cuenta aspectos como las instalaciones escolares con sus características –infraestructura, espacios, entre otros-, la organización de la jornada escolar y las relaciones sociales entre el alumnado. En la segunda guía, se abordaron aspectos de la organización y realización de las

sesiones escolares en la asignatura de Historia contemplando al estudiantado y al docente en el desarrollo de la misma. Por su parte, la entrevista, también contó con una guía –formulario de entrevista- es decir, era estructurada, sin embargo, al momento de intentar realizarla el alumnado se mostró molesto e ignorado ya que se seleccionó a los participantes de la misma, por tal motivo se modificó la entrevista a la técnica investigativa de grupo focal. En consecuencia, durante las últimas jornadas de observación se hizo posible la realización de entrevistas solicitando a los estudiantes de manera privada la posible respuesta.

Así, el grupo focal, es definido por (Hamui y Varela, 2013) como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. En la primera guía del grupo focal se consideraron las instalaciones escolares con sus características –infraestructura, espacios, entre otros-, la organización de la jornada escolar y las relaciones sociales entre el alumnado. En la segunda guía, se abordó el sentido de ser estudiante de secundaria, el concepto de Historia, la utilidad que tiene la asignatura para el estudiante, y aspectos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la misma.

Para recabar datos de los docentes se utilizó la observación directa-no participante y un cuestionario con preguntas abiertas, se abordó el tema de adolescencia en dos perspectivas: el concepto y los roles de los adolescentes en la sociedad actual. Finalmente, mediante una entrevista, se abordaron sus consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, su práctica educativa, obstáculos, desafíos y recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje de ésta asignatura.

Resultados

A manera de resultados hasta la fecha, es evidente una relación compleja, articulada, dinámica y con direccionalidades entre el contexto –escuela, dirección, normatividad-docentes, estudiantes, planes y programas, representaciones y prácticas sociales. La hora de acceso a las escuelas secundarias de la zona Zacapu, es en el rango de tiempo de 7:15 a.m. a 8:00 a.m., existen cuatro formas de llegada por el alumnado, caminando, considera la mayor parte de los estudiantes a quienes se entrevistó, otro tanto en combi y un grupo mínimo en carro particular o camión. A los estudiantes no les agrada la hora de entrada ya que sienten frío o sueño, prefieren que sea modificado el horario, para ingresar en mejores condiciones a la escuela.

En lo que refiere al aspecto físico interior y exterior se concibe desde una visión dialéctica: grande o pequeña (Informantes de grupos focales 1, 2, 3, 4, 13, 15), bonita o fea (Informantes de grupos focales 5, 6, 7, 14, 15), sucia o limpia (Informantes de grupos focales 1, 2, 3, 4, 11, 12), además se tienen concepciones positivas de la escuela, tales como “Tiene una buena

apariciencia” (Informante 1), “Se nos dice bienvenido”(Informante 9), “Es interesante” (Informante 15) “Por nuestros amigos es divertido” (Informante 20) y concepciones negativas en las que destaca “Parece una prisión por las rejas y lo rayado”(Informante 18), “Es un panteón” (Informante 42), “Un basurero (Informante 86), “Una vecindad” (Informante 52), “Un kínder” (Informante 47), “Es aburrida” (Informantes de grupos focales 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13), “Parecemos monjas o militares”(Informante 44, 45), entre otras.

Al alumnado (Informantes de grupos focales del 1 al 13) los espacios que menos les agradan son los áulicos –espacios en los que pasan mayor tiempo durante la jornada escolar- además se mencionaron clases específicas como Matemáticas e Historia, otro sitio que les disgusta son los sanitarios, ya que en las escuelas por lo común están sucios y en malas condiciones, por el contrario, los espacios que más les agradan (Informantes de grupos focales del 1 al 13) son los entornos abiertos de aprendizaje como canchas y jardines, mencionaban que se sentían libres para gritar, correr o jugar sin que se les moleste. Lo que más se busca por el alumnado, independientemente del género al que pertenecen, son espacios para conversar o jugar.

El respeto por el horario es variable, aunque son pocos los estudiantes que respetan el horario, puesto que se da en aceptación por la disciplina (Krauskopf, 2011). Una gran parte de ellos sólo en algunas clases, respeta el horario dependiendo de las sanciones aplicadas por el docente o la docente, algunos estudiantes no lo respetan porque no tienen interés en las clases o no son de su agrado. Los grupos de amigos tienen una gran influencia en este aspecto, se comentó “Nos gusta ser rebeldes” (Informante 25), “Como es prohibido, lo hacemos más” (Informante 31), “Sí acudimos, porque luego son chismosas las mujeres y nos denuncian” (Informante 25), “Si los respetamos todos” (Informante 8). Lo anterior surge a partir del conocimiento y aceptación-negación de los principios del orden social, y con la adquisición, el desarrollo moral y valórico de los adolescentes (Moreno y del Barrio, 2000).

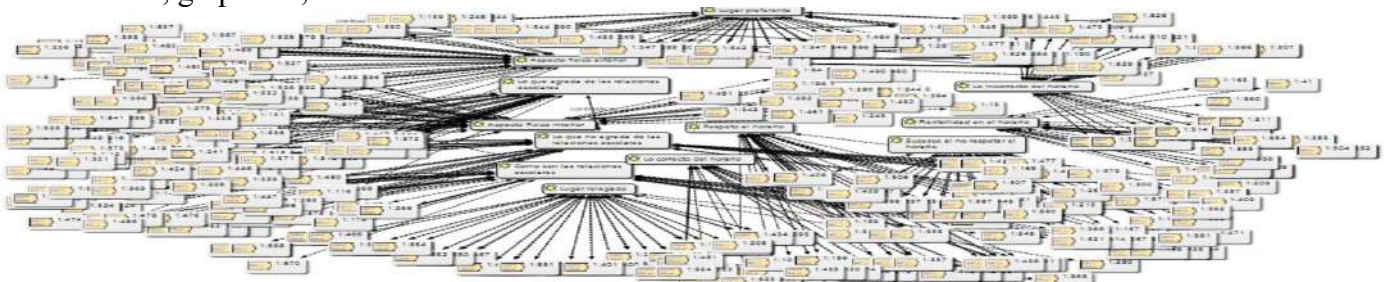
La flexibilidad en el horario depende de la organización escolar y la actitud del docente, existen actividades como reuniones, actividades extracurriculares, entre otros. Sin embargo, los estudiantes miden la facilidad que tendrán o no para el acceso a las clases, mencionaban “Ponemos pretextos” (Informante 83), “A mí no me dicen nada” (Informante 76), “Ahí, si llego” (Informante 69).

Entre los sucesos que evidencian el no respetar el horario abundan los reportes que están estipulados en el Reglamento Escolar, los estudiantes comentaban que al ser reportados se le envía a trabajo social, donde usualmente son regañados, amonestados y además se les retiran las mochilas, incluso, sólo son sancionados verbalmente, sin embargo, este tipo de sanción parece no tener una verdadera influencia sobre el alumno o la alumna, algunos mencionaban “No me importa” (Informante 29), “Me vale un cacahuate”(Informante 30). Ya que el castigo y la recompensa tienen parámetros orientadores (Krauskopf, 2011) pero al no existir recompensa por la puntualidad o asistencia el castigo se torna molesto e injusto.

Lo correcto del horario es basado en el receso, ya que este, es de suma importancia para su estabilidad emocional, se considera “media hora de diversión” (Informante 37), –donde hay dos recesos es excelente-. Por otro lado, lo incorrecto del horario es complejo ya que se está inconforme con la entrada y es considerada a temprana hora, lo que les genera sueño; esto resulta congruente con la etapa de vida en que se ubican la mayoría de los estudiantes encuestados, considerando la adolescencia como una etapa en la vida del ser humano en la cual se debe dormir más. La salida de la escuela también les genera disgusto y desean que sea más temprano por diversas razones, por ejemplo, algunos adolescentes trabajan en tabiquerías o en el campo. El receso no les es suficiente para las actividades que quieren realizar como: comer, platicar con compañeras y compañeros de escuela, dado que, de acuerdo con (Krauskopf, 2011) en la adolescencia existe una preocupación por la afirmación social. El alumnado además considera que el horario de educación física debe ser expandido, ya que es parte de las necesidades que surgen a partir de los cambios hormonales en la adolescencia (Informantes de grupos focales del 1-13).

En el razonamiento social de los adolescentes donde se vincula el yo con los otros, se adquieren habilidades sociales (Moreno y del Barrio, 2000), así pues, las relaciones escolares son complejas dependiendo del género y el grado escolar que se está cursando. Las estudiantes de secundaria aprecian realidades de maneras complejas, con mayores enemistades. Los estudiantes, todo lo solucionan de manera rápida, de forma tranquila, se llevan bien, aun cuando predomina en ellos, la manifestación de fuerza, roles y estereotipos de género masculino más arraigados, con momentos expresivos de violencia, lucha, poder, entre otros aspectos.

En este sentido, entre las actitudes que agradan al estudiantado en las relaciones escolares son: el platicar, mantener condiciones de igualdad, ser amigables, empáticos, etc., buscan el reconocimiento de sí mismos, de acuerdo con (Dávila, 2004) observan e identifican características propias para reconocerse en los otros, lo que resulta significativo y les permite ubicarse en la misma etapa de vida. Por su parte las actitudes que disgustan entre las relaciones escolares son: el no respetar, involucrarse en problemas por medio de otros estudiantes, hacer bromas, golpearse, entre otras.



ya que las hacen de forma rápida en búsqueda de una calificación por la cantidad de texto que presentan y no en base al contenido del mismo, comentaban “A veces nos inventamos las respuestas, pero ya llevo nueve preguntas” (Estudiante del 3°). Por su parte los docentes, se mantienen en un mismo sitio durante la sesión ya sea sentados o parados, si los estudiantes tienen dudas se acercan al estudiante y les orientan.

El dominio de los contenidos por parte de los docentes suele ser fluido, sin embargo, muestran confusiones en términos como “capitalismo”, y “humanismo”. La información utilizada durante la sesión se aborda en los libros de texto, lo cual no muestra una generalidad en las diferentes escuelas dado que se trabaja con diferentes ediciones, planes y programas: Reformas educativas oficiales: 2006, 2011, 2017 y Plan alternativo de la Sección XVIII.

La comunicación entre docentes-estudiantes es esporádica, también se establece bajo condiciones de desigualdad, se usa primordialmente para dar indicaciones o llamadas de atención. El lenguaje utilizado por los docentes, suele adecuarse a un vocabulario más coloquial, se utiliza un tono de voz fuerte hacia los estudiantes a manera de establecer límites, se mantiene el mismo tono y timbre de voz durante la sesión, mencionaban los estudiantes “Hablan y hablan todo el rato” (Estudiante 3°). Los recursos con los cuales se realizan las sesiones son el libro de texto y de vez en cuando el uso del pizarrón, o del pintarrón.

Las relaciones sociales entre el estudiantado se basan en el dialogo antes de dar inicio a las sesiones, generalmente durante las clases hablan con precaución porque en los Reglamentos Escolares se marcan sanciones en esos casos. El estudiantado muestra reacciones antes las indicaciones de disgusto e interés, suelen compartir lo que piensan de los temas vistos con los demás estudiantes. Los estudiantes no participan de manera abundante durante las sesiones de Historia, puesto que el docente es el protagonista, el indica quién y cuándo hablar en la mayoría de los casos, eso ocasiona que enfoquen su atención en lo que ocurre afuera de las aulas, y pierdan el interés de lo que sucede durante la clase.

También, existen confusiones acerca del sentido de ser estudiante, se considera que un estudiante es aquel que asiste a la escuela, que aprende y “adquiere” conocimientos, sin embargo, un grupo importante de estudiantes mencionaron no conocer lo que es un estudiante (Informantes de grupos focales del 14,16,17,19). Pero, al cuestionarles si se consideraban como estudiantes, la mayoría respondió que sí, aunque no tenían un concepto claro y edificado de lo que es un estudiante, y la minoría que respondió que no, comentaba “A veces si soy, pero no, es que no entro a clases y no hago todas las tareas” (Informante 95).

Para ellas-ellos, el ser estudiante consiste solamente en aprender sobre cualquier cosa y en asistir a la escuela, el propósito de ser estudiante varía, pero se proyecta al futuro con sentidos de responsabilidad, necesidad, cumplimiento sobre todo en el aspecto laboral y en las

responsabilidades familiares, comentaron “Para ser alguien en la vida” (Informante 109) y “Es que tengo que saber porque si no ¿Quién les va a enseñar a mis hermanos? (Informante 95), entre otros.

Dentro de las características de un buen estudiante se encuentran primordialmente: la asistencia, el promedio académico, la disciplina, la responsabilidad, el respeto y el cumplimiento de las tareas asignadas. Por el contrario, en las características de un mal estudiante se mencionó: insistencia, desinterés, falta de respeto, y no hacer las tareas y actividades asignadas. También, fue común mencionar nombres de compañeros y compañeras al hacer la pregunta sobre las características de un buen y un mal estudiante.

En cuanto a los intereses que motivan e incentivan al estudiante son desde concluir la educación secundaria hasta el término de una licenciatura considerando a ésta como la mayor posibilidad académica, por su parte sobre las expectativas destaca el poder concluir con la educación secundaria para tener un futuro “mejor”, no trabajar en tabiquerías o zapaterías, y en general poder mejorar su nivel y calidad de vida (Integrantes de grupos focales del 16,17,18,19)

Por otro lado, también destaca en el alumnado que no existe el concepto de Historia, se desconoce, desvalora y se otorgan prejuicios hacia el término. Mencionan que la Historia es una asignatura donde se dicen los sucesos pasados, se habla de guerras, revoluciones y de la formación de México. Como ejemplificación señalaron algunos estudiantes “al estudiar Historia, no tienes trabajo” (Informante 95). En la mayoría de ellos, no es útil la Historia, es obsoleta, comentan “Ya ni nos deberían dar Historia porque eso no sirve” (Informante 110), sin embargo, una minoría consideraba a la Historia como importante, dado que podían comparar el tiempo entre el pasado y el presente, y sobre todo para entender “México” como es ahora (Informantes 97, 99, 105).

El aprendizaje y la enseñanza de la Historia se atribuyen por el alumnado en algunos casos al estudiante en particular y en otros al docente, estableciéndose una fuerte relación significativa entre ambos. Lo que les gusta para el aprendizaje de esta asignatura es que el docente explique mostrando una actitud de alegría e interés, sin embargo, algunos estudiantes mencionaron no entender cuando el docente les “cuenta” la Historia. Por su parte dentro de lo que no les agrada para el aprendizaje de la asignatura es leer, realizar dictados, transcripciones, y que se les trate con gritos y regaños (Informantes de grupos focales del 14-19).

Sobre la enseñanza en la asignatura de Historia, mencionaban consideraciones similares del aprendizaje, qué se les enseñe con una actitud de interés por el docente, de forma agradable y sin regaños, el uso de recursos visuales como videos, películas y la realización de maquetas. Por el contrario, lo que no les gusta son las emociones negativas que expresa el docente al

planteamiento de propuesta en formación alternativa para la asignatura de Historia, de la que se tienen avances preliminares en el ciclo escolar 2019-2020, y donde se estima:

Conocer las concepciones del alumnado en torno a la dinámica escolar, ya que son quienes están inmersos en ella, además de que las docentes, los docentes y el personal escolar forjen un concepto claro de los individuos con los cuales laboran, permitiría lograr la reorientación o modificar la estructura establecida en la jornada escolar, para de esa forma, tener una educación que responda a necesidades de los sujetos en base a las circunstancias presentes en las escuelas secundarias.

También, se hace ineludible la concepción del estudiante sobre sí mismo y los propósitos que tiene el serlo, para que se reconozca el valor de la educación y no sea vista como una obligación. Sobre la Historia, se debe construir un significado de la asignatura para lograr pensar históricamente y trascender como sujeto. Por su parte el aprendizaje y la enseñanza de esta asignatura, no deben recaer únicamente en el docente o el estudiante justificando una u otra postura, se debe generar y llevar a la práctica el conocimiento histórico holístico a partir de los ambientes de aprendizaje.

En base a los resultados anteriormente expuestos se han planteado los propósitos preliminares de una propuesta formativa para estudiantes de secundaria en la asignatura de Historia, al partir de la creación de un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura en este nivel educativo. También, la promoción de un ambiente de confianza docente-estudiantado, que se base en el respeto y el acompañamiento para fortalecer el conocimiento, reconocimiento, la valoración de sentidos, prácticas en ésta asignatura, y la aplicación de estrategias didácticas en correspondencia al contexto del estudiante en la asignatura de Historia.

Incluso, desarrollar aptitudes, habilidades, destrezas y competencias en estudiantes a fin de contribuir a la formación de sujetos pensantes, reflexivos, emancipados, críticos, entre otros, y finalmente evaluar la propuesta formativa en tres momentos: diagnóstica, continua y final, con las singularidades de autoevaluación, coevaluación y hetero-evaluación.

Es necesario mencionar que para la realización de los ejes temáticos se planteó una Historia desde la derecha hacia la izquierda del mundo, como parte de la descolonización latinoamericana (Dussel, 1990). Se aborda desde el continente americano que de acuerdo con (Gonzales, 1982) la Historia local la más necesaria en la niñez y la juventud, debido a la necesidad del conocimiento propio, de nuestras raíces, vivencias, problemáticas, logros, aciertos desaciertos y perspectivas de nuestro desarrollo. En los ejes temáticos generales de la propuesta se encuentra desarrollar el concepto de Historia e Historias con sus acepciones, el origen y aparición del hombre, el poblamiento de América, los periodos del área

Mesoamericana y los periodos del Área Andina. Después, se abordan las culturas clásicas en América, culturas en Europa, incorporando las culturas Clásicas, las Colonizaciones en América haciendo énfasis en México, Bolivia y Brasil, pero considerando también al continente africano. Posteriormente, la Edad Media, la Inquisición y la continuación Colonial en América.

En seguida, la Revolución Inglesa, la Revolución Industrial, el Renacimiento, la Ilustración, la Revolución Francesa, la Independencia de los Estados Unidos de América, la Independencia de México, el México Independiente con las singularidades del primer y segundo Imperio Mexicano, las Leyes de Reforma, el Porfiriato, y la Revolución Mexicana. Finalmente se aborda, la Primera Guerra mundial, la Revolución Rusa, el Periodo Posrevolucionario en México, la Segunda Guerra Mundial, El milagro mexicano, la Guerra fría y el Neoliberalismo.

La propuesta se sustenta en la Filosofía y Política de la Liberación del Dr. Enrique Dussel con el método de la análectica y aportaciones del Dr. Francisco Javier Ibarra Serrano, que como referente emplea a Michael Foucault. Se espera continuar con el presente estudio durante los ciclos escolares venideros de la Licenciatura en Educación Secundaria, sobre todo en la etapa de diseño, rediseño, aplicación, desarrollo y valoración, para finalmente dar paso a la propuesta final como un aporte curricular.

Referencias

- Bourdeau, P. (1980). *The Logic of Practice (Le Sens pratique)*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguades, E. M., & Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de investigación educativa*, 303-319.
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista mexicana de investigación educativa*. 16 (48), 73-105. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100005&lng=es&tlng=es.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21. ISSN: 0717-4691. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195/19502103>.
- Dussel, E. (1990). *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora.

- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 9, no. 3. 237. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>.
- Garfinkel, H. (1968). *Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*. 28, no. 2: 235-60. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1163/156916297x00103>.
- González, L. (1982). *Nueva invitación a la microhistoria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, CONAFE.
- Hamui, A., V. M. (2013). *La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica*. 2(5), 55-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.
- Husserl E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Ibarra, F. J. (2010). *Doscientos años de escolaridad (el papel de la educación en el desarrollo histórico de México)*. Morelia: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Krauskopf, D. (2011). *El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios*. *Revista Psicología*. 15-51. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Desarrollo%20adolescente%20Congreso%20psiquiatria>.
- Moreno, A., B. C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Portillo, M. (2012). *Los adolescentes de la escuela secundaria: contexto rural, urbano y urbano marginado*. Los adolescentes de la escuela secundaria: contexto rural, urbano y urbano marginado (págs. 1509-1516). Chihuahua: Primer congreso internacional de educación.

- Reyes, A. (2009). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 147-174.
- Saavedra, M. (2019). *Consulta de experto*. Coordinador de la División de Estudios de Posgrado Escuela Normal Superior de Michoacán. Septiembre y diciembre.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. Revista interamericana de estudios del discurso, 69-82.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Jorge Arturo Polanco Catzín

caballero_jedi_2@yahoo.com.mx

Escuela Primaria Estatal Rural “Emiliano Zapata”, Holcá, Yucatán, México

Mario Alberto Baas Lara

mariobaas@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar, de Mérida, Yucatán, México.

Línea temática.

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La enseñanza de la competencia matemática, no es tarea fácil para un docente, en especial cuando se encuentra en una zona rural, cuyas condiciones representan factores indirectos que influyen en la educación de los niños. Esta ponencia presenta los resultados de haber puesto a prueba estrategias de enseñanza de las matemáticas basadas en las inteligencias múltiples, por medio de un estudio cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental.

El estudio se realizó en una escuela primaria del estado de Yucatán, con dos grupos uno experimental y uno de control. Los resultados indican que los niveles de aprendizaje mejoraron después de la intervención y apoyan la iniciativa de trabajar las inteligencias múltiples.

Con la intervención se despertó el interés de los alumnos, se mejoró la convivencia y percibieron las matemáticas como algo entretenido. Para el docente, las estrategias fueron novedosas y le permitieron incrementar su abanico de opciones de enseñanza. Se concluye

que las estrategias de enseñanza basadas en las inteligencias múltiples influyeron favorablemente en el desarrollo de la competencia matemática.

d) Palabras clave

Educación primaria, Enseñanza, Inteligencias múltiples, Competencia matemática.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un gran desafío que tienen los representantes del sector educativo es lograr que el alumno sea capaz de entender, involucrarse en problemas científicos entre otros, para alcanzar esto, es necesario despertar el interés del alumno. La formación matemática permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana; la experiencia que viven los alumnos al estudiar matemáticas en la escuela puede tener como consecuencias: el gusto o rechazo, la creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas y tratar de reproducirlas (SEP, 2011b). Para alcanzar esto es necesario trabajar las inteligencias múltiples.

Este estudio se origina debido a que los estudiantes de la escuela Emiliano Zapata manifiestan que las matemáticas son difíciles y por ende se predisponen y como resultado obtienen bajas calificaciones; además de las necesidades propias de los contextos no urbanos. La pregunta de investigación para el estudio es: ¿La aplicación de las estrategias de enseñanza basadas en las inteligencias múltiples mejora el logro de las competencias matemáticas en alumnos de sexto grado de la escuela primaria estatal rural Emiliano Zapata de la comisaria de Holcá, municipio de Kantunil, del estado de Yucatán, en el ciclo escolar 2019-2020?. La hipótesis que se pondrá a prueba es:

Hi: La aplicación de las estrategias basadas en las inteligencias múltiples incrementa el logro de la competencia matemática en alumnos de sexto grado de la escuela primaria estatal rural Emiliano Zapata de la comisaria de Holcá, municipio de Kantunil, del estado de Yucatán, en el ciclo escolar 2019-2020.

MARCO TEÓRICO

La teoría de las inteligencias múltiples ofrece una visión de un futuro mejor, donde todos los estudiantes se sienten seguros de que pueden tener éxito, donde todos se desarrollan en un entorno bien redondeado y donde todos los estudiantes son valorados (Jacobs, 2013).

Torres (2014) encuentra correlaciones positivas y significativas entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico. Otro ejemplo es la Cinestesia como estrategia didáctica, que no solo mejora el rendimiento académico significativamente, también mejoró la motivación intrínseca y el interés por la clase (Contreras y Tommasi, 2017). Olán (2016) en su estudio de las inteligencias múltiples, demuestra un avance significativo en temas de conteo, secuencia, agregar etc. Por último, Serrano y Alonso (2017) afirman que las inteligencias múltiples permiten conocer al estudiante, conocer sus formas de aprender y como estas se relacionan con el rendimiento. Son pocas investigaciones que hay a nivel nacional, local no hay en especial relacionados a zonas comunitarias o rurales.

Finalmente, se hace necesario definir los principales conceptos de este estudio; las inteligencias múltiples se definen como un flujo cerebral que permite elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, convirtiéndose en una facultad para comprender, entre varias opciones, cual es la mejor (Gardner 2001 y Antunes, 2005, citado por Lastra, 2017). La competencia matemática se define como la capacidad de realizar tareas y resolución de problemas, mediante algoritmos, procesos lógicos, estimación de resultados y procedimientos para cálculo numérico (Villanueva, 2014).

METODOLOGÍA

El método que se uso para la investigación es de tipo cuantitativo, de acuerdo a Hernández et. al (2014) en los estudios cuantitativos se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

El diseño seguido es cuasiexperimental. Según Hernández et. al (2014) en estos estudios se manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes. Se diferencias de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. Se utilizaron dos grupos uno experimental y uno de control, ambos con características similares. Se hizo una preprueba, posteriormente al grupo experimental se le enseñaron contenidos para desarrollar su competencia matemática utilizando estrategias de enseñanza basadas en las inteligencias múltiples y finalmente se hizo una posprueba.

Para medir la variable competencia matemática se utilizaron pruebas equivalentes, una para el pretest y otra para el postest. Cada prueba estuvo conformada por 30 ítems con cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Las preguntas fueron relativas a los temas: Números y sistemas de numeración, (Lectura, escritura y comparación de números naturales, fraccionarios y decimales. Explicitación de los criterios de comparación), Problemas aditivos (Resolución de problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios, variando la estructura de los problemas. Estudio o reafirmación de los algoritmos convencionales) y Problemas multiplicativos (Resolución de problemas multiplicativos con valores fraccionarios o decimales mediante procedimientos no formales). Las pruebas fueron validadas por un juez experto en el área; también se obtuvo un valor de confiabilidad de KR 20 de 0.758.

Para el tratamiento al grupo experimental se diseñaron 20 sesiones que fueron implementadas durante seis semanas.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan, se basan en la información obtenida en la pre-prueba y pos-prueba del instrumento aplicado a los grupos control y experimental.

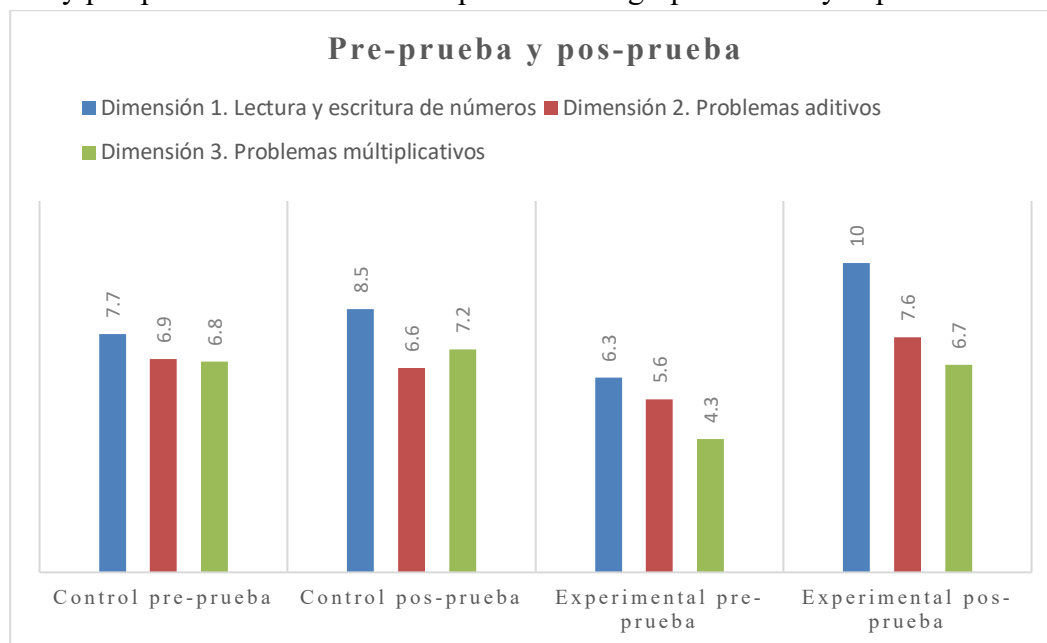


Figura 1. Gráfica de la pre-prueba y pos-prueba entre grupo control y experimental.

En la figura 1 se puede observar la situación de los promedios de los grupos control y experimental en sus tres dimensiones en el pre-prueba y pos-prueba. En esta figura se

presenta los promedios de ítems correctos de cada grupo, tomando en consideración los 20 y 16 alumnos que presentaron la prueba de 30 ítems. La dimensión 1 es Lectura y escritura de números con los indicadores lee y escribe de forma correcta, y compara e identifica. En la dimensión 2; Problemas aditivos con los indicadores identifica la técnica y resuelve en forma correcta. En la tercera dimensión, Problemas multiplicativos con los indicadores identifica la técnica y resuelve en forma correcta.

En el grupo control, se aprecia que en la primera dimensión no hay un incremento significativo en sus indicadores: Lectura y escritura de números y Compara e identifica, pasando de un 7.7 a 8.5. En la segunda dimensión no hay incremento en sus indicadores: Identifica la Técnica y Resuelve problemas en forma correcta, bajando de un 6.9 a 6.6. En la tercera dimensión presentó un ligero incremento de un 6.8 a 7.2.

En el grupo experimental se puede observar que en la primera dimensión hay un incremento ligero en sus indicadores: Lectura y escritura de números y Compara e identifica, de 6.3 a 10. En la segunda dimensión hay un incremento breve en sus indicadores: Identifica la técnica y Resolución de problemas, de 5.6 a 7.6. En la tercera dimensión se presenta un ligero crecimiento en sus indicadores: identifica la técnica y resolución de problemas de 4.3 a 6.7.

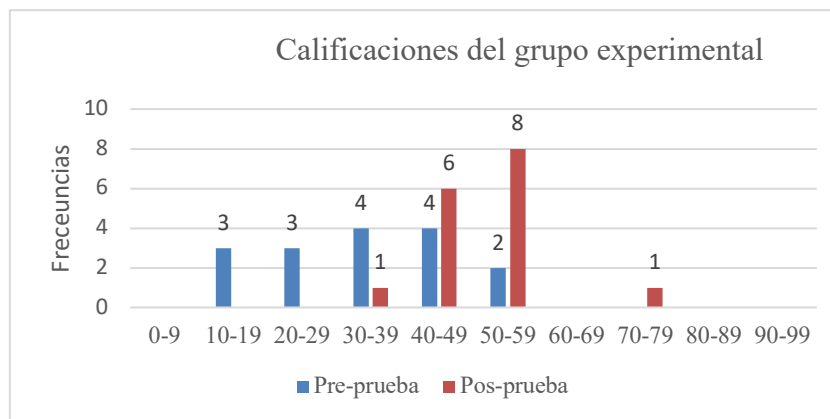


Figura 2. Calificaciones del grupo experimental en pre-prueba y pos-prueba.

En la figura 2 se puede apreciar una variación importante en las calificaciones del grupo experimental. En la pos-prueba cambia las cosas, la calificación más alta se encuentra en el rango 70-79, representando el 3.33% (1 alumno); la mínima se encuentra entre 30-39 que representa un 3.33% del grupo (1 alumno); la calificación con mayor presencia se encuentra en el rango 50-59 que representa 26.6% (8 alumnos) y por último en el rango 40-49 se encuentran 6 alumnos que representan el 20%. Con un promedio de grupo de 50.2.

Algo a destacar a diferencia de la pre-prueba, en la post-prueba ya presenta un alumno aprobado, la moda como se puede observar destaca con 8 alumnos en el rango 50-59 (26.6%). Otro dato interesante es que cambia su promedio de 33.1 a 50.2, es decir un ligero crecimiento de 17.1. Por lo tanto, con base a esta información las estrategias basadas en las inteligencias múltiples, si influyen.

Después del análisis descriptivo de las gráficas, se realizó la prueba “t” de Student para comprobar si había diferencia significativa entre los grupos después del tratamiento. Para interpretar los resultados se considera lo siguiente, cuanto mayor sea el valor de “t” calculado respecto al valor de la tabla y menor sea la posibilidad de error, mayor será la certeza en los resultados, el nivel de confianza es de 95%, por lo tanto, la significancia deberá ser < 0.05 .

Como la t calculada es de $3.037 > 2.0423$ que es la t de tabla, entonces con un nivel de confianza del 95%, se acepta la hipótesis de investigación. De igual forma, si se compara el valor p, se reafirma la hipótesis de investigación ya que el sig. (bilateral) es de $0.005 < 0.05$ por lo que se tiene la certeza de aceptar la hipótesis de investigación. Es decir, La aplicación de las estrategias basadas en las inteligencias múltiples incrementa el logro de la competencia matemática en alumnos de sexto grado de la escuela primaria estatal rural Emiliano Zapata de la comisaria de Holcá, municipio de Kantunil, del estado de Yucatán, en el ciclo escolar 2019-2020.

DISCUSIÓN

En relación a la pregunta de investigación, se encontró después del tratamiento que si influye las estrategias basadas en las inteligencias múltiples en el desarrollo de la competencia matemática en los alumnos de sexto grado de primaria.

Respaldando a Martí (2017) que comenta que la metodología basada en las inteligencias múltiples tiene un efecto positivo en el rendimiento académico. De igual forma Caldera, Llamas y López (2018) comenta que en su investigación también se presenta ese cambio de capacidades al usar esta metodología. En un estudio mixto se comprueba que las inteligencias múltiples si mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, se sienten más motivados, mayor autoestima, mayor competencia y por lo tanto mejores resultados académicos (Soriano, 2015).

Lastra (2017) comenta en un estudio realizado que existe una relación directa y significativa entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje de matemáticas. Por su parte

Pérez (2015) en su investigación establece que la mayoría de los estudiantes con bajo rendimiento académico en matemática no tienen desarrolladas la inteligencia lógico-matemática, esto se debe a que los docentes no aplican estrategias para desarrollar dicha inteligencia. Además, Prada, Rincón y Hernández (2018) destacan en su estudio la relación significativa existente entre el grado de la inteligencia lógico –matemática y el rendimiento académico en matemáticas, lo que corrobora los hallazgos de estudios latinoamericanos previos y los fundamentos del modelo de Gardner.

En nuestro estudio sobre las escuelas primarias de la comunidad de Holcá, (control y experimental), se puede establecer que las inteligencias múltiples influyen en desarrollo de la competencia matemática, representa una excelente alternativa para que docente pueda vincular el contenido con el alumno. A su vez, este último tiene mejor interés, atención e involucramiento en clase. Estas estrategias orientadas para la mejora de los aprendizajes del alumno, implica destinar tiempo, dinero y esfuerzo; por lo tanto, se puede considerar como una razón por la cual, sigue presente las clases tradicionales en las aulas. Es por ello, la necesidad de las autoridades educativas de impulsar mecanismos para que el docente desarrolle estrategias distintas y diversificadas para la práctica docente.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de esta investigación se puede concluir en que: trabajar estrategias didácticas distintas y diferencias basadas en las inteligencias múltiples para un aula de clase, tiene varios beneficios. Se puede destacar que hace interesante la clase, capta la atención del alumno, hace menos aburrido el tema, permite mayor interacción con sus compañeros, experimentan una forma de aprender diferente y aprenden a descubrir algunas habilidades que no conocían. Las inteligencias múltiples son una buena alternativa para que el docente trabaje en su aula.

La hipótesis de investigación es aceptada, es decir la aplicación de las estrategias basadas en las inteligencias múltiples incrementa el logro de la competencia matemática.

Otra información importante de destacar, es que el docente manifiesta la pertinencia que implica este tipo de estrategias para facilitar los contenidos; sin embargo, la falta de conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples, la demanda del tiempo para el diseño y elaboración de los materiales, hace que muchas veces el docente regrese a su estado de confort. Siendo este, uno de los factores por el cual, la clase tradicional siga presente.

Es por ello, la necesidad de dar a conocer, ofertar y proporcionar diversos cursos, talleres, capacitaciones y espacios que ofrezcan al docente, estrategias distintas y diversificadas para mejorar su práctica docente, siendo las inteligencias múltiples una excelente alternativa para el sector educativo. Las inteligencias múltiples permiten explorar diversas áreas de oportunidad del alumno, facilitan conocer, conocerse y desarrollarse en su contexto social y cultural.

REFERENCIAS

- Caldera, J., Llamas, F. y López, V. (2018). *Neuropsicología y Educación: Creatividad, Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico en Educación Primaria*. Enseñanza & Teaching, 36, 2-2018, 123-143 Universidad de Salamanca.
- Contreras y Tommasi (2017). “*La Cinestesia como estrategia didáctica para la mediación de la geometría*” Revista de Aprendizaje Digital, Vol. 2; N°1, enero-junio 2017. Mérida. Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación Científica*, 6ª edición. México: Mc Graw Hill.
- Jacobs, G. (2013). Teaching Reduction: Insights From Multiple Intelligences Theory. Cook University (Singarpore) and Vegetarian Society (Singapore). Paper presented at the 2013 Asia Vegetarian Congress and IVU World Vegfest. 3 al 6 October 2013, Kuala Lumpur, Malaysia
- Lastra, C. (2017). *Inteligencias Múltiples y Aprendizaje de Matemáticas en estudiantes de primer grado de la Institución Educativa “José Quiñones” La Molina 2016*”. Tesis para Optar el Grado Académico en Maestra en Psicología Educativa. Línea de Investigación: Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. Perú 2017.
- Martí, L. (2017). *Aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y sus efectos sobre el Rendimiento y la Motivación en alumnos de 4º y 5º de Educación Primaria*. Tesis doctoral Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de educación. Universidad de Alicante.
- Olán, M (2016). *Inteligencias Múltiples como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento matemático en el primer grado de preescolar del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes*. Tesis para el cumplimiento parcial de los requisitos para el título de Licenciatura en Educación Preescolar. Universidad de Montemorelos. Facultad de Educación. Escuela Normal Montemorelos “Profesora Carmen A. Rodríguez”, Nuevo León.

- Prada, R., Rincón, G. y Hernández, C. (2018) *“Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico del área de Matemáticas en estudiantes de educación Básica Primaria”*, Revista Distrital. Universidad Distrital. Francisco José de Caldas.
- Pérez, S. (2015). *Las Inteligencias Múltiples más desarrolladas en estudiantes de tercero básico con bajo rendimiento en Matemáticas en un colegio privado ubicado en el municipio de San José, Pinula en el departamento de Guatemala*. Tesis presentada Al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad San Carlos de Guatemala. Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.USAC, Tricentenario. Guatemala, febrero de 2015.
- Ramírez, M. (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Trillas SEP (2011b). Programa de Estudios del Sexto Grado 2011.
- Serrano, M., Alonso, L. (2017). *Las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en alumnos de primero de primaria*. Temática general: aprendizaje y desarrollo humano. Universidad Autónoma de San Luis Potosí COMIES. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 3 de agosto del 2018, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2761.pdf>
- Soriano, Ma. (2015). *Educación Primaria y Desarrollo de las Inteligencias Múltiples: Un binomio necesario. Estudio teórico-empírico y pautas de intervención*. Tesis de titulación en Maestro de Educación Primaria. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. Línea de Investigación: propuesta de intervención. Barcelona. Junio 2015.
- Torres, B. (2014). *Relación entre las Inteligencias Múltiples y el rendimiento académico en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas en un Grupo de estudiantes de educación Secundaria*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Neuropsicología y Educación. Línea de Investigación Procesos Creativos. Universidad Internacional de la Rioja Master universitario en Neuropsicología y Educación.
- Villanueva, G. (2014) *Matemáticas por Competencias*. Recuperado el día 13 de mayo de 2018 de <https://es.scribd.com/document/252649889/Competencias-Matematicas>

Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria

Ángel de Jesús Cahuich Ordoñez. angel_chucho_04@hotmail.com

Adda Lizbeth Cámara Huchín addacamara84@hotmail.com

Bartolo May Puc bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal la aplicación de estrategias didácticas con la finalidad de desarrollar la comprensión lectora en alumnos del quinto grado grupo *B* de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* de la localidad de *Bécal, Campeche*, durante el periodo que comprendió al ciclo escolar 2018-2019. Para lograr el objetivo se recurrió al uso de una metodología cualitativa. Durante su desarrollo se implementó un plan de acción en dónde se realizó la lectura de diferentes tipos de texto a través de diversas estrategias, las cuales fueron seleccionadas con la intención de promover en los alumnos el desarrollo de los niveles que se requerían para alcanzar la comprensión lectora, asimismo con apoyo de los instrumentos de evaluación fue posible valorar el alcance obtenido del proyecto, por último la interpretación de los resultados fue realizada a través de un análisis cualitativo. Se concluye de manera positiva que el uso de las estrategias didácticas promueve el desarrollo de la comprensión lectora.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, estrategias didácticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad la lectura es uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes, conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar, es lógico que sea así, puesto que la lectura es

imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logran este aprendizaje.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2010) no solo es importante interpretar las letras impresas para construir un significado nuevo en nuestra mente, sino que este proceso requiere de análisis y comprensión, mismo que se logra relacionando las experiencias previas y la información nueva que se adquiere del texto. Por tal motivo, saber leer no es solo poder descodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, si no que se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de interpretar lo que aporta el texto.

En relación con lo anterior se realizó un diagnóstico en donde fue detectada la problemática en comprensión lectora en alumnos del quinto grado grupo *B* de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao*, ubicada en la localidad de Bécál Campeche. Conviene subrayar que ello se logró por medio de la observación participante a través de una guía de observación y de la aplicación de la lectura de un texto que fue evaluado con apoyo de una escala estimativa. Con base a los resultados de la prueba se detectaron carencias en la comprensión de la lectura.

En consecuencia, surge la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*, con la finalidad de disminuir la problemática presente en el aula, aspecto que incide en el rendimiento adecuado de las demás áreas del conocimiento.

La pregunta que guio el estudio fue ¿Cómo las estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos del quinto grado grupo *B* de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* de la localidad de Bécál, Campeche? Seguido de tres preguntas generadoras: ¿Cuáles son los niveles en comprensión lectora de los alumnos del quinto grado grupo *B*?, ¿Cómo se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado?, ¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en comprensión lectora una vez aplicadas las estrategias en el aula?

De igual manera se planteó el objetivo general *implementar estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado grupo B* de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* de la localidad de Bécál, Campeche. Los objetivos específicos fueron identificar los niveles de comprensión lectora para conocer sus fortalezas y debilidades, aplicar estrategias didácticas durante la lectura de textos para desarrollar el proceso de comprensión lectora y valorar el impacto alcanzado una vez aplicada la propuesta de intervención para conocer los resultados adquiridos en comprensión lectora.

La lectura por ser el pilar fundamental en el proceso educativo es motivo de atención debido a las serias deficiencias en la comprensión que presentan los estudiantes, de ahí la importancia que se le considere una actividad esencial en el aprendizaje escolar, ya que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surgen a partir de los textos escritos.

Solé (2002) establece que:

Leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando que, el primero de ellos intenta a través del texto alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura, mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. (p.8)

Actualmente, uno de los problemas que más preocupa a los docentes de cualquier nivel escolar, es la comprensión lectora de los estudiantes, este fenómeno se creía agotado pues algunos especialistas consideraban que la comprensión lectora era el resultado directo del descifrado, si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían (Lerner, 2011).

El proyecto de investigación propuso estrategias didácticas que fueron de utilidad para mejorar la comprensión lectora en textos debido a que aportó elementos claves para generar interés por parte de docentes y estudiantes, posibilitando herramientas que permitan acercarse al texto, de una manera más interesante, atractiva y productiva.

Se consideró esta investigación trascendental porque contribuye al desarrollo de la comprensión lectora, realizando un aporte a los niños y niñas en cuanto a la asimilación de los conceptos propios de las diferentes áreas del conocimiento, lo que conllevaría a obtener mejores resultados en su desempeño escolar. La utilización de estrategias didácticas constituye una alternativa importante para que los estudiantes presenten avances en el proceso de su formación como lectores.

Por último, el presente trabajo de investigación benefició a los alumnos del quinto grado grupo *B* a partir de estrategias didácticas de intervención donde se fortalecieron las competencias lectoras que desafortunadamente estaban tan debilitadas en los discentes, por otra parte también contribuye al fortalecimiento de la práctica docente y aporta información relevante a la comunidad educativa, como un sustento teórico a investigaciones posteriores.

Por otra parte, fue necesario establecer las variables, dichos términos fueron los siguientes: En primer lugar fue importante tomar en cuenta a las estrategias didácticas, Tobón (2008) señala que “las estrategias didácticas son los procedimientos dirigidos a alcanzar una

determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades” (p. 201). En otras palabras, se refieren al conjunto de acciones sistematizadas a través de las cuales se pretende lograr que los educandos comprendan y apliquen competentemente los saberes adquiridos.

En segundo lugar se tomó en cuenta a la comprensión lectora, la cual es un proceso donde interactúan el lector y un texto, el primero comprendiendo, interpretando los contenidos que éste le aporta y el segundo proporcionando información (Santomé, 2006).

El proyecto estuvo enfocado en el campo formativo de *Lenguaje y Comunicación*, específicamente en la asignatura de *español en donde fue llevado a cabo diversas lecturas de texto para su análisis*, utilizando de la misma manera las estrategias seleccionadas para que el alumno pudiera apropiarse de lo que el texto aporta, relacionarlo con sus ideas previas y poder ir desarrollando la comprensión de lo leído.

Con relación al supuesto de investigación se realiza con la finalidad de pronosticar hechos desconocidos al problema de investigación. Por lo anterior, el supuesto que marca la presente investigación se establece a continuación.

La implementación de estrategias didácticas promueve el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos del quinto grado de educación primaria de la escuela primaria Vicente Castro Bacallao de la localidad de Bécal, Campeche.

MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, a través del cual se le otorga sentido, se construyen nuevos significados y se entiende lo leído. Comprender un texto es mucho más que el acto de leerlo y descifrar el código escrito, es un proceso en el cual el lector se apropia del contenido otorgándole sentido, pudiendo entender el propósito del mismo y las implicancias de lo escrito.

Solé (2001) menciona: “Enseñar a leer no es absolutamente fácil, la lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después; también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” (p. 11).

Es importante mencionar que en el proceso de la lectura realizamos una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente hacemos de forma inconsciente y que permiten interactuar con el texto y finalmente comprenderlo. Estas son las diferentes estrategias según

la autora: Predicciones, hipótesis o anticipaciones, interrogar al texto, verificación de las predicciones, clarificar dudas y recapitular.

Diversos estudios (Peredo, 2001; Smith, 2003; Garrido 2005; Frade, 2009), coinciden al mencionar que la lectura es esencial para lograr el aprendizaje, beneficio primordial, y por lo tanto aquellos que han logrado desarrollar la comprensión lectora van a tener mayor éxito en su desempeño académico. Cabe aclarar que ese aprendizaje nuevo obtenido a través del acto de leer está ligado al conocimiento previo que ya se posee.

Asimismo, evaluar la comprensión lectora es un proceso muy complejo en el ámbito educativo y para trabajarlo correctamente debemos ser capaces de llevar a cabo una correcta evaluación. Según Solé (2001) “la dificultad de evaluar la comprensión lectora es debido a la complejidad de factores que intervienen y las múltiples relaciones existentes entre ellos” (p.26).

Por lo que se refiere a la comprensión correcta de un texto, éste implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

La comprensión lectora puede producirse en diferentes niveles, de acuerdo con Catalá (2001) estos son los siguientes:

- El nivel de *comprensión literal* se aprecia cuando el lector puede reconocer y recordar, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor.
- El nivel de *reorganización de la información* se distingue cuando el lector ordena las ideas a través de procesos de clasificación y síntesis, de manera que la información se hace más clara y comprensiva.
- El nivel de *comprensión inferencial* o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.
- El *nivel crítico* o de evaluación se observa cuando el lector utiliza procesos de valoración, para lo cual necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios propios.

Por su parte, el *Programa de Estudios 2011* aborda la comprensión lectora haciendo alusión que al leer es importante que los alumnos se den cuenta de si están comprendiendo el texto y con ello aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente (SEP, 2001).

Por otro lado, para la comprensión de textos se utiliza estrategias, estas varían según la meta del lector, la naturaleza del texto y la familiaridad con el tema; es por ello que desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído.

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente.

Además, López (2012) en su tesis *Estrategias de lectura de textos narrativos que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora* manifiesta que es necesario tomar el control de nuestra propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por diversas fases, tales como la planeación, implementación, evaluación y socialización- difusión.

Debido a las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión lectora se han implementado programas para fortalecerla. En México están vigentes el *Programa Nacional de Lectura [PNL]* y el programa *Leer para crecer*. En el país se han creado diversas propuestas para atender las habilidades lectoras presentando diferentes denominaciones como lo son: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Estrategia Nacional de Lectura, un proyecto que busca fomentar el hábito y el gusto por esta actividad, y que contempla regalar libros, que estos bajen de precio y que sean accesibles.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque *cualitativo*, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo y su método de investigación es interpretativo y contextual porque captura la experiencia de los individuos en su entorno natural.

Es importante mencionar que de acuerdo a Martinic, citado en Verger (2000) en esta investigación se planteó la *hipótesis de acción estratégica*, que consiste en una acción directa que se proyecta a través de un plan de acción, ésta tiene la finalidad de resolver situaciones

cotidianas e inmediatas que afectan principalmente al proceso y al logro de los resultados esperados de aprendizaje de los estudiantes, y que implica la mejora de la práctica docente.

Por otra parte, el estudio se basa en el diseño de investigación-acción, método que fundamentalmente estudia y explora una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla (Salgado, 2007).

Por último, la prueba se aplicó a una población con un grupo ya preestablecido de 17 estudiantes del quinto grado grupo B, al cual se le aplicó una propuesta de intervención educativa en un de estudio que correspondió a los periodos de práctica comprendidos del 21 de enero al 5 de julio de 2019.

El aula del quinto grado grupo B cuenta con 17 alumnos cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años de edad, de los cuales seis son niños y 11 niñas, todos ellos provenientes de familias que habitan en los alrededores del centro educativo e inclusive de otros barrios.

En los alumnos predominan los tres estilos de aprendizaje, siendo tres discentes visuales, seguido de seis estudiantes auditivos, siete son kinestésicos y por último, se encuentra un alumno con los tres estilos de aprendizaje. En cuanto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes se observó lo siguiente, tres trabajan de manera muy lenta, nueve se encuentran en término medio y cinco terminan los trabajos en un corto tiempo.

Por otro lado, el grupo donde fue desarrollada la investigación se asignó como servicio de cumplimiento de práctica docente del sexto semestre para valorar el desarrollo de la comprensión lectora de acuerdo a lo detectado en el diagnóstico previo.

Para resumir, los sujetos participantes de los cuales se compone esta investigación son en primer lugar el alumno normalista, el maestro de grupo y los alumnos, todos involucrados en la aplicación del proyecto de intervención socioeducativa, los cuales aportaron información sobre la comprensión lectora.

Ahora bien, todo estudio se basa en la recopilación de información que revele datos importantes y significativos sobre la investigación realizada. Para ello se emplearon diversos instrumentos, los cuales sirvieron para la evaluación de los tres momentos de la aplicación del plan de acción (diagnóstico, aplicación y evaluación).

Aplicación de un texto. Para Solé (2001) es importante la utilización de un texto de lectura que su estructura resulte familiar, conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión

interna tengan un nivel aceptable. Fue utilizado para diagnosticar el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes antes de aplicar el proyecto.

Escala valorativa. De acuerdo con Muñoz (2010), la escala de valoración es un conjunto de características, aspectos o cualidades que deben ser juzgadas a través de una escala donde se identifique el grado donde se ha presentado una cualidad o característica. Se implementó con la finalidad de registrar los resultados obtenidos con la aplicación del texto.

Rúbrica; que de acuerdo a Condemarín (2000) es una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, es decir, de los aprendizajes logrados a través de un proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados. Empleada con la finalidad de valorar el alcance obtenido en los niveles de comprensión lectora.

Lista de cotejo; que de acuerdo con Arias (2006), es un instrumento en el que se indica la presencia o ausencia de un aspecto o conducta a ser observada. Fue aplicada para valorar el desarrollo de los cuatro niveles de comprensión lectora con base a ciertos indicadores de logro por cada nivel.

Las *pruebas ACL;* que de acuerdo a Catalá (2011) permiten al alumno y profesor que a partir de la aplicación de unos textos puedan analizar los resultados obtenidos en comprensión lectora de los resultados, y de esa manera, ajustar la intervención pedagógica a las necesidades de cada alumno y del grupo-clase en general, integrándolas dentro de un proceso de evaluación continua. Utilizada como instrumento final para valorar el resultado obtenido en comprensión lectora una vez llevado a cabo el proyecto.

Con relación a los procedimientos se especifica la manera en cómo se realizó el trabajo y la recolección de datos, mismos que fueron de acuerdo a los objetivos planteados. La investigación fue realizada en tres fases, las cuales se describen a continuación:

Planeación del proyecto. Estuvo apoyada por el planteamiento del problema, de igual manera se situó la ubicación y el tiempo de estudio en un contexto definido. Seguido de ello, se realizó la búsqueda de la información para poder conocer qué tanto se sabía del tema de estudio para que con ello se pudiera dar validez a nuestro trabajo.

Ejecución del proyecto. Mediante la comunicación de los objetivos planteados, es decir, lo que se pretendía realizar mediante la aplicación de las estrategias didácticas inmersas en el

plan de acción para lograr disminuir el problema en cuestión y los instrumentos que se emplearían para su valoración.

Para alcanzar el *primer objetivo* se aplicó un texto para identificar los niveles de comprensión lectora que poseían los alumnos antes de implementar las estrategias necesarias, seguidamente de la escala valorativa para establecer los niveles en que se encontraba cada discente.

El *segundo objetivo* consistió en la aplicación de las estrategias del plan de acción (ejecución del proyecto) el cual fue valorado con una rúbrica apoyada de un cuadro de concentrado en donde se plasmaron los resultados obtenidos en cuanto al nivel alcanzado en comprensión lectora, es decir, sirvió como base fundamental para observar el logro que cada estudiante estaba desarrollando hasta ese momento del tratamiento.

En el *último objetivo* fue necesario valorar el alcance obtenido por los estudiantes a partir de las estrategias aplicadas con anterioridad, para ello fue necesario la aplicación de las pruebas ACL, el cual fue valorado con una lista de cotejo en donde se pudieran plasmar los resultados obtenidos por cada alumno al final del proyecto.

Evaluación. En esta última fase se describe el proceso de evaluación, la cual fue articulada en las etapas de análisis e interpretación de los resultados obtenidos, destacando los aspectos que lograron consolidar los alumnos. En esta etapa se recurrió a la técnica de *triangulación de resultados*, lo cual ayudó a obtener el nivel de comprensión lectora desarrollado desde el principio hasta el final del proyecto.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Abordar el tema de la comprensión lectora resulta interesante porque contribuye en los alumnos a despertar el gusto por la lectura a través de distintas estrategias que fueron llevadas al aula para su aplicación, lo cual no únicamente se queda en lectura, sino que sirven de apoyo para desarrollar la comprensión de lo leído en los diferentes textos con los que se trabajan dentro de la escuela primaria.

Autores como Allende y Condemartín (1998) reconocen que la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Por otro lado, se reconoce que para poder desarrollar la comprensión lectora se requiere del uso de estrategias didácticas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que ellas son un medio para el logro de los aprendizajes esperados, siendo una vía para alcanzar el logro de aspectos que se encuentran rezagados para su fortalecimiento, tal es el caso de la comprensión lectora.

Por tal motivo, se da evidencia de la eficacia de estas al reconocer como señala Tobón (2008) que las estrategias didácticas son los procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. En otras palabras, se refieren al conjunto de acciones sistematizadas a través de las cuales se pretende lograr que los educandos comprendan y apliquen competentemente los saberes adquiridos.

RESULTADOS

Los resultados muestran la mejora obtenida, así como la evolución de cada alumno en el proceso de apropiación de la comprensión lectora, todo lo anterior, partiendo del objetivo general que consistió en *aplicar estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado grupo B de la escuela primaria Vicente Castro Bacallao de la localidad de Bécal, Campeche.*

Asimismo, se presentan los resultados del análisis de los datos recabados en cada uno de los instrumentos entre los que destaca la evaluación diagnóstica, la aplicación que correspondió al tratamiento junto con el plan de acción y la evaluación final, cada uno de esos momentos con su objetivo e instrumento específico.

Por tanto, de acuerdo con el primer objetivo se obtuvieron los siguientes resultados: Los instrumentos arrojaron una variedad de respuestas que fueron las siguientes: ocho alumnos en un nivel de desempeño deficiente, que representa el 47.17%, cinco educandos en nivel regular, que corresponde a un 29.41% y cuatro discentes que obtuvieron el 23.52% en nivel bueno de acuerdo a los indicadores previamente establecidos.

El apartado que se describe a continuación hace alusión al segundo objetivo específico, es decir, el segundo momento en dónde fue llevado a cabo la aplicación para el tratamiento de la situación problema, con la finalidad de obtener un cambio en ella. Por consiguiente, se optó por utilizar las siguientes estrategias:

La primera estrategia fue *Noticiero matutino*, para ello se mostró a los alumnos la página inicial de un noticiero con un tema en específico a trabajar, se entregó a cada alumno una

copia del texto para su lectura y posteriormente se elaboró el primer producto mediante un esquema para organizar las ideas en cuanto a la comprensión de lo leído.

También fue aplicada la estrategia *Tendedero lector*; la cual sirvió como una manera motivante de acercar al alumno a la lectura y por ende a su misma comprensión. Se presentó a manera de un tendedero, en dónde estaban colgadas varias lecturas, el alumno pasó a bajar una y darle lectura, posteriormente compartieron al grupo lo comprendido del tema y para su verificación elaboraron un mapa conceptual agregando las ideas principales de la lectura.

Mesa redonda; su finalidad fue crear un espacio en dónde los alumnos dialoguen acerca de un tema en torno a lecturas de textos, ellos compartieron ideas, establecieron acuerdos en torno al mensaje principal del texto. Por último elaboraron un cartel creativo en donde se vio reflejado dicha comprensión del tema tratado.

Círculo de lectores; utilizada con la finalidad de crear espacios dentro del aula de clase donde cada alumno elija un texto de su interés relacionado con la temática a trabajar, realizaron la lectura de manera individual, después iniciaron un diálogo entre alumnos donde tuvieron la oportunidad de exponer las ideas principales del texto que cada uno leyó, es decir, lo que comprendió, finalmente elaboraron un mapa mental como evidencia del trabajo.

Dibujo y comprendo; se inició con la lectura de un texto, el cual escucharon atentamente, luego conforme avanzaban en la lectura se fueron identificando las ideas principales, luego se evaluó lo comprendido a través de la elaboración de una historieta.

Escribo mi opinión; en esta realizaron una conversación con el grupo que propició el diálogo y las opiniones, cada alumno escribió su propio artículo de opinión de manera breve en torno a lo comprendido sobre el tema, este producto sirvió para evaluar la comprensión del mismo.

La estrategia *una noticia en mi comunidad escolar*; se narró una historia a través de una lectura y registraron lo comprendido en un organizador gráfico en forma de tabla, el cual sirvió de base para dar a conocer el tema.

Por último, fue aplicada la estrategia *Te vendo mi producto*; que consistió en elaborar un tríptico con información sobre la temática trabajada en todo el proyecto y por medio de él dieron a conocer a la comunidad escolar, emitiendo su juicio y crítica en la exposición del trabajo para convencer al público de que su producto es interesante de leer y de esa manera sea adquirido para su lectura, evidenciando ahí la comprensión alcanzada en cada uno de los alumnos.

Al término de todo lo anterior, se hizo necesario valorar los resultados del tratamiento por medio de una rúbrica, estos resultados fueron los siguientes: un 29.41 % que representa a cinco alumnos en un nivel de desempeño deficiente, el 35.29% que corresponde a seis educandos con un desempeño regular y de igual manera un 35.29% que se le asigna a seis estudiantes en nivel bueno.

Con respecto al instrumento utilizado para valorar los resultados finales que correspondieron al tercer objetivo, se optó por el diseño de una *lista de cotejo* y la aplicación de las *pruebas ACL*, esto con la intención de tener un resultado más preciso y poder realizar la triangulación de los resultados alcanzados de inicio a fin del proyecto. En este instrumento se obtuvieron los siguientes niveles de desempeño: nueve alumnos en nivel esperado, que corresponde al 52.94%, seis alumnos en desarrollo con el 35.29% y dos alumnos con un 11.7% que requieren apoyo.

De acuerdo con los criterios de la lista de cotejo se hacen presente los siguientes porcentajes con relación al nivel de comprensión adquirida, de esta manera el 82% de los alumnos se sitúan en el nivel literal, el 76% alcanzó el nivel de la reorganización de la información, el 88% de los discentes obtuvo el nivel inferencial, el 70% se posicionó en el nivel crítico y por último, el 64% de los estudiantes se situaron en el nivel de apreciación.

CONCLUSIONES

Este estudio resultó útil para todos los involucrados dentro del proceso de investigación, lo que podría ayudar a mejorar el desempeño de la práctica docente y en los alumnos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al desarrollo de la comprensión lectora, aspecto indispensable dentro de la escuela primaria que ayuda a obtener un aprendizaje autónomo en el educando y que rige el desempeño académico de las demás asignaturas.

Los resultados obtenidos dan muestra que el supuesto de investigación que marca este estudio y que corresponde a la *Aplicación de estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado grupo B de la escuela primaria Vicente Castro Bacallao de la localidad de Bécal, Campeche*, dan evidencia que el uso de estas, contribuyen a un mejor desarrollo en la comprensión lectora.

Por lo tanto, es importante resaltar que las estrategias utilizadas fueron exitosas de acuerdo con los objetivos planteados al inicio del trabajo. Al enseñar estrategias de comprensión nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente.

La evaluación realizada a través de los instrumentos diseñados para tal fin muestra el avance que los discentes lograron alcanzar desde el inicio hasta el final de la investigación, lo cual le da validez al uso de las estrategias y demuestra su eficacia en relación al tema de estudio abordado.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Díaz, F. y Hernández G. (2007). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Argudín Yolanda y María Luna, 2010, *Aprender a pensar leyendo bien*, México, Paidós.
- SEP (2012) *Estrategias didácticas para desarrollar competencias lectoras en enseñanza básica y media*. UNEDPROM, Michoacán, SEP.
- SEP (2010) *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. SEP
- SEP (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.
- Tapia, J. A. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Revista de educación*. N° extra 2005. (pp. 63 93).
- Núñez, P. (2006). *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Condemarin, M. (1982). *El poder de leer*. Recuperado 09 de agosto del 2012. <http://es.scribd.com/doc/2887316/El-Poder-de-Leer>.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua. Las cuatro destrezas: Comprensión lectora*. Graó. Barcelona.
- OCDE (2011). *PISA in focus. La mejora de la capacidad lectora de los alumnos con menor capacidad no ha de llevarse a cabo a costa de los alumnos con mayor capacidad*. OCDE.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESTIMULAR LA MOTRICIDAD FINA EN ALUMNOS DE 3° PREESCOLAR

Alejandra Guadalupe Meza Lauterio alejandrameza.lauterio@gmail.com
Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”
Licenciatura
Estudiante

Perla Marina Acuña Trujillo perlaacuñatrujillo@gmail.com
Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”
Maestría
Profesor

Reynaldo Angulo Avalos reyangulo@hotmail.com
Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”
Doctorado
Profesor

Tipo de investigación: Reporte final de investigación

Línea Temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

Considerando los beneficios de la estimulación de la motricidad en edades tempranas, este documento tiene como objetivo el de Estimular el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de tercer grado de preescolar, mediante estrategias didácticas que implique la puesta en práctica de su habilidad motora fina. La etapa infantil presenta características propias y están vinculadas al desarrollo de los pequeños infantes. Se consideró importante elaborar la presente investigación de estudio original de intervención. Para el cual se diseñaron un total de 15 proyectos, utilizando diferentes estrategias didácticas el cual va dirigido a una población de 19 alumnos de los cuales 7 son mujeres y 12 son hombres; mismos que se encuentran en un rango de edad de entre 5-6 años. El instrumento para la recolección de

datos fue una lista de cotejo. Los resultados finales de la evaluación final arrojaron una mejoría en todos los ítems, el más sobresaliente fue rasgar papel con los dedos incremento al nivel satisfactorio un 47.368% y pega imágenes limitadas y arrojó incremento del 47.36% en el nivel suficiente.

Palabras claves: estrategias didácticas, motricidad fina, preescolar, educación física.

Planteamiento del problema

La educación física ofrece un amplio beneficio en los seres humanos, ya que los ayuda a construir una identidad y hace competentes en aspectos motrices, cognitivos y sociales. Asegurar una mejora de la educación a partir de obtener un buen desarrollo de los estudiantes de nivel preescolar para mejorar y afianzar su proceso de aprendizaje. El interés es conocer las causas y efectos que ocasiona la motricidad fina, y a su vez, fortalecer los aprendizajes de niños y niñas de 5 años.

Basándose en los primeros años del infante se reconoce la importancia de trabajar la motricidad en todas sus etapas. La motricidad fina consiste en la habilidad de controlar los movimientos finos de manos y dedos, por ende alcanzar progresivos niveles asociados con la coordinación visomotora y orientación espacial. Enriquecer a los estudiantes y que adquieran las herramientas necesarias para sobrellevar cualquier situación presentada en su vida diaria. Es importante detectar los problemas en la motricidad fina, pues el infante que presente problemas no se podrá desarrollar de manera adecuada e integral, ya que no tendrán la agilidad, coordinación ni la capacidad suficiente para ello. De la misma manera, pueden encontrarse dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente, se manifiestan en lentitud movimientos gráficos disociados, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz y postura inadecuada al escribir.

El niño desde que nace posee diferentes habilidades motrices, las cuales deben ser estimuladas de manera oportuna, en cada una de las etapas correspondientes; puesto que a través de esta toma conciencia de sí mismo del mundo que le rodea, y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto intelectual como afectiva.

Este desarrollo contribuirá en todas las destrezas que tenga el niño o niña para realizar los movimientos y habilidades que vayan surgiendo a medida del tiempo en su entorno. La edad preescolar presenta características propias y están vinculadas al desarrollo ulterior de los niños, las bases para el desarrollo físico y espiritual además asimilan conocimientos,

habilidades, se forman capacidades, cualidades volitivo- morales, que en el pasado se consideraban asequibles solo a los niños de edades mayores.

Objetivo:

Estimular el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de tercer grado de preescolar, mediante estrategias didácticas que implique la puesta en práctica de su habilidad motora fina.

Reforzar en los alumnos un desarrollo integro para la ejecución de movimientos de precisión de manera exitosa, utilizando distintas estrategias didácticas que ayuden al cumplimiento de las mismas. De tal manera que, a la hora de que el alumno realice distintos movimientos óculo-manual, sea de una manera persistente y motivadora para aprender dentro del entorno escolar y en su vida diaria.

Marco teórico

Cabe mencionar que para tener una mejor visión de cómo organizar el trabajo durante este proceso, se analizaron algunos antecedentes; el primero de ellos, elaborado por Aguilar y Huamaní (2017), su investigación “Desarrollo de la habilidad motriz fina en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 270 de Huaytará-Huancavelica”. Permite favorecer en el desarrollo de motricidad fina en niños y niñas de 5 años. La población de 18 alumnos y se obtuvieron beneficios muy satisfactorios en general. La propuesta se realizó para facilitar el desarrollo de habilidades motrices fina en niños de cinco años, está orientada a la metodología inductiva.

La herramienta utilizada fue una lista de cotejo con 10 indicadores de evaluación, teniendo como propósito destacar debilidades y fortalezas de los niños y niñas participantes. Las actividades pretenden el dominio motriz por parte del niño y la estimulación por parte del docente sean desarrolladas a través de actividades atractivas y dinámicas que permitan un desarrollo integral del niño. Los resultados fueron de manera satisfactoria ya que mejoro de manera impactante con una lista de logros al final del documento.

Según Peña M. E. (2015), se realizara la aplicación de un programa de actividades motrices para niños de Educación Inicial de la Unidad Educativa Santana, se utilizó el test para evaluar la habilidades motrices básicas, la muestra estuvo conformada por 37 niños y niñas en edades comprendidas entre los 3 a 5 años de edad, de los cuales 20 son niñas y 17 niños, como conclusión se obtuvo que la aplicación de los test en los tres momentos, nos permite indicar que resultados han sido positivos en su gran mayoría. Observando que las diferentes

habilidades motrices trabajadas, se desarrollaron y evolucionaron positivamente en los dos grupos de edades.

Según el autor, Pozo A, y Rodríguez Y. (2009) realizaron una investigación sobre “Influencia de taller aprendiendo haciendo con material reciclable y el uso de las técnicas gráfico plásticas para mejorar la coordinación motriz fina de los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 253 Isabel Honorio de Lazarte en la ciudad de Trujillo 2009”, se ha elaborado el taller de “Aprendo Haciendo” estructurado en 10 sesiones de aprendizaje y se confirma la validez para mejorar la coordinación motriz fina de los niños y niñas de 5 años del aula anaranjada, el nivel de coordinación motriz fina, antes del estímulo, de los 27 niños evaluados el 37% 10 niños se hallan en un nivel de proceso; 44 % 12 niños presentan un nivel de logro previsto; y, el 19 % 5 niños, presentan un nivel de logro destacado. Luego de la aplicación del post test en el taller “Aprendo haciendo” se obtuvo el 0% ; 0 niños se hallan en un nivel de 7 proceso; 41 % 11 niños presentan un nivel de logro previsto; y el 59% 16 niños, presentan un nivel de logro destacado, en conclusión el taller “Aprendo Haciendo” mejora significativamente los aspectos; coordinación viso manual, coordinación gestual, y de manera general la coordinación motriz fina de los niños y niñas de 5 años del aula anaranjada de la I. E. N°253 “Isabel Honorio de Lazarte”.

Considerando los beneficios de la práctica deportiva, la Educación Física “es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad integrar su corporeidad” SEP (2017, p. 161). Contribuyendo con el autor la educación física es una rama pedagógica la cual es fundamental para la formación integral del ser humano, contribuyen en el desarrollo físico, social y mental para promover y reconocer los beneficios de la actividad física dentro de un entorno escolar.

Trabajar con la estimulación de la motricidad fina es brindarles al niño y la niña un espacio ameno y apropiado mejorando su calidad de vida ayudando a su formación para las primeras bases de futuros aprendizajes.

Por consecuente, Saldamando (2012) nos dice que la motricidad fina:

Consiste en los movimientos entre los ojos y manos. Se refiere más las destrezas que se tiene en dichas partes como por ejemplo, recoger juguetes con las manos o alzar toallas con los dedos de los pies, y que no tienen amplitud sino que son movimientos de mayor precisión (p. 33)

Las estrategias didácticas son la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje donde el docente elige técnicas y actividades para alcanzar los objetivos de su curso. Según Tobón (2010) citado en Jiménez, Robles (2016) nos dice “las estrategias didácticas son un

conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”. Siendo así, un elemento de reflexión para la propia actividad docente, donde ofrece grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa y el reforzamiento de conocimientos.

Estas ayudan a crear ambientes de desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo, lo cual es de suma importancia para los niños y niñas en edades tempranas siendo de ayudan para el cumplimiento de metas y objetivos que están planificados.

Metodología

El presente documento corresponde a un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo de corte transversal. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una lista de cotejo con 10 ítems de evaluación. El funcionamiento del mismo permite favorecer en el desarrollo de motricidad fina en niños y niñas de 5 años. El grupo de investigación, la población está conformada por 19 alumnos de los cuales, 12 son hombres y 7 mujeres, mismos que oscilan en edades de 5-6 años.

Para este proceso, se han diseñado tres etapas; la primera se llevó a cabo la evaluación diagnóstica, mediante la aplicación de un instrumento diseñado por Aguilar y Huamaní (2017), el cual consiste en una lista de cotejo con diez ítems de valoración propia de habilidades motrices finas. Por consiguiente, la segunda etapa se llevara a cabo de Septiembre a Mayo del 2020, mismos que serán diseñados en base a distintas estrategias didácticas acorde a las necesidades del grupo de estudio. Por lo tanto, como evaluación fina, se aplicara el mismo instrumento de la evaluación inicial en el mes de Mayo del 2020.

Para realizar una investigación adecuada, se tuvo un punto de partida, se aplicó una evaluación, de tal manera que los resultados y beneficios fuesen oportunos y brinde una organización dentro de la Institución. Por consiguiente, se tomó como evidencia el documento aplicado por Aguilar y Huamaní (2017), que tiene como nombre “Desarrollo de la habilidad motriz fina en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 270 de Huaytará-Huancavelica”.

Dentro del instrumento se realizaron distintos cambios o modificaciones tomando en cuenta las características del contexto y las necesidades correspondientes de los alumnos. De esta manera los indicadores se reacomodaron y fueron nueve los que reunieron las ideas correspondientes para la evaluación posteriormente aplicada en las sesiones.

Por consiguiente, cada uno de los indicadores fueron evaluados en cuatro factores A= Destacado B=Satisfactorio C=Suficiente D=Insuficiente. Con base a los resultados de la evaluación y observación se le otorgó un resultado a cada una de las actividades realizadas dependiendo del nivel de realización y dificultad.

Resultados

En base a los obtenidos en la evaluación diagnóstica, se realizó una comparación con la evaluación final, resaltando una diferencia de; en el ítem número uno, nos habla de insertar un cordón en agujeros, arrojó una diferencia positiva del 6.51%. Por consiguiente, el segundo indicador nos dice, recorta y pega figuras que de igual manera incremento un 2.39% en destacado. El tercer indicador dice, inserta bolitas en cordón; misma que arrojó 14.03% en satisfactorio. El cuarto indicador habla de rasgar papel con los dedos incremento al nivel satisfactorio un 47.368%. El indicador cinco nos dice si hace figuras de papel, lo cual incremento al nivel suficiente con un 63.157%. El indicador seis, hace trenzas de estambre, incremento al nivel suficiente con un 47.36%. El indicador número siete, nos dice, pega imágenes limitadas y arrojó incremento del 47.36% en el nivel suficiente. El indicador número ocho arrojó un incremento del 2.34% de nivel destacado en juega y sujeta cartas. El indicador número nueve dice, moldea con plastilina y arroja un 77.77% en nivel satisfactorio lo cual corresponde a un porcentaje igualitario.

Discusiones

La educación física es un área de desarrollo personal y social que brinda al individuo la adquisición de habilidades y destrezas que beneficia el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. Por tal motivo se coincide con Palacios (2013), ya que lo reflejado en la realización de las actividades puestas en práctica durante las sesiones de educación física se demuestran 3 etapas para la resolución de actividades donde se trabajó con la orientación del profesor para que posteriormente los alumnos pasaran a accionar de manera ordenada e intencionada.

Por consiguiente, el trabajo que se tomó en cuenta para organizar durante este proceso, se está de acuerdo con los autores Aguilar y Huamaní (2017), ya que permitió favorecer en el desarrollo de motricidad fina en niños y niñas de 5 años. Las actividades pretendieron un dominio motriz por parte del niño el cual fue presentado en la realización de las tareas

asignadas por el docente, tomando en cuenta su imaginación y creatividad para volverlas más dinámicas y atractivas.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos de la evaluación final, se pudo notar la incrementación en la realización de las distintas actividades de motricidad fina. Se concluye que el alumnado aprende mediante la orientación del profesor, sin embargo, es de suma importancia que ellos observen, imiten y resuelvan las diferentes situaciones que se presentan dentro del entorno escolar y en su vida diaria. La investigación arrojó que el trabajar actividades de precisión y lúdicas beneficia el tiempo eficaz y ayuda al cumplimiento de las tareas asignadas sumando así la participación de todos los alumnos de manera positiva poniendo en práctica sus capacidades, sin embargo, los circuitos de acción motriz son un reforzamiento que funcionó de manera eficaz en su práctica y desempeño.

El juego como estrategia didáctica es de gran ayuda para la adquisición del conocimiento, debido a que es una herramienta que brinda potencial en los alumnos y ayuda al desarrollo de las habilidades motoras y finas que en muchas ocasiones se les dificulta tratar en el aula. Esta estrategia proporciona diversión y entretenimiento a los niños y niñas participantes siempre y cuando responda a sus características, necesidades e intereses. Por lo que es esencial que el educador físico conozca a cada uno de ellos, de tal manera que logre atenderlos oportunamente; de manera que el alumno se sienta tomado en cuenta, incluido, que note que el docente está interesado en hacerlo sentir bien y preocupado por su bienestar. Para el ser humano es de vital importancia su motricidad en su proceso de formación, pues potencializa sus capacidades sociales, es decir aprende a controlar sus movimientos y a funcionar de una manera eficiente en su entorno.

De esta manera, se creó en los alumnos seguridad y participación en distintos juegos y actividades donde estuvo la puesta en práctica de su habilidad motora fina para la adquisición de aprendizajes futuros de una manera lúdica.

Referencias bibliográficas

Aguilar y Huamaní (2017) *Desarrollo de la habilidad motriz fina en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 270 de Huaytará-Huancavelica*. Recuperado en:

<http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1533/T.A.%20AGUILAR%20CHUQUIHUACHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cárdenas, R. (2005). *Diseño Curricular y Perfil de Egreso del Sistema Educativo Naval*. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133491/METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION.pdf

Gimeno y Pérez. (2003) *Temas para la educación*. Documento digital, Recuperado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf>

Hernández, C. (2017) *Metodología de la investigación*, Documento digital. Recuperado en: https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Jiménez A, Robles F. (2016). *Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje*. Recuperado en: [file:///C:/Users/mi-pc/Downloads/16-715-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mi-pc/Downloads/16-715-1-PB%20(1).pdf)

Palacios, J. (2013). *Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas (Tesis inmediata de grado. Universidad del Azuay-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación-Escuela de Educación Especial: Cuenca*. Recuperado en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12732/1/UPS-CT006603.pdf>

Peña, M. (2015) *Propuesta de un programa de actividades motoras para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en niños de 3 a 5 años del nivel inicial de la unidad educativa Santana*. (Trabajo de titulación). Universidad de Cuenca: Cuenca, Ecuador. Recuperado en: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21958/1/TESIS.pdf>

Pozo A, y Rodríguez, Y. (2009) *Influencia del taller aprendo haciendo con material reciclable y el uso de las técnicas grafico plásticas para mejorar la coordinación motriz fina de los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 253 Isabel Honorio de lazarte en la ciudad de Trujillo 2009*; [tesis de licenciatura]. Trujillo: Facultad de educación e 54 idiomas. Recuperada en: <https://es.scribd.com/doc/22088088/TESIS-INFLUENCIA-DEL-TALLER-APRENDO-HACIENDO-CON-MATERIAL-RECICLABLE-Y-EL-USO-DE-LAS-TECNICAS-GRAFICO-PLASTICAS>

Saldamando, L (2012). *La motricidad fina y su desarrollo en la preescritura en los niños y niñas de la escuela de educación básica, Babahoyo, parroquia clemente Baquerizo cantón Babahoyo, Provincia los ríos*. Recuperado en:

<http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/49000/1558/1/T-UTB-FCJSE-SECED-ED-BAS-000016.pdf>

Secretaria de Educación Pública (SEP), (2017) *Nuevo programa de aprendizajes clave. Libro Digital PDF.* Recuperado en:
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/1LpMEducacion-Fisica_Digital.pdf

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Can Pech Dayany

mayuradaidoji69@gmail.com

May Puc Bartolo

bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en educación Primaria de Calkiní, Campeche

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El presente trabajo de investigación, se encuentra bajo un enfoque cualitativo, con tipo de estudio descriptivo siguiendo un proceso de investigación-acción y tiene como objetivo principal implementar estrategias para favorecer el pensamiento matemático para la resolución de problemas. Esta propuesta describe las actividades, recursos y la metodología empleada para el desarrollo de las competencias matemáticas con el fin de valorar a través de diversos instrumentos de evaluación los logros de los objetivos mediante el análisis cualitativo de los datos generados en cada momento del plan de acción. Se realizaron varios hallazgos, como lo es la facilidad del niño con un nivel sobresaliente para ayudar a otros, la dificultad que tienen para resolver problemas de segundo orden, así como la utilidad de los materiales visuales y kinestésicos. Como resultado de la investigación se puede afirmar que se alcanzaron los objetivos planteados, aumentando de forma gradual las competencias matemáticas en los alumnos. Los datos se obtuvieron a través del análisis de los resultados concordaron con las teorías que sustentan este estudio.

Palabras clave: Matemáticas, resolución de problemas, estrategias, evaluación y metodología

Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de la situación problemática

La resolución de problemas es una de las principales dificultades que aquejan a los alumnos en la asignatura de matemáticas, una de las consecuencias observables son bajas calificaciones al grado de causar deserción escolar, esto se debe a la falta de aplicación de estrategias para desarrollar su pensamiento matemático. De acuerdo con el Plan y programa de estudio 2017. Aprendizajes clave el pensamiento matemático es “la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos, ya sean que surjan en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas” (SEP, 2017, p.222). Estos conocimientos deben de ser aplicables en su vida cotidiana y en diferentes contextos que el alumno requiera.

En la población de estudio se denoto esta problemática a través de diferentes instrumentos de evaluación, una de ellas fue la prueba SisAT, en la cual obtuvieron un 61.8% en el nivel esperado; 23.5% en desarrollo y 14.7% en requiere apoyo; también se vieron reflejados en los resultados de la prueba diagnostico aplica al inicio del ciclo escolar, en esta se hizo observable que presentaban dificultades al tratar de comprender el problema planteado y al encontrar la incógnita; de igual forma se utilizó la técnica de observación directa cuyos resultados fueron registrados en una guía de observación en la cual se consideraron las dificultades presentadas en el desarrollo de la secuencia, el tiempo que se demoraron en completar la tarea, la fortalezas y debilidades observadas.

Por ello, surgió la necesidad de poner en práctica esta investigación en los alumnos del segundo grado de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dztibalché, Calkiní Campeche, cuya población estaba conformada por 33 alumnos de los cuales son 16 hombres y 17 mujeres entre las edades de 6 a 7 años.

Una de las principales finalidades de la presente investigación, es aportar información que ayude a la comunidad científica con respecto a la resolución de problemas visto desde una perspectiva pedagógica para orientar a los docentes en el concepto y aplicación de estrategias que puedan utilizar en su aula a fin de minimizar la problemática.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cuáles estrategias didácticas favorecen el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas, en los alumnos del 2º grado, grupo “A” de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de Dzitbalché, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2018-2019?

1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las posibles causas que dificultan el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas en el aula?

- ¿Cuáles son las competencias que poseen los alumnos en el desarrollo del pensamiento matemático?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas apropiadas para el desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos del segundo grado en la resolución de problemas?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas en el salón de clase?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Para la guía de la investigación y como repuestas a las preguntas de investigación se plantearon los siguientes objetivos; objetivo general: Implementar diversas estrategias didácticas para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático para la resolución de problemas, en los alumnos del 2° grado, grupo “A”, de la escuela Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche.

1.3.2 Objetivo específico

- Identificar las posibles técnicas y procesos que afecta el razonamiento matemático en los alumnos.
- Determinar las competencias adquiridas del pensamiento matemático de los alumnos del segundo grado.
- Aplicar estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas.
- Valorar el progreso de los alumnos en el desarrollo del pensamiento matemático para la resolución de problemas.

1.4 Justificación

Las matemáticas han estado presentes desde la antigüedad, han sido consideradas una de las siete artes indispensables en la edad media, según el autor Steward (2008) la sociedad de hoy en día no podría funcionar sin las matemáticas. Prácticamente todo lo que hoy nos parece natural, teléfonos, computadoras, sistemas de navegación, entre otros, están basados en ideas y métodos matemáticos. Muchas veces no se le da la debida importancia al pensar que solo consiste en ecuaciones y algoritmos, sin embargo esta se refleja de forma inconsciente en la vida cotidiana al momento de hacer una acción tan sencilla como comprar.

Debido a su importancia dentro de la sociedad, una de las principales finalidades de la educación es el desarrollo del pensamiento matemático definido como la forma de razonar utilizada por los profesionales para resolver los problemas; se busca que los estudiantes desarrollen esa forma de razonar tanto lógica como convencional y al hacerlo aprecien el valor de ese pensamiento, esto ha de traducirse en actitudes y valores favorables hacia las matemáticas, su utilidad, su valor científico y cultural. (SEP, 2017).

Esto es observable en el Plan y programa 2011 el cual menciona “la formación matemática permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana, depende en gran parte de los conocimientos adquiridos, de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica” (SEP, 2011, p. 75). Desafortunadamente la resolución de problemas es una de las debilidades observadas en la educación actualmente, de ahí que se implementen programas para su reforzamiento.

Debido a ello se consideró la investigación fundamental para estimular el pensamiento matemático para la resolución de problemas por medio de estrategias que pusieran en práctica sus competencias matemáticas, siguiendo de forma secuencial un proceso de aprendizaje, por ello que se benefició a los alumnos del segundo grado al mejorar en este campo formativo de su proceso de aprendizaje.

1.5 Delimitación del problema

Delimitar un tema de estudio, significa, enfocar en términos concretos nuestra área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Desde la percepción de Ruiz (2007) “la delimitación requiere reunir datos empíricos que se puedan relacionar con el problema y posibles explicaciones del mismo” (p 40). Para poder definir los objetivos de la propuesta de intervención, se necesitan precisar los conceptos que inciden directamente con el supuesto a comprobar.

Según Díaz, Castañeda y Lule (1986) citado por Díaz (2002) las estrategias didácticas o de aprendizaje “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.233).

Se denomina pensamiento matemático a la unidad de procesos y contenidos, dentro de los cuales está el razonamiento, resolución, planteamiento de problemas, comunicación, modelación y elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos (Pérez, 2013).

Debido a que los problemas matemáticos son situaciones que el individuo enfrenta, este no posee un algoritmo formal para llegar al resultado. El conocimiento de esa persona tiene que ser aplicado de una nueva manera para resolver el problema (Kantowski, 1980 citado por Carrillo 1996 y Espinosa 2004).

1.6 Hipótesis y/o supuestos

Las hipótesis son las guías para una investigación o estudio, indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente (Williams, 2003 citado por Hernández, 2012) deben de formularse a manera de proposiciones, de hecho se consideran como repuestas provisionales a las preguntas de investigación. En esta propuesta la hipótesis planteada es la siguiente:

La implementación de estrategias didácticas favorece el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas, en los alumnos del segundo grado de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche.

Marco Teórico

El enfoque de las matemáticas se ha mantenido por las distintas reformas que ha tenido el plan y programa a lo largo del tiempo, en el plan 1993 “propone estudiar y aprender matemáticas mediante la resolución de problemas” (SEP 1993, p. 35). En Plan y programa 2017 aun se tiene esta visión de la forma de estudiar matemáticas.

Este paradigma tiene una base teórica en las situaciones didácticas, iniciada en Francia por Brosseau a finales de los años 60 y con el paso de los años está mejor fundamentada, debido al trabajo de los investigadores, en la didáctica de las matemáticas este enfoque sigue vigente como alternativa para que los alumnos aprendan matemáticas y sean capaces de aplicarlas en situaciones de la vida diaria.

El pensamiento matemático y las matemáticas no son lo mismo. Se pueden hacer operaciones aritméticas o calcular perímetros y áreas de figuras geométricas sin pensar matemáticamente.

El pensamiento matemático es definido como la sistematización y la contextualización del conocimiento matemático. Se desarrolla a partir de conocer el origen y la evolución de los conceptos y las herramientas que pertenecen al ámbito matemático. Al desarrollar este pensamiento, el sujeto alcanza una formación matemática más completa permitiendo contar con un cuerpo de conocimientos importantes que serán de utilidad para llegar a los resultados (Pérez, 2014).

El pensamiento matemático se ve reflejado en la resolución de problemas. Un problema para Pólya (1990) citado por Barrantes (2008) es como un arte que representa la heurística moderna, en otras palabras, es una forma de descubrimiento, donde encuentran nuevos problemas y nuevas posibles soluciones para aumentar su aprendizaje.

Por otra parte Ortón (1990) citado por Castillo (2018) lo concibe como:

Un proceso a través de quien aprende combina elementos del conocimiento, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar solución a una situación nueva. Por lo cual se admite que las matemáticas es producto de un procedimiento, como también un conjunto de conocimientos organizados (p. 7).

Por lo tanto, los problemas no son algo rutinario por el contrario implican en menor o mayor grado una novedad para el discente, estos deben ser desafiantes. Su resolución dependerá de que el alumno no solo posea los conocimientos y destrezas necesarios, también deberá ser capaz de utilizarlos y crear un nuevo conocimiento a partir de él.

Como se expresó anteriormente, tanto la memorización como la práctica, son necesarias para la resolución de problemas y para el aprendizaje de las matemáticas, esto se ve apoyado por el autor Ortón (1990) citado por Díaz (2017) quien menciona acerca de la importancia de que “los chicos sean capaces de memorizar diferentes cualidades en matemáticas” (p.38)

Una mala conceptualización de estos referentes pueden dificultar la resolución de los problemas, su análisis y argumentación, por ejemplo, si no se conocen las fórmulas y cómo emplearlas es de esperarse que el resultado obtenido solo por intuición será erróneo, lo mismo sucede con la argumentación, al no emplear el lenguaje matemático correcto para explicar sus procedimientos y resultados.

El principal autor sobre cómo se deben abordar los problemas para su enseñanza eficiente dentro del aula es Pólya (1996) que citado por May (2015), nos describen los cuatro pasos fundamentales para su resolución:

Comprender el problema. Mediante preguntas como: ¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos? El estudiante debe contextualizar el problema. Generalmente esta etapa es la más complicadas de superar, puesto que muchas veces un joven inexperto busca expresar procedimientos antes de verificar que puedan llevarse a cabo.

Concebir un plan. En esta fase, Pólya sugiere encontrar algún problema similar al que se confronta. En este momento se está en preámbulos de emplear alguna metodología. Esta es la forma en que se construye el conocimiento.

Ejecución del plan. Toda vez que se tiene en claro un plan de ataque, este debe ejecutarse y observar los resultados. Desde luego que el tiempo para resolver un problema es relativo, en muchas ocasiones, es necesario un ir y venir entre la concepción y la ejecución del plan para obtener resultados favorables.

Examinar la solución obtenida. En esta etapa la resolución de un problema da pie a un gran descubrimiento. El autor señala que en esta frase se procura

Metodología

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

El enfoque seleccionado para esta investigación es cualitativo, ya que se centra más en descripciones observadas a partir de un proceso de intervención por parte del investigador, el autor Watson (1982) citado por Pérez (2008) señala:

La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (p. 45).

De igual forma, una parte indispensable de la investigación educativa es la hipótesis acción o acción estratégica, en ella se plantea un supuesto que se busca comprobar, en este caso tendrá como objetivo demostrar que el empleo de ciertas estrategias para el pensamiento matemático puede ocasionar un desarrollo en la resolución de problemas, ante esto el autor Bizquera (2004) lo define “Como un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384).

Debido a que el investigador tendrá una intervención en los sujetos de prueba y se observarán los cambios a partir de esta, se seleccionó el diseño de investigación-acción, con la finalidad de transformar, cambiar y mejorar una problemática detectada dentro del grupo, en este caso, la resolución de problemas.

Para ello, fue necesario considerar las necesidades de los alumnos para definir el rol que el docente debe desempeñar al enfrentar esta problemática; seguidamente se implementó el plan de acción dentro de las actividades del aula; se diseñaron los instrumentos, los recursos y la distribución del tiempo pertinentes para la investigación, con el fin de analizar y evaluar el desarrollo del plan de acción para ayudar a la disminución de la problemática y favorecer el desarrollo del pensamiento matemático

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

El contexto de la investigación fue la Escuela Primaria “Felipe Carrillo Puerto”, del turno matutino ubicada en la ciudad de Dzitbalché, en el barrio de San Felipe, que rige su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular de esta. Esta institución es de turno matutino y cuenta con el programa de jornada ampliada por lo que su horario de trabajo es de 8:00 am a 2:00 pm.

El proyecto se dividió en tres momentos diferentes acorde a los propósitos seleccionados; cada momento tiene una duración de tres semanas para su aplicación; en la semana se diseñan las actividades correspondientes a dos sesiones de trabajo, cada una de las sesiones tiene una duración de 90 minutos aproximadamente.

3.3 Sujetos o participantes

Según Tafur (2016), “Se denomina población al conjunto de elementos investigables que tienen características comunes” (p. 193). La población tiene la finalidad de limitar la investigación a un grupo de individuos con características en común para analizar el resultado de las estrategias implementadas en el plan de acción. Por lo anterior se definió un conjunto de alumnos pertenecientes al 2º grado, grupo “A” de la escuela primaria “Felipe Carrillo Puerto”, con un total de 33 alumnos de los cuales son 16 hombres y 17 mujeres, entre 6 a 7 años.

Para desarrollar la propuesta de intervención se identificó los ritmos de aprendizaje, considerados como la velocidad con la que aprenden los alumnos, para ello se utilizó la prueba de VAK, dando como resultado que de una población total de 33 alumnos, 10 tienen un ritmo de aprendizaje rápido, 16 tienen un ritmo de aprendizaje moderado, 7 tienen un ritmo de aprendizaje lento. De igual forma se identificó sus ritmos de aprendizaje donde 10 de ellos

tienen un estilo de aprendizaje auditivo; otros 15 alumnos presentan un estilo kinestésico; otros 8 niños presentan un estilo visual.

3.4 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos se definen como un medio para recolectar información que posteriormente pasa por un análisis exhaustivo para llegar al resultado de la intervención. Estos, sirven para comprobar la hipótesis y los objetivos planteados al inicio del proyecto. Los instrumentos utilizados en la investigación se dividieron de acorde a la fases de implementación, durante el diagnóstico se utilizaron la guía de observación, la evaluación del Sistema de Alerta Temprana en escuelas de educación básica [SisAT], la prueba objetiva, y el cuestionario.

Guías de observación. Según Cortés (2016) menciona que “sirve para recopilar información útil y suficiente sobre la problemática que se estudia” (p. 77). Esta puede redactarse en afirmaciones o en forma de preguntas.

Prueba de Sistema de Alerta Temprana en educación básica [SisAT]. Consiste en “un conjunto de indicadores y procedimientos que permite a los colectivos docentes, obtener información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave” (SEP, 2017, p. 6)

Pruebas o exámenes. Según la autora Barriga (2002) “Los exámenes en su forma típica son, aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los estudiante” (p.389).

Cuestionario. Según la autora Cortés (2016) “El cuestionario consiste en recopilar información sobre una parte de la población, como datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se quieren investigar” (p. 78).

Para la evaluación del plan de acción y la revisión del alcance de los propósitos, se delimitaron tres instrumentos, los cuales son: la lista de cotejo para el primer propósito, la escala valorativa para el segundo propósito y la rúbrica para el tercer propósito. Para evidenciar los logros obtenidos en la investigación, se utilizará una segunda encuesta que permita comparar los pensamientos de los alumnos antes y después de la aplicación del plan de acción.

También se realizó la triangulación de los resultados a través del análisis exhaustivo de los instrumentos aplicados durante el diagnóstico de la investigación como la encuesta y las pruebas, además de los desarrollados durante su aplicación, así como las percepciones que el docente recolectó y analizó durante el proceso de investigación, registrados en los diversos instrumentos de recolección de datos como la guía de observación y diarios de clase, para dar una conclusión verídica y argumentada del resultado de la aplicación.

3.5 Procedimiento

Según Cortés (2016) “Metodológicamente hablando, procedimiento se traduce en cada uno de las acciones concretas que realizan unas tras otra a lo largo de la investigación” (p. 103). Por lo tanto en este apartado se debe de anotar con claridad todo lo realizado durante la investigación desde el diagnóstico hasta la concertación de los resultados a través del análisis de los instrumentos.

El procedimiento empleado para la obtención de los datos se desarrolló del siguiente modo, en la primera fase correspondiente al diagnóstico de la problemática, se consideró los resultados de la aplicación de una guía de observación correspondientes a los periodos del 29, 30 y 31 de agosto del 2019, como segundo instrumento se analizaron los resultados de la aplicación de la prueba Sistema de Alerta Temprana en educación básica [SisAT] realizada durante el mes de septiembre del mismo año, de igual forma se aplicó una prueba que permitió evaluar el procedimiento de los alumnos con respecto al pensamiento matemático para la resolución de problemas el 28 de febrero del 2019, también el día 1 de marzo de 2019 se aplicó un cuestionario para evaluar el pensamiento matemático con indicadores correspondientes a los supuestos de la investigación.

Posterior al diagnóstico, en la segunda fase correspondiente a la aplicación de las estrategias para mejorar el pensamiento matemático para la resolución de problemas, se realizó el plan de acción en un periodo de nueve semanas (del 25 de febrero al 10 de mayo del 2019) con el fin de alcanzar los propósitos propuestos en la investigación. Para ello se implementaron instrumentos como lista de cotejo, escalas estimativas y rubricas.

Por último, en la tercera fase destinada al análisis e interpretación del proyecto se diseñó e interpretó la encuesta final, destinada a evaluar el alcance del objetivo general de la investigación, comparándola con el encuesta inicial, para constatar los alcances logrados a través de la investigación. Teniendo una duración total de 8 meses comprendidos desde agosto hasta mayo del 2019.

Resultados

La aplicación de la propuesta se dividió en tres momentos diferentes, cada uno tiene sus instrumentos pertinentes para la comprobación de los resultados de acuerdo a los objetivos de cada uno de estos. En primer objetivo se tuvo que identificar las posibles técnicas y procesos que afectan el razonamiento matemático en los alumnos, para ello se aplicó el diagnóstico, al prueba estandarizada SisAT, encuestas y guías de observación.

En los instrumentos de evaluación se obtuvieron los siguientes resultados, la actitud de los discentes hacia las matemáticas es negativa, ya que lo ven como algo tedioso y sin sentido, normalmente le piden ayuda a sus padres o profesores, de igual forma utilizan sus propios recursos y estrategias para dar resolución a los problemas como lo son sus dedos para números menores resolución tienen más dificultades en las fases de análisis del problema y comprobación el ábaco para cantidades más grandes, así como también se identificó en que

fases de la resolución de problemas tiene más dificultades el cual fue el análisis y comprobación de los resultados.

El segundo momento estuvo enfocado al segundo objetivo el cual determino las competencias adquiridas del pensamiento matemático de los alumnos al igual que se aborde el tercer objetivo el cual estuvo dirigido a aplicar estrategias didácticas para favorecer el pensamiento matemático en la resolución de problemas.

Para determinar las competencias adquiridas se aplicó una prueba de creación propia, sin opciones múltiples para tener un mejor análisis en cuanto a sus procedimientos y resultados con la finalidad de identificar en qué parte de las fases de la resolución de problemas estaban fallando, por ello se emplearon problemas de primer y segundo grados; de igual forma si estaba con las competencias que debieron adquirir a lo largo de su proceso de formación.

Con ayuda de la prueba se pudo determinar en qué fases de la resolución de problemas los alumnos tienen más conflictos, como se comprobó no analizan en profundidad los problemas ocasionando que no identifiquen la incógnita o las incógnitas dependiendo de la dificultad, por ende se les obstaculiza la comprobación de los resultados así como su argumentación ante otros compañeros, esta información permitió concretar las estrategias para atender las necesidades presentadas durante el diagnóstico.

Las estrategias seleccionadas fueron *resolución de problemas con material concreto, la tiendita, planteamiento de problemas, guerra de cartas, análisis de los problemas a atreves de escritura esquemática, dilo con una cuenta, los números que usamos, más o menos cuento, domino, método E, la pulga y las trampas, que hace falta para resolver el problema, planteamiento de problemas, ¿Qué aprendí?* y para su evaluación se utilizaron las lista de cotejo, escalas estimativas y rubricas conforme a los propósitos de la aplicación de las estrategias.

En los cuales se denotaron que las estrategias empleadas en el plan de acción fueron de ayuda para mejorar las competencias matemáticas de los educandos, reflejándose en la mejora al analizar, en el encuentro de la incógnita, la realización de las operaciones, la argumentación de los resultados; reforzando así las fases de resolución de problemas propuesto por el autor Pólya. A su vez se avanzó en los problemas detectados, con el diagnóstico inicial del grupo, como la identificación de las unidades, decenas y centenas, así como el procedimiento en sumas y restas de tres dígitos en los cuales presentaban dificultades al inicio.

Por último el cuarto objetivo específico se concentró a valorar el progreso de los alumnos en el desarrollo del pensamiento matemático para la resolución de problemas, en el cual se utilizó un cuestionario con las mismas categorías para facilitar el análisis con el cuestionario inicial.

Al final se pudo observar que los alumnos mejoraron en el análisis de los problemas al tratar de identificar la información que se les da y qué es lo que pregunta. Cabe mencionar que algunos aún necesitan de la ayuda del tutor, pero es mínima. Como se les sugería a los alumnos

que realizaran su procedimiento cada vez que se planteaba un problema, estos mejoraron al acomodar las cifras para poder sumarlas; por lo que pueden realizarlo sin ayuda; también se aprecia el avance al ser capaces de argumentar los resultados. Asimismo, se atendieron las necesidades de la identificación de unidades, decenas y centenas, por lo que se puede afirmar que los resultados de la investigación fueron favorables para el cumplimiento del objetivo general donde se busca incrementar su pensamiento matemático para la resolución de problemas.

Discusiones y Conclusiones

Un problema para Pólya (1990) citado por Barrantes (2008) es como un arte el cual representa la heurística moderna, para él, es una forma de descubrimiento, que facilita revelar nuevos problemas y nuevas posibles soluciones para aumentar su aprendizaje. Estas ideas coinciden con la asignatura de matemáticas y el enfoque del trabajo de investigación, al pretender que el alumno resuelva problemas centrados en su contexto, asociados a su vida cotidiana, porque se está consciente de que esto dará un significado a lo aprendido haciéndolo más relevante para los alumnos.

Se ha de mencionar que los problemas planteados utilizaban contextos fácilmente reconocibles en su vida cotidiana, permitiendo a los alumnos relacionar lo aprendido con sus experiencias previas como La tiendita; los discentes pensaron en sus experiencias al comprar y relacionar lo experimentado en la vida real, como dar el cambio, o pagar; de igual forma, al momento de aprender la multiplicación identificaron ciertas situaciones en la vida cotidiana en las cuales se podía aplicar lo aprendido durante la clase.

Investigar el tema estrategias didácticas para favorecer el pensamiento matemático en niños de educación primaria, repercutió favorablemente en el proceso de aprendizaje de la asignatura de matemáticas, favoreciendo el pensamiento matemático en los alumnos involucrados en la investigación, al ofrecer escenarios para que comparen sus procedimientos, estrategias y resultados de acuerdo a los diferentes problemas planteados a lo largo de la intervención didáctica, la cual tuvo un periodo de implementación de nueve semanas.

Lo anterior fue resultado de las estrategias desarrolladas para favorecer el logro del objetivo general de la investigación, para ello se requirió de un agente educativo que apoyara a los alumnos en su proceso de aprendizaje para la resolución de problemas, además de tomar decisiones ante situaciones inesperadas para lograr el máximo alcance de los aprendizajes esperados con relación a la investigación. De igual forma, se le da importancia a la selección de estrategias para atender las necesidades presentadas por el grupo con relación a la temática elegida.

REFERENCIAS

- Barrantes H. (2008) ¿Qué es un problema matemático? Percepciones en la enseñanza media costarricense. Cuadernos de investigación y formación en educación matemática. 3 (4) 83-98.
- Bizquerra R. (2004) Metodología de la investigación educativa. Madrid. Argentina. Editorial la Muralla S. A.
- Chamorro C. (2005) Didáctica de las matemáticas para educación infantil. Madrid. España. Pearson educación
- Díaz F. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. D.F. México. McGRAW-HILL
- Hernández R., Fernández C., Baptista M. P. (2010). Metodología de la investigación. D.F. México. McGraw-Hill.
- Isoda M. (2012) Matemáticas para la Educación Normal. Guía para el aprendizaje y enseñanza de la aritmética. C.D. Mx. México. Pearson educación.
- May I. (2015) Análisis de George Pólya. Cómo plantear y resolver problemas. Entre ciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento. (3) 8. 419-420.
- Pérez (2014) El pensamiento –matemático investigativo desde el enfoque científico tecnológico. Revistas multiciencias. (14) 1. 80-87
- Ruiz R. (2007) El método científico y sus etapas. D.F. México
- Secretaria de educación pública (SEP) (1993) Plan y programa 1993. D.F. México. SEP.
- SEP (2011) Plan y programa 2011. D.F. México. SEP.
- SEP (2017) Plan y programa 2017. Aprendizajes clave 2 grado. C.D. Mx. México. SEP.
- Tafur P. (2016) Cómo hacer un proyecto de investigación: uso de diagramas, matrices y mapas conceptuales. Bogota. Alfaomega.

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN ESCRITA A PARTIR DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

Reporte de investigación parcial

María de Jesús Olmedo García

(Maestra en formación)

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

menri_corazon2@hotmail.com

Fernando Bernal Acevedo

(Maestro en ciencias)

Profesor investigador

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

fherbernal@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este trabajo tiene como propósito determinar las características más importantes que deben poseer las situaciones didácticas para favorecer que el alumno de educación primaria desarrolle la comunicación escrita a partir de la reflexión metalingüística. Las situaciones que se plantearon a los alumnos les implicaba la revisión de un texto para llevar a cabo una transformación sintáctica en este caso, del género femenino a masculino y de singular femenino al plural masculino, a partir de establecer una relación adecuada de las imágenes con el texto. Aunque algunos alumnos se enfrentaron a dificultades como por ejemplo en el cambio de femenino a masculino plural, porque involucra cambios en fragmento mayores de escrito, se logró en todos los alumnos una reflexión metalingüística, en este caso de tipo sintáctico, que los llevó a realizar consideraciones profundas sobre la escritura y significado del texto.

Palabras clave: comunicación, escritura, reflexión, metalingüística, didáctica.

Planteamiento del problema

El propósito de esta investigación es establecer criterios didácticos para favorecer que los alumnos mejoren sus habilidades de comunicación escrita como resultado del desarrollo de sus procesos de reflexión sobre el lenguaje. Se pretende que los alumnos tomen mayor conciencia de los elementos que entran en juego en un proceso de comunicación: la elección del vocabulario, estructuración de las frases, adecuación al contexto, utilización de las características específicas del lenguaje escrito, etc. Algunas investigaciones que consideramos antecedentes de nuestro trabajo son las siguientes:

Ferreiro y colaboradores (1993), analizaron diferentes registros de clases en escuelas del medio rural para observar como los maestros guían a los niños al análisis y la reflexión del lenguaje. En algunos de los ejemplos se mostraron algunas confusiones por parte del maestro al tratar de centrar, sin éxito, la reflexión de los niños en conceptos y definiciones de elementos propios del lenguaje. En el quinto ejemplo, en cambio, la maestra no trató de enseñar términos gramaticales solo funcionó como facilitadora para que los alumnos realizaran múltiples reflexiones para producir un mensaje escrito, en este caso una carta dirigida a los niños de otra escuela.

Applebee (1978, Cit. por Hess, 2010), analiza las reflexiones que hacen niños entre 6 y 17 años, acerca de un texto. Los estudios muestran que los menores toman en cuenta un aspecto a la vez mientras que los mayores pueden ir más allá del texto para lograr interpretaciones sobre su significado y repercusiones.

Hess (2010), por su parte, menciona que en un proyecto se analizaron tanto narraciones orales y escritas como la relación sobre la narración en adolescentes que pertenecen a dos medios sociales distintos entre sí. Los resultados confirman que el entorno en el que se desarrollan los adolescentes incide de manera importante en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y en específico, sobre el texto narrativo.

Los trabajos de investigación a los que hemos hecho referencia dan muestra de la importancia de la reflexión sobre el lenguaje en los niños a fin de favorecer sus procesos comunicativos, sin embargo, creemos que es necesario proponer situaciones didácticas que les ayuden a mejorar sus habilidades de comunicación escrita a partir de la reflexión metalingüística.

La pregunta de investigación a la que tratamos de dar respuesta es la siguiente: ¿Qué características deben poseer las situaciones didácticas para favorecer en el niño el desarrollo de la comunicación escrita a partir de la reflexión metalingüística?

Una posible respuesta a la pregunta de investigación que nos hemos planteado es que las situaciones didácticas deben plantear a los niños retos comunicativos que le permitan hacer múltiples reflexiones acerca del lenguaje.

Nuestro principal objetivo es determinar las características de las situaciones didácticas, para desarrollar la comunicación escrita a partir de situaciones que favorezcan la reflexión sobre el lenguaje.

Marco teórico

¿Qué es la conciencia metalingüística? Garton & Pratt (1991), consideran que la conciencia metalingüística es esencial, en un nivel en el que el individuo está centrando su atención explícitamente en el lenguaje. Para que ésta se considere conciencia metalingüística, el sujeto no solo debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje, sino de adentrar su atención sobre él, también debe tener una apreciación sobre el lenguaje que está reflexionando. (Perner 1988, Cit. por Garton & Pratt 1991). Berman (2004, Cit. Por Hess, 2010), menciona que los niños alrededor de los 5 años poseen casi todas sus estructuras del lenguaje, aunque no dominen todos sus usos y funciones.

Mattingly, (1972 Cit. por Cook, 1988), establece que la conciencia metalingüística es la capacidad de concentrarse en el lenguaje, así, como objeto y no en el significado o en la intención de la comunicación. Permite a los usuarios del lenguaje centrar su atención sobre los niveles fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático; les permite segmentar las frases habladas en palabras y las palabras en fonemas.

Asimismo, Ehri, (1979 Cit. Por Cook, 1988), argumenta que, si bien todos los niños normales llegan a convertirse en usuarios lingüísticamente competentes del lenguaje hablado, hay grandes diferencias individuales en cuanto a aptitudes metalingüísticas y estas diferencias individuales varían según el nivel lingüístico.

En efecto, Rozin & Gleitman, (1977 Cit. por Cook, 1988), plantean que cuanto más bajo es el nivel del rasgo lingüístico al que hay que entender y tener acceso, en cualquier lenguaje como actividad más allá de la comprensión, más diferencias individuales hallamos en los adultos; además cuanto más bajo es el nivel del rasgo lingüístico, más tardío es su acceso para el niño que está aprendiendo el lenguaje. El acceso en la semántica es más fácil que en la sintaxis, y la sintaxis es más fácil que la fonología. Rozin & Gleitman, (1977) argumentan que otros investigadores, creen que la conciencia metalingüística en general y la fonológica en particular son factores importantes, posiblemente necesarios para aprender a leer. Esta creencia se basa en 1) la existencia de diferencias individuales en cuanto a conciencia metalingüística, 2) el hecho de que aprender a leer es más difícil y para aprender a hablar no requiere esfuerzo, 3) hallar posibles correlaciones positivas entre los logros en la lectura y las aptitudes metalingüísticas tales como la actitud de segmentar las palabras en fonemas y las frases en palabras, 4) el hecho de que la segmentación fonológica está muy relacionada

con los logros en la lectura, resulta estar vinculada la comprensión del carácter alfabético de la ortografía y el aprendizaje de la correspondencia de sonidos-letras.

Garton & Pratt (1991), sostienen que las capacidades metalingüísticas se desarrollan gradualmente y que el nivel de capacidad demostrado por los niños dependerá de su dominio de las formas lingüísticas consideradas. El desarrollo comienza con las propiedades intrínsecas del lenguaje que llevan al niño a reflexionar espontáneamente sobre aspectos del mismo. Sobre el mismo tema Karmiloff-Smith (1986, Cit. por Garton & Pratt, 1991), afirmó que existen tres fases distintas en el dominio de las formas lingüísticas. Durante la fase 1 el niño domina todas sus funciones, fase 2 los errores detectados son corregidos, fase 3 los componentes que representa se consideran como conciencia metalingüística. La autora considera que el desarrollo de la conciencia metalingüística no está directamente unido a una edad concreta o a un estadio de desarrollo, pues los niños no pueden reflexionar sobre una forma concreta hasta que disponen de un conjunto de procedimientos, que conducen a producciones correctas y esos procedimientos han experimentado dos niveles de descripción.

Tunmer & Herriman (1984, Cit. por Garton & Pratt, 1991), argumentaron que la conciencia metalingüística no se desarrolla hasta la infancia media e implica un procesamiento de control pues ésta es dependiente del estadio de desarrollo cognitivo del niño, requiere procesos cognitivos que son característicos del desarrollo operacional concreto y por lo tanto los niños no son capaces de reflexionar sobre el lenguaje hasta que están en la infancia media. Hess, (2010), analizó reflexiones metalingüísticas que hicieron niños de 6, 9 y 12 años sobre diversos textos narrativos y no narrativos. Los resultados fueron que conforme crecen los niños presentan más y mejores respuestas, pues los mayores presentan más reflexión que los menores.

En tanto a la Conciencia fonológica autores como Cook, (1988), señala que la relación de la conciencia fonológica y el uso del lenguaje dependiente de texto ha sido relativamente poco explorada. Sin embargo, lo lógico sería que estuvieran en gran medida correlacionados, ya que ambos reflejan a diferentes niveles del lenguaje, una actitud común para manipular el lenguaje fuera del uso cotidiano. Ambos requieren que el lenguaje sea tratado como objeto de atención más que como vínculo de comunicación. Al nivel fonológico, la conciencia fonológica exige atención al carácter segmentado del sistema de sonidos. Al respecto Garton & Pratt (1991) consideran que el desarrollo de la conciencia fonológica sugiere que los niños inicialmente se den cuenta de los sonidos del lenguaje, cuando notan que algunas palabras suenan de manera similar, es decir riman, esto llevará al niño a centrarse entre la similitud, entre las palabras y la diferencia. Cuando se consideran las palabras monosilábicas es más fácil entender a las partes de las palabras que son iguales las rimas, idénticas y a las partes que son diferentes como resultado de la división natural entre rima e inicio. En efecto Liberman, (1974, Cit. por Garton & Pratt, 1991), señala que los niños preescolares eran

incapaces de determinar la cantidad de fonemas de las palabras, pero que la mayoría de los niños en su primer año de escolaridad podían segmentar las palabras en sus fonemas constituyentes. Tarea de golpear por cada sonido de una palabra a 4 fonemas: “o”, “pan”, “vaso” Antes de los cinco y seis años, no lo logran.

Gutiérrez & Díez, (2018), mencionan que la conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. Jiménez (2009) la define como la habilidad para reflexionar de manera consciente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral. Conciencia léxica o de las palabras, Garton & Pratt (1991), argumentan que las palabras se han centrado en la comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad lingüística distinta a otras unidades, como fonemas, las frases y de que es un símbolo arbitrario. Para los niños esta confusión entre el objeto y la palabra misma continúan hasta que empiezan a leer y escribir en la escuela. Garton & Pratt (1991), mencionan que la conciencia sintáctica ha sido diseñada para garantizar una ejecución adecuada, requiere una reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticalidad de las oraciones, en lugar del conocimiento tácito involucrado en la producción y comprensión del habla. Conciencia pragmática, Markman, (1981 Cit. Por Garton & Pratt, 1991), afirman que, hasta los once años de edad, muchos niños no detectan la incoherencia del texto, lo que implica que no controlan su comprensión del mismo.

Metodología

Dadas las características de la pregunta que se está abordando, creemos que el método de investigación más adecuado es la investigación didáctica, en este caso de la didáctica de la lengua. Se pretende poner a prueba un conjunto de situaciones para lograr un conocimiento didáctico en la investigación. Se trata de un método cualitativo, experimental, con validación interna por lo que no se requiere de un grupo control.

En esta investigación se pretende trabajar con niños que tengan un conocimiento inicial sobre la comunicación escrita y que estén en posibilidades de efectuar reflexiones sobre el lenguaje, en este caso, con un grupo de tercer grado de primaria que está conformado por 38 alumnos, del cual 25 son niñas y 13 niños de edades entre 8 y 9 años. Es un grupo dedicado, y muy participativo les llama mucho la atención las actividades dinámicas. Son pocos los alumnos que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, pero eso no limita su desempeño escolar.

La principal técnica que se utilizó para la obtención de datos fue la observación, que se complementa con el análisis de producciones y procedimientos empleados por los niños

durante el desarrollo de las situaciones. En cuanto a los instrumentos utilizados en esta investigación se utiliza el registro de observación detallada o relatoría de las sesiones, así como un registro de los elementos que los niños consideren en sus producciones escritas, así como en sus procedimientos.

Para responder a la pregunta de investigación que se mencionó anteriormente sobre qué características deben poseer las situaciones didácticas para favorecer en el niño el desarrollo de la comunicación escrita a través de la reflexión metalingüística, fue necesario diseñar algunas situaciones didácticas las cuales se estructuraron a partir de algunas variables fundamentales.

La principal variable de las situaciones didácticas es “posición frente al texto” la cual se refiere a que se puede tomar en cuenta tanto la revisión o producción de textos, al mismo tiempo haciendo uso de la conciencia sintáctica, semántica o pragmática.

La conciencia sintáctica requiere de una reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticalidad de las oraciones; la conciencia semántica es la capacidad para otorgar un significado a un significante (palabra) que ha sido establecido arbitrariamente para denominar un elemento o concepto, requiere que los niños reflexionen sobre los ajustes semánticos dentro del texto; la conciencia pragmática el alumno se dará cuenta del uso apropiado del lenguaje, cuando este en constante comunicación.

Desarrollo

Se describirán brevemente los resultados de algunas de las primeras actividades planteadas a los alumnos. La primera situación que se aplicó fue “mira quien habla” haciendo uso de la variable; “posición frente al texto”, tomando en cuenta la tarea de revisión. Por otro lado, y refiriéndonos a la variable del “tipo de conciencia” en esta situación se abordó principalmente la conciencia sintáctica. Finalmente, en lo que se refiere a la organización del grupo, en esta situación se trabajó en equipos de tres integrantes.

En primer lugar, se mencionó a los alumnos que se iba a realizar una actividad diferente a las actividades que se trabajan diariamente, para lo cual se les comentó el nombre de la actividad, “mira quien habla”. Se les explicó que esta actividad se estaría trabajando en equipos de tres integrantes.

Se les proyectaron dos videos referentes a la tradición del día de muertos los cuales tenían una diferencia: en el primer video contaba la tradición un catrín y en el segundo redactaba la historia una catrina. Posteriormente se les cuestionó a los alumnos ¿de qué trató el video? Camila contestó: “el video hablaba acerca de cómo se festeja el día de muertos y es una fecha

que me gusta mucho”. Se les preguntó acerca de las diferencias que tenían los videos, y Christopher mencionó “que en el primer video hablaba la catrina y que en el segundo era un catrín”.

Se formaron los equipos y se les hizo entrega de su texto original a cada uno de los alumnos. Se le dio lectura en voz alta y los alumnos se guiaron mediante su texto. Con ayuda de un catrín móvil se les empezó a redactar un poco de lo del texto original y se les preguntó: ¿Qué diferencia notaron entre lo que se les leyó primero y lo que se leyó después? Los alumnos levantaron la mano y se le dio la participación a Fátima, la cual comentó que: “cuando leí un poco del texto con el catrín no se escuchaba bien”. Le pregunté ¿por qué? Ella mencionó que en el otro texto era una catrina; “Le dije muy bien, así como se dieron cuenta de esa diferencia, ahora tendrán que encontrar cuales palabras no coinciden con el texto que a continuación se les entregará”.

A cada uno de los alumnos se les entregó una hoja de maquina la cual tenía dos textos originales, pero con diferente imagen, una de un esqueleto hombre y la otra de varios esqueletos hombres. Para esto se les comentó a los alumnos que volvieran a leer nuevamente el texto, asimismo, que se dieran cuenta cuales palabras no coincidían con el mismo al momento de tener otra imagen.

Todos los alumnos empezaron a trabajar en la actividad. Hubo algunos alumnos que se paraban de su lugar para preguntar si las palabras que habían cambiado en su texto eran correctas. Les mencioné que no les podía ayudar, que ellos tenían que realizar la actividad solos y que cuando terminaran todos sus compañeros, se iban a dar cuenta si estaban bien o no, así que siguieron realizando su actividad. Cuando ya todos los equipos habían terminado, se les pidió que compartieran cómo les habían quedado sus textos.

Podemos observar que la mayoría de los niños no tuvo dificultad en realizar la transformación del texto que correspondía al género, es decir, cambiar del femenino al masculino. Por ejemplo, en el trabajo realizado por Fátima: el texto requería cambiar las expresiones: mi amiga la catrina por mi amigo el catrín, muy cansada por muy cansado, muy contenta por muy contento y caí muerta por caí muerto, en el ejemplo del trabajo de Fátima si se realizaron los cambios de la manera adecuada.

Otros niños tuvieron alguna dificultad para realizar estos cambios. La alumna Estrella Carolina en su texto cambió: mi amiga la catrina por amigos del catrín, muy cansada por muy cansados, muy contenta por muy contentos y muerta por muertos. Al momento de dar lectura al texto, no tenía coherencia, pues las expresiones se tenían que cambiar al género masculino.

En el segundo texto se tenían que realizar cambios del femenino al masculino plural a partir de establecer una relación adecuada de las imágenes con el texto. Fue una tarea más difícil

para algunos niños. En el texto los cambios que hizo Kimberly fueron los siguientes: me por nos, de mi por nosotros, salí por salimos, me puse mi disfraz por nos pusimos nuestros disfraces, invité por invitamos, esta expresión se quedó igual. Otras expresiones que cambiaron fueron: a mi amiga la catrina, por a mis amigos los catrines, muy cansada de caminar se cambió por muy cansados de caminar, me dirigí a mi vieja casa, por nos dirigimos a nuestra vieja casa, entré muy contenta y lloré se cambió por entramos muy contentos y lloramos, mi comida, por nuestra comida, me deleité mi chocolate favorito por nos deleitamos nuestro chocolate favorito, me devolví, por nos devolvimos, caí muerta por caímos muertos.

Como se mencionó anteriormente, la actividad tuvo éxito. Aunque algunos niños tuvieron algunas dificultades, se propició en todos ellos una reflexión metalingüística en el aspecto sintáctico.

Resultados y conclusiones

El trabajo que aquí presentamos constituye una primera aproximación a una investigación más amplia que se encuentra en proceso de desarrollo por lo que no es posible dar en este momento una conclusión definitiva. Sin embargo, en cuanto a las consideraciones de tipo didáctico, el análisis de las situaciones aplicadas muestra la viabilidad de proponer un contexto favorable para el desarrollo de la reflexión en el niño acerca de aspectos particulares del lenguaje.

REFERENCIAS

- COOK, J, Gumperz (1988). Conciencia metalingüística y adquisición de la aptitud de leer. En: *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, PAIDÓS Ibérica, S.A.
- FERREIRO, E., Pellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A. & Vernon, S. (1993) Hablando sobre el lenguaje. En: *Haceres y quehaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*, México, SEP. Libros del Rincón.
- GARTÓN, A. & Pratt, C. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona, PAIDÓS Ibérica, S.A.
- GUTIÉRREZ, R., & Diez, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. Educación XXI. Volumen XXI, num1. Madrid, UNED.
- HESS, K. (2010). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En: Hess, K, Calderón, G., Vernon, S. & Alvarado, *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*. Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN EN PREESCOLAR: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Thays Alejandra Bernal Ulloa

thays.bernal17@benejpl.edu.mx

Perla Lizeth Córdova Valenzuela

pcordova@benejpl.edu.mx

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

En el presente documento se plantea una investigación-acción con el objetivo de proponer estrategias para la recolección de información para utilizarla al momento de la evaluación, es decir, la recolección de información a la hora de evaluar, con base en esta problemática se plantearon estrategias a desarrollar como destinar tiempo a las evaluaciones, recolectar información por medio de videos, fotografías, registros anecdóticos, rúbricas y por medio del diario de campo. Dichas actividades o tareas se llevarían a lo largo de la segunda jornada de práctica profesional comprendida del 25 de noviembre al 6 de diciembre, con el fin de minimizar o en su defecto, eliminar la deficiencia que se presentaba. Así mismo se analizaron los datos recolectados y fueron contrastados con fundamentos teóricos para extraer ideas esenciales que contribuyen al trabajo docente así como la práctica educativa. Como resultado se obtuvo una mejora en la recolección de datos para la evaluación por parte del docente, así como mejor comprensión de los aprendizajes esperados por parte de los alumnos.

Palabras clave: Evaluación, investigación-acción, educación preescolar, docente practicante.

Introducción

En el presente texto se aborda una investigación-acción enfocada a la evaluación, con el fin de recuperar los métodos de recolección de información, dicha investigación surgió de las necesidades que presentaba el docente practicante al momento de evaluar aprendizajes de los alumnos, con el fin de encontrar y atender las deficiencias que dificultaban dicha situación. Se optó por la metodología de investigación-acción puesto que, el objetivo principal de ésta es atender un área de oportunidad o necesidad hasta llegar a minimizarla, e incluso eliminarla. Esta metodología lleva una secuencia de acciones la cual se divide en 4 distintas partes para su elaboración: *planteamiento del problema*, *hipótesis de acción*, *matriz* y *sistematización de resultados* y dentro del siguiente texto se puede ver cómo están planteadas cada una de ellas al igual que el proceso que se realizó para llevar a combatir con la problemática previamente seleccionada. De la misma manera esta investigación está fundamentada por autores de distintas ramas de la educación así como también planes y programas que se encuentran vigentes en la educación básica. Así mismo las conclusiones que aporta el docente practicante de este trabajo aportan iniciativas para una mejora de la práctica educativa.

Planteamiento del problema

Dentro de la práctica educativa surgen distintas situaciones que pueden ser atendidas desde la metodología investigación-acción. Según Evans (2010) el propósito de esta es “desarrollar una visión analítica y crítica de tu práctica educativa” (p.28) es por ello que este método de investigación es utilizado por docentes, Torres (2017) menciona que:

La investigación-acción es una posibilidad para analizar, reflexionar y criticar los procesos propios de la docencia e involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas; busca además de describirlos, generar conocimiento conjuntamente con la comunidad para emprender las acciones de cambio y transformación necesarias.

Ya que así se podría lograr atender las deficiencias que se presenten dentro y fuera del aula, así como también involucrar a los actores como la comunidad para brindarles la información de los resultados obtenidos, Torres (2017) además dice que la investigación-acción:

Propicia un proceso de conocimiento de la realidad o de parte de ella, haciendo uso de la interpretación y la comprensión científica. Es acción porque conduce al cambio social estructural trascendiendo el simple actuar. Es participativa al promover la actuación, el aporte y la toma de decisiones por parte de la comunidad.

Con este tipo de investigaciones, se lleva lo práctico y teórico en conjunto con lo cual es posible obtener como resultado final un cambio en la práctica docente. Para establecer el planteamiento del problema, fue necesario:

1. *Identificar las problemáticas.* Para identificar la problemática se realizó una retrospectiva de prácticas anteriores, se analizaron diarios de campo, rúbricas, notas de docentes titulares, así como experiencias propias. Posterior se identificaron áreas de oportunidad que ser podrían tener un cambio o solución.
2. *Elegir el problema que se quiere solucionar o cambiar.* La problemática debía de tener relevancia en cuanto a sí, se realizaría un impacto positivo en la práctica, de igual manera analizar la importancia de la misma para futuros objetos de estudio. En este caso la problemática escogida fue: Escasas estrategias para la recolección de datos observados de la evaluación de los aprendizajes
3. *Analizar las causas y consecuencias, utilizando la técnica del árbol del problema.* Para este análisis se considera la ilustración de un árbol (ver Figura 1) de abajo hacia arriba. En las raíces se especifican las causas las cuales originan la problemática a desarrollar, después, en el tronco será la problemática principal y por último en las ramas representan las consecuencias, es decir los efectos que pueden desencadenarse. El árbol que se estableció para este proyecto se presenta en la Figura 2.

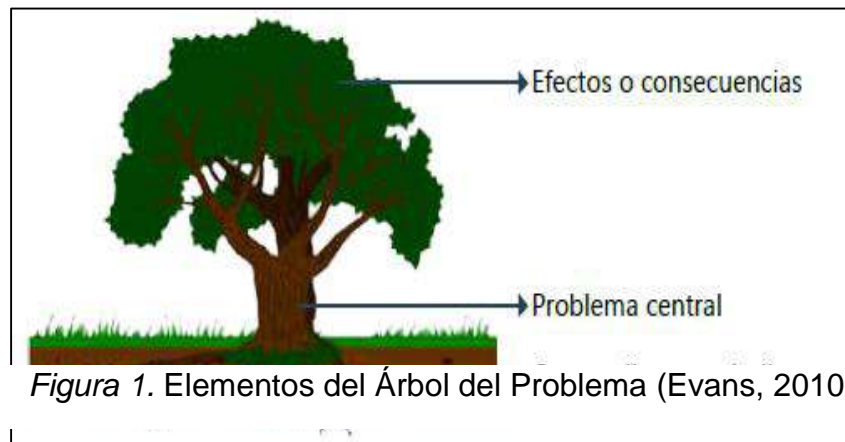


Figura 1. Elementos del Árbol del Problema (Evans, 2010)

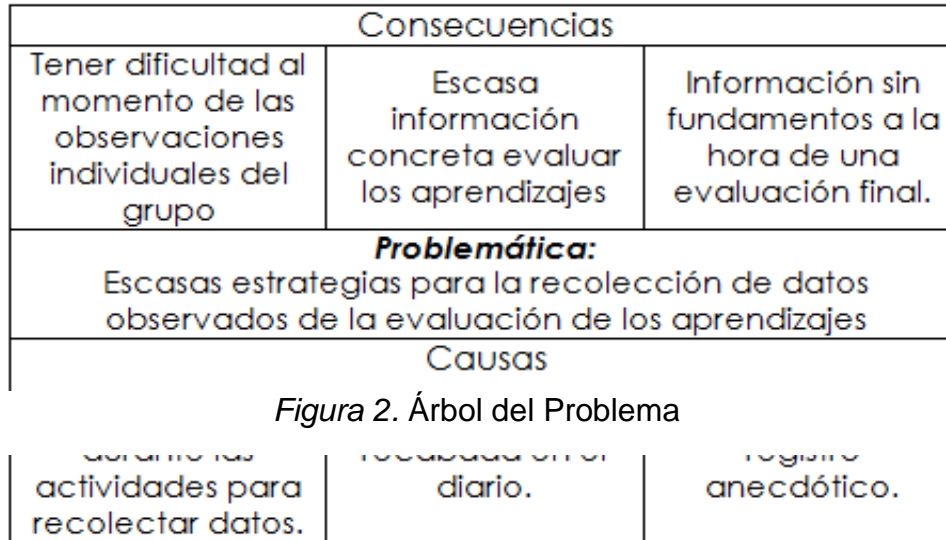


Figura 2. Árbol del Problema

Una vez identificada la problemática es necesario buscar estrategias para la solución o mejora de ésta. Para lo anterior, es necesario pasar de un árbol de problemas a uno de objetivos. Para ello, el problema central se transformó en el objetivo general, las causas se convirtieron en los objetivos específicos y las consecuencias se convierte en los resultados esperados, que serán los que guíen esta investigación.

Objetivo general

Proponer estrategias para la recolección de información para utilizarla al momento de la evaluación.

Objetivos específicos

- Establecer momentos durante las actividades para permitir la observación y valoración de los aprendizajes
- Logar recuperar información de lo observado en el diario de prácticas
- Utilizar estrategias para la recolección de información.

Resultados esperados

- La información recuperada por medio de la observación resulta útil y verídica
- Obtener información concreta de los aprendizajes para la evaluación
- Obtener información verídica de los hechos para utilizar al momento realizar una conclusión de los aprendizajes

Una vez establecidos los objetivos y resultados esperados, se determinan las hipótesis de acción, también llamadas acciones tentativas, estas ayudan para proponer posibles acciones para que se pueda generar un cambio o transformación del problema. Las hipótesis se formulan a partir de los *campos de acción* los cuales son aspectos desde los cuales puedes abordar la propuesta de solución, estos deben de ser realistas y deben de tomarse desde un punto que se puede actuar (Evans, 2010). En la Figura 3 se presentan los tres campos de acción considerando el objetivo general antes mencionado.

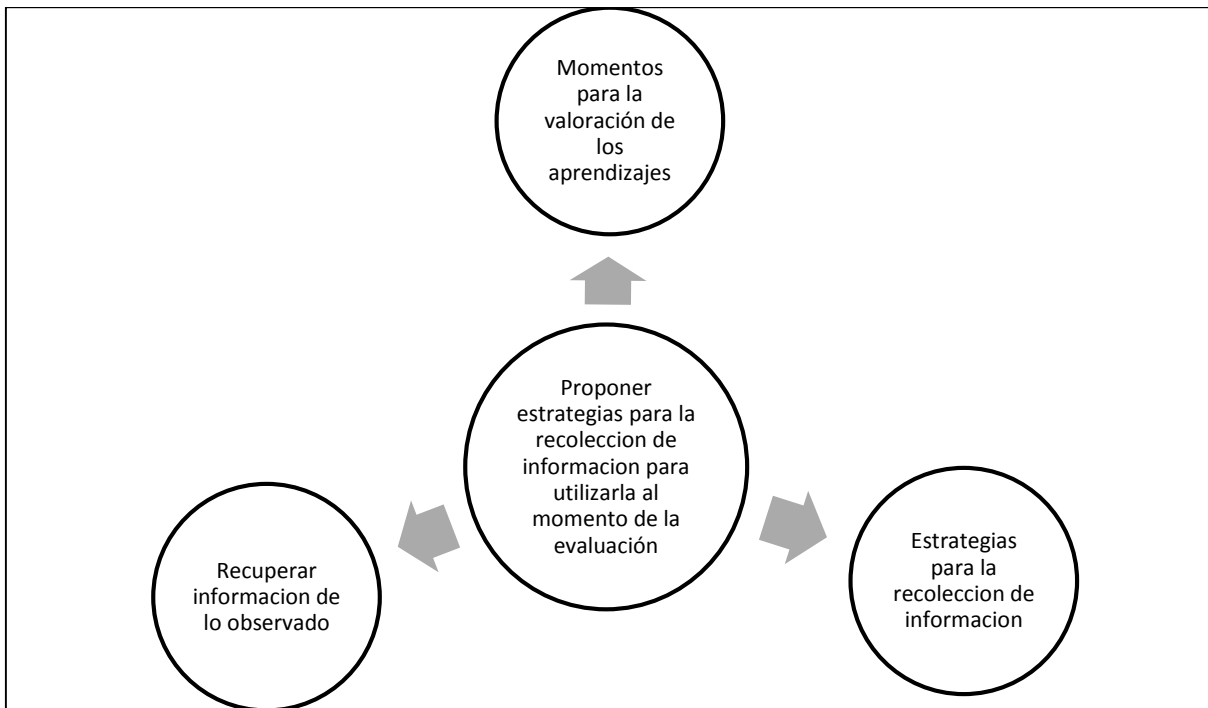


Figura 3. Campos de acción

Al establecer cada uno de ellos, se deben definir, fundamentar o justificar, argumentando cuales son los motivos por los que se consideran áreas de intervención viables para poder solucionar el problema.

Tabla 1.

Fundamentación teórica de los campos de acción

Campo de acción	Fundamentación
Momentos para la valoración de los aprendizajes	Es necesario que los profesores estén muy consientes sobre cómo entienden la evaluación, para qué sirve, qué hay que evaluar, cuándo cómo se evalúa, todo con el fin de lograr los aprendizajes que se pretenden(Rivera, 2007, p. 3)
Recuperar información de lo observado	Con la educación basada en competencias, como estas no pueden ser observadas de manera directa, entonces se tiene información de ellas utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños (Frías, 2000, p. 4). Esta información no es casual o accesoria sino que genera conocimiento de carácter retroalimentado es un proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio (Domínguez, 2017, p.4).
Estrategias para la recolección de información	Seleccionar las técnicas más pertinentes, como ejemplo de estas pueden ser las pruebas escritas, la observación o la resolución de problemas ó una combinación de técnicas, dependiendo de la habilidad o competencia que se desee evaluar y/o el área específica de conocimiento. (Frías, 2000, p. 5)

Ya que se tengan claros y fundamentados los campos de acción se pueden establecer, ahora, las hipótesis de acción, es decir, las acciones para lograr lo previsto. La hipótesis de acción presenta dos componentes: acción y resultado esperado. Es decir cada hipótesis de acción debe de fundamentarse: ¿Por qué y para que la acción? Estas se deben de sustentarse con el marco teórico revisado y elaborado, es necesario encontrar la información, analizarla, clasificarla y sintetizarla, esto provee a la investigación-acción de significado, relevancia y fiabilidad.

Hipótesis de acción

- a) Los momentos de evaluación deben de ser tomados en cuenta por el profesorado debido a que esto influirá en el desarrollo de los aprendizajes.
- b) Recuperar información precisa para la evaluación influirá en realizar un juicio retroalimentativo, es decir, identificar el incremento o bajo rendimiento de los aprendizajes.
- c) Optar por estrategias de recolección pertinentes como la observación, el diario, los registros anecdóticos o la combinación de técnicas, proporciona a la docente información verídica a la hora de realizar una evaluación.

Esto a su vez genera articulación entre la *investigación* hecha por docentes y alumnos, la *innovación* como alternativa para el cambio y el *conocimiento científico* que esclarece los aspectos que involucran la investigación-acción, lo que da como resultado una acción innovadora (Evans, 2010).

El siguiente paso en la propuesta de investigación-acción, es el diseño, para ello, se estableció una matriz del plan de acción para cada campo de acción. Esto permitió establecer actividades o tareas, tiempos, materiales, entre otros. Que se requieren para solucionar la problemática. Para esto se considera el esquema de organización de la matriz según Gantt (Figura 4)

HIPÓTESIS DE ACCIÓN:						
Actividades/ tareas	RESPONSABLES	RECURSOS	CRONOGRAMA			
			1	2	3	4
1.						
2.						
3.						
4.						

Figura 4. Ejemplo de diagrama de Gantt

Se compone por:

- a) Actividades o tareas: que se deberán ejecutar para poder lograr una solución a la problemática propuesta
- b) Responsables: Agentes encargados a que las actividades o tareas se lleven a cabo.
- c) Recursos: Insumos, materiales, especialistas necesarios para cumplir con el plan establecido. Aquí deben de establecerse todos los recursos utilizados en las tareas ya sean recursos materiales, humanos o financieros.
- d) Cronograma: Establecer el tiempo para la distribución y organización de cada una de las tareas, asegurando la previsión y efectividad del plan, que nos permitirá cumplir con las actividades planteadas en días, semanas o meses.
- e) Indicadores: Aquellos rubros que te ayudaran a localizar las actividades/tareas que realizaste
- f) Instrumento de recuperación de evidencia: Instrumento diseñado por ti o método de recolección de evidencia del trabajo realizado.

Es importante recordar que cada hipótesis de acción debe de tener su propia matriz, estas pueden tener modificaciones durante la implementación si así se requiere. Se planeó que esta propuesta se trabajara durante la segunda jornada de práctica profesional comprendida

del 25 de noviembre al 6 de diciembre del 2019 en un grupo de 2do. Año con el fin de llevar las hipótesis de acción a cabo. Es vital no olvidar que en esta investigación el principal objetivo según Latorre (citado en Evans, 2010) es:

la **acción**: es decir, el énfasis está colocado con mayor fuerza en la **acción** y no tanto en la investigación; esta última es tomada en cuenta, analizada, revisada, pero su función principal es estar al servicio de la **práctica**. La acción debe ser meditada, fundamentada e informada con sentido crítico y creativo. Esta acción requiere ser registrada, sobre todo considerando aquella información que, más tarde, aportará evidencias que servirán a la reflexión (p.60).

Es por ello que llevar las hipótesis a la práctica nos ayudará a identificar si con lo propuesto podremos minimizar, e incluso terminar con la problemática establecida desde un principio. Para las siguientes semanas se plantearon cinco actividades o tareas que contribuirían a la mejora del problema, las cuales fueron:

- a) Destinar tiempos específicos durante las actividades para evaluar/recolectar información
- b) Registrar acontecimientos relevantes de las secuencias de aprendizaje
- c) Procesos de los alumnos durante las actividades dentro del diario
- d) Evidencias de los alumnos con observaciones
- e) Documentar aprendizajes esperados realizados durante la actividad didáctica

Estas actividades o tareas serían registradas por el docente practicante por medio de recursos fotográficos, registros anecdóticos, evidencias de los alumnos y planeaciones. Dichas actividades se llevarían a cabo durante las dos semanas de práctica profesional y serían registradas en el diario de campo de la educadora. Previamente se establecieron indicadores como los siguientes:

- a) Evaluación: ¿cómo y qué evaluaste?
- b) Tipo de evidencias documentas
- c) Evidencias recolectadas durante la jornada
- d) Manifestaciones de los alumnos durante las actividades
- e) Que actividades que llevaste a cabo
- f) Que evidencia resulto de dicha actividad
- g) Que aprendizaje tuvo el alumno
- h) Tipo de evidencias documentas
- i) Evidencias recolectadas durante la jornada

Los cuales proporcionarían la opción de categorizar la información recolectada dentro del diario de campo y sintetizarla.

Tabla

2.

Matriz de acción 1

Hipótesis de acción: Establecer momentos para la evaluación y valoración de					Instrumento				
Hipótesis de acción: Al utilizar estrategias de recolección de información pertinentes puedes utilizar los resultados para realizar una evaluación de calidad.					Indicadores	Instrumento de recuperación de evidencia			
Actividades/ tareas	Responsables	Recursos	Cronograma						
			1	2	3	4	5		
1. Evidencias de los alumnos con observaciones	Docente practicante (yo)	Evidencias de los alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓ Que actividades llevaste acabo ✓ Que evidencia resultado de dicha actividad ✓ Que aprendizaj e tuvo el alumno	Diario de observación
2. Documentar aprendizajes esperados realizados durante la actividad didáctica		Fotografías/ videos	✓	✓	✓	✓	✓	✓ Tipo de evidencias document as ✓ Evidencias recolectad as durante la jornada	

Tabla

3

Matriz de acción 2

Sistematización de resultados

Al terminar el proyecto se realizó un análisis de los datos recolectados que se fundamentaron con teoría, esta sistematización se realizó por medio de un cuadro donde presentaban las hipótesis de acción así como los indicadores, la información recolectada del diario y el sustento teórico que lo avalaba. A continuación se muestra lo recolectado del trabajo: En la primera hipótesis de acción la cual es "Establecer momentos para la evaluación de instrumentos, para una mejora de los aprendizajes" se plantearon tres indicadores los cuales son:

Evaluación: cómo y qué evaluaste, en el cual se registro lo siguiente: Se evaluó por medio de una rúbrica la cual se encuentra sugerida en la planeación en donde se registraban manifestaciones de los alumnos al igual que sucesos relevantes durante la actividad, de igual manera sí lograron o no los objetivos propuestos en la planeación. A lo que la SEP menciona que "La evaluación formativa en la educación preescolar se lleva a cabo de manera permanente. Durante el desarrollo del trabajo docente, observe cómo participan los niños y qué hacen; escuche lo que dicen o explican. (2017, p. 175) con esto se lograría tener una mejor evaluación debido a que al recabar acontecimientos de los alumnos durante las

actividades éstas, proporcionan información de lo sucedido que puede resultar relevante para la evaluación del alumno, de igual manera la SEP nos dice

La evaluación debe servir para tomar decisiones respecto a qué es necesario fortalecer, modificar y evitar: ¿Con qué Aprendizajes esperados continuar? ¿Qué experiencias es necesario considerar? ¿Qué organización del grupo y qué recursos son pertinentes? ¿Qué más necesito saber para apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos en todos los campos y áreas? ¿Qué decisiones se deben tomar en la escuela para fortalecer el ambiente de aprendizaje para todos los niños que ahí asisten? (2017, p.175)

Al realizar este proceso de evaluación el alumno podrá fortalecer lo aprendido y obtener nuevos conocimientos con el nivel adecuado a su ritmo de aprendizaje.

Evidencias recolectadas durante la jornada en donde se registro que se tomaron fotografías, trabajos y observaciones de los alumnos, se pudo fundamentar que dentro del programa Aprendizajes Claves para la Educación Integral nos menciona “Por un lado, obtener evidencias de diversa índole y conocer con mayor precisión los aprendizajes y las necesidades de los estudiantes y, por el otro, para que el proceso de evaluación sea justo”(SEP, 2017, p. 129). Mientras más evidencias de primera mano obtengamos más información tendremos para valorar los aprendizajes de los alumnos, es así como al obtener las evidencias, notas u observaciones, trabajos e instrumentos de evaluación nos proporcionan una amplia descripción de lo que el alumno realizó y con esto poder evaluarlo de forma adecuada. De igual manera, atender diversos puntos de la evaluación, es decir, distintos tipos de instrumentos y evidencias muestran al docente un panorama más amplio del aprendizaje, así como destrezas y habilidades de los alumnos.

Manifestaciones de los alumnos durante las actividades se registro dentro del diario de Bernal (2019) lo siguiente:

“otros como Valeria, Jesús, Arlette, Alexa, Regina, Iván, Rogelio, Axel presentaron dificultad y apoyo por parte de la DP debido a que mencionaban que no sabían escribir su nombre, para apoyarlos la DP les decía que primero remarcasen las letras de arriba y luego las hicieran en el renglón, letra por letra, los alumnos que presentaban dificultad veían lo fácil que era una vez utilizado el patrón y luego haciéndolas nuevamente abajo en el renglón.” (BUTA271119-146)

Lo cual se puede ver que dentro del texto “Las dificultades en el aula” de Unesco (1994) nos dice “Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente: Si encontramos la causa del problema de un niño (esto es, la diagnosticamos) podremos determinar una respuesta apropiada (esto es, un tratamiento o una prescripción). (p. 39) Como docente es necesario conocer a los alumnos, sus capacidades y aptitudes para valorar y plantear retos idóneos que puedan y saben hacer, de igual forma por medio de esos retos los alumnos deben de adquirir nuevos conocimientos para que puedan llevar un proceso educativo de calidad. En cambio, con alumnos que muestren dificultades durante el proceso de aprendizaje se debe de manejar una “enseñanza guiada”, con más ímpetu, en donde él docente interviene, pero siempre permitiendo que el alumno logre ver sus aciertos y errores.

Como docentes debemos de apoyar, no facilitar, el aprendizaje para los alumnos, permitirlos hacerlo por su cuenta, así los alumnos logrará llevar un proceso de "ensayo y error" donde logran ver que han hecho, cómo y qué pueden mejorar.

Como segunda hipótesis de acción se tenía que "Al utilizar estrategias de recolección de información pertinentes puedes utilizar los resultados para realizar una evaluación de calidad." La cual nos dio dos indicadores a trabajar los cuales son:

¿Qué actividades llevaste acabo?, dentro del diario de Bernal (2019) se encontró "Acomodé las mesas y después me releí mi planeación: hoy realizaríamos la actividad de **Reconozco y escribo mi nombre**, preparé las hojas y comencé a ponerlas en protectores de hojas, saque plumones y puse números en el pizarrón" (BUTA271119-146). La SEP hace mención que "Al planear una actividad o una situación didáctica que busca que el estudiante logre cierto Aprendizaje esperado se ha de considerar también cómo se medirá ese logro." (SEP, 2017, p. 125) Es por eso que antes de planear es preciso saber cómo se evaluará el aprendizaje que deseamos desarrollar en el alumno, por ello es necesario tener en cuenta que las actividades que se planean sean pertinente para los objetivos propuestos. Si no fueran así se estarían revisando aprendizajes que no están acordes con las habilidades de los alumnos y no habría una simetría en cuanto a los planes y programas y lo que se enseña en las aulas.

¿Qué aprendizaje tuvo el alumno? En esta donde se pudo registrar que gran parte de los alumnos lograron realizar las actividades desarrollando en ellos el aprendizaje esperado, asimismo el resto de los alumnos pudieron desarrollar habilidades que si bien no lograron cumplir del todo el aprendizaje esperado demostraba que se encontraban en proceso. Con base en lo anterior la SEP menciona que:

"Los profesores cuenten con un panorama completo del avance que se espera tengan los alumnos y de la gradualidad de sus aprendizajes. Esta visión de conjunto debe abonar tanto a la formación individual del alumno como a garantizar la real articulación entre niveles, con la contribución de todos los profesores" (SEP, 2017, p.19).

El establecer aprendizajes esperados no solamente plantea un reto para el alumno sino también para el docente, puesto que así es como el alumno debe de demostrar las habilidades y destrezas que ha trabajado, de igual manera el docente debe de trabajar en conjunto, ya sea con los estudiantes o con otros docentes para que se logré las metas propuestas, es decir lograr que el educando desarrolle confianza, seguridad y un aprendizaje significativo que pueda ser utilizado en situaciones similares cercanas a su realidad.

Tanto el docente como los programas establecidos buscan que los alumnos vayan adquiriendo su aprendizaje gradualmente para que se logren contenidos significativos y relevantes para los alumnos, que los niños lleguen a conocer, analizar lo que realmente conocen de los temas vistos y consigan concretar la información para que puedan utilizarla en un contexto no muy lejano a su realidad. Como resultado de esta investigación-acción se obtuvo que de los cinco indicadores propuestos, cuatro de ellos se cubrieran de manera total,

favoreciendo en la práctica del investigador los métodos de recolección de información así como dentro de la evaluación (evidencias, registros, diario de campo, etc.) Mientras que uno de ellos se cubrió de manera parcial debido a que no se pudo dar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos, debido al poco tiempo de la jornada y la ausencia de algunos alumnos. Aun así se obtuvieron resultados destacados a lo que se pensaba.

Discusión y conclusiones

Con base en el análisis se llegó a concluir que al llevar una evaluación formativa en donde la matrícula de alumnos es evaluado, gran parte de los estudiantes que mostraban deficiencias en algunos contenidos, logran sobrepasar la media de grupo, es decir se logra alcanzar los objetivos propuestos para el nivel. De igual manera se fortaleció la recolección de información, así como la observación, la cual es uno de los principales métodos utilizados por los maestros y se pueden ver reflejados dentro de las evaluaciones y diarios de campos. Estos métodos fueron utilizados durante todo el análisis y fueron una parte esencial de la investigación. Por otra parte se logró mantener las evaluaciones de los alumnos actualizadas, los estudiantes que faltaban a clase, debían de realizar las actividades del día en que faltaron para que las evaluaciones pudieran mantenerse en tiempo y forma. Así mismo un área de oportunidad que se localizó y que se le dificultó al investigador durante este proyecto fueron las observaciones escritas al momento de evaluar, puesto que al revisar distintos campos de formación académica el vocabulario era similar a las demás anotaciones y no provocaba ninguna relevancia en dichas evaluaciones. Por último se puede inferir que la investigación más que una metodología, es una herramienta básica para la labor docente, debido a que ésta, propicia en el docente localizar áreas de oportunidad, analizar y buscar estrategias para su eliminación, dar un seguimiento, atender las necesidades y con base en los resultados obtenidos mostrarlo con los actores escolares y de la comunidad para marcar una diferencia.

REFERENCIAS

- Bernal, U. T. A. (2019). Diario de campo. Manuscrito no publicado. Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna. Ensenada, Baja California, México.
- Evans, E. (2010) *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: SIGRAF
- López Frías, B. & Hinojosa Kleen, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Rivera, P. G. (abril, 2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*. (48) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004803.pdf>
- Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2017) *Aprendizajes Para la Educación Integral, Educación Preescolar*. México: SEP
- Torres, H. A (2017). *Milenio*. La investigación-acción: apoyo a la docencia. México. Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-investigacion-accion-apoyo-a-la-docencia>
- Unesco (1994). Las necesidades especiales en el aula.

ESTRATEGIAS PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Oscar Enrique Nicolás Flores shaka_slifer31@hotmail.com

May Puc Bartolo bachomay60@hotmail.com

Cámara Huchín Adda Lizbeth addacamara84@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria, de Calkiní, Campeche

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La presente investigación, tiene como objetivo principal la aplicación de estrategias didácticas para la redacción de textos descriptivos en niños de educación primaria, de la escuela Venustiano Carranza, ubicada en la ciudad de Dzitbalché, Campeche durante el ciclo escolar 2018-2019. Se desarrolló con la metodología cualitativa, sustentada por la investigación-acción, con un tipo de estudio descriptivo. Para el desarrollo del proyecto se aplicaron diferentes estrategias didácticas con la finalidad de mejorar las producciones de textos descriptivos, estas se aplicaron en momentos clave de la secuencia didáctica para planificar, organizar escribir y corregir textos. Los alcances son el resultado de las estrategias implementadas en el plan de acción y los instrumentos de evaluación en cada momento. La interpretación de los resultados se realizó con base en el análisis cualitativo fundamentándolo en una prueba estandarizada; las estrategias didácticas mejoran la redacción de textos descriptivos y la calidad de sus producciones.

Palabras clave: estrategias didácticas, redacción, plan de acción, textos descriptivos, producciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la situación problema

La escritura es uno de los temas que requieren más atención en la escuela primaria, pues es una de las habilidades básicas de la comunicación, gran parte de los docentes tradicionalistas determinan la redacción como la acción de plasmar letras en el cuaderno, la copia de grafías, la memorización de letras y reglas ortográficas, sin embargo, “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, quiere decir que sean capaces de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, p. 13, 1996, citado por Morales 2017).

La dificultad en la producción de textos descriptivos, se detectó en el quinto grado de la escuela primaria Venustiano Carranza, mediante la técnica de la observación, registrando los datos en una guía como instrumento, entrevistas con el docente titular y la aplicación de estrategias didácticas durante las sesiones de trabajo.

Estas debilidades hicieron imprescindible la realización de la investigación, titulado estrategias para la redacción de textos descriptivos en niños de educación primaria. El grupo está conformado por 25 alumnos entre los 10 y 12 años de edad, el tiempo de aplicación del proyecto fue de seis meses del 21 de enero al 5 de julio de 2019.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cuáles son las estrategias didácticas que favorecen la redacción de textos descriptivos en los alumnos de 5° grado grupo A de la escuela primaria Venustiano Carranza?

1.2.2. Preguntas generadoras

- ¿Qué dificultades tienen los niños para componer textos descriptivos?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que favorecen la producción textos descriptivos?
- ¿Cómo mejorar la redacción de textos descriptivos utilizando estrategias didácticas?
- ¿Cuál es el alcance obtenido de la aplicación de estrategias didácticas en la escritura de textos descriptivos?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Implementar estrategias didácticas para mejorar la redacción de textos descriptivos en los alumnos de 5° grado grupo “A” de la escuela primaria Venustiano Carranza turno matutino de Dzitbalché, Campeche en el ciclo escolar 2018-2019.

1.3.2. Objetivos específicos

- Reconocer las debilidades de los alumnos en la redacción de textos descriptivos.

- Identificar estrategias que favorezcan la redacción de textos descriptivos.
- Aplicar estrategias didácticas para mejorar la escritura de textos descriptivos.
- Valorar el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas.

1.4. Justificación

Actualmente se tiene una idea errónea sobre la escritura en las escuelas primarias, los docentes enseñan a los educandos a escribir, tomando como base aspectos de gramática, reglas de puntuación, aspectos superficiales de la escritura, olvidando el interior de las producciones, las ideas, el contenido o la estructura; que se favorecerán en este proyecto de intervención, para fortalecer la redacción de textos descriptivos mediante la aplicación de estrategias didácticas.

Según el autor Cassany (2008) el aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos es una tarea relevante, requiere esfuerzo, tiempo y práctica y no ocurre de manera natural. La escritura no se trata sólo de escribir letras, aprender reglas ortográficas o gramaticales, sino de transmitir información *lógica, coherente y adecuada*. La escritura es la habilidad del autor de interactuar con el texto y expresar sus ideas a otras personas, una necesidad en la sociedad actual, que requiere el dominio de las habilidades básicas del lenguaje.

El plan de intervención toma aspectos no solo de superficialidad de la escritura, también reflexiona sobre el contenido de la producción, de la misma forma, abre la posibilidad de estudio a futuras investigaciones relacionadas con la producción de textos, como se menciona “Leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos” (Cassany, 2008, p.91).

La presente investigación se enfocará en fortalecer la producción de textos descriptivos a través de la aplicación de estrategias didácticas, con el objetivo de ascender su nivel de producción escrita al esperado. La aplicación de estrategias en momentos de la jornada escolar elevará la calidad de las producciones de los discentes, apoyando en todas las asignaturas del currículo.

Como mencionan los propósitos del modelo educativo 2011 se espera que “utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales” (Programa de estudios, 2011, p.13).

La investigación favorece a los alumnos al desarrollar competencias para integrarse en la sociedad actual, que exige a todas las personas el dominio de las habilidades básicas del lenguaje para ser ciudadanos productivos y competentes. Por este motivo, el proyecto tiene la finalidad de fortalecer la producción escrita en los alumnos del 5° grado.

1.5. Delimitación del problema

La investigación se llevará a cabo en el 5º grado grupo “A” de la Escuela Primaria Venustiano Carranza ubicada en el barrio de San Feliciano en la ciudad de Dzitbalché, el cual está conformado por 25 alumnos, de ellos 9 son hombres y 16 son mujeres, la edad del alumnado oscila entre los diez y once años de edad.

El tiempo establecido para el trabajo abarca del 21 de enero al 5 de julio de 2019, desarrollándose en la asignatura de español, aplicando estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la producción de textos descriptivos, reflexionando y trabajando en cada etapa del proceso de composición del texto, desde la planificación hasta su producto final.

El campo formativo al que se enfoca la investigación es el de lenguaje y comunicación relacionando la producción escrita en las prácticas sociales del lenguaje, desarrollando competencias para resolver problemáticas en la vida cotidiana, además de participar en distintas expresiones culturales.

1.6. Hipótesis

La hipótesis son una afirmación de lo que se pretende lograr o comprobar mediante el proyecto de investigación “las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado [son respuestas provisionales a las preguntas de investigación]” (Hernández, 2010, p. 92). Tomando como referente al autor, la hipótesis de esta investigación se define como:

La aplicación de estrategias didácticas favorece la redacción de textos descriptivos en niños del 5º grado grupo “A” de la escuela primaria Venustiano Carranza, en la ciudad de Dzitbalché, Campeche.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La escritura

El texto es el resultado del proceso de escritura y, al mismo tiempo, es el objetivo final que se persigue cuando se escribe. La escritura se ha tomado de una forma errónea, los docentes sólo evalúan aspectos superficiales, como ortografía o reglas gramaticales, sin tomar en cuenta la idea o contenido del texto.

La destreza en la producción escrita ha ocupado un lugar central dentro de la lingüística aplicada y sigue siendo, hoy en día, un tema de debate que suscita gran interés para el campo de

investigación, por una parte, para clarificar el funcionamiento de dicha destreza y, por otra parte, para determinar cuáles son las pautas a seguir en su enseñanza/adquisición. (Hyland, 2002, p. 110). En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social, se puede afirmar que “es un objeto de cultura susceptible a ser usado por los individuos de una sociedad. Estos comunican sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven” (SEP, 2000, p.135).

Niño y Pachón (2009) concuerdan en que en la composición de textos se dan tres procesos como la planificación, la composición y la revisión. Hacen una diferencia entre composición y redacción, en la composición se da el acto de escribir, donde se pone de manifiesto las ideas que se tiene en la mente y la redacción es poner por escrito algo sucedido, acordado o pensado con anterioridad.

2.2. Proceso de composición

Según Cassany (2002) establece que los procesos de composición del escrito son una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción.

- Buscar ideas: torbellino de ideas, estrella de las preguntas, escritura libre o automática.
- Organizar ideas: ideogramas, mapas mentales, esquemas.
- Redactar: señales para leer, variar la frase, reglas de economía y claridad.

El programa de estudios 2011 señala varias etapas en los procesos de composición:

- Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta el escritor relee los fragmentos escritos para comprobar si realmente se ajustan al mensaje y para enlazarlos en su siguiente idea.
- Revisar el texto. Mientras se escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.
- Proceso de escritura recursivo. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito mientras tiene ideas nuevas y las incorpora al texto.
- Estrategias de apoyo. Durante la composición el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias presentadas. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información desconocida y que necesita (SEP, 2011).

2.3. Las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas pueden ayudar a los docentes en el desarrollo de su secuencia o proyecto didáctico, facilitan la organización de ideas, la textualización y la corrección; además algunas

estrategias posibilitan comparar el aprendizaje y el progreso que los alumnos fortalecieron durante el transcurso de las revisiones.

Diagrama radial: Citando al autor Pimienta (2002), el diagrama radial parte de un concepto o título, colocado en la parte central, rodeándolo de frases o palabras clave relacionadas, al mismo tiempo estas pueden rodearse de otros componentes particulares, su orden no es jerárquico y se unen con líneas hacia él.

De la misma forma, la *analogía* es una estrategia facilitadora de relacionar elementos o situaciones (incluso de contextos diferentes) cuyas características guardan semejanza. Primero se eligen los elementos que se desean relacionar y se definen, se buscan aspectos con los que se efectuó la relación y sea más fácil la comprensión. Esto facilita la relación de los conocimientos aprendidos con los nuevos.

Los organizadores previos son un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel, deben de introducirse en el proceso de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender.

2.4. Los textos descriptivos

En primer lugar, debemos tener en cuenta la problemática del texto descriptivo, ¿por qué?, pues bien, porque existe disparidad de opiniones acerca de si es una tipología textual. Por un lado, Álvarez (2010) opina que la descripción siempre aparece subordinada a otra tipología que es la narración.

En un texto descriptivo encontramos tres elementos fundamentales. La siguiente idea resume claramente los tres elementos: La organización jerárquica, a partir de una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados, y la progresión mediante la selección de palabras convertidas en núcleos sucesivos de nuevos predicados.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio y diseño de investigación

La metodología empleada en esta investigación fue cualitativa, centrándose en aspectos observables, recabando datos y triangulando los resultados para medir el alcance, como señala el autor Hernández (2010) “la metodología es una guía que describe la forma y los pasos para llevar a cabo la investigación, especificando las actividades necesarias para cada parte del estudio de manera sistemática” (p.44). Los datos de instrumentos de recolección o análisis fueron interpretados mediante indicadores, asignándoles niveles, que sirvieron para conocer el impacto del plan de acción.

El tipo de estudio desarrollado es descriptivo, porque define las categorías, los fenómenos, situaciones, contextos y eventos con exactitud, cómo son y cómo se manifiestan. El objetivo es especificar las propiedades, características, grupos, o procesos que se puedan analizar, con instrumentos de recolección de información para fundamentarlos.

La hipótesis que se presenta en el proyecto de investigación es de acción estratégica, la hipótesis es *“La implementación de estrategias didácticas favorece la redacción de textos descriptivos en niños del 5° grado grupo “A” de la escuela primaria Venustiano Carranza, en la ciudad de Dzitbalché, Campeche”*.

El proyecto de intervención se desarrolló mediante la investigación-acción, atribuida al psicólogo social Anderson (2007), centrada en el cambio educativo y la transformación de las prácticas, siguiendo los pasos para desarrollar y brindar un tratamiento a la problemática de la producción de textos, utilizando estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos descriptivos.

Finalmente, la investigación se enfocó en los alumnos de quinto grado grupo *A*, mismos que fueron designados y conformados previamente, surgiendo de manera independiente, siendo los actores principales y beneficiarios directos del proyecto de investigación.

3.2. Ubicación y tiempo de estudio

La escuela primaria urbana Venustiano Carranza con C.C.T. 04DPR0402N, zona escolar 016, se encuentra en el barrio de San Feliciano, en la ciudad de Dzitbalché, Campeche, con una matrícula de 190 alumnos, tiene una organización completa y cuenta con la modalidad de trabajo de tiempo completo, funcionando con un horario de 7:30 a 14:00 en las jornadas cotidianas.

El periodo de tiempo para la aplicación del estudio, fue de 6 meses, correspondientes del 21 de enero al 5 de julio del 2019, donde se aplicaron las estrategias correspondientes al plan de acción para alcanzar los objetivos.

3.3. Sujetos y participantes

La población seleccionada para la aplicación del proyecto, fue el quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Venustiano Carranza con clave 04DPR0402N de la zona escolar 016, perteneciente a Dzitbalché, Campeche, viviendo en un contexto urbano con un nivel socioeconómico medio.

La mayor parte del grupo tiene un ritmo de aprendizaje moderado, pueden llevar el mismo ritmo durante las sesiones de trabajo, a excepción de algunos educandos quienes necesitan apoyo personalizado para concluir con sus tareas. Los estilos de aprendizaje de los 25 estudiantes se detectaron mediante el test VAK, donde el 40% (10 niños) se encuentran en el estilo visual, donde se favorecen de actividades de observación. Otro 40% (10 alumnos) pertenece al estilo auditivo, donde el aprendizaje se ve favorecido por dinámicas auditivas. El 20% (5 educandos) restante son kinestésicos, resultando de forma favorable la creación de ambientes de aprendizaje lúdicos, y empleando las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).

El profesor debe tomar en cuenta todos estos aspectos para elaborar el plan de acción de la propuesta de intervención, al proponer actividades acordes a los estilos de aprendizaje de los alumnos, y que resulten favorables para desarrollar competencias.

3.4. Instrumentos de acopio de información

Durante la implementación del plan de acción para favorecer la producción de textos descriptivos se diseñaron y aplicaron instrumentos de evaluación, con la finalidad de valorar los niveles y logros de los alumnos. Entre los instrumentos se encuentran:

Cuestionarios. Los resultados se interpretaron en una *matriz de congruencia* para establecer relaciones entre categorías. Una de las categorías valoradas fue el gusto y la actitud por la escritura, para conocer los intereses de los alumnos al momento de escribir además de poder considerar esas respuestas para el desarrollo del proyecto. También se evaluaron las actitudes ante la escritura, con el fin de observar las acciones de los educandos antes de escribir un texto.

La escala de valoración. Este instrumento tuvo la mayor relevancia al momento de conocer las dificultades de los alumnos, donde se evaluó un texto descriptivo, tomando en cuenta aspectos de *normativa, cohesión, coherencia, adecuación y otros aspectos.*

Guías de observación. Es un instrumento útil para recabar datos empleados durante el desarrollo del proyecto, en esta se anotaron las dificultades más prevalentes en el grupo de estudio. La guía de observación además sirvió para fortalecer las dificultades que perjudicaban a los educandos durante la producción de su texto descriptivo.

Listas de cotejo. Es un instrumento que permitió el desarrollo del proyecto como una evaluación formativa, detectando las fortalezas y debilidades para mejorar o cambiar el enfoque de la actividad a realizar. Este instrumento se apoyó de la guía de observación para conocer el nivel de los textos descriptivos que los niños producían.

Prueba EMLE (Escala de Magallanes de Lectura y Escritura). Esta prueba se aplicó sólo en el apartado de *escritura* con la finalidad de conocer el nivel de destreza de los niños en la escritura, sus habilidades caligráficas, además de detectar deficiencias en el proceso en la redacción. Por este motivo, se establecieron puntuaciones normalizadas para el dictado y la copia. Este instrumento se empleó para determinar con exactitud las combinaciones entre grafemas valorando la decodificación en el momento de la evaluación, las combinaciones de fonemas se pueden convertir en grafemas (dictado); los grafemas que puede copiar; la calidad de su lectura o la combinación de los mismos con mayor dificultad.

3.5. Procedimientos

El presente proyecto de investigación se desarrolló en tres fases para la indagación, investigación y análisis de datos, para cumplir con el objetivo planteado de mejorar la redacción de textos descriptivos, a través de estrategias didácticas.

La primera fase consistió en realizar el planteamiento del problema, se definió la problemática que se pretende favorecer, se delimitó el espacio y tiempo para la aplicación del proyecto de intervención, la revisión de la bibliografía para conceptualizar las categorías de investigación, se determinó por medio de la literatura para asegurar la viabilidad del estudio. Esta etapa consiste en preparar la investigación, seleccionar estrategias adecuadas y actividades para alcanzar los objetivos propuestos. Es necesario recoger información científica para sustentar todas las actividades que se planteen durante el plan de acción, también se seleccionaron instrumentos para evaluar el alcance de la aplicación del proyecto.

Durante la segunda etapa se plantearon las preguntas de investigación y se definieron los objetivos del proyecto, al mismo tiempo, se crearon las actividades de la investigación. Se hizo saber al docente titular sobre el desarrollo del proyecto y se aplicó un diagnóstico para conocer el nivel de producción escrita que tienen los alumnos.

El diagnóstico se desarrolló en dos sesiones, primero se evaluó con un cuestionario para conocer los intereses de los niños, posteriormente se aplicó la actividad de préstamo a la literatura, donde ellos seleccionaron un personaje de su preferencia, para escribir un texto descriptivo, siguiendo las instrucciones para redactar su texto. Este fue evaluado mediante una escala de valoración para conocer las dificultades en la escritura de los niños.

La tercera etapa consistió en la evaluación, para valorar el producto final se empleó una escala de valoración donde se observaron los cambios en la normatividad, cohesión, coherencia y otros aspectos relacionados a la escritura de un buen texto descriptivo. De igual forma se aplicó la prueba estandarizada EMLE (Escala de Magallanes de Lectura y Escritura) en apartado de escritura, con

el objetivo de reconocer su desempeño en la escritura antes y después de la aplicación del plan de acción.

4. RESULTADOS

Para realizar la presente investigación se tomó como referente el objetivo principal, que consiste en la implementación de estrategias para mejorar la redacción de textos descriptivos. Esto permitió desarrollar objetivos específicos para conocer las dificultades en un principio, seleccionar estrategias, aplicarlas y valorar el alcance de las mismas. En consecuencia, se aplicaron estrategias para lograr los resultados deseables en la redacción y la calidad de los textos.

El primer objetivo del plan de acción fue *identificar los niveles de producción escrita*, por lo que se utilizaron dos sesiones de trabajo, utilizando un cuestionario que permitió conocer las preferencias de los niños en la escritura y sus intereses para conocer las barreras de aprendizaje y participación que dificultan a los niños la mejora en sus producciones.

Esta estrategia se valoró mediante la matriz de congruencia, dividiendo por categorías los intereses y debilidades de los alumnos. Donde gran parte del grupo declaró la ausencia de la planificación en sus textos, así como la falta de interés en los textos que se le imponen durante las sesiones de trabajo; una pequeña parte afirmó planificar y organizar sus ideas antes de la redacción.

El segundo objetivo consistió en la *identificación de estrategias para mejorar la redacción de textos descriptivos* para esto se realizó la revisión de la literatura con la finalidad de seleccionar estrategias pertinentes al plan de acción. En este objetivo se aplicó el *préstamo a la literatura*, donde los alumnos encontraron un tema de interés, esto fue valorado mediante una lista de cotejo, donde la mayoría de los alumnos presentó una mejora en sus redacciones, al escribir sobre temas que los motivaron a la redacción.

Para la planificación y organización de las ideas, se aplicó la *lluvia de ideas* y el *diagrama radial*, actividades útiles para estructurar sus ideas y organizarlas. Estas se evaluaron con una escala estimativa, donde fue notoria la mejoría en la organización y estructuración de sus ideas.

El tercer objetivo fue *aplicar estrategias didácticas para mejorar la redacción de textos descriptivos*, estas estrategias se aplicaron durante la textualización, elaboraron borradores que permitieron corregir aspectos de la cohesión, coherencia, normativa, adecuación y otros aspectos estéticos; para medir el alcance, se empleó la *corrección*, en conjunto a una escala de valoración, donde fue observable la mejoría en sus textos, elevando la coherencia, la claridad y la estructuración de sus ideas.

Finalmente se *valoró el alcance de la aplicación de estrategias didácticas*. Para esto se utilizó una escala de valoración y la prueba estandarizada EMLE. La *escala de valoración* tomó en cuenta la normativa, coherencia, cohesión y la adecuación de los textos descriptivos, la versión final del trabajo se valoró con este instrumento, donde la calidad de los escritos ascendió y mejoró en todos los aspectos, cumpliendo con su propósito comunicativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Abordar el tema de las estrategias didácticas para redactar textos descriptivos en la educación primaria, tuvo resultados favorables en la producción escrita de los niños de quinto grado de la escuela Venustiano Carranza, brindando espacios y oportunidades de mejora, al mismo tiempo desarrolla las prácticas sociales del lenguaje, que se buscan en el enfoque de español como señala el artículo 3° y los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. Este instrumento permitió conocer el nivel en el que se encuentran los niños, así como sus fortalezas y debilidades.

Las debilidades en la redacción de textos descriptivos fueron identificadas con una prueba escrita, valorando los textos de su producción, tomando en cuenta los indicadores de corrección como: normatividad, coherencia, cohesión y adecuación que sugiere Cassany (2001).

Las estrategias didácticas están delimitadas por el autor Pimienta (2010). Estas se encargaron de facilitar la tarea docente, creando espacios de enseñanza y aprendizaje para los niños, en ciertos momentos de la secuencia didáctica. La estrategia de planificación se desarrolló mediante una lista de características para enumerar sus ideas para después organizarlas en un diagrama radial por categorías.

Las estrategias didácticas optimizaron el trabajo utilizándolas durante momentos específicos. Los diagramas radiales elaborados a partir de las listas apoyaron a los alumnos durante la composición del texto, las correcciones y la escritura de los borradores.

La aplicación de estrategias facilitó la organización del texto para que cumpla con su propósito comunicativo, los textos descriptivos fueron comprensibles, con un lenguaje adecuado para las actividades de socialización. El proyecto benefició a los niños a desarrollar competencias, que pueden implementar en la vida cotidiana, integrándose a la sociedad con más facilidad.

Las estrategias didácticas son herramientas que ayudan a los docentes en el desarrollo de su secuencia didáctica, estas pueden facilitar la producción de textos al guiar a los alumnos a estructurar sus ideas, organizarlas y corregirlas durante el proceso de composición. Los docentes deben considerar estos aspectos para el desarrollo de la clase, aplicando estrategias pertinentes en momentos específicos para generar una mejora en la calidad de los textos de los alumnos.

En la aplicación del proyecto de intervención, todas las actividades propuestas tuvieron la meta de cumplir los objetivos del plan de acción, mejorando la producción escrita de los alumnos. Estas actividades alcanzaron el propósito, siendo observables en los resultados de los instrumentos de

evaluación. Los resultados fueron coherentes y claros, estos representaron resultados favorables en la mejoría de los textos.

El plan de acción se diseñó con el objetivo de implementar estrategias que mejoren la redacción de textos descriptivos, alcanzar los propósitos específicos y la aplicación estrategias pertinentes, en consecuencia, se pudo favorecer la escritura de los alumnos. Estas estrategias se aplicaron durante el proceso de composición, en momentos clave, desarrollando las competencias y elevando el nivel de producción escrita de los niños.

6. REFERENCIAS

- Anderson, G., & Herr, K. (2007). *El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos*. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción, 47-70.
- Cassany, D. (2003). *La escritura electrónica*. *Cultura y educación*, 15(3), 239-251.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. *Revista Memorialia*, 5(2), 69-82.
- Eufrasio, C. (2017). *Estrategias y herramientas de enseñanza y aprendizaje para la lengua Española en Educación Primaria*. España.
- Pimienta, J (2008). *Constructivismo, estrategias para aprender a aprender*. (Tercera edición). México.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. (Primera edición). México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria*. México: SEP.

Determinación de escala de autoconcepto, su impacto en habilidades socioemocionales: estudio longitudinal

Vianey de Jesús Valenzuela Robles jesusqval@hotmail.com

Docente

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Rubén Antonio Flores Hernández jesusqval@hotmail.com

Pasante de licenciatura

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Noé Gaspar Domínguez Macías noe_26@outlook.com

Lic. en Educación Física

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Área temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

Resumen

Este estudio no experimental con diseño longitudinal de panel, cuyo análisis de resultados es de tipo cuantitativo bajo la técnica Clúster, aborda las habilidades socioemocionales y su relación con interacciones entre individuos, por medio del trabajo colaborativo en la sesión de educación física. El objetivo es documentar el nivel de percepción de autoconcepto y su impacto en la consolidación de las habilidades sociales a través del trabajo colaborativo. En grupo de estudio, de 28 alumnos, (17 hombres y 11 mujeres) y grupo control, con 29 alumnos, (13 mujeres y 16 hombres) entre 9 y 10 años. Se aplicaron dos instrumentos: “Children's Self-Concept Scale” (1969), de Piers-Harris, modificado y adaptado por Domínguez (2019), integrado por 80 ítems que explora seis dimensiones de autoconcepto sobre aspectos de percepción propia, (las respuestas afirmativas y negativas, pueden tener connotación opuesta). El segundo instrumento de Montoya (2012), “Actitudes que caracterizan el trabajo colaborativo” conformado por siete ítems, evalúa niveles de consolidación en escala tipo Likert.

El programa de intervención ratifica su eficacia al obtener una progresión en percepción positiva de autoconcepto con diferencial de 16.65, con respecto al 7.43 del estudio inicial. En trabajo colaborativo se logró incrementar a 60.75 el porcentaje de consolidación.

Palabras clave: Escala de autoconcepto, educación socioemocional, estudio longitudinal, trabajo colaborativo, educación física.

Planteamiento del problema

Las nuevas tendencias sobre educación, han incorporado y, sobre todo, destacado aspectos novedosos como parte de contenidos curriculares del modelo educativo (SEP, 2017), retomados por la Nueva Escuela Mexicana, tales como las áreas de desarrollo personal y social, en las cuales, se ubican contenidos relativos a habilidades sociales, particularmente; la educación socioemocional y educación física, puesto que, promueven que los alumnos en formación, desarrollen integralmente todo su potencial humano y de desarrollo, para lo cual, la convivencia, la participación y el trabajo en equipo, determinan el éxito de propósitos comunes y perspectivas alentadoras de un individuo integrado, capaz de establecer consensos en sinergia con las demás personas.

La relevancia de estudiar las habilidades socioemocionales y su relación con las interacciones entre individuos como seres sociales, en todas las etapas del desarrollo, es resultado de un conjunto de comportamientos que se aprenden; los educandos con aceptables niveles de desarrollo en sus habilidades sociales, muestran un comportamiento activo al interactuar con sus pares, construyen sus propios aprendizajes, estimulan sus habilidades de cognición y adquieren motivación extra que canaliza hacia su desempeño como alumno, repercutiendo favorablemente en su desempeño académico. Las deficiencias en la estimulación y/o el desarrollo de este tipo de habilidades, se vincula con diversas problemáticas tales como: una mala comunicación, autoestima baja, trabajos deficientes, falta de motivación, comportamientos inadecuados del alumno, agresividad, respuestas negativas, rechazo de sus compañeros, apatía, temor al hablar y errar, diferencias entre preferencias y gustos.

Por lo anterior, el objetivo fundamental de este estudio longitudinal es documentar el nivel de percepción de autoconcepto y su impacto en la consolidación de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo en niños de cuarto grado de primaria en una institución educativa urbana en Hermosillo, Sonora. La investigación se dirigió siguiendo la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo impacta la determinación del autoconcepto en el trabajo colaborativo en los menores de grupo de estudio?

Marco teórico

Las opiniones de expertos y especialistas en el tema, coinciden al mencionar que estimular las habilidades sociales es una premisa fundamental para consolidar el trabajo colaborativo y que la trascendencia de éstas, se relaciona directamente con la integración social. Dentro de la educación socioemocional, expertos afirman que ésta se constituye de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir, debido a esto, Delors (1996), menciona que “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global” (p.5).

A ese respecto, para Steiner, Perry (1997) y Vivas (2002), citados en (Domínguez, Valenzuela y Avilés, 2019), la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (p.2). De ahí la importancia de explorar el autoconcepto y su aplicabilidad en diversas áreas a partir de la sesión de educación física; puesto que, desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos, se convierten en una prioridad en la formación de menores en educación básica. Por ello para Gallardo, (2007), a medida que se avanza en el desarrollo, los niños y las niñas, van accediendo y participando en nuevos contextos y, en consecuencia, van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. “La escuela y la familia, las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño, se convierten entonces en los dos contextos más influyentes” (p. 144).

Dentro del área educativa, el docente como figura central, es el principal responsable del aprendizaje y desarrollo del alumno, así como también, de la selección y diseño de los aprendizajes y, de cómo se aprende. Con respecto al trabajo colaborativo, según Martínez (2008), todo trabajo colaborativo es un trabajo de grupo, pero no todo trabajo de grupo es un trabajo colaborativo, él mismo menciona que, no puede existir un solo líder, por lo tanto, el liderazgo se debe compartir entre todos los integrantes que conforman el grupo, así como la responsabilidad del trabajo y/o los aprendizajes.

Entre las capacidades que se promueven con el trabajo colaborativo se encuentran la autonomía individual y de grupo, cumplimiento de compromisos y actitud de comunicación. Por ello, para Brufee (1995), citado en Zañartu (2003), el aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad del aprendizaje del profesor como experto, al estudiante y, asume que el profesor es también un aprendiz dentro de esta estrategia.

Para algunos autores, los grupos de aprendizaje colaborativo, desarrollan en el alumno habilidades que le permiten interactuar con sus pares y le generan destrezas para construir, descubrir,

transformar y acrecentar los contenidos conceptuales; socializar en forma plena con las personas de su entorno; “el intercambio de ideas, los análisis y discusiones que se dan al interior de un grupo de trabajo, enriquecen en mayor grado y menor lapso de tiempo [SIC], que cuando se intenta llegar a soluciones por sí mismo” (Glinz, 2005, p.12).

La importancia de estudiar las habilidades sociales, es apoyada por diversas investigaciones que evidencian la relación existente entre las competencias socioemocionales en la infancia y la adaptación e integración social, académica y psicológica que determinan la calidad y pleno desarrollo en la vida adulta. Así mismo, la eficacia del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje y promoción de dichas habilidades, ha sido confirmada tanto por las investigaciones teóricas referidas en este estudio longitudinal como por los resultados obtenidos.

Metodología

Este estudio longitudinal, deviene de los exitosos y favorables resultados obtenidos en menores de tercer grado de una primaria pública urbana durante el ciclo escolar 2018-2019, que posteriormente conformaron el análisis de experiencias de enseñanza del documento recepcional de Domínguez (2019) y que fueron presentados como contribución por (Domínguez, Valenzuela y Avilés, 2019), en el 3er. Congreso de Investigación sobre Educación Normal.

Para el presente estudio se consideró la aplicación de dos instrumentos de evaluación, los cuales, abordan el autoconcepto o la propia percepción en seis dimensiones distintas y las actitudes favorecedoras del trabajo colaborativo respectivamente. Con el previo consentimiento informado de los padres de los menores y la autorización de las autoridades de la institución. El primero de los instrumentos, proviene de la adaptación del diseñado por Piers y Harris (PH,1969) en Cardenal y Fierro (2003), modificado por Domínguez (2019), llamado Children's Self-Concept Scale (CSCS), por sus siglas en inglés; es uno de los instrumentos más difundidos y utilizados, en cuanto a escalas de autoevaluación, autodefinición y autoconcepto; el test CSCS, de PH, presenta una lista de 80 ítems que el sujeto se limita a responder Sí o No, sobre aspectos de percepción propia "modo en que me veo a mí mismo" que permite, identificar las diferentes dimensiones de percepción de los alumnos, se compone de 47 planteamientos de situaciones negativas de percepción, que equivalen al 58.7 % del total de reactivos y de 33 ítems con planteamientos de situaciones de percepción positiva que representa el 41.2%, las respuestas afirmativas y negativas, pueden tener connotación opuesta. Se aplicó en grupo de estudio de 28 alumnos, (17 hombres y 11 mujeres) y, grupo control, (29 alumnos, 13 mujeres y 16 hombres), entre nueve y 10 años.

Las seis dimensiones de auto-concepto del cuestionario de Piers-Harris son: 1. Autoconcepto social o popularidad; se puede definir como la percepción del niño en las relaciones con sus iguales. 2. Autoconcepto intelectual; significa percepción de ser importante y competente en el

entorno del aula, asociado al status socio-académico. 3. Autoconcepto físico; relacionado con la apariencia y la percepción de competencia física. 4. Ausencia de ansiedad; se refiere a la percepción de falta de problemas emocionales. 5. Autoconcepto conductual; es la percepción de actuar bien; el niño parece asociarlo con la idea general de ser bueno y, por último, 6. Felicidad-satisfacción o autoestima; representa el grado de satisfacción del niño consigo mismo. Se trata de un estudio no experimental con diseño longitudinal de panel, cuyos resultados, por sus características se analizan de manera cuantitativa bajo la técnica clúster (Porter, 1991).

Se aplicó también, un instrumento sobre las actitudes que caracterizan el trabajo colaborativo, basado en una rúbrica de evaluación en sesiones de trabajo colaborativo propuesta por Montoya (2012), para medir y evaluar individualmente el desempeño de cada integrante cumpliendo con una tarea definida dentro del trabajo en equipo que, articula actitudes y aptitudes individuales y logra resultados colectivos.

Esta metodología revierte una gran importancia, también podría llamarse evaluación formativa en el trabajo de equipo que radica en transformar aspectos cualitativos en parámetros cuantitativos; de ésta, resulta una radiografía individual sobre fortalezas y debilidades que poseen los integrantes del equipo de trabajo y, los cuantifica permitiendo asignar una nota de calificación diferente para cada estudiante mediante acciones colaborativas en la sesión de educación física.

El instrumento presenta siete indicadores en escala tipo Likert que abordan temas como el entendimiento, la colaboración, la tolerancia, el liderazgo, entre otros. Los ítem que lo conforman son: 1. Identifica las dificultades y se siente animado a superarlas; 2. Formula con facilidad preguntas en clase, hasta la aclaración del tema; 3. Aporta y responde con claridad y precisión a los cuestionamientos; 4. Se siente motivado para realizar trabajo práctico con autonomía y calidad; 5. Propicia con su actitud un ambiente agradable y participativo en las sesiones; 6. Aporta y colabora con armonía al trabajo en equipo y, 7. Ejercita su razonamiento crítico sobre método e instrucciones.

Cada indicador recibe un nivel de consolidación una vez evaluado el sujeto, los niveles son: no consolidado (1 punto), en proceso (2 puntos), consolidado (3 puntos), sobresaliente (4 puntos). El máximo de puntos probables es de 28 puntos, mientras que el menor puntaje probable es siete.

Desarrollo

Hoy en día, educarse y educar en el reconocimiento y manejo de las habilidades sociales y las emociones es un tema transversal de la educación en México, las instituciones de educación básica se enfocan primordialmente en el desarrollo cognitivo y físico de los alumnos, mientras que las

habilidades sociales y emocionales experimentan una segregación, que las coloca en segundo plano entre las prioridades de enseñanza.

Este estudio documenta la aplicación de dos instrumentos y, el cruce de resultados entre ellos, colocando al educador físico y al docente de aula ante una perspectiva orientadora para la toma de decisiones y elección de estrategias de enseñanza al aplicar un programa de intervención con base en las mismas, con el fin de promover a los menores hacia niveles superiores de percepción positiva de autoconcepto y una mayor consolidación en trabajo colaborativo; se aplica para explorar la consistencia de los resultados obtenidos en un estudio inicial y estudiarlos bajo la variable del tiempo transcurrido, al ser de panel, este estudio de tipo longitudinal permitió estudiar como población relativamente estática al mismo grupo del estudio inicial.

Se aplicaron a partir del diagnóstico, tres sesiones semanales en grupo de estudio, priorizando actividades fortalecedoras del trabajo colaborativo y de estimulación de habilidades socioemocionales que formaron parte del análisis de experiencias de enseñanza del programa de intervención de (Domínguez, 2019), adaptadas al nuevo grado escolar de los sujetos de estudio.

Discusión

La educación física es una herramienta fundamental para el desarrollo armónico de los individuos, con ella, se logra estimular positivamente las áreas de desarrollo humano como la emocional y social.

Los resultados positivos y contundentes obtenidos en este estudio, tienen relación con la investigación de Cardenal y Fierro (2000), que revela logros significativos en la aplicación de la escala de autoconcepto en los 905 adolescentes evaluados, obteniendo cifras relevantes en cuanto a percepción positiva en la mayoría de las dimensiones que conforman el instrumento. La más alta, de .40, se da entre la escala de apariencia de PH y la escala autoevaluación corporal (EAC), que precisamente evalúa igualmente la estima de los sujetos hacia su aspecto y atractivo físico. Las correlaciones con las calificaciones académicas son siempre positivas: las más altas, con este orden, con autopercepción del estatus escolar, de la propia popularidad y de satisfacción; con el nivel socioeconómico son más bien bajas, si bien significativas algunas de ellas gracias al elevado número de sujetos: positiva en autopercepción del comportamiento; negativas en popularidad y satisfacción.

Al analizar los resultados favorables que arrojó el presente estudio longitudinal, coinciden plenamente con los obtenidos en la investigación inicial por Domínguez, Valenzuela y Avilés en 2019, quienes mediante la aplicación de la escala de autoconcepto de Piers y Harris, diseñaron un programa de intervención por medio de sesiones de educación física con enfoque en el trabajo

colaborativo para estimular las habilidades socioemocionales en grupo de estudio, encontrando como resultado, que los menores de dicho grupo, incrementaron sus porcentajes de percepción positiva en pos-test a un 55.30 % respecto al pre-test donde registraron un porcentaje de 47.87, con un significativo avance de 7.43 puntos porcentuales.

Al explorar el trabajo colaborativo como estrategia, Ortiz (2015), en su tesis de grado, con el objetivo de fortalecer la formación integral a través del trabajo colaborativo, encontró un impacto significativo que se tradujo en cambios conductuales y actitudinales favorables, con la implementación de esta estrategia de intervención. En coincidencia con el autor, se interpreta que, aunque se conocen estrategias que favorecen al trabajo colaborativo, las ventajas en el trabajo de aula y la formación de los educandos, se potencializa; para ello, es necesario su implementación constante para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias en estudiantes de acuerdo a las demandas de la sociedad actual.

Resultados

Los resultados del pre-test en grupo de estudio, indican que los menores registraron sus niveles de percepción positiva en 46.83%; en tanto que, en el análisis por dimensiones el autoconcepto intelectual registró el porcentaje mayor de percepción positiva con 62.27, seguido de autoconcepto físico con 56.16% y autoconcepto emocional con 51.98%; en autoconcepto social y ausencia de ansiedad, se registraron porcentajes de percepción positiva de 40.9 y 41.2, respectivamente. Con diferencias por género en favor de las mujeres (Tabla 1).

Al término del programa de intervención, los resultados del post-test de la escala de autoconcepto (PH), refieren que los menores incrementaron su percepción positiva al 63.48 %, lo que indica una diferencia entre evaluaciones de 16.65 puntos porcentuales, reflejando la efectividad del programa. Sobresale que la dimensión conductual registró el porcentaje más elevado con el 66.76 % de percepción positiva, autoconcepto físico 65.90 %, autoconcepto emocional 65.07 %, dimensión intelectual 63.39 %, mientras que el autoconcepto social obtuvo el menor porcentaje con 59.61 %. (Tabla 1).

Tabla 1. *Resultados entre evaluaciones, grupo de estudio (longitudinal)*

Dimensiones	Evaluación inicial percepción positiva	Evaluación final percepción positiva	Diferencia porcentual
Autoconcepto social Popularidad	149 / 40.93%	217 / 59.61 %	18.68 %
Autoconcepto intelectual	279 / 62.27%	284 / 63.39 %	1.12 %
Autoconcepto físico	173 / 56.16%	203 / 65.90 %	9.74 %
Ausencia de ansiedad	150 / 41.20%	220 / 60.43 %	19.23 %
Autoconcepto conductual	167 / 33.13%	334 / 66.76 %	33.63 %

Autoconcepto emocional felicidad-satisfacción	131 / 51.98%	164 / 65.07 %	13.09 %
Totales	1049 / 46.83%	1422 / 63.48 %	16.65 %

Nota: fuente de datos de la investigación

*El número y porcentaje por dimensión para determinar la percepción positiva y/o negativa se obtuvo considerando el número de reactivos multiplicado por el número de alumnos. Diseño y elaboración propia.

La efectividad del programa de intervención se concentra particularmente en autoconcepto conductual, con 33.6 puntos porcentuales que registró la mayor diferencia entre evaluaciones, seguida de la que presenta la dimensión de ausencia de ansiedad con 19.2 y en autoconcepto emocional con 13.09 puntos de diferencial; estas dimensiones demuestran mayor receptividad del programa de intervención en grupo de estudio. Con diferencias por género entre las evaluaciones, que se presentan en favor de los varones, en el estudio longitudinal, en tanto que, el estudio inicial tiene diferencias en favor de las mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias por género entre evaluaciones, grupo de estudio (Inicial-longitudinal).

Dimensiones	Estudio inicial (Domínguez, 2019)		Estudio longitudinal (2020)	
	Diferencia porcentual		Diferencia porcentual	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Autoconcepto social	4.04	7.7	0.36	8.39
Autoconcepto intelectual	2.31	8.6	.05	6.25
Autoconcepto físico	9.45	7.96	.34	8.26
Ausencia de ansiedad	0.84	3.84	6.29	13.98
Autoconcepto conductual	15.66	7.64	3.2	22.23
Autoconcepto emocional	6.27	18.05	.5	7.07
Totales	2.81	8.5	3.83	11.82

Nota: fuente de datos de estudio inicial (2019) y de investigación longitudinal

Con relación al análisis de resultados de la evaluación diagnóstica, se aprecia que el grupo de estudio, muestra bajos niveles de consolidación al registrar solo el 41.7% en actitudes que caracterizan el trabajo colaborativo y, en ninguno de los siete aspectos que conforman el instrumento, logró sobrepasar el 50% de consolidación. Sin embargo, estos porcentajes se colocaron por encima de este umbral, en los siete ítems durante el pos-test, colocando sus niveles promedio de consolidación en 60.75% (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados comparativos entre evaluaciones. Trabajo colaborativo, Grupo de estudio.

Nota: fuente de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

La diferencia promedio entre evaluaciones en grupo de estudio de los aspectos evaluados, fue de 19 puntos porcentuales, lo que indica que el incremento en niveles de consolidación, demuestra la eficacia del programa de estimulación de actitudes favorecedoras del trabajo colaborativo, donde la mayor diferencia, se registró al ejercitar su razonamiento crítico en métodos e instrucciones; y las menores, pero significativas, se presentaron en propiciar ambiente agradable y participativo y

	Evaluación diagnóstica		Evaluación final		Diferencia	
	Puntos	%	Puntos	%	Puntos	%
Actitudes que caracterizan el trabajo colaborativo	1.64	41 %	2.50	62.5 %	0.86	21.5 %
Identifica dificultades y se siente animado a superarlas	1.53	38.2 %	2.48	62 %	0.95	23.7 %
Formula con facilidad preguntas en clase	1.53	38.2 %	2.25	56.2 %	0.73	18 %
Aporta y responde con claridad y precisión a los cuestionamientos	1.82	45.5 %	2.60	65 %	0.78	19.5 %
Se siente motivado al realizar trabajo práctico con autonomía y calidad	1.82	45.5 %	2.39	59.7 %	0.57	14.2%
Propicia con su actitud, ambiente agradable y participativo	1.92	48 %	2.50	62.5 %	0.58	14.5 %
Aporta y colabora con armonía al trabajo en equipo	1.46	36.5 %	2.35	58.7 %	0.89	22.2%
Ejercita su razonamiento crítico sobre método e instrucciones	1.67	41.75 %	2.43	60.75 %	0.76	19 %
Promedio						

en aportar armonía al trabajo colaborativo. Las diferencias en favor del estudio longitudinal, provienen de los diferenciales entre evaluaciones que se presentaron en la dimensión conductual, que registró el mayor incremento, con 33.7 puntos, seguida de ausencia de ansiedad con un diferencial de 15.53 y de autoconcepto social con 10.78, (Tabla 4).

Tabla 4. *Diferencial de resultados entre evaluaciones en ambas investigaciones, por dimensión. Grupo de estudio.*

Dimensiones	Estudio inicial (Domínguez, 2019) percepción positiva Porcentaje	Estudio longitudinal (2020) percepción positiva Porcentaje	Diferencia
Autoconcepto social	7.9 %	18.68 %	10.78
Autoconcepto intelectual	8.6 %	1.12 %	7.48
Autoconcepto físico	11.8 %	9.74 %	2.06
Ausencia de ansiedad	3.7 %	19.23 %	15.53
Autoconcepto conductual	2.9 %	33.63 %	30.73
Autoconcepto emocional	14.4 %	13.09 %	1.31
Totales	7.43 %	16.65 %	9.22

Nota: Fuente de datos del estudio de Domínguez, Valenzuela y Avilés (2019) y de estudio longitudinal (2020). Diseño y elaboración propia.

Ya procesados los resultados de ambas evaluaciones en los dos instrumentos, se realizó un análisis comparativo mediante un cruce de información entre las diferencias obtenidas; este cruce de resultados entre instrumentos, permite establecer la relación entre percepción positiva proveniente del autoconcepto, así como el puntaje y porcentaje de consolidación de las actitudes asociadas al trabajo colaborativo (Tabla 5). Esto indica que, la utilización de trabajo colaborativo como estrategia de intervención en la sesión de educación física, impactó positivamente las habilidades socioemocionales al elevar de manera significativa el porcentaje de percepción positiva de autoconcepto.

Tabla 5. *Diferencias entre evaluaciones por instrumento, en estudio longitudinal. Grupo de estudio.*

Grupo de estudio	Autoconcepto Percepción positiva Estudio inicial (2019)	Autoconcepto Percepción positiva Estudio longitudinal (2020)	Actitudes asociadas a trabajo colaborativo % de consolidación
Pre-test	47.87%	46.83%	41.75%
Pos-test	55.3%	63.48 %	60.75%
Diferencia	7.43	16.65 %	19

Nota: Fuente de datos de las investigaciones. Diseño y elaboración propia

Al tratarse de un estudio longitudinal; la comparación de los resultados finales entre ambas investigaciones, muestra una favorable efectividad en dichos estudios, teniendo como resultado en

estudio longitudinal una diferencia entre pre-test y pos-test, de 16.65 puntos porcentuales, en tanto que, dichas diferencias en el estudio inicial, fueron de 7.43 puntos porcentuales. El incremento por encima de lo ya logrado en el estudio inicial de Domínguez (2019), en las seis dimensiones que conforman el instrumento es de 9.22 puntos porcentuales en favor del estudio longitudinal.

Para comprobar la eficacia del programa de intervención en grupo de estudio, se presenta el comparativo de resultados con grupo control; en escala de autoconcepto, las diferencias de percepción positiva son significativamente mayores en grupo de estudio, respecto a las obtenidas en grupo control, quien, sin los efectos de la intervención no mostró diferencias entre evaluaciones (Tabla 6).

Tabla 6. *Diferencias porcentuales entre evaluaciones escala de autoconcepto por grupo, estudio longitudinal.*

Dimensiones	Grupo de estudio			Grupo control		
	Inicial	Final	Diferencia	Inicial	Final	Diferencia
Autoconcepto social	40.9%	59.6 %	18.68 %	39.5%	39.8 %	0.3 %
Autoconcepto intelectual	62.2%	63.3 %	1.12 %	58.8%	59.1 %	0.3 %
Autoconcepto físico	56.1%	65.9 %	9.74 %	53.9%	54.0 %	0.1 %
Ausencia de ansiedad	41.2%	60.4 %	19.23 %	38.1%	38.1 %	0 %
Autoconcepto conductual	33.1%	66.7 %	33.63 %	34.2%	34.2 %	0 %
Autoconcepto emocional	51.9%	65.0 %	13.09 %	50.1%	50.2 %	0.1 %
Totales	46.83%	63.48 %	16.65 %	45.17%	45.21 %	0.04 %

Nota: Fuente de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

Al término del programa de intervención, en actitudes que caracterizan el trabajo colaborativo, el grupo de estudio también se mantuvo por encima del grupo control en niveles de consolidación (Tabla 7).

Tabla 7. *Diferencias porcentuales entre evaluaciones en trabajo colaborativo por grupo, estudio longitudinal.*

Ítems	Grupo de estudio	Grupo control
-------	------------------	---------------

	Inicial	Final	Diferencia	Inicial	Final	Diferencia
1	41 %	62.5 %	21.5 %	49 %	49.2 %	0.2 %
2	38.25 %	62 %	23.75 %	34.25 %	34.25 %	0 %
3	38.25 %	56.25 %	18 %	43 %	43.17 %	0.17 %
4	45.5 %	65 %	19.5 %	51.5 %	51.5 %	0 %
5	45.5 %	59.75 %	14.25%	53.25 %	53.3 %	0.05 %
6	48 %	62.5 %	14.5 %	52.5 %	52.7 %	0.2 %
7	36.5 %	58.75 %	22.25%	41.25 %	41.27 %	0.02 %
Total	41.75	60.75	19	46.39	46.48	.09

Nota: Fuente de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

Conclusiones

Las habilidades socioemocionales y el trabajo colaborativo, son dos aspectos fundamentales dentro del proceso de desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, que se complementan simultáneamente, por tanto, estudiar temáticas como la que plantea este estudio, conlleva una gran importancia dentro del área de educación.

Por consiguiente, la utilidad de este tipo de estrategias didácticas para el estímulo y desarrollo de la educación socioemocional como principal condicionante, ejerce una influencia e impacto positivo en aspectos en los cuales el niño se desenvuelve, por ello, orienta a los educadores y les brinda una herramienta para el fomento de la misma. Investigaciones y estudios similares concluyen que el alumno con un nivel aceptable de habilidades socioemocionales se desarrolla de mejor manera dentro del ámbito educativo, social y personal, motivándose y repercutiendo favorablemente en su mismo rendimiento académico.

La eficacia del programa de intervención en estudio longitudinal, se confirma significativamente; al comparar los resultados obtenidos en grupo de estudio, quien incrementó sus porcentajes de percepción positiva de las seis dimensiones de autoconcepto, con un diferencial entre evaluaciones de 16.65 puntos porcentuales el tanto que, en grupo control, sin intervención, no presenta diferencial entre evaluaciones. Con respecto al estudio inicial (2019) y, a su diferencial entre evaluaciones (7.43), es posible afirmar que, el impacto de la intervención incrementó su eficacia en el estudio longitudinal, al introducir el tiempo, como variable de estudio. El análisis del conglomerado: diferencial entre evaluaciones en grupo de estudio, revela que las dimensiones de mayor receptividad, fueron autoconcepto conductual, ausencia de ansiedad y autoconcepto emocional.

Con respecto al clúster de género, el estudio inicial, presenta diferencias significativas en favor de las mujeres, en tanto que, en estudio longitudinal, dichas diferencias favorecen a los varones. En el conglomerado por dimensión, el estudio inicial indica que los varones superan en percepción positiva a las mujeres, solo en las dimensiones de autoconcepto físico y conductual. El estudio longitudinal refleja que las mujeres superan a los varones en autoconcepto intelectual y autoconcepto físico.

En trabajo colaborativo, el porcentaje de consolidación de las actitudes que lo caracterizan, se incrementó en grupo de estudio, 19 puntos en el pos-test, sin diferencias entre evaluaciones en grupo control.

Referencias

- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. Eudemon.Net. Recuperado de: <https://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes%20y%20correlatos%20del%20autoconcepto.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Domínguez, N. Valenzuela, V., Avilés, D. (2019). *Escala de autoconcepto de las habilidades sociales y su influencia en el trabajo colaborativo en niños de tercer grado de primaria*. Contribución presentada como ponencia en 3er.Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal. Playas de Rosarito, Baja California. 9-12 de abril de 2019. Memorias en extenso del Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal. Año 3. Núm.3 de abril de 2019 .ISSN 2594 -1003 Recuperado de: <http://conisen.mx/2020/memorias>
- Domínguez, N. (2019). *Determinación de la escala de autoconcepto para estimular el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de primaria y su impacto en el trabajo colaborativo*. (Tesis de Licenciatura) Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”: Sonora. México
- Gallardo, P. (2007) El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Universidad de Sevilla, España. Secretariado de Publicaciones, en *Cuestiones Pedagógicas*, Año 18, 2006/2007, pp 143-159. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:
https://scholar.google.com/scholar?sxsrf=ACYBGNO-D4AqfEeQomBjXczPBMwLYkTr1w:1578539399259&biw=1366&bih=657&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:DCNixpoe_IMJeM:scholar.google.com/
- Martínez, F., Prendes, M. (2008). *Estrategias y Espacios Virtuales de Colaboración para la Enseñanza Superior*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. XVIII (2). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153999006.pdf>
- Montoya, J. O. (2012). *Metodología para medir y evaluar individualmente el trabajo en equipo*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de:
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/view/11673/10638>
- Ortiz, J. (2015). *Estrategias de trabajo colaborativo para fortalecer la formación integral en estudiantes del grado sexto de básica secundaria en la institución educativa José Celestino Mutis, Tolima (Colombia)*. (Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey). Recuperada de:
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622377/02Juan%20Ortiz%20S%20S%20a1nchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Porter, M.R. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. (1ª. Ed.). U.S.A: VERGARA editor S.A. Recuperado el 6 de septiembre de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. (1ª edición). SEP: México
- Zañartu, L. (2003). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red*. En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III: UN ESTUDIO DE LA LEEAI Y LA LEF EN EL SEMESTRE A DEL CICLO ESCOLAR 2017 – 2018

Maria del Rosario Bringas Benavides
rbringasb@gmail.com

Elizabeth Meneses Valencia
ely.meneses@hotmail.com

Luz de Aurora Tovar Vargas
lucerotova@hotmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática

2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Resumen

La presente investigación es de corte descriptivo no experimental, consistió en describir la percepción de los estudiantes en el desempeño de los docentes de la asignatura de Observación y Práctica Docente III. El universo estuvo conformado por 95 estudiantes 34 alumnos de la (LEEAI) y 61 de (LEF), impartida por un docente en cada uno de los programas educativos. Se aplicó un cuestionario denominado Evaluación al desempeño docente frente a grupo, está conformado por 7 dimensiones, con un total de 27 items con una escala tipo Likert. Los resultados muestran que los docentes tienen un desempeño satisfactorio, pero en la Dimensión IV. Uso de las TIC, los puntajes más bajos están en el empleo de recursos digitales adecuados para el apoyo de la enseñanza; en la incorporación de la tecnología digital en las actividades de aprendizaje para la comprensión de los temas y el poner a disposición material digital por lo que se sugiere la capacitación que le ayude a realizar la adaptación y ajuste a la educación enfocada en la integración de las TIC en el aula, que lo lleve a generar competencias tanto en los aspectos técnicos, como pedagógicos y metodológicos de estas nuevas herramientas.

Palabras clave

Escuela Normal, Formador de docentes, Desempeño docente, Evaluación, Opinión de estudiantes

Planteamiento del problema

En las escuelas normales la evaluación del desempeño de los docentes ha tomado gran relevancia, desde la perspectiva de la acreditación de programas educativos y en los procesos de certificación de los profesionales. Por otra parte, la calidad de una institución educativa depende en gran medida del desempeño de sus docentes frente a grupo, ya que son considerados como uno de los elementos fundamentales en el proceso educativo.

La evaluación dentro de las instituciones, ayuda en gran medida a la toma de decisiones para la mejora, se puede decir que evaluación es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

Evaluar el desempeño docente desde la opinión de los estudiantes, se convierte en una fuente de información directa, para saber qué es lo que ocurre en el interior del aula; para orientar la habilitación y actualización continua del profesorado enfocada dentro de una concepción de calidad de la educación y dirigida hacia la mejora continua.

De acuerdo con Tejedor (2012) evaluar el desempeño docente es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a partir de información válida, objetiva y fiable relacionada con los logros de sus estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo. (p. 320)

Por tal motivo se decidió llevar a cabo esta investigación con datos que surgen a partir de la evaluación por parte de los alumnos hacia los docentes frente a grupo, con la única intención de promover acciones de mejora dentro de nuestra escuela normal. Como señala Ponce (2011) “la evaluación de la práctica docente de los profesores realizada por los alumnos se convierte en una excelente fuente de información pues son observadores naturales in situ, es decir los únicos que pueden observar las cosas que suceden en el aula con plena confianza y espontaneidad; son los usuarios y eso los convierte en los informantes de primera mano, a todas luces irremplazables”. (p. 35)

Con base en lo anterior, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo se evalúa a los docentes que imparten la asignatura de Observación y Práctica Docente III, a partir del perfil docente? En este sentido, el objetivo del presente trabajo es describir el proceso de evaluación de los profesores asignatura de Observación y Práctica Docente III en la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Intelectual (LEEAI) y en la Licenciatura en Educación Física (LEF) en el marco del perfil docente, identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Marco teórico

Las escuelas normales han vivido un proceso de transformación académica de acuerdo a las demandas internacionales y a las reformas en la educación, para atender esos procesos es necesario implementar acciones que fortalezcan la calidad de los docentes y que impacten en la formación académica de los estudiantes.

La evaluación dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), ayuda en gran medida a la toma de decisiones para la mejora, se puede decir que evaluación es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo.

La evaluación en las IES tiene como propósito hacer un ejercicio de reflexión en los docentes para identificar sus estrategias de trabajo, el nivel de desarrollo con el que las realizan y las situaciones en las que hacen uso de éstas. De igual forma pretende que logren identificar aquellas estrategias que pudieran ser de utilidad para la mejora de su práctica (De Diego y Hernández, 2010).

La capacidad académica de un programa educativo se relaciona con la composición de la planta docente y su potencial. Los docentes son el elemento fundamental responsable de compartir el conocimiento y de promover estrategias para el aprendizaje significativo, de ahí la importancia de la pertinencia e idoneidad de cada docente en relación con las asignaturas que imparte.

Los docentes deben contar con formación académica y experiencia profesional a fin a la disciplina y a los requerimientos del programa; un nivel de estudios acorde con el nivel que imparten, y por último realizar las tareas encomendadas según el tiempo de dedicación y contratación, situación que varía de institución a institución. Y sin duda la experiencia acumulada a través de sucesivas investigaciones y ejercicios de evaluación ha conducido a identificar aspectos comunes que definen el perfil de un buen docente (Dewar, 2012)

La evaluación docente se inició bajo el modelo de opinión de alumnos definiendo varios aspectos que dieron pie a la revisión bibliográfica hecha en el momento, ésta hacía referencia como factores importantes en el buen desempeño docente, la organización de su materia o asignatura, el dominio que el docente demostraba en el aula, la congruencia en la evaluación hecha, el clima de clase o la comunicación, uso de medios o Tics, y la responsabilidad docente en general.

Para García Jiménez (2015) el principal reto en el diseño de sistemas de evaluación docente consiste en además de que “sean sólidos teórica y metodológicamente, tengan sentido y significado para los maestros, estén vinculados con mejoras en las prácticas de enseñanza en las aulas, y que finalmente, tengan un impacto sustancial en los aprendizajes logrados por los alumnos”. (p. 178)

Metodología

La presente investigación es de corte descriptivo no experimental, la cual consistió en describir la percepción de los estudiantes en el desempeño de los docentes de la asignatura de Observación y Práctica Docente III en las LEEAI y LEF. Tiene como objetivo general:

- Conocer la percepción de los estudiantes en cuanto al desempeño de los docentes de la asignatura de Observación y Práctica Docente III en las LEEAI y LLEF.

Como objetivos particulares se plantea:

- Identificar las dimensiones más valoradas por los estudiantes al evaluar el desempeño de los docentes de la asignatura de Observación y Práctica Docente III en las LEEAI y LEF.
- Determinar los reactivos de cada dimensión que más contribuyeron para evaluar el desempeño de los docentes de la asignatura de Observación y Práctica Docente III en las LEEAI y LEF.

El universo estuvo conformado por 95 estudiantes 34 alumnos de la (LEEAI) y 61 de (LEF), que cursaron la asignatura de Observación y Práctica Docente III del quinto semestre en el ciclo escolar 2017-2018 impartida por un docente en cada uno de los programas educativos. Para recoger la información, se utilizaron los resultados que arroja el Programa Institucional de Seguimiento y Evaluación (PIES) de la escuela normal.

La evaluación del desempeño docente se llevó a cabo mediante una encuesta que se aplicó al finalizar el quinto semestre, en formato electrónico, posteriormente con las respuestas se genera una base de datos en Excel, que finalmente se emplea para generar un reporte de resultados por docente.

El instrumento que aplico PIES es un cuestionario denominado Evaluación al desempeño docente frente a grupo, está conformado por 7 dimensiones, con un total de 27 ítems. En cada reactivo los estudiantes opinaron eligiendo una de cinco opciones, tipo Likert en donde: 1, es el valor menor que implica Nunca, 2, refiere a Casi nunca, 3, significa A veces, 4, refiere Casi siempre y 5, el valor máximo implicando Siempre. La denominación de las dimensiones y los ítems que lo conforman se exponen a continuación: I. Organización del curso; II. Transmisión de Competencias; III. Comunicación Educativa; IV. Uso de las TIC; V. Proceso de Evaluación; VI. Responsabilidad Docente y VII. Eficiencia docente.

Al promedio de lo obtenido en las primeras 6 dimensiones se le llama “Promedio de variables” (PromVar), en la dimensión 7 existen dos preguntas más que evalúan la percepción que tienen los alumnos sobre sus profesores y cuya valoración promedio se denomina “Eficiencia Docente” (EficDoc). El promedio de ambas lo llamamos “Promedio general”

/PromGral) cuyo valor máximo es de cinco y menor es de 3, a partir de esto se asignan los siguientes criterios de valoración en correspondencia al promedio: de 0 a 2.99 Deficiente; de 3 a 4.49 Suficiente y de 4.5 a 5 Satisfactorio.

Resultados

Se presentan los resultados de la percepción de los estudiantes en cuanto al desempeño de los docentes en la asignatura de Observación y Práctica Docente III, a continuación, se presentan los puntajes alcanzados en cada uno de los ítems por dimensión en ambas licenciaturas.

Tabla 1

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 1

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
I. Organización del curso				
1.El programa y planeación del curso estuvo a disposición del alumno oportunamente.	4.92	98.4	4.63	92.5
2. El profesor ofreció un panorama general del curso y explicó claramente los objetivos del mismo.	4.92	98.4	4.66	93.5
3. Preparó y organizó adecuadamente su clase con anticipación.	4.89	97.8	4.65	93
4. Orientó en la búsqueda de fuentes de consulta para el curso.	4.86	97.5	4.66	93.5
5. Impartió con los temas incluidos en el programa.	4.86	97.5	4.58	91.5
6. Logró cumplir con los propósitos planteados en el curso.	4.89	97.8	4.56	91.2
Resultado Global	4.89	97.8	4.62	92.4

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

En la tabla 1 se presentan los resultados en la dimensión I Organización del grupo, ambos docentes obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.89 perteneciente a la LEAAI y el segundo 4.62 de la LEF. Haciendo un comparativo en la LEF en todos los ítems se evidencia un decremento que oscila entre los 5 y 6 puntos porcentuales.

Tabla 2

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 2

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
II. Transmisión de Competencias				
7. Presentó con claridad cada uno de los diferentes temas del curso.	4.89	97.8	4.54	92.5
8. Presentó de manera sencilla y completa los temas vistos en clase.	4.89	98.4	4.55	93.5
9. Los contenidos fueron expuestos de manera amplia.	4.92	97.8	4.52	93
10. Utiliza ejemplos que permiten la transmisión de las competencias requeridas para el perfil del futuro educador.	4.89	97.5	4.66	93.5
11. Mostró dominio en la aplicación de los temas/ trayectos formativos.	4.89	97.5	4.76	91.5
Resultado Global	4.9	97.8	4.6	92.4

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

En la tabla 2 se observan los resultados en la dimensión II Organización del grupo, ambos profesores obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.9 perteneciente a la LEEAI y el segundo 4.6 de la LEF. Al comparar ambas licenciaturas en la LEF se manifiesta un decremento 5 puntos porcentuales en las primeras 4 preguntas, pero en el ítem 11 la diferencia es de 6 puntos porcentuales.

Tabla 3

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 3

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
III. Comunicación Educativa				
12. Mostró la capacidad para explicar de manera clara y precisa los conceptos, procedimientos, acciones y soluciones de los temas.	4.92	98.4	4.66	93.2
13. Gestionó en los alumnos el interés para adquirir el aprendizaje y tener la autonomía para participar.	4.86	97.2	4.58	91.6
14. Se mostró abierto a escuchar las opiniones y dudas de los estudiantes.	4.95	99	4.68	93.6
Resultado Global	4.91	98.2	4.64	92.8

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

La tabla 3 presenta los resultados de la dimensión III Comunicación Educativa, en los dos programas educativos los maestros obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.91 perteneciente a la LEEAI y el segundo 4.64 de la LEF. Al comparar ambas licenciaturas en la LEF en la pregunta 12 se manifiesta un decremento 5 puntos porcentuales, pero en los ítems 13 y 14 la diferencia porcentual es de 6.

Tabla 4

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 4

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
IV. Uso de las TIC				
15. Utilizó recursos digitales adecuados para el apoyo de la enseñanza.	4.35	87	4.55	91
16. Incorporó tecnología digital en las actividades de aprendizaje para la comprensión de los temas.	4.38	87.6	4.44	88.8
17. Puso a disposición el material digital presentado y permitió su análisis.	4.57	91.4	4.47	89.4
Resultado Global	4.43	88.6	4.49	89.8

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

En la tabla 4 se observan los resultados en la dimensión IV Uso de las TIC, ambos profesores obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.43 perteneciente a la LEEAI y el segundo 4.49 de la LEF. Al comparar ambas licenciaturas en la LEAAI en la pregunta 15 se manifiesta un decremento 4 puntos porcentuales, en los ítems 16 y 17 la diferencia no es significativa oscila entre 1 y 2 puntos porcentuales respectivamente.

Tabla 5

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 5

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
V. Proceso de Evaluación				
18. Dio a conocer y aplicó los criterios de evaluación desde el inicio del curso.	4.92	98.4	4.64	92.8
19. Utilizó formas de evaluación adecuadas al contenido del curso.	4.86	97.2	4.60	92
20. Aplicó los criterios/ sugerencias de evaluación contenidas en el Programa del curso.	4.86	97.2	4.62	92.4

21. Ofreció retroalimentación suficiente a los estudiantes sobre su desempeño.	4.89	97.8	4.68	93.6
Resultado Global	4.88	97.6	4.63	92.6

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

La tabla 5 presenta los resultados de la dimensión V Proceso de Evaluación, en los dos programas educativos los maestros obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.88 perteneciente a la LEAAI y el segundo 4.63 de la LEF. La comparación entre ambas licenciaturas arroja que la LEF en las preguntas 18, 19 y 20 se manifiesta un decremento que oscila entre los 5 y 6 puntos porcentuales, en el ítem 21 se presenta una diferencia porcentual de 4.

Tabla 6

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 6

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
VI. Responsabilidad Docente				
22. Mostró disposición para aclarar dudas y ofrecer asesoría dentro y fuera de clase.	4.89	98.4	4.67	92.8
23. La relación profesor estudiante fue cordial.	4.89	97.2	4.70	92
24. Asistió a las sesiones programadas y cumplió con el horario establecido.	4.92	97.2	4.69	92.4
25. Inició con ánimo y puntualidad las sesiones programadas.	4.89	97.8	4.64	93.6
Resultado Global	4.90	97.6	4.67	92.6

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

En la tabla 6 se observan los resultados en la dimensión VI Responsabilidad Docente, ambos profesores obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.90 perteneciente a la LEAAI y el segundo 4.67 de la LEF. Al comparar ambas licenciaturas en la LEF se manifiesta un decremento 5 puntos porcentuales en las preguntas 23 y 24, pero en el ítem 25 la diferencia es de 4 puntos porcentuales.

Tabla 7

Puntajes y porcentajes de la evaluación del desempeño de los docentes en la Dimensión 6

Dimensión	LEAAI		LEF	
	Puntaje	%	Puntaje	%
VII. Eficiencia docente				
26. El desempeño de mi profesor/a lo largo del curso fue:	4.89	98.4	4.67	92.8
27. Mi satisfacción por los aprendizajes logrados en este curso es:	4.89	97.2	4.70	92
Resultado Global	4.90	97.6	4.67	92.6

Resultados de la encuesta evaluación al desempeño docente frente a grupo de la LEAAI y la LEF (semestre A del ciclo escolar 2017–2018).

Finalmente, en la tabla 7 presenta los resultados de la dimensión VII Eficiencia docente, en los dos programas educativos los maestros obtuvieron un nivel satisfactorio, ya que sus puntajes globales se encuentran dentro del rango 4.5 a 5, el primero obtuvo 4.90 perteneciente a la LEAAI y el segundo 4.67 de la LEF. La comparación entre ambas licenciaturas arroja que la LEAAI en la pregunta 26 se manifiesta un decremento de 6 puntos porcentuales y en el ítem 27 se presenta una diferencia porcentual de 5.

Desarrollo y discusión

A partir de los resultados de esta investigación coincidimos como señala Pacheco et al. (2018):

La evaluación del desempeño docente debe ser un ejercicio sistemático que, basado en la recopilación de evidencias, ayude a las instituciones educativas a valorar tanto los aciertos como los logros del quehacer de estos actores, así como a identificar las áreas o aspectos en los que su desempeño es limitado o deficitario. Sin duda, la finalidad de este proceso es fortalecer las instituciones para cumplir un compromiso con la calidad de su esfuerzo educativo. (pp. 4-5)

Al analizar los resultados obtenidos de acuerdo con la opinión de sus estudiantes, los docentes muestran un desempeño satisfactorio, pero al revisar el total de los ítems que conforman las siete dimensiones, ambos docentes presentan en la Dimensión IV. Uso de las TIC, los puntajes más bajos en el empleo de recursos digitales adecuados para el apoyo de la enseñanza; en la incorporación de la tecnología digital en las actividades de aprendizaje para la comprensión de los temas y el poner a disposición material digital. Como señala (Cabero, 2004) en todos los niveles educativos la introducción de las TIC abre un nuevo abanico de posibilidades, sobre todo si tenemos en cuenta que vivimos en una sociedad donde la tecnología es la cotidianidad. Los niños crecen con Internet, ordenadores y videoconsolas,

televisiones digitales, etc. Son estos mismos niños, nativos digitales cuya cultura es la del ciberespacio donde prima lo audiovisual, hipertextual y el multimedia.

Un área de oportunidad para los docentes es la capacitación que le ayude a realizar la adaptación y ajuste a la educación enfocada a la integración de las TIC en el aula, como señalan Rodríguez y Pozuelos (2009) el docente debe ser capaz de generar competencias tanto en los aspectos técnicos, como pedagógicos y metodológicos de estas nuevas herramientas, ya que sin esa combinación las posibilidades de las tecnologías se ven notablemente reducidas.

Conclusiones

La información analizada son el producto de las siete dimensiones que integran la Evaluación al Desempeño Docente, a partir de estos resultados se identificaron las áreas de oportunidad de los docentes evaluados que están frente a grupo, lo anterior con la finalidad de generar propuestas para fortalecer su labor educativa. Nos permitieron concluir que la asignatura de Observación y Práctica Docente III impartida en el quinto semestre, según la opinión de sus estudiantes, los docentes presentan un desempeño satisfactorio, al cumplir con todas las expectativas planteadas por los estudiantes a lo largo del curso.

Ruiz y Belen (2010) expresan que “En los últimos tiempos se viene demandando un cambio en el papel que ha de asumir el docente y se le pide que se convierta en mediador, que atienda a la diversidad, que logre desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico, que utilice nuevas metodologías, que innove, que conozca su entorno y el contexto en el que se desenvuelve, etc.” (p. 42)”

Concluimos que los resultados que arroja la evaluación del desempeño docente sirven para fortalecer y consolidar el proceso de calidad de la escuela normal, además, son el insumo para detectar las dificultades y las áreas de oportunidad, permitiendo la elaboración y seguimiento acciones de mejora como la actualización permanente de los docentes.

REFERENCIAS

- Cabero Almenara, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnología y Recursos Didácticos*, 195.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., y Major, L. (2014). *What makes great teaching?* (Review of the underpinning research. Project Report. London: Sutton Trust.
- De Diego, M., Hernández, Y., Leyva, E., y Rueda, M. (2011) *Valoración de la evaluación de los aprendizajes en las aulas universitarias*. México: Mimeo.
- Dewar, D.L. (2012). Development and evaluation of social cognitive measures related to adolescent dietary behaviors. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 36.
- García Cabrero, B. (2015). Evaluar la docencia y evaluar a los docentes: retos y complejidades. En G. Guevara; M.T. Meléndez, F.E. Ramos; H. Sánchez y F. Tirado (coords). *La Evaluación Docente en México*, (177-209). México: Fondo de Cultura Económica / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García Jiménez, E. (2015) La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21 (2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Guevara, G., Meléndez, M., Ramón, F., Sánchez, H. y Tirado, F. (2016). *La evaluación docente en el mundo*. México: FCE / INEE.
- Pacheco Cámara, M. L., Ibarra Bocado, I., Iñiguez Galindo, M. E., Lee García Hector, Sánchez Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista digital universitaria*. V. 19 (6). Disponible en <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-desempeno-docente-en-la-educacion-superior/>
- Ponce Cortés, B. J. (2011). *La mirada de los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores*. *Enfermería universitaria*, 8(2), 33-38. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632011000200006&lng=es&tlng=es.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya: Madrid.
- Rodríguez Miranda, F.P. y Pozuelos Estrada, F.J. (2009). Aportaciones sobre el desarrollo de la formación del profesorado en los centros TIC. Estudios de casos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 35.
- Ruiz, M. y Belén, A. (2010) Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la Revolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2010, pp. 35-44 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.

- SEP (2019). *Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación*.
Disponible en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- Tejedor, F. (2012) Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 5, Núm. 1. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/about>

Experiencias de los estudiantes acerca del desarrollo de sus competencias socioemocionales

Línea temática: 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Francisco Nájera Ruiz (francisconajera10@yahoo.com.mx)

Germán García Alavez (ger.gar.ala@gmail.com)

Isaac Tadeo Caravantez Salazar (francisconajera10@yahoo.com.mx)

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

El estudio describe la autopercepción de los docentes en formación acerca de las competencias socioemocionales conocidas, comprendidas y logradas en su formación inicial. Los sujetos de investigación fueron 19 estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria. Es un estudio cualitativo. Los docentes en formación reconocen algunas experiencias en la mediación de los formadores de docentes para fomentarles su competencia socioemocional. Pero consideran la necesidad de atender con mayor ahínco los objetivos, propósitos y contenido curricular ya específico para la atención de la competencia socioemocional. Los docentes en formación, a través del conocimiento de sus emociones y su autorregulación, han experimentado adecuadas emociones en su formación. Se sienten satisfechos, alegres, entusiastas y tienen confianza por su profesión elegida. Han tenido gratas experiencias para el ejercicio de su práctica docente; les ha ayudado a disminuir el estrés, la angustia, tristeza y miedo ante la complejidad presente. Los resultados evidencian la necesidad de hacer más conscientes las propias competencias socioemocionales para un mejor desempeño. Han utilizado elementos, en sus prácticas pedagógicas, para el desarrollo de la competencia socioemocional de los estudiantes. Consideran tener un avance en la planeación de situaciones y secuencias didácticas para el desarrollo de la competencia socioemocional de los alumnos.

Palabras clave: formación inicial docente, competencias socioemocionales, emociones placenteras, emociones displacenteras, educación socioemocional.

Planteamiento del problema

En las sugerencias realizadas por la UNESCO (Delors, 1997), los docentes necesitan saber y estar preparados para mediar los aprendizajes fundamentales acerca del ser, hacer, conocer y convivir. Las aportaciones de la UNESCO permiten realizar un análisis en el ámbito específico del ser y convivir para reconocer la trascendencia de identificar y aplicar en la educación de los sujetos, estrategias pertinentes y adecuadas para generar los aprendizajes base respecto al ser y la convivencia porque se vislumbra el papel del bienestar personal y ciudadano.

Las alternativas vislumbradas por los variados organismos demandan el reconocer la pertinencia de la educación socioemocional, por ser un elemento fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los sujetos. La alternativa y posibilidad para atender el ser y convivir son base para retomarlos en los diferentes niveles educativos; la formación docente es uno de los rubros importantes para atender la prioridad del desarrollo socioemocional.

Las recientes demandas sociales vislumbran a la profesión docente como un fundamento importante para el fomento y desarrollo de variadas competencias para enfrentar los retos actuales. Gómez, Romera y Ortega (2017) hacen un análisis acerca de las demandas sociales y su trascendencia para ubicar a la profesión docente como la base para la construcción de competencias alternas para enfrentar los retos del mundo actual. En el ejercicio profesional se presentan tensiones socioemocionales; por tanto, es pertinente un docente consciente de sus emociones desde su formación inicial y en su desarrollo profesional porque necesita competencias en los actuales tiempos inciertos.

Hay un contexto complejo por los cambios en la sociedad y en la familia, existen crecientes exigencias sociales, se presenta un tipo de relación social establecida entre los diversos miembros de la comunidad educativa, existe una amplitud de los objetivos de la enseñanza y las competencias alternas sugeridas a los profesores. El conjunto de cambios contribuyen a considerar a la docencia como una profesión llevada a cabo en medio de situaciones donde hay tensiones emocionales. La posibilidad loable para enfrentar las demandas sociales actuales sería la educación emocional porque brinda la formación y capacitación para afrontar de forma oportuna los retos porque posibilita un pertinente conocimiento, comprensión y aplicación de los procesos emocionales, el desarrollo de la conciencia emocional, la capacidad para el control de las emociones y el fomento de una actitud positiva ante la vida.

Al respecto, Extremera, Duran y Rey (2005) analizan la formación inicial y el establecimiento en sus perfiles profesionales, de nuevas competencias. Enfatizan la competencia socioemocional, caracterizada por la capacidad de los profesionales de la docencia para avanzar en el manejo de situaciones donde hay relaciones interpersonales y la regulación de emociones. Es el manejo de su mundo interior y la regulación de las situaciones profesionales, con la presencia de las emociones

acerca del proceso de aprendizaje, un clima afectivo del aula, el intercambio con los alumnos, y la comunicación con padres, compañeros de trabajo, autoridades educativas.

Desarrollar las competencias socioafectivas implica unir conocimiento de teorías acerca de las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje, los fundamentos de la educación socioemocional. Posibilita reconocer sus propias emociones y las de los otros, tener habilidades para aplicar estrategias para facilitar, identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros, conocer y aplicar estrategias para el desarrollo de las competencias socioemocionales en los alumnos, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas. Se enfoca al compromiso de formarse y formar individuos respetuosos, con responsabilidad ciudadana, conscientes de sus emociones, capaces de convivir por medio del entendimiento y el encuentro con el otro a pesar de las diferencias presentes.

Pena y Repetto (2008) analizan el contraste de los requerimientos necesarios para el desarrollo de la competencia socioemocional. Observa un inadecuado desajuste en la formación inicial de los profesores y un olvido del tema en los diseños curriculares, identifica propuestas de planes rígidos donde lo cognitivo es el centro, observa una escasa experiencia enfocada al desarrollo personal y social del futuro educador. Esteve (2006) analiza el desempeño de los profesores noveles. Observa sentimientos de frustración y ansiedad al enfrentarse a demandas no aprendidas para ser resueltas. Las dificultades les acarrearán conflictos, malestar, desequilibrio emocional y varias enfermedades.

Preguntas de investigación

Ante la realidad presente acerca de las condiciones para desarrollar la competencia socioemocional de los docentes en formación, resulta pertinente indagar acerca de las experiencias referidas al desarrollo de sus competencias socioemocionales. Se abordan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la apreciación de los futuros docentes acerca de su desarrollo socioemocional alcanzado durante su formación inicial? ¿Cómo valoran los docentes en formación, las experiencias de la educación socioemocional recibida en su trayecto de formación, como sustento de lo establecido en el plan y programa de estudio de la licenciatura en Educación Primaria? ¿Qué caracteriza su autorregulación emocional para atender sus demandas socioemocionales durante las prácticas docentes? ¿Cómo incluyen metodología en su planeación didáctica para elaborar secuencias y situaciones didácticas para el desarrollo socioemocional de los alumnos de Educación Primaria?

Objetivos de la investigación

Identificar la apreciación de los futuros docentes respecto a las experiencias acerca de su desarrollo socioemocional alcanzado durante su formación inicial.

Conocer la valoración de los docentes en formación respecto a la formación socioemocional recibida en su trayecto de formación.

Analizar las condiciones de la autorregulación de los docentes en formación para atender las demandas socioemocionales de los alumnos de Educación Primaria, durante la práctica docente.

Identificar las características de la planeación didáctica realizada por los docentes en formación, cuando median las secuencias y situaciones didácticas conformadas para el desarrollo de la formación socioemocional de los alumnos de Educación Primaria.

Marco teórico

El desarrollo de las competencias socioemocionales es prioritario en las políticas educativas. Es un constructo trascendente para ser comprendido en su esencia. Para Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez (2013), las competencias emocionales son el conjunto de capacidades, habilidades, conocimiento y actividades indispensables para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Las competencias emocionales favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas. Desde el análisis de Lazarus (1991), los aportes de las teorías de las emociones han permitido una mayor comprensión de la complejidad de las emociones y su proceso. Para Bisquerra (2009), la educación emocional es importante para mejorar la calidad de vida, aprender a resolver conflictos, avanzar en la capacidad de comunicación, planificar la vida, tomar decisiones pertinentes, elevar la autoestima.

Las competencias socioemocionales son importantes en la formación de docentes porque se ha convertido en una de las profesiones con mayor estrés. Cuando se habla de competencias socioemocionales en el ámbito educativo se debe considerar el papel del profesorado en este campo. Es necesario y prioritario analizar la trascendencia de identificar las estrategias cotidianas de la profesión porque es importante vislumbrar pensamiento y acciones, sentimiento y emociones. Blazquez, Drerup, y Jackson (2014) conceptúan a la función docente como la mediación entre el sujeto (alumno) y el objeto (disciplina). Su ejercicio exige una puesta en práctica permanente de las capacidades para relacionarse con otras personas.

Los docentes necesitan conocer, comprender y autorregular sus emociones para su proceso de formación, y adquirir un gusto y satisfacción por su vocación. Desde el análisis de McCormick, Capella, O'Connor y McClowry (2015), los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidades para regular sus emociones hacen uso de variadas estrategias activas para enfrentarse a situaciones estresantes en el ámbito académico, tienen menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal.

La formación de docentes debe incluir el ámbito socioemocional para el mismo docente, en formación; también, debe ser parte para la enseñanza futura en la educación primaria. Mestre, Tur, Samper y Latorre (2010) plantean la importancia de la enseñanza y la educación de los niños y adolescentes porque siempre ha sido una experiencia productivamente social y emocional.

Los docentes en formación logran diversas habilidades socioemocionales para su proceso de formación, pero se les dificulta planear para desarrollar las competencias en los alumnos. Cuando el proceso realizado es poco propicio, les provoca angustia, estrés e insatisfacción por no lograr los propósitos en las planeaciones realizadas. Para Bisquerra y Pérez (2007), cuando los profesores han adquirido competencias emocionales están en mejores condiciones para relacionarse mejor y positivamente con el alumnado, con los demás profesores y con las familias. Desde el análisis de Lopes, Salovey y Strauss (2003), el profesorado formado en educación emocional puede contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo porque es un acercamiento a las experiencias y valoración respecto a las acciones y esfuerzos emprendidos en la formación de docentes en el ámbito del desarrollo de la competencia socioemocional. El alcance es descriptivo e interpretativo. La muestra se conformó por 19 docentes en formación, del sexto semestre, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de los Reyes, Estado de México. La muestra se seleccionó mediante la técnica de muestreo por conglomerados para respetar el agrupamiento natural de los sujetos.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad semiestructurada porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática, al dar la voz a los auténticos protagonistas. Se entrevistó a los 19 sujetos. Con 5 docentes en formación ya entrevistados, se organizó un grupo focal. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma colectiva a través de una mediación en el diálogo llevado a cabo. Se utilizó un cuestionario con los 19 docentes en formación para retomar datos más concretos.

Se utilizaron preguntas base en las entrevistas y aplicación de cuestionarios: ¿Cómo percibes tu propio desarrollo emocional en los ámbitos de conocer tus emociones e identificarlas, la forma como las autorregulas, tu comunicación y empatía con los demás? ¿Qué características principales denotas en la forma como fomentan y desarrollan los formadores de docentes, los ámbitos del desarrollo socioemocional establecidos en las políticas educativas, el plan de estudio y en los diferentes cursos de la malla curricular? ¿Cuál es tu desempeño para desarrollar tu competencia socioemocional ante la complejidad de la interacción con los estudiantes, padres de familia, y docentes de la Escuela Primaria donde realizas las prácticas docentes? ¿Qué características y

procesos llevas a cabo en tu planeación didáctica para desarrollar situaciones y secuencias didácticas pertinentes para desarrollar la competencia socioemocional de los alumnos de educación Primaria?

La información emanada de las entrevistas fue analizada con la aplicación cualitativa a través de la metodología: inducción analítica del enfoque de la Teoría Fundamentada. Su proceso dio origen a un sistema de categorías emergentes (Strauss y Corbín, 2002). Las categorías de análisis se enfocaron al desarrollo de la competencia socioemocional del propio docente en formación; la estrategia utilizada por los formadores de docentes para el desarrollo de la competencia socioemocional de los docentes en formación; el afrontamiento de la complejidad de la demanda social y la interacción pertinente con la comunidad a través de la competencia socioemocional del docente en formación; la forma como media el docente en formación, la conformación de situaciones y secuencias didácticas en la metodología para el desarrollo de la competencia socioemocional de los alumnos de Educación Primaria, en el transcurso de las prácticas docentes.

Discusión de resultados

Características del desarrollo alcanzado por los docentes en formación, acerca de sus competencias socioemocionales

Con los resultados de la investigación se conforma la categoría donde se analiza la apreciación de los futuros docentes respecto a su desarrollo socioemocional alcanzado durante su formación inicial para automotivarse; dominar la impulsividad para avanzar en la capacidad para conocer sus propias emociones y controlar sus estados de ánimo; afrontar con mejor éxito los contratiempos cotidianos; interactuar de forma afectiva con los demás; hablar con expresiones adecuadas; tener una práctica de tolerancia, respeto y apreciación por las diversas personalidades; la sensibilidad ante los problemas afectivos y sociales; entusiasmo para aprender e interés por mejorar.

Los docentes en formación identifican varias emociones placenteras para la toma de conciencia de las propias emociones y su expresión de forma apropiada a través del buen trato, respeto, empatía y comunicación. Son emociones placenteras experimentadas porque está su satisfacción por la elección profesional elegida. Algunas frases emitidas al respecto: “estoy satisfecha y convencida de mi elección; deseo ser maestra”, “hay muchos momentos donde siento una satisfacción de saber que estoy realizando lo correcto y lo que realmente me gusta”.

La mediación de los formadores de docentes para desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes en formación

En los resultados de la investigación se conforma una categoría de análisis importante. Se refiere a la valoración de los docentes en formación respecto a su fomento socioemocional recibido. Al procesar la información suministrada por los docentes en formación se conformaron dos

subcategorías fundamentales acerca de los aportes del trayecto de formación inicial al desarrollo de las competencias socioemocionales. Los estudiantes opinan que varios maestros en diferentes cursos han incluido contenidos, sugerencias, actividades o diálogos acerca del desarrollo de sus competencias socioemocionales. Sí existen diferentes intencionalidades en la formación de los docentes para contribuir con el desarrollo de las competencias socioemocionales. Se reconoce y se aspira a desarrollar las competencias socioemocionales en algunos cursos, sesiones y específicamente por varios formadores de docentes.

Algunos enunciados al respecto: “ha habido algunas experiencias en mi formación para mi propio desarrollo personal”, “algunos maestros me han apoyado para aprender a convivir en sociedad”, “un maestro me hizo perder el miedo para expresarme”, “me ha servido algunas recomendaciones para sentirme más segura de mí misma”, “nos ayudó a tener mejor comunicación”, “he tenido varias sugerencias para expresar mis sentimientos”, “me ayudó a reconocermelo y a lidiar conmigo misma en varios aspectos”, “muchas cosas que he aprendido me han ayudado a desenvolverme más como persona”, “comprendí que nuestra futura profesión no solo consiste en enseñar; también debemos aprender a convivir”, “si muchos niños y padres te van a ver como ejemplo, es bueno aprender a convivir con ellos”, “creo que sí me han apoyado para adquirir y desarrollar las habilidades sociales y emocionales en mi formación como maestra”, “en varias ocasiones sí hemos desarrollado estas habilidades en nuestra formación”.

Pero también, los futuros docentes, han manifestado la poca atención al desarrollo de las competencias socioafectivas. Consideran importante avanzar en la necesidad de enfatizar el desarrollo de competencias socioemocionales en el proceso de formación. Algunos comentarios: “la mayoría de los maestros le dan más interés a los conocimientos”, “considero que hay poco interés acerca de cómo desarrollar la forma oportuna de comunicarnos y comportarnos con los estudiantes”, “he tenido pocas experiencia de maestros que se han dedicado a la forma como debemos reaccionar en los momentos de un conflicto”, “en los cursos no he visto mucha atención al tema de aprender a ser y aprender a convivir”, “mi mérito para los docentes que les interesa formarnos con los conocimientos pertinentes y las habilidades necesarias, pero olvidan el factor de los sentimientos y los conflictos cuando se realiza la convivencia con los demás”.

La forma de interactuar ante la complejidad de la sociedad

Entre las categorías emergentes, en los resultados se analizan las condiciones de la autorregulación de los docentes en formación para atender las demandas socioemocionales de los alumnos de Educación Primaria, durante la práctica docente. Se evidencian unas emociones en mayor grado que otras. Los docentes en formación describen sentirse felices y alegres por la aceptación y aprecio en las escuelas donde realizan sus prácticas docentes. Se sienten útiles porque están haciendo lo que consideran grato. Las acciones les hacen experimentar emociones placenteras. Es un bienestar y satisfacción en los momentos de sus prácticas docentes. Algunos comentarios al respecto: “me siento a gusto por la forma como he tratado a los alumnos, la manera como ellos han respondido

ante algunos problemas, y cómo he dialogado con los maestros y algunos padres de familia”, “me alegra saber que tengo muy buena relación con los docentes, los niños, y con los padres que he platicado”, “estoy muy contenta y feliz porque siento que voy logrando mis propósitos como futura docente”, “siento orgullo de saber que los niños confían en mí”.

También han sentido emociones displacenteras durante sus intervenciones, de acuerdo a cada evento acontecido en sus prácticas de aula. Han sentido disgusto, impotencia, miedo, tristeza, indignación, inseguridad, ansiedad, confusión, desánimo. Estas emociones incontroladas reflejan la complejidad de las situaciones desconocidas, inciertas, las cuales generan dudas en los momentos de responder o actuar. En esos momentos está presente la intranquilidad y el desasosiego. Sus emociones displacenteras se presentan cuando se les dificulta resolver de manera pertinente las situaciones a las que se enfrentan en sus prácticas docentes.

La impotencia y el disgusto son las más enunciadas. Algunos diálogos acerca del disgusto: “me enfado en ocasiones cuando los alumnos utilizan vocabulario inadecuado, y la forma de agredirse con sus compañeros”, “cuando han pasado accidentes siento miedo de que pase a problemas más graves”, “a veces me desanimo cuando observo conductas y sucesos poco pertinentes, y que no puedo intervenir como me gustaría hacerlo”, “sentí ansiedad porque tuve incertidumbre, nervios por no saber cómo me iban a aceptar los alumnos en mis prácticas”, “estuve algo preocupada por la forma como era mi relación y comunicación con los maestros de la primaria”.

Las emociones relacionadas con la impotencia se refieren a las situaciones donde las acciones realizadas no se logran como se habían planeado, no son reconocidas o gratificadas: “tengo una sensación de disgusto porque a veces los esfuerzos que hago no resultan como yo lo esperaba”, “me disgusta mucho que los alumnos no presten atención en algunas actividades”. La tristeza se presenta cuando observan desagrado o burlas de los alumnos: “me siento triste cuando veo que algunos alumnos se están burlando cuando les llamo la atención”, “me siento triste cuando planeo actividades y los alumnos no lo realizan como debe ser”. La ansiedad y el desánimo están presentes cuando poco logran lo planeado: “hasta he llorado de angustia porque no me ha salido bien lo que organicé”.

Creación de situaciones y secuencias didácticas en la metodología para desarrollar las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Primaria

Se identifican varias características de la planeación didáctica realizada por los docentes en formación, al elaborar secuencias y situaciones didácticas enfocadas al desarrollo de la formación socioemocional de los alumnos de Educación Primaria. Los docentes en formación consideran importante los conocimientos y metodología recibida en su formación para poder elaborar secuencias y situaciones didáctica enfocadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos de Educación Primaria.

Han diseñado actividades de aprendizaje para contribuir de forma adecuada el desarrollo emocional. Identifican y han incluido en sus secuencias didácticas aspectos importantes para lograr que los alumnos reconozcan los diferentes emociones, las identifiquen y diferencien, comprendan la importancia de la autorregulación, autonomía, autoestima, control de las emociones, comunicación e interacción con los demás, solución de problemas. Han elaborado algunas situaciones didácticas pero consideran que aún tienen dificultades para elaborarlas con las características necesarias para ser retos cognitivos y sociales. La reflexión al respecto, de una docente en formación: “estoy muy complacida, y tengo mucha satisfacción porque poco a poco he elaborado secuencias didácticas para generar varios cambios interesantes en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos”.

La satisfacción está presente porque los docentes en formación han planeado, con la integración de los aspectos formativos en el ámbito socioemocional. Algunos comentarios al respecto: “por lo menos ya incluyo aspectos en mi planeación, donde retomo lo emocional”, “mis secuencias didácticas, en algunos momentos, he fomentado el ámbito emocional de mis alumnos”, “en mi secuencia utilizo mucho que los alumnos se conozcan primeramente, y también conozcan a sus compañeros”.

El miedo se presenta cuando los docentes en formación se enfrentan a situaciones nuevas e inciertas porque en la práctica poco han funcionado algunas acciones, estrategias y secuencias didácticas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Algunos comentarios al respecto: “me siento un poco angustiada y asustada porque siento que aún me falta mucho por aprender”, “me he sentido triste porque a veces pienso que no sé mucha metodología para enseñar”.

Conclusiones

En la formación de docentes, en algunos ámbitos, en el estudio de caso específico analizado se hace un aporte incipiente al desarrollo de competencias socioemocionales de los futuros docentes. En el proceso de formación de los estudiantes prevalecen más las emociones placenteras porque consideran adecuada la elección de su profesión. Las emociones placenteras más sentidas son la satisfacción, alegría, felicidad, cariño, amor, entusiasmo, confianza, orgullo por su formación como futuros docentes.

En su propio desempeño, los docentes en formación tienen un autoconocimiento emocional porque tienen conciencia de sus propias emociones placenteras y displacenteras, y tienen la capacidad de regularlas. Los docentes noveles experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, principalmente porque se enfrentan a demandas, no atendidas o aprendidas en su formación. Las consecuencias son la presencia de conflictos que afectan su equilibrio emocional y su bienestar personal. Las emociones displacenteras presentes, en algunas ocasiones, son el disgusto,

impotencia, miedo, tristeza, indignación, desánimo, inseguridad, ansiedad, temor, estrés. Poco se habló del aburrimiento, el desinterés y la infelicidad.

Los docentes reconocen en su formación, el fomento insuficiente de su competencia socioemocional. Existe una insuficiente atención curricular acerca del fomento y desarrollo socioemocional. Los formadores de docentes, en general, poco atienden de forma sistemática el ámbito relacionado al aprender a ser y al aprender a convivir. Se concentran más al interés y prioridad para la comprensión de los contenidos científicos de las asignaturas.

A pesar de no tener un amplio desarrollo socioafectivo en su formación, cada futuro docente ha logrado hacer frente de forma satisfactoria a los retos encontrados. Su actuar les ha permitido la prevalencia de las actitudes importantes para reforzar sus emociones placenteras, en detrimento de las displacenteras. Bisquerra (2000) destaca la necesidad de apoyar el desarrollo de las competencias referidas a la comprensión y regulación de las emociones para poder enfrentar las situaciones estresantes, presentes en el ejercicio profesional.

Las experiencias en la planeación, cuando se ha requerido mediar en los temas socioemocionales, se han enfocado al ámbito cognoscitivo y actitudinal a través de la planificación de la actividad académica con la presentación de información, metodología de enseñanza, dirección de las tareas. Los aspectos incluidos en sus planeaciones, para el desarrollo de la competencia socioemocional de los alumnos, se han enfocado a fortalecer valores, actitudes culturales; uso de lecturas reflexivas; analizar problemas de autoestima, valoración, confianza en sí mismo; atender actitudes de apatía, desinterés, falta de respeto, agresión, falta de control de impulsos, falta de compromiso, responsabilidad, incumplimiento.

Su interacción con la comunidad docente y público en general, en sus prácticas, les han posibilitado conocer, experimentar e intervenir en situaciones conflictivas donde ha sido necesario participar con compromisos, realizar acuerdos, dar orientaciones, escuchar, proporcionar consejos, establecer conciliaciones, tener acercamiento, mediar, ayudar, guiar, apoyar, ser ejemplo, tener buen trato, ser atentos y dialogar, como estrategia de formación permanente.

Los docentes en formación, en general, están conscientes de la necesidad de su desarrollo en el ámbito de los aspectos socioemocionales. Por tanto, es fundamental impulsar desde su formación, el desarrollo de las competencias socioemocionales porque tendrán la oportunidad de interactuar en contextos impregnados de situaciones inciertas. Cada proceso demandará el establecimiento de relaciones interpersonales y experiencias emocionales donde se necesitará la regulación, el control, la disposición para la negociación y el diálogo. Será trascendente la adquisición de las habilidades intrapersonales e interpersonales para desarrollar su competencia, con el fin de manejar la ansiedad, el miedo, el estrés y las variadas interrelaciones presentes en el contexto educativo donde se desarrolla la práctica docente y el ejercicio profesional. Ante los resultados de la investigación

realizada es trascendente la atención al desarrollo de la competencia socioemocional, desde la mediación de los formadores de docentes para satisfacer las demandas actuales.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Blazquez, M., Drerup, L. & Jackson, Y. (2014). Community Violence and Psychological Adjustment in youth: Role of emotional-social intelligence. *Journal of child and adolescent Trauma*, 7(1), 17-26.
- Delors, J. (comp.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Extremera, N., Duran, M.A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*, 11, 63-73.
- Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lopes, P. Salovey, P. & Strauss, R. (2003), Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35(3), 641-658.
- McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. & McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and academic achievement. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 400-420.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A., y Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Strauss, A. y Corbín, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

FAVORECER EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEDIANTE LA AUTORREGULACIÓN DE CONDUCTAS

Jesús Alejandro Serrano Bahena (alejandroserrano195@gmail.com)
Escuela Normal de Coacalco

**LÍNEA TEMÁTICA: PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS
NORMALES**

RESUMEN

La realidad por la cual atraviesa nuestra sociedad resulta controversial, ya que se convierte en un panorama lleno de situaciones que ponen a prueba tanto, conocimientos habilidades y destrezas que poseen, cada persona atraviesa una serie de barreras de diversos ámbitos que necesita atender para poder llevar una existencia en armonía; lo preocupante de la situación actual es que recae en la formación de los alumnos, los cuales adquieren elementos que viven dentro de las escuelas como de aquellos que vienen del contexto en donde interactúan, que constituyen en un futuro su identidad y definen su actuar (su conducta) impactando simultáneamente en sus emociones; por lo que no es posible evitar el que se enteren o peor aún, verse involucrados en conflictos armados (guerras), manifestaciones violentas, violencia familiar o escolar, entre otros.

Considerando vivencias y experiencias obtenidos durante el curso de Práctica profesional correspondiente al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria es posible presentar el avance de un trabajo de tesis de investigación basada en el fortalecimiento de la autorregulación de conductas en alumnos de la actualidad para favorecer el desarrollo de su inteligencia emocional y así, solucionar problemas de manera efectiva.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional. Autorregulación de conductas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El universo que involucra cada escuela primaria desde sus entrañas pareciera ser que se queda atrapado entre sus paredes, pero una realidad es que todo ese conjunto de factores, sucesos y decisiones de los diversos agentes educativos recaen con gran impacto en la formación de los alumnos desde temprana edad, trayendo como consecuencia inminente, la construcción de una identidad, aprendizajes, ideales y conductas que padecen de severas debilidades que no les permiten una óptima y productiva inserción en el mundo laboral y social.

El tema del trabajo con las emociones dentro del aula no es realmente una novedad o un aspecto desconocido para los directivos y docentes de las escuelas, lo que realmente es preocupante y que requiere varias medidas de análisis y reflexión es el hecho que a pesar de realizar intentos atrás, no se ha logrado obtener los resultados deseados en el aprovechamiento de los alumnos.

El intento más reciente sobre el trabajo con las emociones se llevó a cabo mediante la aplicación de una reforma educativa que buscaba reforzar estos aspectos con la asignatura de Educación Socioemocional incluida en el modelo educativo 2018, en donde se resaltaba la importancia de trabajar las emociones de los alumnos para que ellos pudieran enfrentarse ante diversas circunstancias de la vida diaria y así, constituirse como ciudadanos capaces de tomar decisiones por el bien social.

El reto hasta el día de hoy continúa siendo constante y requiere tanto de su investigación para poder obtener más recursos para su atención como la implementación de estrategias y métodos cada vez más innovadores por parte de los docentes para así, potencializar lo mejor posible una educación tanto integral como de calidad, cumpliendo de esta manera con más exigencias personales, sociales y burocráticas.

Los niños se encuentran inmensos en un mundo lleno de factores, sucesos o fenómenos que influyen en la construcción de su ser tanto en su formación personal como académica y profesional.

En varios momentos, por el pensamiento de algunos docentes se llegan a considerar a los alumnos como un centro de guardado, por decirlo de alguna manera figurada, que necesita forzosamente de otras personas para aprender y poder convivir en paz.

Con el paso del tiempo los alumnos van desarrollándose cada vez mejor cognitiva, personal y socialmente de manera simultánea, son capaces de reconocer normas o sanciones y acciones que pueden ser favorables y/o que puedan atentar contra su integridad lo cual no les permitiría estar en plena paz.

Después de finalizar tres periodos de prácticas de intervención, además de las experiencias y competencias desarrolladas a lo largo del presente séptimo semestre, es posible plantear el siguiente cuestionamiento: ¿Mediante el uso de estrategias, actividades y metodologías de la Enseñanza Situada a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética se logrará fortalecer la autorregulación de conductas para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos de la época actual y así, contribuir a una formación integral de ciudadanos competentes para la sociedad?

MARCO TEÓRICO

Para brindar una respuesta al cuestionamiento que se planteó anteriormente que de igual manera refleja una de las problemáticas más importantes y complejas de nuestros días será necesario explicar en qué consiste cada uno de sus conceptos o definiciones más relevantes, por lo que primeramente se va a clarificar en qué consiste la autorregulación de conductas y la inteligencia emocional.

Para referirnos a la autorregulación se retoma la siguiente postura:

[...]” el concepto de autorregulación fue definido por Brown (1978) como la reflexión consciente sobre el propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje; este proceso lo consideró secundario a la metacognición (Brown, 1987; Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008; Sáiz, Carbonero & Román, 2014).” Sáinz-Manzanares (2016, P. 15).

Por consiguiente, la autorregulación se entiende como el proceso de reflexión consciente que se realiza durante una interacción con el entorno y todos los agentes que involucra, además de constituir un fortalecimiento al proceso de construcción de aprendizajes que realiza cada persona a lo largo de su vida, tanto en cuestiones académicas como emocionales, actitudinales y morales.

La autorregulación siempre se encuentra de la mano y complementado al término de metacognición, por constituir un momento de valoración general de cada individuo.

A continuación, sobre la definición de conducta se retoma la postura del autor Garry (2008) en donde menciona que: [...]” la conducta es algo que una persona hace o dice. Técnicamente, la conducta es cualquier actividad muscular, glandular o eléctrica de un organismo.” Garry (2008, P. 3).

La conducta se puede entender como todo acontecimiento emitido por una persona tanto de manera motora como verbal en respuesta a estímulos que lo afectan de diversas maneras generando una respuesta simultánea y similar al mismo estímulo.

Considerando las definiciones anteriores tanto de autorregulación como de conducta, es posible definir el concepto de autorregulación de conductas como el proceso cognitivo que realiza una persona para poder analizar y reflexionar sobre lo que dice y actúa en respuesta a los estímulos que recibe del exterior y así, en consecuencia el poder tomar decisiones para expresar una respuesta bajo lo que se encuentra estandarizado como adecuado, bajo normas políticas y morales pertenecientes al lugar en donde vive y que le permite ser considerado como persona y ciudadano con una conducta adecuada.

La autorregulación de conductas va a permitir que los alumnos de la actualidad sean capaces de potencializar el desarrollo de su inteligencia emocional para poder manejarlas de manera efectiva, por lo que a continuación se presentan las siguientes definiciones:

En un primer momento, se va a interpretar el concepto de inteligencia, por lo cual, se recupera al autor Ardila que define inteligencia de la siguiente manera:

[...]” Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas,

planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas.” Ardila (2011, P. 100).

Entonces, es posible comprender a la inteligencia como el conjunto perfectamente articulado de capacidades, habilidades y destrezas cognitivas como conductuales que le permiten a cualquier persona el desarrollar o perfeccionar una capacidad adaptativa con relación a todo lo que le rodea y que se encuentra inmerso continuamente. Permite el desarrollo de la capacidad para analizar, comprender, asimilar, interpretar, aprender reflexionar y resolver problemas o situaciones que impliquen un conflicto.

La inteligencia no es posible de identificar realmente por el dominio de ciertos conocimientos, ni tampoco, con la demostración de habilidades cognitivas en específico, sino que va más allá de lo concreto, dirigido al potencial cognitivo en general.

EL siguiente concepto por entender es el de emoción para lo que se retoma la siguiente postura del autor Chóliz plasmada en una de sus obras, para su interpretación:

[...]” Así, una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.” Chóliz (2005, P. 4).

La emoción como un proceso cognitivo y expresivo que realiza una persona como respuesta a un estímulo determinado; actúa como un mecanismo de respuesta que ayuda a reaccionar ante diversos escenarios en donde se experimenta peligro, sorpresa o alguna situación que genere satisfacción.

Las emociones son automáticas (hasta cierto punto) ya que sirven como medidas de actuar instantáneamente, generando una respuesta incierta.

Gracias a las dos posturas retomadas anteriormente y en complemento a un fundamento del autor Ardila se presenta la definición de inteligencia emocional:

“Inteligencia emocional es un concepto que se debe a Salovey y Mayer (1990) y que fue popularizado por Daniel J. Goleman en 1995. La inteligencia emocional es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Se organiza en

cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear nuestras propias motivaciones y manejar las relaciones interpersonales.” Ardila (2011, P. 99).

La inteligencia emocional puede ser entendida como el proceso cognitivo que una persona es capaz de realizar para el reconocimiento de sentimientos tanto de sí misma como de los demás individuos para el desarrollo de las habilidades necesarias que le permitan manejarlos oportunamente sin caer directamente en reacciones automáticas hacia los diversos estímulos que pueda recibir del ambiente en el que interactúa, principalmente aquellos que pueden atender su integridad y que en consecuencia lo inciten a que de manera similar perjudique a los demás. También, permite que una persona pueda consolidar una identidad propia, entablar relaciones interpersonales bajo el cumplimiento de normas las cuales le van a otorgar una vida en armonía y plenitud.

EL modelo educativo 2018 de “Aprendizajes Clave” que se encontraba vigente su aplicación hasta que cambiaron varias cuestiones e ideales políticas, económicas y sociales, además de que apareció la propuesta más reciente llamada como “Nueva Escuela Mexicana”, buscaba potencializar las cuestiones emocionales y del autoconocimiento de los alumnos como una asignatura más a impartir en las aulas y complementaria simultáneamente a las demás para la formación socioemocional de los alumnos, aplicada tanto a primero como en segundo grado de nivel primaria.

En dicho modelo educativo (Aprendizajes Clave) se define a la educación socioemocional como:

[...]” un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.” SEP (2017, P. 316).

Se brindaba una oportunidad de que los docente pudieran innovar tanto su práctica frente a su grupo como mejorar la misma calidad educativa que se imparte dentro de las escuelas; se presentaba una asignatura centrada en la constitución integral de los alumnos, que su formación les permitiera el ver más allá de las limitaciones o situaciones que implicaran un

conflicto por atender, esperando que ellos pudieran participar por el bien propio y común sin afectar a los demás al satisfacer sus necesidades buscando vivir satisfactoriamente.

A pesar de que ya no se emplea la asignatura de Educación Socioemocional es posible que los docentes continúen fortaleciendo la autorregulación de conductas y de manera simultánea apoyen al desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Según el programa del curso de Formación Cívica y Ética (2011) se menciona que:

[...]” los estudiantes seleccionarán las estrategias para favorecer en los alumnos el desarrollo de los valores y prácticas democráticas plasmados en el marco constitucional vigente, así como la autonomía moral y la reflexión ética que les permita actuar con apego a los principios de justicia, libertad, responsabilidad y solidaridad, y contribuir al desarrollo armónico y democrático de su comunidad, la nación mexicana y la humanidad en un marco de relaciones sociales complejas y diversificadas.” DGESE (2012, P. 2).

Los docentes deben de ser capaces de formar a los alumnos lo mejor posible para que puedan insertarse en la sociedad de manera fluida, participativa y con la capacidad de promover el trabajo colaborativo para llegar a un bien común, poniendo en práctica cuestiones morales, actitudinales, normativas y emocionales, además de lo académico, económico y político, dejando atrás las diferencias que conllevan al origen de conflictos basados en la violencia, procurando mantener una nación, en toda su extensión, capaz de progresar sobre diferentes ámbitos en un ambiente de armonía, oportunidad y plenitud.

METODOLOGÍA

Para poder desarrollar el presente trabajo, como un avance parcial de investigación se recupera emplear el estudio de caso en consecuencia de realizar reflexiones sobre las experiencias vividas a lo largo de la formación inicial hasta el presente séptimo semestre correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria.

Se trata de un proceso de constante análisis y valoración de las competencias desarrolladas hasta el momento sobre cuestiones teóricas y su dominio, como aquellas que se refieren más

a la parte práctica, experiencial o experimental dentro de las aulas mientras se cumplían los diversos periodos de práctica de intervención.

La metodología de investigación central para el desarrollo de la misma investigación que actualmente continúa en proceso y que guiará la efectividad del estudio de caso será basado en un modelo mixto considerando tanto la metodología cuantitativa como cualitativa.

El manejo del estudio de caso surge por experiencias vividas durante las prácticas de intervención en donde se lograron apreciar cuatro situaciones que requieren de su atención, los cuales se van a mencionar a continuación (utilizando seudónimos):

- Candy: Candy se muestra como una alumna participativa durante las clases aunque no realiza sus trabajos de manera escrita o los entrega incompletos porque llega a distraerse constantemente ya que se dirige a los lugares de sus compañeros para platicar. En una ocasión, la alumna agredió físicamente (arañazo) y verbalmente (groserías) a una de sus compañeras, por lo que en consecuencia, se dieron lugar una serie de quejas y peticiones de solución por parte de la alumna agredida tanto a la madre responsable de la alumna que realizó las agresiones como atención de las autoridades institucionales (directivos y titular del grupo). En la actualidad, el caso se tiene bajo control, se atendió de inmediato en su momento, además de encontrarse supervisado por ambas madres y las autoridades de la escuela, pero ella aún llega a reaccionar con agresiones (físicas o verbales) como respuesta a comentarios que considera desagradables de sus compañeros. Otro acontecimiento con relación a la situación de la alumna es que durante una clase de trabajo con el docente en formación discutió por unos colores con su compañero de mesa, ya que al parecer él había tomado sus colores sin permiso y no quería devolverlos, lo cual provocó que la alumna reaccionara de manera agresiva aventando las cosas de la butaca hacía el suelo, además de apretar enérgicamente las palmas de su mano expresando coraje e inconformidad.
- Es: Es se muestra como un alumno que le agrada platicar con sus compañeros con regularidad y ponerse de pie para ello, también juega con ellos a empujones y “tiraditas”. Lo más preocupante es que fue el único de los alumnos de ser acusado constantemente por escupir saliva a sus compañeros cuando se encuentra jugando pesado, considerando esta acción como si aún fuera parte del juego.

- Cap: Cap es un alumno que le gusta participar regularmente durante las clases, platicar y jugar con sus compañeros constantemente, la situación con él es que llega a reaccionar agresivamente cuando juega, mediante agresiones físicas como golpes y mordeduras o empleando groserías sin distinción de género.
- Sao: La alumna Sao participa con regularidad durante las clases, expresa de manera fluida sus ideas y también, le agrada tanto trabajar en equipo como platicar con sus compañeras de mayor relación.

Un día Sao agredió verbalmente (groserías) y físicamente (empujones) a uno de sus compañeros durante varias clases, por lo que la madre el alumno implicado en el caso acudió a la titular para tratar la situación y llegar a la toma de acuerdos para mantener una sana convivencia entre ellos. Los alumnos logran convivir sanamente pero únicamente durante lapsos breves de tiempo.

Recientemente surgió una relación complicada entre el docente en formación y la alumna, ya que reacciona con apatía a las indicaciones y ejercicio que se le solicitan (a manera de berrinches o quejas), además de empujar y ofender con groserías a sus compañeros, incluso sin alguna razón o provocación para su reacción.

A pesar de que los casos por tratar son específicos, el trabajo de investigación se va a desarrollar con todos los alumnos del grupo por la importancia que mantiene la misma temática para la formación integral de las personas desde una temprana edad.

Para tener claridad en lo que consiste el estudio de caso se recupera que es [...]”la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano.” López (2013, P. 140).

El estudio de caso apoyará a la investigación como un elemento que requiere proceso empírico en el que se va a analizar una situación o acontecimiento de impacto con acercamiento a la realidad para llegar a la toma de acuerdos como posibles soluciones, en particular a un grupo específico de personas inmersas en un mismo contexto.

Retomando la postura del autor Muñoz Razo se presentan las definiciones sobre la investigación cuantitativa y cualitativa de la siguiente manera:

“La investigación cuantitativa es de carácter objetivo, en tanto que utiliza métodos de investigación precisos, acotados y de rigurosa realización. Su objetivo es recopilar, procesar y analizar datos numéricos o cuantificables de diversos elementos de una muestra o población en estudio.”

[...]” Investigación cualitativa es una investigación inductiva de naturaleza holística y con enfoque subjetivo, cuyo objeto es la descripción de las cualidades y características de un fenómeno, en el que solo pretende estudiar una parte de la realidad para comprenderlo e interpretarlo, y en ello, no busca probar teorías o hipótesis sino de descubrir sus cualidades y atributos.” Razo (2015, P. 232 y 239).

La investigación cuantitativa siempre va a encontrarse dirigida a cuestiones concretas u objetivas que tengan una cualidad cuantificable (medible) para así poder recuperar mostrar información precisa mediante un proceso analítico sobre una población o porción de ella en específico a la cual se le tiene el interés por desarrollar la investigación.

Relacionado con la investigación cualitativa el propósito es basado en cuestiones subjetivos y de mayor cobertura (holística), su preocupación es más acercada a la explicación descriptiva de cualidades o características sobre un determinado tema, fenómeno, acontecimiento o suceso esperando poder comprender la realidad de la muestra o población con la que se trabaja.

Teniendo claridad de las definiciones tanto de la investigación cuantitativa como cualitativa es posible comprender a plenitud la investigación mixta con la que se va a trabajar para el desarrollo de la investigación como se planteó al inicio del apartado. Para validar el empleo de la investigación mixta se recuperan a los autores Hernández, Fernández y Baptista (2003) los cuales mencionan que los diseños mixtos de investigación: [...]” representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas.” Perreira (2011, P.17).

La investigación mixta permitirá una oportunidad de llegar a un grado mayor de integración de principios (aspectos objetivos y subjetivos), lo cual va a constituir que se trabaje de

manera articulada en todo momento, esperando obtener resultados que van a beneficiar para el alcance de los objetivos o propósitos que se establezcan.

El reto y la efectividad de la investigación que actualmente se encuentra en construcción, se basará en el aprovechamiento de cada uno de los tipos de metodología de investigación involucrados, recuperar tanto datos cuantificables como poder describir la realidad sobre el problema para poder comprender la magnitud del mismo y la necesidad de atenderlo.

El proceso de investigación comenzó de la recuperación de productos, herramientas pedagógicas e instrumentos de evaluación aplicados tanto a alumnos como al propio docente en formación los cuales sirvieron como medio de análisis y reflexión de la práctica docente durante los periodos de práctica de intervención, llegando a la decisión de innovar la misma labor docente como mejorar su desempeño y el de los alumnos de manera integral.

Posteriormente, se decidió el tema a abordar y la línea temática para proceder con la recuperación de fuentes bibliográficas como digitales para presentar con claridad los aspectos de mayor importancia que se involucran en la misma investigación.

Al plasmar la información requerida en el marco teórico se explica la metodología de investigación que se va a emplear y de igual manera dar veracidad de todas las acciones o propuestas que permitan la justificación de la misma para llegar a un fin.

Se continuó con el empleo de la misma experiencia, vivencia y ciertos elementos durante los periodos de intervención para dar a conocer la propia aceptación o rechazo de las posturas propuestas por los autores considerados en el apartado del marco teórico, contrastadas con la realidad de las escuelas de la actualidad.

Para finalizar, se exponen claramente los resultados más relevantes o de trascendencia como forma de concientizar sobre la magnitud del impacto que tiene el tema que se atiende en la investigación.

El empleo de una práctica reflexiva al igual de una metodología de investigación mixta servirá para el desarrollo y análisis de los logros relacionados a todo lo que se trabaje para atender el tema principal. Lo enriquecedor del presente trabajo será tanto su difusión con otros compañeros en formación, en servicio y en trabajo colaborativo con instituciones u organizaciones para poder concientizar de manera más significativa sobre la necesidad urgente de continuar con la investigación del tema además de la formulación de estrategias o metodologías que permitan aplicar, atender e inclusive promover estos elementos para contribuir la mejora de la calidad educativa, invitando a la innovación de la práctica docente y la formación de ciudadanos participativos y competentes.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El trabajo realizado durante el lapso de las últimas dos jornadas de intervención con alumnos de 2° A, consistió en la aplicación constante de la propuesta metodológica de los alumnos de 4° A que se encuentran en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria titulada como Intervención Didáctica Situada en donde se recuperan de manera articulada y simultánea las metodologías de la Enseñanza Situada, la cual se constituye por ser una manera pedagógica y didáctica con la finalidad de atender un problema principal que tiene un impacto significativo en la sociedad.

El primer acierto significativo es basado en los resultados de la aplicación de un ejercicio en donde los alumnos realizaron dos dibujos. Los alumnos acomodaron la última página del reto de conocimientos que se les aplicó cuando todavía cursaban el primer grado y la dividieron a la mitad, colocando en la parte de arriba lo que les hace sentirse felices y en la parte de abajo lo que les hace sentir tristes.

Los resultados fueron los siguientes: sobre el total de alumnos (44 en ese entonces) un 46% indicó que los estímulos que más los hace sentirse felices son los relacionados a acontecimientos o actividades que realiza con otras personas como el salir de paseo de los padres u otros familiares, la celebración de un cumpleaños o jugar en el recreo; el 36% de ellos mencionó que la interacción constante con ciertas personas es lo que más les provoca felicidad, por ejemplo, el convivir con los padres de familia, compañeros durante las clases y

el descanso, al igual que el mismo docente. Solamente un 11% de ellos mencionó que los hace sentir felices las cosas materiales como los celulares y las tablets (el restante del porcentaje que es 7% faltante ya no se contempló porque ese día de la prueba no participaron 3 alumnos por inasistencia a clases).

Relacionado con el otro dibujo, los resultados fueron similares al primer dibujo, ya que un 50% de los alumnos expresa que se sienten tristes cuando se les niega o condiciona el hacer algo que por lo general les agrada bastante como lo es el salir al recreo o jugar; el 25% se siente triste cuando no puede estar constantemente con las personas que aprecia o cuando estas se molestan con ellos por alguna acción y por último el 18% manifiesta una sensación de tristeza y molestia cuando no les permiten contar con celulares, tablets o juguetes cuando ellos lo desean (de igual manera al primer dibujo, el 7% restado no se contempla porque son alumnos que no participaron durante la actividad por inasistencia).

El segundo acierto fue el manejo de estudios de casos y ABP sobre situaciones conflictivas relacionadas a sucesos reales de los alumnos (discusiones entre compañeros o agresiones físicas y verbales entre ellos) las cuales fueron analizadas, dialogadas y reflexionadas en plenaria para llegar a diferentes conclusiones que validan el propósito que tiene el curso de Formación Cívica y Ética como muestra de una competencia desarrollada por el docente en formación, sin dejar de lado las cuestiones conductuales y emocionales porque tanto en el libro de texto como en el cuaderno de la asignatura de Formación Cívica y Ética, y cuaderno de Educación Artística se trabajaron enunciados o redacciones breves al igual que dibujos en donde los alumnos daban a conocer sus emociones condicionadas a diferentes escenarios, desafíos o estímulos que el docente en formación les indicaba.

RESULTADOS PRELIMINARES

Resulta fundamental el contar con insumos que permitan que todo docente pueda reflexionar sobre su actuar y las experiencias que va obteniendo a lo largo de los años para la construcción de su propio estilo de enseñanza.

Gracias a las evidencias trabajadas con los alumnos de 2° A (ejercicio de dibujos, estudios de casos y ABP plasmados en su cuaderno) fue posible valorar su proceso desde que ellos se encontraban en primer grado hasta el momento, ahora son capaces de pensar y reflexionar por conseguir no únicamente el bien propio sino el llegar a acuerdos o solucionar conflictos que beneficien a todos de manera recíproca, involucrándolo cada vez más a actividades que involucren el diálogo, la participación constante, la práctica y difusión de valores sin olvidar la expresión y el perfeccionamiento del manejo de sus emociones.

De manera general es posible considerar que se ha logrado un progreso en la formación de los alumnos de 2° con los que actualmente se trabaja, porque son capaces de analizar y reflexionar los diversos casos o problemas que se les plantean, además de que los relacionan con su vida diaria y al participar en las clases mencionan lo que ellos harían para no llegar a las agresiones. También, de manera voluntaria respetan los acuerdos de convivencia dentro de la escuela y las normas que se establecen fuera de ella, principalmente las sociales.

CONCLUSIONES

Para concluir con el presente trabajo es necesario concientizarse e informar de lo importante y urgente que es tratar la temática abordada, entender que los niños de la época contemporánea son cada vez más capaces de aprender y desarrollar competencias de manera sorprendente; es necesario creer en ellos para considerar sus participaciones cuando se intente resolver un problema, tener seguridad en que los alumnos pueden autorregularse, claramente bajo ciertos lineamientos o guías del docente pero poco a poco va a poder desarrollar su inteligencia emocional hasta un punto en donde no solamente va a resolver problemas sino que va a ser capaz de evitar que surjan, por más utópico que pudiera parecer.

La realidad que rodea a los niños se encuentra invadida de encuentros o protestas violentas, guerras armadas entre naciones, programas violentos en los medios de comunicación como la televisión y el internet que no se debe permitir que continúe de esa manera.

Resulta altamente preocupante que se dan noticias de suicidios en menores como consecuencia del maltrato escolar, el maltrato familiar, por enfermedades como el estrés, la

depresión e inclusive ya se reportan asesinatos con armas de fuego en escuelas primarias por los mismos alumnos.

Es necesario dejar de menospreciar la capacidad que tienen los niños del hoy, se requiere de un trabajo colaborativo y lo mejor coordinado posible en donde se involucren todos los agentes educativos para formar ciudadanos capaces de actuar por el bienestar de todos, capaces de ir más allá de los límites o barreras que se crucen en su camino.

Reconozco la importancia que tiene en mi formación el curso de Práctica profesional como una oportunidad de cuidar las competencias que ya tengo desarrolladas como concentrar mayores esfuerzos por desarrollar aquellas que aún requieren de su enriquecimiento, con la finalidad de poder consolidarme como un docente competente y preparado para ejercer la profesión poniendo en práctica todos los conocimientos, habilidades y destrezas que se han logrado dominar.

Para mejorar la calidad de la práctica docente y contribuir en la innovación de la formación en las escuelas se va a continuar con la investigación como se tiene establecido a lo largo del octavo semestre de la licenciatura a utilizando una gran variedad de estrategias, actividades, ejercicios y metodologías que involucren aspectos como el autoconocimiento, la empatía, el respeto a las normas de conducta, el aprender a convivir en armonía como también, el conocimiento, reconocimiento, expresión y empleo de las emociones a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética vinculada al resto de las que se deben impartir en el 2º grado.

REFERENCIAS

- ARDILA, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? Colombia, Colombia: Rev. Acad. Colomb. Pp. 99 y 100
- CHÓLIZ, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valencia. Pp. 4
- DGESEPE. Plan de estudios 2012. Programa del curso “Formación cívica y ética”, Sexto Semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP, Pp.2

- GARRY Martín y Joseph Pear. (2008). Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid. Pp. 3
- LÓPEZ González, Wilmer Orlando (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Educere, 17(56) ,139-144. [Fecha de consulta 17 de Enero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630150004> Pp. 140
- PEREIRA Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, XV (1), 15-29. [Fecha de Consulta 11 de Enero de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003> Pp. 17

FORTALECIMIENTO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS. UNA EXPERIENCIA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN

Maribel Brito Lara.

mabila68@hotmail.com

Enrique Herrera Rendón.

here61@hotmail.com

Pedro Chagoyán García

chagoyanes@hotmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Maestro en Pedagogía

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

Para atender necesidades que se les presentan a los futuros profesores de educación básica y contribuir al desarrollo de sus competencias, es necesario implementar acciones durante sus procesos de formación. La planeación didáctica es una de estas necesidades, pues no solo en la formación inicial sino también en el ejercicio profesional cotidiano se presentan importantes áreas de oportunidad; de ahí que consideramos relevante implementar una propuesta de intervención desde el enfoque socioformativo. En tal sentido, aquí se da cuenta de logros y oportunidades de mejora identificados tras la aplicación de la propuesta referida. Nos percatamos de que el involucramiento activo y el trabajo colaborativo logrado en los estudiantes permitió fortalecer sus procesos y producciones; y asumieran que tal fase preactiva de la enseñanza se trata de un ejercicio complejo valioso en su sentido pedagógico-didáctico, más allá del sentido administrativo. Esta experiencia fue enriquecedora, a la vez permitió advertir la necesidad de un trabajo coordinado, sistemático y desarrollado en continuum; pues en la medida en que nos conjuntemos como equipos de trabajo en las instituciones formadoras, podremos fortalecer nuestras aportaciones para el mejor desarrollo profesional de los futuros docentes.

Palabras clave

Planeación didáctica, estudiantes normalistas, proyecto formativo, rúbrica socioformativa.

Planteamiento del problema

En los tres últimos planes de estudio para la educación básica mexicana, se ha acrecentado la importancia de la planificación didáctica como elemento sustancial del quehacer docente; pues a través de esta es más factible lograr que los propósitos curriculares se concreten en el campo real de trabajo, dada la diversidad de contextos y alumnos en que se lleva a cabo el ejercicio profesional (Koni & Krull, 2015; Pino, Hernández & Hernández, 2015). Así, desde la formación inicial, se prepara a los futuros profesores para atender esta necesidad (Diario Oficial de la Federación -DOF, 2012, 2018; Secretaría de Educación Pública -SEP-, 2000), la cual presenta importantes áreas de oportunidad aún en los docentes en servicio (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE, 2015).

Respecto de planeaciones didácticas de estudiantes normalistas, estos suelen darle un sentido de orden procedimental-administrativo, concretándolas en listado de actividades (tomadas generalmente de libros del alumno de educación básica) que habrá de solicitarse realicen los educandos; se da poca importancia a considerar retomar los conocimientos previos de los educandos y realizar un encuadre efectivo y oportuno; prever/organizar la evaluación de los aprendizajes es el aspecto al que se le da menor importancia y menos aún se considera el sentido formativo y participativo de esta (Chagoyán & Patrón, 2016; Brito, Herrera & Flores, 2016; Brito, 2018).

En tal sentido, se implementó una propuesta de intervención, desde el enfoque socioformativo, para fortalecer la planeación didáctica que realizan estudiantes normalistas durante el último grado de estudios, durante el ciclo escolar 2018-2019. Tres son las **preguntas centrales** con base en las cuales se sistematizó la experiencia: ¿qué ocurrió durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué se generó en los aprendizajes de los alumnos?, ¿qué oportunidades de mejora se identifican para contribuir de mejor manera en la formación de futuros docentes?

Marco teórico

La planificación o planeación didáctica es condición esencial para la implementación curricular, la transformación y mejoramiento de la práctica docente, y la mejora de la calidad educativa. Con esta se busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del *Modelo*

Educativo, entre otros) que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos. (SEP, 2017).

Tal fase preactiva de la enseñanza (como proceso y producto) es considerada en el perfil de egreso de la formación de docentes de secundaria y de educación básica en general- (SEP, 2000, 2018) y en el Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso al servicio docente (SEP, 2019); implica diseñar y organizar estrategias/propuestas didácticas congruentes con el enfoque y propósitos formativos de las asignaturas; adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los educandos, así como a las características de su entorno sociocultural y familiar, con el fin de que alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación básica.

Más que un documento administrativo o un trámite de carácter burocrático, dicha planeación se ubica en el ámbito pedagógico; es un proceso mental intencionado, complejo, reflexivo, creativo, dinámico y flexible cuya finalidad es definir una vía para favorecer que los educandos pasen de un escenario actual a otro deseado (Ross & Cartier, 2015 y Papamitrou, Vernadakis, Koufou & Zetou, 2014 citados por Brito, Loya & Tobón, 2018), en el cual se conjugan diversos elementos que se pondrán en juego durante la implementación didáctica tales como: propósitos de aprendizaje; contenidos y enfoques de enseñanza; intereses, necesidades y saberes previos de los educandos; recursos educativos y condiciones socioculturales del contexto escolar. Tal proceso se explicita en el registro escrito conocido como planeación didáctica o plan de clases, herramienta que a la vez es un insumo para la revisión/reflexión antes, durante y después de su puesta en marcha.

La propuesta de intervención implementada se planteó desde la socioformación, enfoque pedagógico del siglo XXI que trasciende contenidos curriculares y sitúa al individuo como agente de transformación y mejora mediante el abordaje de problemáticas sociales reales (Hernández, Tobón & Guerrero, 2015). Se trabajó con base en la metodología de proyecto formativo; estrategia didáctica centrada en la resolución de problemas del contexto; desarrollada mediante actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación articuladas con base en el trabajo colaborativo y la generación de producciones pertinentes (Tobón, 2014). El proceso de enseñanza y aprendizaje se abordó desde las siguientes acciones esenciales: 1) visión compartida, 2) análisis de saberes previos, 3) gestión del conocimiento, 4) metodología y ejemplo, 5) aplicación colaborativa, 6) metacognición y, 6) socialización (Tobón 2014). El instrumento central empleado para guiar/evaluar el diseño de planeaciones didácticas fue la rúbrica socioformativa o mapa de aprendizaje, instrumento que permite evaluar el nivel de logro en la resolución de problemas del contexto, a partir de indicadores y descriptores (Brito-Lara, López-Loya & Tobón, 2019; Tobón, 2013 en Hernández, Tobón & Rosas, 2016).

Metodología

El estudio se aborda desde el Paradigma hermenéutico interpretativo, la metodología es cualitativa y el método es la Investigación acción, este último orientado a la construcción de alternativa de solución para la transformación y mejoramiento (Vargas, 2014). Participaron siete estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con especialidad en Telesecundaria y un docente normalista.

Se hicieron anotaciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en una bitácora que llevó el docente normalista, se tomó nota de los comentarios que los estudiantes expresaban durante las clases. Se revisaron las reflexiones parciales y finales que los estudiantes normalistas plasmaron por escrito; así como las planeaciones didácticas (dando seguimiento a la de las asignaturas con base en la cual construyeron su documento recepcional) usando la rúbrica socioformativa.

Desarrollo

Al inicio del primer período del taller de diseño de propuestas didácticas se remarcó que las actividades a desarrollar tendrían sentido formativo, es decir, contribuirían a continuar fortaleciendo sus competencias para el futuro ejercicio profesional. Demandaban diseñar propuestas didácticas (planeación de proyectos, secuencias u otros) para las práctica intensivas en condiciones reales de trabajo que realizarían en la telesecundaria y, analizarlas/reflexionar críticamente sobre ellas desde antes de ponerlas en práctica.

Se propuso y acordó trabajar participativamente, compartiendo saberes y necesidades de aprendizaje; gestionando y co-creando el conocimiento para identificar aspectos esenciales aplicables a las producciones a desarrollar y revisando algunos “buenos malos ejemplos” (referidos así porque no se trata de seguir “a pie juntillas” algún modelo, sino tomarlo como referente para mejorar las producciones propias); trabajando individual y colaborativamente; y generando visión metacognitiva-reconstructiva como referente para continuar aprendiendo.

Para continuar, se exploraron sus experiencias previas en torno a la planeación didáctica.

Hemos hechos muchos planes de clase en OPD (observación y práctica docente), pero unos maestros nos los piden de una manera y otros de otra, así que ya no sabemos a quién hacerle caso...

En la telesecundaria algunos maestros nos piden que trabajemos solo las actividades que se señalan en el libro del alumno, pues son indicaciones que se les ha dado en la zona (escolar)...

...A mí sí me han permitido planear y aplicar otro tipo de actividades, es más una maestra me dijo que le interesaba aprender de lo nuevo que se nos enseña en la Normal, así que me pidió que planeara actividades innovadoras y usara las TIC, pues en el grupo (de telesecundaria) hay pantalla de plasma, computadora y acceso a internet.

...Algunas de las situaciones a las que me he enfrentado y que no he sabido dominar han sido la vinculación de los aprendizajes esperados, las competencias y los enfoques de cada asignatura, ya que no los he estudiado profundamente, lo que me ha creado una barrera y un miedo a la hora de planear y de impartir la clase...

... Considero que una de mis áreas de oportunidad más grande es la evaluación. Siempre he tenido conflicto con la creación de instrumentos y la aplicación de estos... Tal vez porque no he tenido un asesoramiento adecuado de este tema. (Bitácora del docente normalista).

Posteriormente, se les solicitó indagar sobre la planificación didáctica: sentido e importancia de esta, aspectos a tomar en cuenta para llevarla a cabo, criterios esenciales para su diseño (se sugirieron: Guzmán Coord., 2013; SEP, 2012, 2017; Tobón, Pimienta & García, 2016). Cinco estudiantes se limitaron a revisar los materiales sugeridos, según dijeron porque les faltó tiempo o porque no encontraron otras fuentes.

A partir de lo investigado, se clarificó el sentido/utilidad pedagógicos de la planeación; la importancia del diagnóstico socioeducativo y del conocimiento de los alumnos, así como del conocimiento y manejo didáctico de lo que se pretende aprendan; también se identificaron aspectos esenciales del proceso y de su producción escrita. El docente presentó la rúbrica socioformativa, se revisó/ajustó a partir de lo socializado (Anexo 1); y con base en ella autoevaluaron uno de sus últimos planes de clase elaborados en OPD, se solicitó que preferentemente fuera de la asignatura a la cual darían seguimiento para construir su documento recepcional.

Se continuó con la presentación/revisión de “un mal ejemplo” de planeación que contenía diagnóstico socioeducativo para contextualizarla, advirtiéndoles que el formato no era lo más importante sino su contenido. Se tomó una de sus planeaciones para ser coevaluada por todos (con el consentimiento del autor y bajo el criterio de que lo que se evaluaría sería la producción; asimismo que el ejercicio serviría “como espejo”, pues varios logros y dificultades que se identifican en los otros son también propios). La dinámica de trabajo fue de interés para el grupo. Tres expresaron que les resultó más fácil evaluar (y señalar errores en) las producciones ajenas que las propias.

Con base en las revisiones que hicieron de sus planeaciones y la que el docente también realizó se identificó que: las actividades didácticas o planteamiento de su estrategia de enseñanza (congruentes con el enfoque de la asignatura, que implicase el abordaje de problema del contexto, representaran interés y desafío de los alumnos, que abordasen la vinculación entre asignaturas y propiciaran colaboración); así como la evaluación de los aprendizajes (con sentido formativo y participativo, basada en evidencias congruentes con los aprendizajes que se buscaba lograr y el empleo de recursos que permitieran valorar los saberes con base en niveles de logro) fueron los indicadores en los que más bajos niveles de logro se identificaron.

Algo que se me dificulta mucho es aplicar el enfoque pedagógico de la asignatura el-procesos que permitan a los educandos expresar sus ideas y formular argumentos, poner en práctica los valores y actitudes respecto de la asignatura. Además, considerar la resolución de problemas... Contemplar en mi planeación didáctica momentos de retroalimentación y número de oportunidades de mejora de la producción. Además, considerar la autoevaluación y coevaluación porque solamente me enfoco en la heteroevaluación. (Reflexión escrita, estudiante LR).

...Las actividades y estrategias son poco congruentes con el enfoque didáctico de la asignatura, lo cual no contribuye al logro de los aprendizajes y competencias previstos. No siempre representan un desafío e interés para los alumnos, provocando poca participación y toma de decisiones (Reflexión escrita, estudiante JL).

...No todas las actividades que planeo representan un desafío cognitivo para los alumnos, no van de acuerdo con el enfoque... Los instrumentos no son del todo pertinentes y el proceso de evaluación no permite la emisión de juicios ni de retroalimentación asertiva... (Reflexión escrita, estudiante JJ).

...No planteo situaciones de aprendizaje que impliquen un desafío cognitivo en correspondencia con el enfoque de la asignatura y el aprendizaje esperado... (Reflexión escrita, estudiante JS).

...Presento deficiencia en las acciones de evaluación de manera que estén integradas con las actividades didácticas y posibiliten valorar los aprendizajes previstos y brinde oportunidades de mejora... (Reflexión escrita, estudiante KL).

En los diversos períodos del taller de diseño de propuestas didácticas se propició la autoevaluación/coevaluación antes de la revisión por parte del docente. Se fueron revisando materiales/situaciones que les permitieran ir atendiendo sus necesidades para fortalecer su planeación, lo cual ayudaba también para (y se enriquecía con) la implementación didáctica; entre ellos lo que implica el enfoque pedagógico de la asignatura y el conocimiento de necesidades/características de los alumnos y del contexto socioeducativo, y cómo se evidencia la atención/consideración de estos al plantear las actividades, seleccionar recursos y definir formas de organización para el trabajo; recursos y estrategias para favorecer el desarrollo de competencias; las implicaciones de la evaluación formativa y con participación de los alumnos, el diseño y empleo de recursos para evaluar desempeños con base en niveles de logro, y la retroalimentación asertiva.

Se insistió en que la planeación didáctica no es para el profesor de la ENSOG (ni para el tutor -docente de telesecundaria-); a quien le es útil es a ellos (docentes que pondrán en marcha lo planeado). Se charló con directivos y/o tutores para que apoyaran a los normalistas, especialmente en un caso donde se tenía poca apertura para un trabajo diferenciado a lo marcado en el libro del alumno de secundaria.

Posteriormente, los estudiantes trabajaron en el diseño de sus planeaciones didácticas considerando la rúbrica socioformativa referida, contando con el monitoreo y apoyo del docente de acuerdo a sus inquietudes; asimismo con base en la consulta/colaboración con sus compañeros cuando lo consideraron necesario. Se socializaron/revisaron algunas de sus producciones en diversos momentos a lo largo del ciclo escolar, reiterando el sentido proactivo de tal ejercicio y retomando experiencias derivadas de la implementación didáctica.

Resultados

Con la aplicación de la propuesta de intervención se logró avances importantes en los estudiantes, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Comparativo inicial-final (Número de estudiantes por niveles de logro)

INDICADORES (Aspectos)	INICIAL				FINAL			
	Niveles de logro							
	Bajo	Aceptable	Bu no	Exce- lente	Bajo	Acep- table	Bue no	Exce- lente
	NÚM. DE ESTUDIANTES							
1. Datos formales. Corresponden con el plan de estudios y el programa de la asignatura.		6	1				5	2
2. Actividades didácticas. Promueven desarrollo de competencias, son congruentes con el enfoque pedagógico de la asignatura y las características de los educandos.	4	3				2	4	1
3. Recursos educativos. Congruentes con las actividades didácticas y diversidades de los alumnos.	3	2	2			2	3	2
4. Evaluación de los aprendizajes. Mediante evidencias e instrumentos, en el marco de la evaluación formativa.	3	3	1			1	5	1

Lograron fortalecer sus producciones y en torno a ello expresaron reflexiones:

...Las anteriores experiencias se lograron gracias a una adecuada planeación, secuencias de actividades organizadas, así como la integración de instrumentos de evaluación....

...Logré avanzar en: permitir que los alumnos conocieran el aprendizaje esperado de la secuencia, la manera de abordar los contenidos, productos a lograr, criterios de trabajo y evaluación, di a conocer por medio de un esquema de trabajo las actividades a realizar a lo largo de la secuencia...,

...otorgué el espacio para que los alumnos realizaran sus conjeturas y fueran los protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje, integré y empleé el instrumento de evaluación, incentivé el trabajo en equipos, así como la habilidad de los alumnos para comunicar información matemática. Lo anterior eran aspectos que al diseñar e implementar la asignatura de matemáticas no

tomaba en cuenta, pero gracias al análisis y reflexión de mi planeación es como he logrado avanzar... (Reflexión escrita. Estudiante JL)

...las experiencias y logros conseguidos en esta segunda propuesta didáctica se deben en gran parte al proceso de planeación y previsión de la secuencia de actividades, recursos e instrumentos...

Debilidades que superé

...Definir en la coevaluación una actividad de retroalimentación, la cual trató de que los jóvenes escribieran al final comentarios de sugerencias respecto del desempeño de sus compañeros y las características de su producto...

...Creación de problemas (matemáticos), cuyos elementos fueron divididos y entregados por separado a cada integrante de las binas a fin de incentivar el trabajo colaborativo y la interdependencia positiva en las parejas de trabajo... (Reflexión escrita. Estudiante LR).

Por otra parte, también expresaron que habían avanzado en entender el sentido del diagnóstico socioeducativo y el conocimiento de las características de los adolescentes con quienes se trabaja; comprender sobre el enfoque de la asignatura y sus implicaciones, y conocer el contenido de enseñanza como referente para fortalecer sus planeaciones, advirtiendo que representa algo muy complejo.

Conclusiones

El último grado de estudio, culmen de la formación docente inicial, es un escenario donde los estudiantes normalistas tiene mayores posibilidades de enfrentar retos cada vez más cercanos al trabajo docente cotidiano, lo cual es necesario aprovechar de mejor manera para ayudarlos a fortalecer sus desempeños, pero de una forma en que se involucren activamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; de ahí que estrategias y recursos de la socioformación, como el proyecto y la rúbrica o mapa de aprendizajes, dan la oportunidad para desarrollar el talento de los futuros profesores, generar en ellos autonomía y habilidades para continuar aprendiendo, para colaborar con sus colegas.

El trabajo con la propuesta de intervención no resultó sencillo, propiciar que indagaran en otras fuentes y no se limitaran a que el docente les diera los conocimientos como si esos fueran los mejores o más aun los únicos, requirió plantearles cuestionamientos o situaciones en que sus saberes y experiencias previas resultaban insuficientes e inviables. En un inicio el interés de varios estudiantes se centraba más es terminar la actividad y entregarla para ver si le parecía bien al docente o para que este les dijera que atender/mejorar, no parecía relevante detenerse a auto-revisar/criticar/mejorar su trabajo; “entretenerse” para apoyar o apoyarse de su compañero, era más

bien pérdida de tiempo, máxime si no se podía (o no resultaba útil) tomar a pie juntillas algo hecho por el otro.

Sin duda la planificación, fase preactiva de la enseñanza, requiere poner en juego muchas cosas a la vez; se trata de algo inacabado, perfectible, de un complejo y valioso proceso recursivo que se plasma por escrito como un referente para orientar el camino hacia el logro de aprendizajes, para revisar y reorientar el quehacer docente.

Por otra parte, es deseable que a experiencias como estas nos sumemos los colectivos docentes, pues el trabajo colaborativo entre docentes no debe ser una utopía sino una tarea necesaria para hacer posible las aspiraciones señaladas en los modelos educativos de formación docente inicial. Entiendo que las cargas de trabajo en las escuelas normales, en muchas ocasiones nos saturan, pero no debemos perder de vista que si bien el esfuerzo de uno es valioso, el esfuerzo conjunto es sinergia de un valor incalculable.

REFERENCIAS

- Brito L., M. (2018). Desempeños de estudiantes normalistas en torno a la planeación didáctica. *Revista Boletín Virtual de la Red Iberoamericana de Pedagogía (RedIPE)*, 7 (7), 142-151. Recuperado de <https://goo.gl/UP6NCK>
- Brito, Herrera & Flores (2016a). Elementos y criterios tomados en cuenta por estudiantes normalista para elaborar sus planeaciones didácticas. *Revista de Investigaciones Sociales*, 2 (3), 32-42. Recuperado de <https://goo.gl/1acbW3>
- Brito-Lara, López-Loya & Tobón (2019). Validación de la rúbrica para la revisión de la planificación didáctica en la formación docente inicial. *Advanced Science Letters*, 25 (1), 47-49. DOI: <https://doi.org/10.1166/asl.2019.13183>
- Chagoyán, P. & Patrón, A. (2016). Repensando la Acción Docente desde la Planeación: Docentes de Telesecundaria en Formación. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2 (4), 48-54. Recuperado de <https://goo.gl/lmsDB3>
- DOF (2018). *Acuerdo número 14/07/10 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Recuperado de <https://goo.gl/CH2Mvv>
- DOF (20 de agosto de 2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. SEP, México. Recuperado de <https://goo.gl/oQfiE9>

- Guzmán J. C. Coord. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y Sugerencias para aplicar la RIEB*. Barcelona, España: Graó.
- Hernández, J.; Guerrero, G.; y Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*. 11(4) 125-140. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71303/62979>
- Hernández-Mosqueda, J.S.; Tobón-Tobón, S. & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista Ra Ximhai*, 12 (6), 359-376. Recuperado de <https://goo.gl/Em3MuT>
- INEE (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Koni, I. & Krull, E. (2015). Developing a Questionnaire to Uncover Teachers' Thinking in Instructional Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 673-679. Recuperado de <http://nubr.co/MwAQBN>
- Pino B., M. G.; Hernández B., A. L. & Hernández F., M. (2015). Relación currículo didáctica: hilo conductor de la planeación diaria de la clase. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 2 (30), 146-161. Recuperado de <http://nubr.co/r2MNTJ>
- SEP (2019). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. México: SEP. Recuperado de http://file-system.cnsdpd.mx/2019-2020/ingreso/ba/misc/PPI_EB_2019_20193101.pdf
- SEP (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: SEP.
- SEP (2017). *APRENDIZAJES CLAVE para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2000). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria*. Tercera Edición. México: SEP.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*. México: Pearson Editores.
- Tobón, S., Pimienta P., J.H. & García, J. A. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson Editores.
- Vargas B. J. (2014). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: ETXETA.

ANEXO 1

INDICADORES Y DESCRIPTORES DE LA RÚBRICA SOCIOFORMATIVA

INDICADORES	DESCRIPTORES (Niveles de logro)			
	Bajo	Aceptable	Bueno	Excelente
1. Los datos formales corresponden con el plan de estudios y el programa de la asignatura establecidos por la SEP.	Contiene, al menos: nombre de los participantes en el proceso didáctico (grupo, docente en formación y tutor), asignatura y aprendizajes esperados.	Contiene la información requerida por la escuela secundaria (ES). Aparece: nombre de la ES, de la asignatura y de los participantes en el proceso didáctico; aprendizajes esperados previstos; nombre de la forma de trabajo (secuencia didáctica, proyecto, etc.); y número de sesiones en que se desarrollará lo planeado.	Hay correspondencia entre los aprendizajes esperados previstos y los demás elementos curriculares que se describen. Hay un título (del proyecto, secuencia didáctica, etc.) que corresponde con los aprendizajes esperados.	Los elementos curriculares (aprendizajes esperados previstos, competencias a favorecer, bloque, contenidos, etc.) corresponden con el plan de estudios y el programa de la asignatura vigentes establecidos por la SEP, tanto en el contenido como en la redacción. El título es creativo y ayuda a captar la atención de los alumnos.
2. Las actividades didácticas promueven el desarrollo de competencias, son congruentes con el enfoque pedagógico de la asignatura y las características de los educandos.	Las actividades corresponden a una propuesta de trabajo externa (libro de texto, otro docente, etc.) en la cual se abordan los contenidos programáticos previstos; o bien están orientadas al aprendizaje de conocimientos (<i>saber conocer</i>).	Las actividades corresponden a una propuesta integrada por el docente en formación; son congruentes con los aprendizajes esperados previstos e implican el abordaje de problemas del contexto -reales o simulados-. Se articulan, al menos, en tres momentos: 1. <i>Inicio</i> (análisis de saberes previos y encuadre), 2. <i>Desarrollo</i> (construcción y aplicación de los nuevos aprendizajes) y 3. <i>Cierre</i> (socialización de lo aprendido). Se indica lo que harán los alumnos y lo que quedará a cargo del maestro.	Las actividades corresponden con el enfoque pedagógico de la asignatura, las características de los alumnos y del contexto; representan desafíos e interés para los alumnos. Hay interdependencia entre ellas y están redactadas de manera clara, precisa, concisa y sin errores ortográficos. Se incluyen estrategias que propician la movilización integrada de saberes. Se proponen formas diversificadas de organización para el trabajo (individual, grupal, equipos) que permiten fortalecer y dar seguimiento a los procesos individuales e interpersonales.	Las actividades generan colaboración e inclusión y; consideran las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos, en particular de quienes presentan necesidades educativas especiales. Abordan la transversalidad y la vinculación con otras asignaturas, y propician la participación de diferentes actores. Tienen impacto en la resolución del problema con una o varias evidencias pertinentes.

<p>3. Los recursos educativos¹ son congruentes con las actividades didácticas y diversidades de los alumnos.</p>	<p>Se indican recursos educativos disponibles en el aula. Se propone emplearlos como medios de enseñanza u orientados al aprendizaje de conocimientos (<i>saber conocer</i>).</p>	<p>Se indican recursos educativos del aula o de la escuela, de acuerdo con las actividades didácticas.</p>	<p>Se indican recursos educativos diversos, considerando los intereses de los alumnos, sus inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje. Se establece el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el logro de los aprendizajes esperados previstos y el desarrollo de competencias.</p>	<p>Se indican acciones para gestionar, crear y/o adaptar uno o varios recursos por parte del docente en formación y/o los alumnos, considerando las necesidades educativas especiales y la inclusión. Los recursos son diversificados, y accesibles dentro y fuera de la ES.</p>
<p>4. La evaluación de los aprendizajes se establece, mediante evidencias e instrumentos, en el marco de la evaluación formativa.</p>	<p>Se anotan instrumentos que evalúan sobre todo aspectos cuantitativos; o bien se plantea evaluar solo al final del proceso didáctico.</p>	<p>Se anotan evidencias e instrumentos congruentes con los aprendizajes esperados previstos.</p>	<p>Se plantea la evaluación como parte de las actividades didácticas (al inicio, desarrollo y cierre de la secuencia o proyecto), con participación de los alumnos; posibilitando la emisión de juicios y la retroalimentación asertiva para mejorar lo realizado. Se anotan evidencias e instrumentos (estos últimos se anexan) que permiten valorar los diversos saberes de las competencias con base en niveles de desempeño, considerando lo cualitativo y cuantitativo.</p>	<p>Se plantea la evaluación con actividades de mejoramiento continuo, acciones metacognitivas e inclusivas. Se busca la ‘apropiación’ de los instrumentos por parte de los educandos y que estos sean conscientes de sus fortalezas y asuman las dificultades como oportunidades de mejoramiento.</p>

¹ Se considera también como recursos a los espacios escolares (laboratorio, cancha, etc.) y otros de la comunidad (biblioteca pública, centro de salud, etc.).

HABILIDADES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Meybi Jarumi Madero Tuz meymadero@gmail.com

Engels Herbé May Medina piaget_engels@hotmail.com

May Puc Bartolo bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente proyecto se centró en desarrollar las habilidades de escritura, a través de la implementación de estrategias de producción de textos descriptivos. Por tal motivo, se contó con una población de estudio de alumnos del cuarto grado grupo *A* de la Escuela Primaria Urbana Federal *Felipe Carrillo Puerto* perteneciente a la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche. Respecto a la metodología, se orientó con el enfoque cualitativo, cuyo diseño fue de investigación-acción y con tipo de estudio descriptivo; por consiguiente se implementó en tres fases importantes, las cuales se rigieron por objetivos específicos que requirieron de instrumentación tanto de elaboración propia como estandarizados para su evaluación, en complemento de un plan de acción basado en estrategias, esto con la finalidad de lograr el objetivo general. En consecuencia el proyecto obtuvo resultados a partir de su análisis, determinando que el desarrollo de habilidades de escritura mediante el uso de estrategias de producción comprende el óptimo desarrollo de la expresión escrita y el aumento del nivel de producción textual en los sujetos, al propiciar las circunstancias de análisis y reflexión de su escritura.

Palabras clave: estrategias, expresión escrita, textos descriptivos, habilidades, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción de la Situación Problema

Producir un texto es una habilidad que todo ser humano debe poseer, debido al desarrollo de capacidades de organización y distribución de ideas que implica un importante grado de elevación en la capacidad cognitiva del sujeto. Cabe destacar que la escritura no se limita a la simple acción de plasmar símbolos, surge de la necesidad de visualizar el lenguaje oral como una manifestación de la expresión lingüística, debido a que “escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal” (Ferreiro y Teberosky, 1979 citados por Ramos, 2011, p. 5). Por tanto, es una herramienta útil del ser humano para defenderse y comunicarse.

De acuerdo a la concepción de la escritura y la recopilación de información obtenida en la entrevista con la maestra titular, la técnica de observación y la guía de observación como instrumento, cuyos indicadores ortográficos, de coherencia, cohesión y variación demuestran con sus resultados la presencia de dificultades en la producción escrita, aunado a la carencia de aspectos de invención y disposición en el cuarto grado grupo *A*. Esta situación trasgrede la disposición e interés para elaborar y corregir sus trabajos, aspecto que incidente en el desarrollo de las competencias del grado.

De acuerdo a lo expuesto se propuso el presente proyecto denominado *Habilidades para la producción de textos descriptivos en niños de educación primaria*, el cual busca favorecer con una línea de acción las habilidades de escritura en textos descriptivos, atendiendo simultáneamente aspectos básicos de la escritura. El grupo de estudio se conformó por 25 alumnos en edades de entre nueve y 10 años, en la Escuela *Felipe Carrillo Puerto* en el periodo comprendido del 21 de enero hasta el 5 de julio de 2019.

Preguntas de Investigación

Pregunta general.

¿Cómo las estrategias intervienen en el desarrollo de habilidades para la producción de textos descriptivos en los alumnos del cuarto grado grupo *A* de la Escuela Primaria Urbana Federal *Felipe Carrillo Puerto*, de la localidad de Nunkiní?

Preguntas generadoras.

- ¿Cuáles son los niveles de producción escrita en los alumnos?
- ¿Cómo son las habilidades de escritura de los alumnos en la escuela primaria?
- ¿Qué estrategias de escritura desarrollan en los alumnos la capacidad creativa y autocrítica en las habilidades de escritura?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación de estrategias de producción de textos para el desarrollo de las habilidades de escritura en los alumnos de cuarto grado?

Objetivos

Objetivo general.

Implementar estrategias de producción de textos descriptivos para favorecer las habilidades de escritura en los alumnos del cuarto grado grupo *A* de la Escuela Primaria Urbana Federal *Felipe Carrillo Puerto*, de la localidad de Nunkiní.

Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de producción escrita a partir de estrategias de producción para favorecer las habilidades de escritura.
- Determinar las habilidades de escritura mediante estrategias de producción de textos para desarrollar la expresión escrita.
- Aplicar estrategias de producción para favorecer la escritura atendiendo la corrección de textos de manera autónoma.
- Valorar el alcance obtenido de la implementación de las estrategias de producción de textos para el desarrollo de las habilidades de escritura.
-

Justificación

La didáctica en las aulas tiene el objetivo de formar alumnos competentes y preparados para afrontar una variedad de situaciones, porque su compromiso subyace en los pilares de la educación, de este se despliegan las competencias comunicativas que incluye el conocimiento del lenguaje y la forma de utilizarlo correctamente. Como tal, la escritura como una práctica social del lenguaje según el Plan y Programa de estudios 2011 es esencial por su capacidad para comunicar a distancia y de manera permanente, lo que se relaciona a la capacidad cognitiva para procesar la información, así como darla a conocer con el lenguaje coherente (SEP, 2011).

En efecto, promover la escritura en el aula es importante para desarrollar micro y macrohabilidades esenciales para la concretación del aprendizaje, dando lugar al avance significativo en aspectos de redacción. Por consiguiente, es relevante porque el uso de estrategias de producción para la composición escrita del sujeto implica la búsqueda de una idea en la memoria, o creación de razonamientos (Pita, 2004).

En consonancia con la pertinencia del proyecto, destacó como línea de acción al favorecer los procesos de invención, y disposición, así como, habilidades de planificación, revisión y edición de la escritura, cuya importancia afirma Prior (2006) al considerar que “implica la puesta en marcha de un amplio espectro de habilidades cognitivas situado en un contexto sociocultural y sus prácticas” (p. 54). Por ende, su utilidad es reiterada al permitir el desarrollo de habilidades, demostradas en los resultados obtenidos en la producción escrita, integrando las cualidades comunicativa, representativa y educativa según Carlino (2006), a través de estrategias didácticas.

La transcendencia para la sociedad converge en la disminución de la *alfabetización académica*, que es un problema actual que involucra los problemas de redacción en niveles superiores. En consecuencia el presente proyecto aporta a mejorar eficazmente el proceso de escritura, al generar el correcto entendimiento entre actores comunicativos del canal tanto oral como escrito.

Para finalizar, el presente proyecto benefició a los alumnos del cuarto grado grupo *A*, al formarse como escritores competentes creativos y críticos de sus producciones; esto se logró a partir de la implementación de estrategias que brindaron las pautas para el desarrollo de habilidades de escritura. Del mismo modo sirvió como sustento teórico en beneficio de mejoramiento de la expresión escrita.

Delimitación del Problema

El proyecto involucró ciertos conceptos claves para su comprensión y desarrollo, en tal situación se entiende que la producción escrita de acuerdo con Fumero (2004) concibe a un sujeto dotado con las competencias comunicativas y la disposición para hacerlo, es decir, trata de “una actividad estrechamente ligada a la reflexión metalingüística” (Jakobson, 1975; Camps, 1990; Camps & Milian, 2000 citado por Velásquez 2007, p. 20). Por tanto, escribir va más allá de escriturizar lo oral, involucra el conocimiento y las habilidades para elaborar un texto que exprese la intención comunicativa del autor, es decir la demostración de habilidades.

La aplicación del proyecto de investigación se centró en la Escuela Primaria Urbana Federal *Felipe Carrillo Puerto*, turno matutino con C.C.T. 04DPR04481 perteneciente a la zona escolar 017, ubicada en la calle 16, callejón s/n del barrio de San Román en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche. Con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 13: 00 p.m., en el periodo comprendido del 21 de enero hasta el 5 julio de 2019.

Es este sentido es importante mencionar el campo formativo de Lenguaje y Comunicación como guía para el proyecto, especialmente en la asignatura de Español para abordar las actividades requeridas en la producción de textos descriptivos, misma que tuvo la finalidad de desarrollar habilidades en la expresión escrita de manera autónoma y autocrítica, en alumnos del cuarto grado grupo *A*.

Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis en la investigación “son explicaciones tentativas del fenómeno indagado que se formulan con preposiciones” (Hernández, 2007, p. 122). De modo que el proyecto considera la siguiente hipótesis de acción estratégica:

La implementación de estrategias de producción de textos descriptivos favorece las habilidades de escritura en los alumnos del cuarto grado grupo *A* de la Escuela Primaria Urbana Federal

Felipe Carrillo Puerto de la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2018-2019.

MARCO TEÓRICO

El ser humano a lo largo del tiempo ha desarrollado capacidades y habilidades de comunicación en donde su nivel cognitivo se ha puesto a prueba, además que esta acción surge de la necesidad de expresar. Por consiguiente, la escritura es imprescindible en el proceso comunicativo como necesidad social, además “implica la puesta en marcha de un amplio espectro de habilidades cognitivas situado en un contexto sociocultural y sus prácticas” (Prior, 2006, p. 54). Supone que el sujeto que no cuenta con el desarrollo de la escritura, tiene como consecuencia la pérdida de oportunidades en la gama de roles sociales.

La finalidad educativa es la creación de competencias en diversas áreas, como es el caso del desarrollo de la expresión escrita, que es considerada una de las competencias más importantes para la educación básica. En consecuencia el concepto otorgado por La Real Academia Española (2001) denomina que la expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas; por ende requiere un proceso paulatino, así como habilidades de escritura que menciona Cassany (2007) donde destacan: habilidades de selección y ordenación de la información; cognitivas de generación de ideas, revisión y de reformulación; así como de unidades superiores.

La producción de textos que denota la reflexión metalingüística implica parámetros que identifican la calidad del escrito (Velásquez 2007), y sin ello se descarta la relevancia de la información, por ello Catalá et al. (2015) determinan que el texto debe contener *adecuación*, coherencia, *cohesión*, *corrección* y *variación* el cual alude a la calidad de los rasgos estilísticos de un escrito, además propone en sus pruebas APT ubicar a los sujetos en niveles de desempeño considerando tales rasgos en la producción a partir de los siguientes niveles de dominio:

Adaptación a situación comunicativa: La pertinencia del texto en cuanto al lenguaje, destinatario, diagramación, soporte e instrumento.

Ideas: Considera a las ideas como parte fundamental que enriquece el trabajo.

Voz y sello personal: Refiere a su sentido estético, capacidad de expresión, reflexión sobre el significado y compromiso con el tema.

Fluidez y cohesión: Indica la naturalidad del desarrollo de ideas y los conectores que hilan el texto.

Estructura y organización: Es la estructura que conduce al significado central del texto, divergente de ideas y a su vez pertinente.

Convenciones gramaticales: Son las normas relativas al orden de las palabras en la oración, el uso adecuado de la sintáctica, morfosintáctica y ortográfica literal, acentual y puntual.

Para potenciar tales niveles de producción y cualidades del escrito, se emplean estrategias de producción escrita, que según Bixio (2004) expresa que son “los métodos y procedimientos dirigidos a planificar y promover situaciones en las que el alumno organice sus procesos y exprese sus pensamientos” (p. 73). Por tal motivo es importante recalcar que respecto a las fases de la escritura, cada una evoca a la implementación de estrategias determinadas a los objetivos que se desean alcanzar, las cuales se describen a continuación:

Con los cinco sentidos: Busca acercarse a la técnica de descripción, reflexionar sobre la disposición y estimular la conciencia expresiva.

Torbellino de Ideas: Es un método o una técnica que resulta ser muy útil en la creación literaria, para el escritor espontáneo “consiste en proceder con rapidez sin pararse en discursos ni discusiones de ningún tipo, cada sujeto suelta una frase o expresión sin largas complicaciones” (Prado, 2006, p. 3).

Talleres de escritura: Tomando en consideración el tiempo otorgado para efectuarlo supone el cumplimiento de objetivos didácticos, en este sentido requiere organización en clase de acuerdo con Cassany (2004).

Relax imaginativo-literario: Pretende suscitar imágenes sensoriales que surjan de un texto, puesto que, pensar en imágenes fomenta el desarrollo de “la concentración mental, de la creatividad y la fantasía, de la serenidad y armonía interior, de la integración de lo sensorial-somático y lo imaginativo-mental” (Prado, 2006, p. 34).

Marcas de corrección: Tienen objetivos que implica marcar errores sin dar soluciones correctas, promoviendo la autonomía del alumno además de disponer de señales para brindar información (Cassany, 2007).

Visión insólita: Pretende analizar las cosas desde todos los puntos de vista posibles para prever problemas que puedan permitirnos solucionar posibles errores, de esta manera se genera el pensamiento crítico.

Rehacer una historia o buscar un principio y reescribirla variando elementos; en donde “la organización de la actividad y la interacción pueden dar mucho dinamismo a la creación de historias” (Cassany, 2004, p. 281).

El proyecto se fundamenta tomado como referencia investigaciones que aportaron al ámbito temático como Castañeda (2008) en su tesis *Leer y escribir en la escuela*, el cual indica la necesidad de incrementar las habilidades de los alumnos para que los sujetos puedan producir y comprender textos. Igualmente Loyola (2015) en la tesis *Producción de textos escritos en los estudiantes de 4º grado*, aborda el estudio desde las dimensiones de las fases de producción

textual, demostrando que las habilidades que se desarrollan en el proceso de escritura son indispensables para el incremento de los niveles de producción escrita.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El enfoque de investigación cualitativo resultó determinante para el proceso, por ende se definió que su característica dinámica en relación a la estructura, permite la valoración de los resultados en busca de realidades interpretativas de fenómenos educativos y sociales para la transformación de la práctica educativa, se involucra la toma de decisiones e intenta el descubrimiento según Sandín (2003).

El tipo de estudio que se utilizó fue de carácter descriptivo porque permitió investigar los alcances de las habilidades de escritura en la expresión escrita, considerando que Hernández (2007) lo define como un estudio que detalla eventos y busca especificar factores importantes para el sometimiento a un análisis. En relación a esto se elabora la hipótesis de acción estratégica que es un enunciado relacionado a una acción según Bisquerra (2004).

El siguiente punto trata de la investigación-acción que fungió como diseño de investigación, el cual se enfocó en indagar las implicaciones de habilidades de escritura para la expresión escrita en educación primaria, el reconocimiento de los niveles de producción existentes de acuerdo a la instrumentación pertinente y su análisis.

Para concluir con el apartado, cabe destacar que la investigación se dirigió hacia alumnos del cuarto grado grupo *A* como sujetos participantes, quienes se beneficiaron a través del diseño e implementación de un plan de acción basado en estrategias de producción para mejorar la expresión escrita, que involucró su posterior valoración.

Ubicación y Tiempo de Estudio

La institución educativa designada para la aplicación del proyecto fue la Escuela Primaria Urbana *Federal Felipe Carrillo Puerto*, turno matutino con C.C.T. 04DPR04481 perteneciente a la zona escolar 017, ubicada en la calle 16, callejón s/n del barrio de San Román en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche, el horario de trabajo contemplado fue de 8:00 a.m. a 13:00 p.m.

Con base al tiempo de aplicación del proyecto, este abarcó seis meses desde el 21 enero hasta el 5 julio de 2019, comprendido por tres jornadas de práctica, de las cuales se dispusieron de 30 sesiones de trabajo para la implementación del plan de acción, cada una de ellas con una duración de 60 minutos

Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes se designaron como cumplimiento de la práctica docente correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por tal motivo la población objeto de estudio estuvo integrado por un grupo de cuarto grado grupo A conformado por 25 alumnos, quienes 12 son de sexo masculino y 13 de sexo femenino, en edades que oscilan entre los nueve y 10 años.

De acuerdo con las características de los sujetos, se consideró el modelo de Programación Neurolingüística (PNL), de Blander y Grinder (1998 citado por Quintero 2006), para el reconocimiento de estilos de aprendizaje, cuyos datos arrojaron que 17 educandos muestran un estilo visual, cinco son auditivos y tres más tienen un estilo kinestésico. En cuanto a los ritmos de aprendizaje se obtuvo que cinco alumnos corresponden al ritmo lento, 14 al ritmo moderado y seis son rápidos.

Instrumentos de Acopio de Información

Los objetivos planteados requirieron determinados instrumentos para su evaluación, a fin de obtener los datos relevantes que permitan la reflexión y el análisis del proceso de investigación, los cuales se mencionan a continuación:

Rúbrica: Es un conjunto de indicadores puntuales y objetivos con que se determina el rendimiento del estudiante a través de indicadores según Cano (2015). Fue de elaboración propia, con el propósito de diagnosticar el nivel de producción textual en los discentes en cuanto a categorías de análisis sobresaliente, bueno, regular y deficiente respecto a los criterios.

Guía de observación: Se integra por indicadores como instrumento de creación propia cuyo propósito fue facilitar el registro de lo que desea ser observado, además de contar con la técnica de observación participante (Zhizhko, 2016).

Listas de cotejo: Se implementó el uso de estas debido a que son instrumentos estructurados para el registro de presencia o ausencia en el listado de indicadores según Pérez (2018). Fue de elaboración propia y permitió identificar la movilización de microhabilidades de escritura.

Escalas estimativas: Permiten la valoración a partir de la asignación numérica a cierto rasgo de estudio, por ende su esencia es tanto cuantitativa como cualitativa de acuerdo con Silva y Ortiz (2015). Su elaboración fue propia, cuyo propósito fue evaluar las habilidades de escritura como complemento de la guía de observación, tomando en cuenta los indicadores concentrados en el instrumento.

Pruebas APT: Se aplicaron pruebas APT (Aplicación de la Producción de texto) como instrumento estandarizado para la valoración del nivel de producción textual de los alumnos, para ubicarlos en niveles de desempeño respecto a la adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz y sello persona, fluidez y cohesión de la escritura.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto a través de una serie de pasos buscó comprobar la hipótesis, de tal forma que la metodología de trabajo se dividió en tres fases; la primera fase correspondió a la planeación del proyecto, con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, la ubicación de la población de estudio, así como el tiempo asignado para su investigación.

La recolección de información ratificó la relevancia del tema de estudio, al encontrar en el marco teórico los conceptos claves que ampliaran los datos para el posterior análisis, seguidamente se diseñó el plan de acción que respondiera a las necesidades de la problemática y al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Para la segunda fase denominada *ejecución*, se efectuaron una serie de actividades encaminadas a la obtención de información a partir de un diagnóstico aplicado en secuencias didácticas que requirieron de una rúbrica, lista de cotejo, guía de observación y escala estimativa como instrumentos; posteriormente comenzó la aplicación del plan de acción efectuando estrategias de producción escrita para el desarrollo de la expresión.

Tomando en cuenta el primer objetivo *Identificar los niveles de producción escrita a partir de estrategias de producción para favorecer las habilidades de escritura*, los primeros datos recabados fueron a través de una rúbrica para determinar el nivel de producción escrita de la población de estudio, también se aplicó una guía de observación que tuvo como finalidad recopilar información del segundo objetivo *Determinar las habilidades de escritura mediante estrategias de producción de textos para desarrollar la expresión escrita*.

En este sentido los instrumentos se complementaron para evaluar el proceso de aplicación de estrategias de producción escrita, atendiendo las etapas del proceso de escritura, ya que la rúbrica brindó un panorama de las cualidades textuales implementadas por los sujetos en sus producciones, correspondiente al tercer objetivo: *Aplicar estrategias de producción para favorecer la escritura atendiendo la corrección de textos de manera autónoma*.

Respecto a la tercera fase *proceso de evaluación* y con base en la información y respuesta frente a las actividades. Se empleó la prueba APT para valorar los niveles de dominio en la producción de textos, partiendo de una serie de actividades cuyo análisis verificó el desempeño en cada sujeto, el cual brindó la oportunidad de contrastar los resultados del primer momento de diagnóstico, con la fase final a partir de los productos elaborados, culminando con el cuarto objetivo. En complemento, se recurrió a la triangulación de los resultados al emplear una rúbrica

y una escala estimativa, que validó los alcances de las estrategias en las habilidades de escritura, las cuales estuvieron reflejadas en sus escritos.

RESULTADOS

Para conocer el alcance de las actividades y estrategias en cada objetivo, se requiere explicar las implicaciones de los instrumentos con indicadores específicos para su valoración.

En el primer acercamiento y de acuerdo al primer objetivo comenzó a aplicarse la estrategia *¿Qué ocurrió? ¿Cómo cuándo y dónde?*; que implicaba que los alumnos debían completar la información con base en las tres interrogantes y a sus conocimientos previos. Los resultados obtenidos en la rúbrica indica que el 64% (16 alumnos) estaba en un nivel intermedio, 16% (4 alumnos) en un nivel pre-intermedio y un 20% (5 alumnos) se encontraba en el nivel básico.

Correspondiente al segundo objetivo, se implementó la estrategia *Torbellino de ideas*, cuyo propósito fue que los estudiantes utilizaran la habilidad de escritura de planificación, es importante mencionar que la mayoría de educandos optaron por organizar sus ideas a través de un esquema, mientras una minoría prefirió la escritura de forma impulsiva, y carecen de habilidades de edición.

Referente a la estrategia *Transformación de la historia*, que consistió en la modificación de un texto condicionando el empleo de determinadas palabras, aunado al análisis de indicadores de la lista de cotejo mencionan que el 48% (12 alumnos) redactó el texto utilizando la escritura impulsiva, el 40% (10 discentes) se adapta a las sugerencias de integrar determinadas palabras a la redacción del texto, el 12% (3 alumnos) modificó totalmente el texto.

Para el cumplimiento del tercer objetivo se llevó a cabo un taller que involucró tanto la estrategia de sensibilización *Con los cinco sentidos*, que consistió en la redacción a partir de experiencias, así como *Marcas de corrección*, la cual proponía identificar errores en el texto durante la revisión y corrección, de acuerdo con las cualidades de los textos, su autonomía y autocrítica; con base en esto el 84% (21 alumnos) opta por revisar y valorar sus propios texto y el 16% (4 alumnos) lo omite.

Para evaluar el cuarto objetivo se utilizó la prueba APT, cuya finalidad es la valoración del dominio lingüístico que indicó que el 4% (1 educando) está en el nivel no desarrollado, el 16% (4 alumnos) está en el nivel emergente, mientras que destacaron los niveles en desarrollo con un 48% (12 sujetos) y muy desarrollado con un 32% (8 alumnos) cuyo dominio se expone a continuación:

Adaptación a situación comunicativa: Las intenciones de los alumnos fueron observables en sus producciones, las cuales presentaban un lenguaje apropiado al tipo de texto y al destinatario, mostrando la eficiencia del empleo de la escritura para comunicarse a través del canal escrito.

Ideas: El nivel de ideas demostró la disposición por enriquecer el trabajo de redacción, generando un alto nivel de creatividad al plasmar la continuidad del texto propuesto por la prueba.

Voz y sello personal: Los menores localizados en el nivel muy desarrollado, demostraron un alto grado de voz y sello personal, con capacidad comunicativa y compromiso ya que los alumnos describieron y reflexionaron sobre el personaje.

Fluidez y cohesión: Los niveles superiores lograron implementar la correcta ilación de palabras, mientras que los niveles inferiores presentaron problemas, porque sus ideas no se entrelazaban para conseguir una fluidez adecuada en la realización del ejercicio de escribir las evidencias de los personajes principales.

Estructura y organización: Se presentó al momento de planificar la escritura, en donde pocos alumnos implementaron el uso de organizadores gráficos, otros optaron por plasmar sus ideas espontáneamente, en este sentido los textos descriptivos demostraron la descripción de características físicas y psicológicas.

Convenciones gramaticales: La actividad propuso un alto nivel de desarrollo del aspecto de concordancia de género, número y tiempos verbales, así como el uso literal de la ortografía en cuanto a las mayúsculas y la implementación del aspecto puntual.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Considerar el tema principal de la expresión escrita en la educación primaria es indispensable para la formación de alumnos capaces de utilizar las habilidades comunicativas en distintas situaciones, de esta manera el proyecto se enfocó en mejorar las producciones de los alumnos a través de un proceso eficaz.

Considerando que Cassany (2007) destaca que las: habilidades de selección y ordenación de la información; cognitivas de generación de ideas, revisión y de reformulación; así como de unidades superiores, son indispensables en el proceso de textualización. Sin embargo, las características de los sujetos influyen, para ello la aplicación del proyecto se centró en tales habilidades, considerando los ritmos y estilos de aprendizaje, afirmando que inciden positivamente en la producción de textos descriptivos cuyas cualidades de coherencia, cohesión y variación destacaron al igual que las habilidades de edición y revisión.

La producción de textos involucra todas las cualidades expuestas anteriormente para formar parte del acto comunicativo que involucre la expresión y el aprendizaje (Mosquera, 2017). En este sentido se afirma que la producción escrita involucra más que el acto de escribir, requiere habilidades necesarias para la comunicación textual.

La producción escrita es concebida como un acto de comunicación, en donde el dominio lingüístico destaca la forma correcta de escribir; emplea las habilidades de escritura para planificar, editar y corregir textos, las cuales se vinculan a la selección y ordenación de la información, la generación de ideas, reformulación y corrección. Todas estas observaciones en complemento con el plan de acción, los objetivos propuestos, así como los resultados y su análisis crean la siguiente conclusión.

El desarrollo de habilidades de escritura para favorecer la producción de textos descriptivos, fue el objetivo principal establecido en el plan de acción, efectuado a través de estrategias que promovieron especialmente las habilidades de edición y corrección, aunado a incremento del dominio en la adecuación a la situación, la fluidez y cohesión así como en las convenciones gramaticales, presentes en la producciones. De igual manera la generación de ideas, la voz y sello personal estuvieron presentes en el estilo de redacción de cada sujeto, por consiguiente el impacto generado en los alumnos fue positivo.

Con la implementación del proyecto, existió un gran avance en la forma de redactar de los alumnos, logrando que desarrollen y favorezcan ciertas habilidades de escritura, en este sentido el proceso colocó a los alumnos en circunstancias de análisis y reflexión al momento de editar y corregir sus textos.

REFERENCIAS

- Bisquerra R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bixio, C. (2004). *Enseñar a aprender*. Construir un espacio colectivo enseñanza-aprendizaje. Argentina: Homo Sapiens, p. 73.
- Cano, E. (2015). *Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso*. Universidad de Granada. Granada, España Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo económico de cultura.

- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura*. Barcelona, Ed. Paidós, p. 284
- Cassany, D. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Castañeda, G. (2008). *Leer y escribir en la escuela* (tesis de licenciatura) Universidad Tecnológica de Pereira.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2015). *Evaluación de la producción de textos*. Barcelona: Grao
- Fumero (2004). *Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica*. Revista Universitaria de Investigación
- Hernandez Sampieri, R, Fernandes Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007), *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, p. 122.
- Loyola L. (2015). *Producción de textos escritos en alumnos del 4º grado* (tesis de licenciatura) Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Mosquera, P. (2017). *La producción de textos como herramienta para mejorar los procesos de lectura y escritura (Tesis de licenciatura)*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez, C. (2018). *Uso de lista de cotejo*. Como instrumento de observación. Universidad Tecnológica Metropolitana
- Pita A. (2004). *La expresión escrita en Educación Primaria*. Preparadores de oposiciones para la enseñanza. Génova. Madrid
- Prado D. (2006). *Relajación creativa*. Relajación autogenerada por la concentración. Educreate. ACCAT-CT, p. 3- 34.
- Prior, P. (2006). *A sociocultural theory of writing*. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* New York: The Guilford Press. (pp. 54).
- Ramos M. (2011) *El problema de la comprensión y producción en Perú*. Revista digital de Investigación, p. 5.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua español*. Dictionary of the Spanish Language. 22nd ed.
- Sandín (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. McGraw and Hill Interamericana de España.
- SEP (2011), *Programa de estudios 2011*. Educación Básica. Primaria, México: SEP.
- Velásquez, M. (2007). *Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita*. Revista signos, p. 20.
- Zhizkho (2016). *Mitos de la investigación cualitativa*. Paidós.

IMPLICACIONES DEL JUEGO PARA EL APRENDIZAJE EN USAER

Jazmín Anahí Martínez Moreno
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
Estudiante de Octavo Semestre
Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual
jazminanahimartinezmoreno@gmail.com

María del Carmen Pérez Álvarez
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
Nivel de estudios: Maestría
Docente investigador
carmenperez.byced@gmail.com

Juana Eugenia Martínez Amaro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
Nivel de estudios: Maestría
Docente investigador
j_eugenia90@yahoo.com.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El presente trabajo es un reporte parcial del documento recepcional que se presentará para obtener el grado de Licenciada en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual. La modalidad del documento es un ensayo que pretende promover el juego como una estrategia diversificada para facilitar el aprendizaje en alumnos de USAER. Trata de invitar a la comunidad docente a pensar en el juego como algo bondadoso con el ejercicio de la docencia y darle un significado al aprendizaje a partir de actividades lúdicas que inviten a los estudiantes a aprender jugando. Esta diversificación se proyecta en el diseño e implementación de una propuesta didáctica que confluente las dimensiones tanto del aprendizaje como del juego. Si bien aún está en proceso la intervención, el resultado aún es plausible; sin embargo se concluye que para la autora, el hecho de conocer, investigar, diseñar e implementar la propuesta ha generado un genuino interés por realizar en su vida profesional una práctica fundamentada en el juego.

Palabras clave: Juego, Aprendizaje, USAER.

Planteamiento del Problema

Todas las personas hemos tenido alguna relación con el juego por ser una actividad natural del ser humano y la infancia es la edad en la que se privilegia su ejercicio. Como adultos podemos evocar recuerdos que nos sugieren sensaciones, emociones y aprendizajes, momentos de alegría, ya sea en soledad o en la compañía de buenos amigos. Sin embargo y en no pocas ocasiones, por el hecho de ser una actividad natural se piensa en él como algo obvio y se deja de observar las posibilidades que tiene para el aprendizaje.

Pudiera pensarse que el ámbito escolar es el espacio en el que se privilegia el juego para aprender, sin embargo y desde mi perspectiva como estudiante normalista me he encontrado que poco se aprovecha, tal vez, porque no se concientiza sobre la complejidad que lo define y las bondades que ofrece.

El contexto al que refiere el presente estudio corresponde la Unidad de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER) No. 4, ubicada en la Escuela Primaria “Dolores del Río” en la Ciudad de Durango, Dgo., en la cual se desarrolla el Trabajo Docente como estudiante normalista. Es una escuela de organización completa integrada por una plantilla de doce docentes frente a grupo, profesor de educación artística, profesor de educación física, profesora de tecnología, profesora encargada de biblioteca, además de personal administrativo y de servicios generales; todos ellos liderados por la directora de la primaria. Como parte del equipo de USAER una maestra de apoyo está permanentemente en la escuela y el resto del equipo, psicóloga, trabajadora social y maestra de comunicación, asisten eventualmente a colaborar en el trabajo de apoyo bajo el mando del director de la unidad.

En esta institución educativa se realizan acciones para crear un clima escolar sano entre docentes y alumnos, se fomenta una comunicación abierta y respetuosa con los padres de familia, así mismo se les involucra en las actividades escolares. Se observa una gran aceptación entre todos los actores escolares, lo que refleja una aceptación a la diversidad. La maestra de educación especial atiende a los alumnos, en sesiones grupales, tutoriales, subgrupales e individuales, y dentro de estas acciones se vinculan las actividades del equipo paradocente.

Son 398 alumnos quienes conforman la matrícula escolar y están distribuidos en doce grupos de primero a sexto grado, la mayoría de ellos habitan en los alrededores de la escuela o en colonias aledañas, de ellos se tiene en registro del servicio de apoyo a un total de diez alumnos.

Tabla 1

Alumnos en registro

Alumno	Edad	Grupo	Condición
Alumno A	8 años	3°A	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno B	8 años	3°B	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno C	8 años	3°B	Dificultad en la Comunicación
Alumno D	8 años	4°A	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno E	10 años	5°A	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno F	9 años	5°B	Dificultad Severa de Aprendizaje

Alumno G	9 años	5°B	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno H	10 años	5°B	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno I	10 años	6°A	Dificultad Severa de Aprendizaje
Alumno J	11 años	6°A	Dificultad Severa de Aprendizaje y Dificultad en la Comunicación

Durante la jornada inicial de observación me pude percatar que las actividades en las aulas se desarrollan bajo un ambiente ordenado y de trabajo, sin embargo no se observó que se utilizara el juego. Los niños realizan las tareas habitualmente escuchando las indicaciones de los profesores, observando los ejemplos en el pizarrón, realizando los ejercicios en los libros y cuadernos; todo esto sin una motivación interna más que la de cumplir la tarea. Específicamente me dediqué a observar a los alumnos en registro de la USAER y descubrí que al igual que el resto de sus compañeros de aula se dedican a realizar la tarea, pero algo que hace diferencia es que la tarea no les significa aprendizaje. Por la condición de problemas severos de aprendizaje, discapacidad intelectual y problema de comunicación, el hecho de realizar trabajos de manera mecánica no les beneficia.

Fue entonces que nació la inquietud de conocer más y desarrollé una observación sistemática a partir de una guía preelaborada sobre el tema. La información que obtuve fue en relación al interés evidente que los alumnos demuestran hacia las clases de educación física, educación artística, la clase de computación e incluso el tiempo asignado para asistir a biblioteca. A estos espacios los alumnos asisten con entusiasmo, se observa su semblante de alegría cuando los maestros les informan que es tiempo de asistir. La coincidencia que observé de tales actividades fue que los maestros las desarrollan a partir de juegos, lo que les hace agradable, interesante y divertida la clase. Es así que surgió la posibilidad de considerar el juego en las tareas académicas que se realizan tanto en el aula regular como en el servicio de apoyo, al tiempo que se considere la diversidad para una educación inclusiva.

El enfoque de la escuela inclusiva busca que una institución educativa reflexione acerca de sus prácticas, sus valores y su funcionamiento de tal manera, que le permita identificar todos aquellos obstáculos que presentan los alumnos y, con base a ello, desplegar una serie de estrategias y acciones innovadoras para eliminarlos o minimizarlos. (Campa, 2015, p. 35)

Y a partir de esta reflexión se generan las siguientes cuestiones sobre las que me avoqué a investigar: ¿Cómo aprenden los niños? ¿Qué condiciones se deben cuidar para facilitar el aprendizaje? ¿Qué tipo de estrategias se pueden implementar para favorecer el aprendizaje en los alumnos? ¿Se puede favorecer el aprendizaje a través del juego? ¿Cómo usar el juego como herramienta didáctica? ¿Cómo deben de ser los juegos para lograr el aprendizaje? ¿Qué estrategia implementar para optimizar el juego y favorecer el aprendizaje en USAER?

El propósito a seguir es favorecer el aprendizaje de los alumnos de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular a partir de la implementación de una propuesta didáctica fundamentada en el juego.

Servicio de Apoyo de Educación Especial

Educación Especial es la modalidad de Educación Básica que tiene la responsabilidad de promover facilidades para que los estudiantes adquieran los aprendizajes de la currícula. Esto lo realiza a partir de los servicios que ofrece: El servicio de orientación que ofrece información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad en general; el servicio de apoyo que busca primordialmente la eliminación de las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos de educación regular, y el servicio escolarizado que tiene como finalidad escolarizar a los alumnos que por su condición requieren adecuaciones curriculares altamente significativas y/o permanentes.

La USAER es un servicio de educación especial que colabora con las escuelas de educación básica en la construcción de una escuela inclusiva, de calidad y en igualdad de oportunidades. Proporciona orientación, asesoría y acompañamiento al Consejo Técnico Escolar y a las familias para la identificación y eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas que se encuentran en condición de discapacidad, autismo, aptitudes sobresalientes, con dificultades severas de aprendizaje, comunicación y comportamiento u otros, que se encuentren en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión. Diseña y desarrolla programas específicos, estrategias diversificadas y ajustes razonables. De igual manera, promueve la vinculación interinstitucional. (Campa, 2015, p. 66)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que “Toda persona tiene derecho a la educación”, y entre los criterios que la orientan está

será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (Art. 3º Constitucional, fracción II, inciso i)).

Lo cual justifica el servicio que ofrece educación especial como colaborador en la promoción del aprendizaje. Y específicamente en relación a la educación inclusiva se establece que

será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Art. 3º Constitucional, fracción II, inciso f)).

El criterio de diversidad fundamenta el hecho de que cada niño y niña es diferente en intereses, capacidades y formas de aprender entre muchos otros aspectos; por tanto el sistema educativo se debe adaptar a tales diferencias y ofrecer una educación que vaya de acuerdo a la individualidad del estudiante considerada desde un ambiente social.

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. (LGE, Art. 61)

El hablar de inclusión en el contexto educativo hace referencia a considerar las características individuales de los alumnos para la promoción de la adquisición de aprendizajes y en consecuencia elaborar diseños de la práctica acordes a las necesidades de los alumnos y de este modo se faciliten las condiciones para el logro del aprendizaje. La formación que he recibido

como futura docente de educación especial va en concordancia con los fundamentos antes mencionados.

...que el futuro docente obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. (SEP, 2004, p. 43)

Y como parte de esa formación he tenido la oportunidad de realizar jornadas de práctica y de trabajo docente en los diferentes servicios de educación especial donde he puesto en práctica las competencias didácticas adquiridas en el proceso.

El trabajo docente es el conjunto de actividades propias de un profesor de educación especial, que los normalistas realizan en periodos prolongados de un ciclo escolar con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, bajo la tutoría de un maestro del servicio de educación especial. (SEP, 2007, p. 9)

El Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas se desarrolla en la Escuela Normal en tiempo alterno a las jornadas de Trabajo Docente; es ahí donde se participa de un proceso de reflexión sobre el acontecer en la práctica y se diseña la intervención didáctica a seguir. Es así que a partir de las observaciones preliminares en trabajo docente se determinó como tema de estudio para la elaboración del documento recepcional “Las implicaciones del juego en el aprendizaje en USAER” por considerar de fundamental importancia el aprovechamiento de la actividad lúdica como una estrategia para favorecer el aprendizaje en los alumnos, en atención a la diversidad. Una tarea inicial es conocer a los alumnos para considerar en el diseño de la propuesta didáctica algunas especificidades en caso de ser necesario, además de ello es de utilidad investigar sobre las dificultades de aprendizaje relacionadas.

Luque (2009) define las dificultades de aprendizaje como un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje hablado o escrito, se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Incluye condiciones tales como problemas perceptuales, dificultad en el funcionamiento del cerebro, dislexia, y afasia del desarrollo. (Campa, 2015, p. 66)

Las dificultades en la comunicación de acuerdo a Castanedo (2006), son una condición que presentan algunos alumnos en la que existe un deterioro en la habilidad para recibir y/o procesar un sistema de símbolos, representar conceptos y transmitir y usar el lenguaje oral. Se manifiesta con alteraciones en la comprensión y/o uso de las formas del lenguaje (fonología, morfología y sintaxis), en el contenido del lenguaje (semántica) y en las formas del lenguaje (pragmática). (Campa, 2015, p. 66)

Es momento entonces de diseñar la estrategia de apoyo, pensar en las actividades y los recursos para un cambio en la intervención a favor de la generación de aprendizaje. Esa es la posibilidad que como futuro docente se tiene en las manos y se debe aprovechar, investigar, reflexionar, diseñar, intervenir y evaluar; todo con fundamento en el juego. La USAER despliega ciertas estrategias de apoyo entre las que está el diseño y desarrollo de estrategias diversificadas,

es lo que se toma como fundamento para el presente estudio. Esta diversificación implica diseñar actividades y tareas distintas que abonen a los propósitos de la educación; en este caso la diversificación es la implementación del juego como estrategia para el aprendizaje.

El juego en el aprendizaje

El ser humano aprende desde antes de su nacimiento y a lo largo de toda su vida no deja de aprender. Muchos teóricos han dedicado su investigación a estudiar el aprendizaje y existe una evolución en tales teorías. Para efectos del presente estudio, previa investigación, consideré que la teoría del aprendizaje que sustenta la propuesta didáctica que implemento es el constructivismo que sugiere “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen e las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece” (Carretero, 1998, p. 34). Ausubel lo representa aludiendo al aprendizaje significativo “Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores” (Pozo, 1997, p.211).

Por otra parte está la teoría de aprendizaje sociocultural representada por Vigotsky que expone que “El contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos” (Bodrova, 2004, p. 9).

Entonces se busca un aprendizaje significativo tomando en consideración el contexto social. Pero también hay que considerar las condiciones para lograrlo, estos son los dispositivos básicos “Un conjunto de actividades neurofisiológicas que se generan en los sistemas superiores del sistema nervioso central, dando lugar al proceso de aprendizaje: Motivación, memoria, atención, senso-percepción y habituación.

Conocer el canal o el estilo correcto por el que aprende cada alumno es un factor determinante para su desarrollo educativo. Pues cada persona tiene diferentes y diversas características que permiten entender de manera distinta, conforme a sus particularidades, por lo cual se entiende que existen diferentes formas de adquirir la información. Estos canales son el visual, auditivo y kinestésico.

Una consideración más está el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje. Campa (2015), expone que para elaborar un diseño de aprendizaje se debe concretizar los contenidos del currículo general para garantizar que los alumnos en condición de discapacidad, autismo o con severos problemas de aprendizaje, puedan acceder a la información y se rigen por ciertos principios de aplicación.

El qué del aprendizaje. Es necesario proporcionar múltiples medios de representar los contenidos de aprendizaje.

El cómo del aprendizaje. Implica proporcionar múltiples medios para que el alumno exprese lo que sabe, por eso es necesario facilitarle opciones expresivas y ejecutivas (oral, gráfica, pictográfica).

El porqué del aprendizaje. Ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas. (Campa, 2015, p. 73)

Finalmente y no menos importante está el conocer cuáles son las barreras que está enfrentando el alumno para acceder al aprendizaje y participar de la actividad académica. Echeita (2006), define que el término barreras resalta que es el contexto social con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. En este caso, una barrera significativa es la forma de enseñar de los docentes, esto en el caso de los alumnos de USAER.

Aquí pues la posibilidad del juego como estrategia de intervención “El juego es, además de un derecho inalienable de la infancia, una necesidad que la escuela debe no sólo respetar, sino también promover” (Goncalves, Segura y Mosquera, 2010, p. 66). Si se realiza de una manera didáctica sirve para desarrollar el aprendizaje de todos los alumnos y especialmente de los aquellos que se sienten desmotivados en las tareas. Cada vez que un niño juega está aprendiendo aún sin planearlo, entonces qué se puede esperar cuando se diseña cuidadosamente el juego. Pero ¿Qué es el juego?,

Para Lebovici y Diatkine el juego es una actividad libre, sentida como ficticia y situada fuera de la vida corriente, capaz, no obstante de absorber totalmente al jugador, acción despojada de todo interés material y de toda utilidad, que se realiza en un tiempo y un espacio circunscritos. Se desarrolla con orden según reglas establecidas y suscita en la vida relaciones de grupo, que se rodean de misterio o que acentúan mediante el disfraz lo ajenos que son al mundo habitual. (Díaz, 2011, p. 147).

Es una actividad que gusta y motiva a la mayoría de los niños, independientemente del tipo de juego, se da la oportunidad de experimentar, convivir, pone en práctica habilidades y sobre todo se divierte. El aprender jugando es una manera sencilla pero eficaz de trabajar, pues disfrutar en clase de actividades lúdicas que habitualmente no realiza es motivante, centra más su atención, su desempeño en la actividad es duradero y sobre todo se adquiere un aprendizaje significativo.

Con el juego se busca la participación de todos los alumnos por ser de interés común, además en esta forma de trabajo el docente es uno más de los participantes del juego, pues considero importante que el maestro se relacione y se integre en la elaboración y desarrollo de la actividad, y con ello obtener un aprendizaje para todos, porque también el docente aprende qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar.

Metodología

Son tres las líneas temáticas que sugiere el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual, se optó por la línea temática Procesos de enseñanza y de aprendizaje en los servicios de educación especial, lo que implica el diseño de una propuesta didáctica.

Las propuestas didácticas se conciben como formas de intervención pedagógica a implementar en el aula, en éstas se consideran centralmente los intereses, las posibilidades y las necesidades de aprendizaje de los niños y los adolescentes de educación básica (SEP, 2005).

El documento recepcional se escribe a manera de “ensayo de carácter analítico y explicativo, en el cual los estudiantes expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos” (SEP, 2012, p. 9).

Para la obtención de información de campo, se realizó una entrevistas para docentes de educación regular y de educación especial, se aplicaron pruebas pedagógicas para observar el avance en los aprendizajes de español y matemáticas. Un instrumento valioso ha sido el diario de observación para la recuperación de la experiencia, así como las guías de observación del trabajo docente relativas a la actividad lúdica.

Resultados

Por ser un reporte parcial del documento recepcional, aún no se está en condiciones de presentar los resultados como tal, sin embargo se presenta el diseño de una propuesta didáctica pensada en el qué aprender, cómo aprender y para qué aprender, conformada por una serie de actividades que implican el juego para el aprendizaje. Cada actividad está diseñada respetando los momentos de una situación didáctica de inicio, desarrollo y cierre. Se consideran los canales de aprendizaje que favorecen la recepción sensorial de los estímulos, además de buscar en todo momento que los dispositivos básicos para el aprendizaje estén presentes en el desarrollo. Se planea también en cada actividad el recuperar los conocimientos previos para a partir de la experiencia lúdica generar un significado nuevo y por supuesto aprovechar la interacción entre compañeros para aprender de y con ellos. La característica principal de la estrategia es la diversificación en la actividad lúdica en busca de un aprendizaje.

Parte de la estrategia es involucrar a los docentes de grupo en la dinámica de aprender jugando, esto a partir de ofrecer información de manera práctica y fácil de recibir, además de ello se propone realizar en sesiones de Consejo Técnico Escolar algunas demostraciones en video de la aplicación de la propuesta.

Discusión y Conclusiones

El juego como estrategia diversificada ofrece una buena opción para que los alumnos del servicio de apoyo puedan alcanzar los aprendizajes del currículo. Aquí se presentó un diálogo entre el aprendizaje y las facultades que ofrece el juego en su adquisición. No son pocos los elementos a observar, tanto el aprendizaje como el juego tienen múltiples dimensiones y el intento de combinarlas para justificar el diseño de la propuesta didáctica no ha sido fácil, sin embargo sí muy enriquecedor. La constancia y el tiempo serán los mejores aliados.

El juego para mí ha dejado de ser una actividad simplemente divertida, ahora lo veo como un privilegio que se tiene como docente para facilitar el aprendizaje de forma amena y agradable para los alumnos. Si se piensa en la niñez se hace la relación inmediata con el juego, es un tema muy concurrente en el ámbito educativo, seguramente no he generado conocimiento para la

mayoría de los docentes sin embargo considero que el ejercicio de trabajo docente con el diseño e implementación de la propuesta didáctica ha generado en mí la confianza de que puedo favorecer el aprendizaje en mis alumnos ahora y durante todo mi ejercicio profesional futuro. Tal vez se ha dicho mucho sobre el juego pero para mi como estudiante y futura docente de educación especial me ha significado mucho conocer todas las implicaciones que tiene el juego a favor del aprendizaje . Esta es la conclusión mas importante que hago y es la riqueza que me llevo.

REFERENCIAS

- Bodrova E., Leong D. (2004). *Herramientas de la mente*. México, D. F.: Pearson.
- Campa, L. (2015). *Orientaciones para el Funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyos a la Educación Regular (USAER) en el Marco de la Reforma Educativa. Un Enfoque Inclusivo*. Durango, México.
- Carretero, M. (1998). *Constructivismo y educación*, Buenos Aires Argentina: Aique.
- Díaz, V. (2011). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. México:Trillas.
- DOF (30-09-2019). *Ley General de Educación*. México.
- DOF (20-12-2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España:Narcea.
- Goncalves, S., Segura, A. y Mosquera, M. (2010). *Didáctica de las ciencias naturales en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Merchán, M. (2011). *Influencia de la percepción visual en el aprendizaje*. Ciencia y tecnología. Vol. 9, No. 1
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- SEP. (2004). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP
- SEP. (2005) Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II. Licenciatura en Educación Física. México: SEP
- SEP. (2007). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres*. Licenciatura en Educación Especial Plan 2004. México: SEP
- SEP. (2012). *Orientaciones para elaborar el Documento Recepcional*. Licenciatura en Educación Especial Plan 2004. México:SEP

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA

Maestro Mauricio Martínez Cedillo, profesor investigador de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, nivel de estudios Doctorante en Educación, Email: mauriciom@afcm.gob.mx

Doctora Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez, profesora investigadora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, nivel de estudios Doctora en Educación, Email: cecilia.alonso@sepdf.gob.mx

Diana Teresa Quiroz Canales, profesora investigadora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, nivel de estudios Doctorante en Educación, Email: mtradianabenm@gmail.com

Línea temática

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

Se presentan los resultados de la última etapa de la investigación longitudinal sobre la Educación Artística en la formación de docentes de Educación Primaria, generación 2015-2019 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. A seis meses de haber egresado de la Licenciatura, se les entrevistó para identificar su postura sobre la educación artística como docentes titulares y sobre el impacto del dispositivo de formación sobre educación a través del arte generado por el grupo de investigación en el último año de su formación.

La presión social ejercida por padres y autoridades que descalifica y nulifica la educación artística limitando la actuación de los docentes y su intención de trabajar de manera interdisciplinar. Se corrobora que el enfoque de apreciación y expresión artística planteado en el currículo de educación Básica es insuficiente, es necesaria la metodología de educación a través del arte en los currículos de educación básica y Normal.

Palabras clave

Formación docente, educación artística, educación primaria

Planteamiento del problema

Mucho se ha reflexionado sobre la educación artística en México y en el mundo (Sharp y Le Métais, 2000, Agirre, 2005, Jiménez, 2009, Robinson, 2009), sin embargo, estos análisis han tenido poco impacto en el cambio de status de la disciplina en los currícula mundiales. En nuestro caso, conformados como grupo de investigación, hemos dedicado los últimos cuatro años a identificar las características de los futuros docentes de educación básica y el nivel de desarrollo de su competencia artístico cultural.

Esto nos ha llevado a cuestionarnos sobre las causas de la deficiente formación de nuestros estudiantes en dicho ámbito considerando:

- a) la indiferencia de maestros de primaria y secundaria que en su formación omitieron y/o ignoraron los contenidos de educación artística de los programas en dichos niveles educativos;
- b) el escaso o nulo aprendizaje de las disciplinas artísticas en la educación no formal e informal (Sarramona, 1998)
- c) su apatía hacia los cursos sobre la materia incluidos en la malla curricular de las licenciaturas de educación preescolar y primaria.

Nuestra preocupación al momento de dar seguimiento a la generación 2015-2019 de estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, respecto a su experiencia y formación en los lenguajes artísticos, fue expuesta en dos emisiones del Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal (Tecnológico Nacional de México, 2017, 2018) y nos llevó a generar una propuesta de investigación acción que incluyó un dispositivo de formación complementaria en el ámbito de las artes, documentado y presentado en la edición de Conisen del año pasado (Tecnológico Nacional de México, 2019).

Sin embargo, ni en nuestro país ni en el mundo la situación cambia, la Educación Artística sigue siendo considerada necesaria, pero ignorada de facto, ejemplo de esta situación son los planteamientos de los currícula de educación básica y Normal.

Por ejemplo, en los planes de estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se señala que la finalidad formativa de los cursos de educación artística es que los estudiantes comprendan “la importancia del arte en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos” (SEP, 2012, p. 15; SEP, 2018, p. 12), sin embargo, la malla curricular solamente incluye 4 horas a la semana con 4.5 créditos, y tanto estudiantes como docentes han manifestado que es imposible atender todos los contenidos de las cuatro disciplinas artísticas, aún bajo el enfoque del arte Integral.

Así, la formación las Normales perpetúa la idea de que la lengua, la lógica matemática y los cursos del Trayecto Formativo Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, son disciplinas de status elevado,

pues tienen mayor número de horas a la semana: 6 horas, así como un mayor valor en créditos: 6.75, ignorando el valor de la educación artística en el fortalecimiento del desarrollo cognitivo, personal y social.

En el currículo de Educación Básica la situación no es mejor, pues el Plan de Estudios vigente plantea que al término de la educación básica los estudiantes “valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas locales, nacionales e internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación con los elementos básicos de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro” (SEP, 2017, p.468,469). Este propósito corresponde a un enfoque que privilegia la apreciación artística, y aunque también se pretende que

desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros (SEP, 2017, p. 469).

en realidad, la principal restricción para alcanzar estos propósitos es el mismo plan de estudios que limita el tratamiento de los contenidos a 40 periodos lectivos anuales, lo que equivale a una hora por semana durante toda la educación primaria, sea que la escuela tenga un horario regular, de jornada ampliada o de tiempo completo (SEP, 2017).

En las circunstancias anteriormente descritas, podría considerarse que los maestros no alcanzan los propósitos planteados en los programas por la falta de tiempo, de una formación sólida o por una carencia total de formación en alguna de las disciplinas del arte.

Se debe suponer también que, por la exigencia social, impulsada por los medios de comunicación, los resultados de las evaluaciones internacionales y la presión ejercida por las autoridades educativas durante el sexenio pasado, los maestros privilegian las materias de estatus elevado, las matemáticas y la lengua, lo que les impide aplicar las actividades relacionadas con el arte.

Como corolario de la investigación longitudinal realizada con los estudiantes de la Generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se consideró hacer una última consulta a los informantes a seis meses de su egreso, con la finalidad de fortalecer la reflexión sobre su intervención respecto a la educación a través del arte, los lenguajes artísticos en las escuelas primarias en las que laboran y corroborar nuestros supuestos. Así, realizamos dos sesiones de trabajo con seis estudiantes de la generación citada, para efectuar un seguimiento sobre las acciones realizadas y analizar lo que sucede en las escuelas primarias de la Ciudad de México en el desarrollo de competencias de Artes, perteneciente al Área de Desarrollo Personal y Social del Plan de Estudios de Educación Básica.

Marco teórico

El sustento teórico de la investigación lo constituyen los planteamientos de las inteligencias múltiples de H. Gardner (1999), la inteligencia emocional de Goleman (2003), el enfoque socio constructivista (Piaget, 2000; Vigotsky, 2009; Ausubel, 2002) y de la Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein (2003), los principios de la educación a través del arte de Dewey (2008). También se considera la parte normativa, principalmente, el principio pedagógico de: Promover la interdisciplina, que establece el Modelo Educativo de la Educación Obligatoria (SEP, 2017), y la flexibilidad curricular que brinda a las escuelas de educación básica la organización propia de dicho modelo.

Adoptamos la definición de Pérez (2002) de *Educación a través del arte* por contener todos los elementos que requieren los estudiantes para llevarla a la acción:

Educar a través del arte o por medio de él es utilizar las artes en las estrategias educativas que se proponen, para intentar lograr metas supraeducativas no exclusivamente técnicas, que tienen más que ver con la mejora de la calidad de vida de la gente (p.291).

Recuperamos también experiencias sistematizadas en distintos medios académicos para la formación de los docentes en formación. Por ejemplo, las investigaciones desarrolladas por Akoschky et al. (2000) que ofrecen un panorama del lugar que ocupan las artes en los currícula escolares a partir del análisis y propuestas para repensar las expresiones de la educación artística y sus lenguajes como el teatral, musical, corporal y la experiencia visual y consideran que la escuela puede y debe ser el espacio para ofrecer, producir y disfrutar de expresiones estéticas.

En Europa, los estudios realizados por Giráldez (2007), han derivado en el diseño de la Competencias Cultural y Artística adoptada por la Comunidad Europea. En este planteamiento se expone la función comunicativa del lenguaje en la escuela en la que coexisten el lenguaje verbal, el lenguaje no verbal y otros tipos y formas de expresión, todos con el mismo nivel de importancia. En relación con los lenguajes artísticos, la autora referida señala que

el alcance de la competencia <<expresión cultural>> es mucho más amplio, abarcando no sólo a las artes, sino a otras realidades y manifestaciones culturales y dejando en claro que no se trata sólo de conocer y participar como mero espectador, algo sin duda importante, sino de expresarse a través de los distintos lenguajes artísticos, desarrollar el juicio crítico y compartir las propias opiniones con las de otros, adquirir un sentido de la identidad a la vez que un respeto por la diversidad (Giráldez, 2007, p. 65).

Las consideraciones de la UNESCO emanadas de la Segunda Conferencia Mundial Sobre Educación Artística celebrada en el año 2010 en Seúl se traducen en tres objetivos: Velar porque la educación artística se accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad, Velar porque las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución, y, Aplicar los principios y prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo (UNESCO, 2010).

Augustowsky (2012) por su parte, plantea la necesidad de postular el arte en la escuela para desmontarlo de su carácter elitista y que la comunidad escolar participe de experiencias estéticas. El significado reside principalmente, en generar experiencias desde la escuela, de actividades, de proyectos y

propuestas en las que participen alumnas y alumnos para repensarse y recrearse en lo individual y colectivamente a través del arte.

En México se ha desarrollado investigación que refiere que la educación artística escolar cumple una función eminentemente formativa y representa hoy en día una condición fundamental para el logro de una verdadera formación integral (Palacios, 2005, p. 49). Esta declaración no ha logrado tener oídos en las esferas de toma de decisión en el ramo de la educación en torno a la inserción y desarrollo contundente de este campo de conocimiento en los planteamientos curriculares.

Esta es una de tantas riquezas que ofrecen los lenguajes artísticos, expresarse con otros recursos, entablar un proceso comunicativo distinto a lo cotidiano pues el arte tiene múltiples formas de representarse, por lo tanto, distintas formas de creación o solución de situaciones a partir del acercamiento desde distintas perspectivas a un objeto, una actividad, un problema, entre otros, que pueda considerar el Ser Humano. El desarrollo del pensamiento divergente, así como del pensamiento crítico y del pensamiento complejo tienen una base en la educación artística y sus lenguajes.

Pérez (2013) reporta que ni en la revisión documental, filosófica y epistemológica, ni en los análisis de contenido de los programas de educación básica y Normal, aparecen fundamentos que prevean la formación integral del conocimiento de lo artístico y lo humano.

Benítez (2014) afirma, además, que alfabetizar en distintos lenguajes artísticos implica la utilización de códigos diferentes lo que conlleva una forma de abstracción y en consecuencia implica el uso de símbolos, refiere además que “el conocimiento y uso de los lenguajes artísticos adquirirán de manera natural los recursos necesarios para optimizar sus competencias de expresión y comunicación, no sólo en estos lenguajes sino en cualquier otro lenguaje simbólico” (p. 113). El uso de un lenguaje diferente abre las posibilidades de comunicación con otros lenguajes pues se ha adquirido la habilidad de procesar símbolos distintos. En el caso del uso de los lenguajes artísticos se transita de uno a otro en función de la situación que se enfrente o del momento que se presente para comprender el mundo.

Acudir a los lenguajes artísticos como docente abre un abanico de posibilidades de comunicación entre educadores y la infancia, es interactuar con otras formas de diálogo, de brindar experiencias educativas estéticas.

Pregunta de investigación

¿De qué manera el fortalecimiento de la competencia artístico cultural de los docentes en servicio egresados en 2019 de la Licenciatura en Educación Primaria impacta en su práctica profesional?

Propósitos

- Identificar el impacto del fortalecimiento de la competencia artístico cultural de los egresados de la generación 2015-2019.

- Examinar si en las escuelas primarias se atiende el Área de Desarrollo Personal y Social denominado Artes

Supuestos de investigación

Los docentes de educación primaria desatienden el Área de Desarrollo Personal y Social Artes debido a la presión social que les obliga a privilegiar los Campos de Formación académica.

Metodología

En esta última etapa de la investigación longitudinal, elegimos una metodología cualitativa, que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2011)

es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (p.48).

De acuerdo con Flick (2007) la etapa de las grandes narraciones se terminó, por esa razón es necesario analizar las narraciones contextualizadas y situadas, pues se estudia conocimiento y práctica locales (Geertz, 1994).

Métodos de investigación

Se utilizó el grupo focal como método de recolección de datos, los grupos de enfoque se conciben como “una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (Hernández et al., 2014, p. 408,409). El propósito de dicho método es producir y analizar la interacción de los informantes en la construcción grupal de significados

Instrumentos

Guion de preguntas abiertas para entrevista en el grupo focal. Transcripción de la reunión.

Muestra

Seis docentes en servicio de la generación 2015-2019 egresadas en julio pasado, que participaron en todas las etapas de la investigación longitudinal y particularmente, en las acciones de la etapa previa de investigación acción. Las informantes tienen entre 22 y 35 años y que se encuentran en servicio en escuelas primarias matutinas, de jornada ampliada y vespertinas de la Ciudad de México.

Resultados

Las afirmaciones, cuestionamientos y comentarios de los informantes fueron organizados en seis temáticas, las cuales se describen a continuación:

1. Aportaciones de la formación inicial en el ámbito de la Educación Artística

- > Si nos enfocamos a los cuatro lenguajes artísticos considero que la normal no nos dio los elementos necesarios para trabajar ahora. Por ejemplo, en danza tu decisión era ir a tomar clase, pero siempre ponían otras actividades
- > Hay cosas que nos enseñan en la normal y cosas que no. Ya tuve mi primera vez de reunión de boletas y salí bien.
- > Considero que, si me aportó la Normal, en las clases, aunque el maestro no
- > Creo que la normal si me dio los elementos de los lenguajes artísticos
- > Por ejemplo, en danza no era en un horario dentro de las actividades de la normal. Mi maestro de danza de la primaria que siempre utiliza los ritmos y los mismos movimientos.
- > Tal vez si nos dieran por año un lenguaje artístico. Tal vez en el horario como en las optativas.
- > Al final para los niños nosotros somos los referentes, les sugiero que hagan voces. En la normal no encontré ese espacio para desarrollarme. Al final siempre existe ese grado de tener pena.
- > Se nos enseñaron buenas cosas, estoy conforme, pero, aunque ellos tenían el conocimiento no sabían como mostrarnos los procedimientos. Por ejemplo, ahora vamos a actuar todo como niños de 1°, de 2°, de 3°...

2. Talleres complementarios

- ✧ En mi caso si complementaron mi formación porque igual pude o que te den la clase de que todas las asignaturas estén juntas con la educación artística. Tal vez fue el tiempo corto. Yo me acuerdo si quiero dar una clase y de Educación Artística quiero agarrar danza y ver como puedo trabajar español con eso.
- ✧ En mi caso la importancia del lenguaje de música yo lo trato de aplicar, pero los niños son muy negativos, no les gusta socializar entre ellos. Recuerdo mucho lo del barro y trato de aplicarlo. Eso de las canciones y la importancia de los portadores de texto.
- ✧ El taller de educación artística complementario que me pareció muy fundamental

3. Perspectiva de las autoridades sobre la educación artística

- Mi directora no está muy de acuerdo en eso, pero no está de acuerdo con el cambio.
- También está la presión administrativa
- Lo de la ruta de mejora es prioritario: en nuestro caso es la comprensión lectora. También está lo del PENCE

- Piden muchas evidencias. Yo trato de relacionar con educación Artística, pero es muy difícil
- A veces tengo nervios, si me lleguen a decir algo, yo voy a tener la culpa, se podría decir marginada en la que la directora dice que apenas y la luz llega.
- A la directora le molesta que los niños hagan desorden.

4. Perspectiva de los padres sobre la educación artística

- Si uno trata de dar el espacio a educación artística, necesita un espacio y un tiempo amplio y eso es lo que los papás no entienden. Pero todo el día estuviste dibujando, dicen.
- Pero los padres dicen que es prioridad. Hay mucho que cubrir. Está estandarizado, lo que hacemos y las pruebas que se piden estamos respondiendo a estándares internacionales, pero no a las necesidades de nuestro país
- Los padres quieren que se ocupe todo, acuarela, cuaderno de marquilla. Para los padres todo debe estar calificado.
- Ellos lo miden por el número de trabajos o por lo que usan el cuaderno. Si ellos sacan de 8 para arriba ya están contentos. En tercero no sabían usar la regla.

5. Tratamiento de la educación artística en el Aula

- El arte no solamente es una pintura, sino que ya ahorita todo es arte, en cuanto a la música yo no implementaba esa parte, pero quería que ellos vieran como es que podíamos mediante una canción expresarnos.
- La presión social es un gran problema. Los padres dicen que los niños no aprendieron por la maestra que no se apura...
- Que cumplan con artística. No me siento tan libre porque tanto los papás como los niños presionan. Como cuando éramos practicantes la responsabilidad era de otro.
- Educación artística lo hago de manera transversal.
- En educación artística, siempre les hago hincapié de que podemos crear cosas.
- Vamos a revisar como esta el plan y vamos a ver lo que dice esto. Me cuesta trabajo entender el programa
- En la escuela no se toma ni siquiera lo socioemocional, sino que se van a trabajar valores

6. Perspectiva de los docentes sobre la Educación Artística y la innovación

- ✍ En el examen yo incluí artística y entonces me preguntaron ¿porque me va preguntar de artística? Y les respondí, elegí eso es tan importante como las otras asignaturas. Yo llegué con ellos y empecé a leer el libro porque también creo que ni abren el libro, no les dan el de artística
- ✍ Enseñarles que se puede hacer arte con las cosas cotidianas.
- ✍ A veces el tiempo no te da o las actividades que se interponen, y cortas.

- ✍ En la escuela hay un maestro de danza como tal, pero hay unos niños que no mueven ni los ojos, y el no motiva a los niños. Pensar en estrategias para motivar a los niños. Que sonidos les gustan, ese maestro usa siempre los mismos sonidos.
- ✍ A nivel general los maestros viejos no les dan el peso como tal a la educación artística. Solamente hay maestros de danza. Nos enfocamos más a una asignatura académica.
- ✍ Yo trabajo más por disciplinamiento porque no me siento libre, yo me siento amarrada por lo que es administrativo. También influye la actitud de los niños. No me funcionó la interdisciplinamiento y ellos nunca entendieron que lo hicimos en una sola línea, aunque sea un solo tema. Educación Artística está también organizado de manera disciplinar.
- ✍ No conocemos la malla o los contenidos de Educación Artística
- ✍ También depende del maestro. Si me toca un bailable no se como poner los pasos. En video, pues no es lo mismo
- ✍ El programa de artísticas no le entendí
- ✍ En mi escuela cada quien trabaja como quiere, todos están tranquilos, no es como si toda la escuela trabajara lo mismo, no hay una articulación. Llegué a un lugar donde todos están en contra de la directora. Las planeaciones se entregan como quieren. Llegué a un lugar donde no hacen nada.
- ✍ Desde niña me ha encantado todo lo que tiene que ver con educación artística. Estuve en un taller de monumentos históricos y cuando llego al aula y veo que los niños carecen de ese conocimiento me da como una sensación rara.
- ✍ Veo la Educación Artística como un lugar donde los niños pueden expresar sentimientos.
- ✍ Cuando llega la clase de artes ellos están tranquilos y ver como eso también les llena.

7. Visión y posición de los niños hacia la educación artística

- ✓ les dije van a traer una danza del tipo que quieran y van a tener ropa, la que ustedes quieran porque les voy a ir dando ahí un cuadrito donde explique el tipo de danza en la regional autóctona y todo eso. Entonces yo les llevé música para que escucharán yo bailaran y conocieran y ellos llevaron y también
- ✓ Que los niños supieran que todo sea importante. Creo que ni abren el libro de Educación artística con la maestra titular.
- ✓ La respuesta de los niños es positiva, casi no tienen faltas. A los niños les gusta y les llama mucho la atención, me gusta verlos jugar.
- ✓ Cuando lo hice les puse una canción de Mercedes Sosa, y cuando la estamos leyendo y analizando, cambia completamente el significado de la canción, pensé que iban a llorar, pero no, ellos se iban regulando entre si.

- ✓ Mi grupo le falta un poquito reconocer la importancia de las reglas en la realización de las actividades. Un niño le aventó plastilina al oído a otro niño. Me comentan que un niño tiene leve retraso, aunque no hay diagnóstico.
- ✓ Me gusta que durante las canciones podamos expresarnos, generar en ellos un proceso cognitivo que es impresionante, ven que tu lo haces y se impulsan a hacerlo.
- ✓ Que es clave para la formación integral de las niñas. Nos damos cuenta que no estamos integrales. Mejor como dios me da a entender, si hay esa necesidad de los niños.
 - ✓ Quizá como estrategia más viable sería relacionarla con otra materia, reconozco el valor de la asignatura
 - ✓ Es necesaria para que el niño, todas las personas seamos integrales.
 - ✓ No hay bonito ni feo, es arte

Discusión

La práctica profesional del estudiante de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, tiene como finalidad que

“fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula (...) utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos que ha adquirido en la Escuela Normal a través de los cursos que componen la malla curricular, (...) con la finalidad de tener mejores resultados en cada una de sus intervenciones” (SEP, 2012, p. 2).

Por lo tanto, en el último periodo de práctica del octavo semestre cada uno de ellos tuvo la oportunidad de articular lo aprendido en los distintos cursos, en esta investigación se coloca la tilde en el espacio “Educación artística” perteneciente a la malla curricular de la Licenciatura y el taller “Fortalecimiento de la competencia artístico cultural”, dirigido por el grupo de investigación “Educación Artística y Formación Docente”.

Es así que en su último ciclo escolar cada normalista contó con la posibilidad de mejorar permanentemente su práctica docente a partir de las sugerencias de los maestros que acompañaron su formación tanto de la BENM como los docentes titulares de las escuelas de educación básica. Se hizo hincapié en el actuar de su último periodo de práctica profesional, en donde cada uno tuvo la posibilidad de elegir la organización de los aprendizajes tanto por multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad.

Durante las Jornadas de Práctica, observamos la organización de los aprendizajes por disciplinas por parte de los titulares de los grupos, la educación artística era vista únicamente una vez a la semana, en específico los días viernes y si el tiempo lo ameritaba, debido a que se privilegian las asignaturas de status elevado: la lengua y las matemáticas.

Como consecuencia, los futuros profesores intentaron diversas estrategias para lograr los aprendizajes de los niños, resaltando la importancia que tienen las artes en su formación académica, sin embargo, en muchos de los casos estos intentos eran acallados por los comentarios y/o sugerencias que los maestros titulares realizaban durante su práctica docente, es decir, se pudo observar que en la actualidad los normalistas se ven influenciados por el contexto escolar y áulico donde cada uno desarrolla su práctica profesional.

Cabe mencionar que quienes ponen en marcha el trabajo, en constantes ocasiones son presionados en su labor por parte de sus titulares quienes consideran que la mayoría de las veces con las actividades de educación artística se genera ruido y desorden en el aula; por tanto, darle continuidad a los proyectos, talleres o propuestas se torna difícil y se ve interrumpido constantemente.

Conclusiones

Algunos docentes manifiestan un reconocimiento del enfoque de la interdisciplinariedad e identifican campos de conocimiento que se integran en ejercicios o experiencias docentes centradas en la educación artística. Se ha desarrollado una mirada integradora de la práctica docente con los lenguajes del arte.

Los informantes reconocen el valor pedagógico y formativo de la educación artística en el ámbito educativo.

Los actores educativos manifiestan desconocimiento del enfoque de educación artística.

Se reconoce que la autoridad escolar presenta resistencia e incompreensión en torno al desarrollo de la educación artística en los tiempos escolares. Ante esa situación se muestra una actitud desfavorable a la educación artística y su valor pedagógico. La ubican por debajo del valor de las otras asignaturas.

Se manifiesta que cuando la intervención docente que propician movimiento y acciones lúdicas resulta atractiva y del interés del grupo escolar. Se reconoce que hay aprendizaje y diversión y viceversa.

Los entrevistados manifiestan que la autoridad escolar muestra actitudes de intolerancia ante formas de la docencia que promueve formas de aprendizaje que permite el movimiento, el diálogo y la interacción generalizada en el aula. Persiste la idea de que el aprendizaje es en condiciones de inmovilidad corporal y silencio absoluto.

Los padres de familia tienen la idea de que el hecho de ocupar todos los cuadernos que llevan a la escuela indica que los docentes están trabajando.

Los entrevistados refieren que su forma de ejercer la docencia se contrapone la solicitud de la autoridad educativa centrada en resultados sobre las asignaturas que se evalúan con estándares internacionales, esta condición los lleva a centrarse en los aprendizajes de asignaturas que se evalúan con pruebas estandarizadas y que esos instrumentos no valoran otras áreas de desarrollo que enaltece su actuación profesional en el aula.

Resulta fundamental que los entrevistados hayan identificado el enfoque de la educación a través del arte en su formación docente subrayando que la educación artística en la educación primaria es clave para que los niños se desarrollen de manera integral dándole a todas las asignaturas la misma importancia. Lograron señalar que es importante brindar una formación sólida para que se desarrollen en distintos campos científicos y que al omitir de esa formación a la educación artística, la integralidad del ser humano estará mermada.

Se corrobora que el enfoque de apreciación y expresión artística planteado en el currículo de educación Básica es insuficiente, es necesaria la metodología de educación a través del arte.

La presión social ejercida por padres y autoridades que descalifica y nulifica la educación artística limitando la actuación de los docentes y su intención de trabajar de manera interdisciplinaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro-Eub. .
- Akoschky, J. e. (2000). *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausgustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benitez, M. (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. . *Innovación Educativa*, 103-126.
- Denzin, N., & Lincoln , Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Egozi, M., & Shachar-Segev, N. (2003). The Instrumental Enrichment Program. En R. Feuerstein, *Feuerstein's theory and applied systems : a reader*. Autor: (págs. 99-128). Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential.
- Gardner, H. (1999). *las inteligencias múltiples*. Barcelona.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Goleman, D. (2003). *La inteligencia emocional*. México: Punto de lectura.
- Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). México: McGraw Hill.

- Jiménez, L. e. (2009). *Educación artística cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Palacios, L. (2005). *Arte: Asignatura pendiente*. México: UACM.
- Perez Herrera , M. (2013). Visión holística de un estado del arte sobre la educación artística. *Horizontes pedagógicos*, 117-135.
- Perez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 287-298.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Robinson, K. (2009). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. . London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.
- Sarramona, J., Vázquez, G., & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- SEP. (20 de 08 de 2012). *Acuerdo 649*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP.
- Sharp, C., & Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Tecnológico Nacional de México. (10 de octubre de 2017). *Memoria del 1er Congreso Nacional sobre Educación Normal*. Obtenido de CONISEN: <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Tecnológico Nacional de México. (01 de octubre de 2018). *2o Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Obtenido de CONISEN: <http://conisen.mx/memorias2018/memorias.html>
- Tecnológico Nacional de México. (28 de agosto de 2019). *3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Obtenido de CONISEN: <http://conisen.mx/memorias2019/memorias.html>
- UNESCO. (2010). L'Agenda de Séoul : objectifs pour le développement de l'éducation artistique. *Seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique* (pág. 11). Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

IMPLEMENTACIÓN Y ENFOQUE DE LA DANZA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Mayra Morales Guadarrama mayra.morales.guadarrama.prees@gmail.com

Andrea Ahuyón García andrea.ahuyon.garcia@gmail.com

Dra. Martha Yolanda Monzón Troncoso maryolmontron@hotmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

Esta investigación, tuvo como objetivo identificar y analizar los procesos de enseñanza idóneos en Educación Preescolar, en este caso centrándonos en el uso de la danza con un enfoque pedagógico que responda a las características y necesidades de los alumnos. Los métodos desarrollados fueron de corte cualitativo y cuantitativo a través de la teoría fundamentada y no experimental. Para ello se llevó a cabo el diseño y aplicación de una entrevista y una escala Likert donde las docentes plasmaron sus concepciones respecto al tema.

En conclusión, las docentes reconocen la importancia y trascendencia de implementar la danza con un enfoque pedagógico orientado a la mejora en la adquisición de aprendizajes y habilidades. Sin embargo, la responsabilidad del uso y enseñanza de la danza les es otorgada a los promotores de educación artística. Esto conlleva a una falta de articulación con los campos formativos y áreas de desarrollo personal y social. De igual forma, existen escuelas donde no se cuenta con este servicio, es ahí cuando no es implementada y se deja de lado la importancia y beneficios que brinda a la educación, esto se ve reflejado en los resultados de los instrumentos aplicados a las maestras de Jardines de niños.

PALABRAS CLAVE: danza, enfoque, proceso de enseñanza, estrategias de enseñanza, expresión corporal.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación que buscó obtener conocimiento respecto al tema de la danza, cómo es implementada en educación preescolar, cuál es el enfoque al aplicarla, la importancia o no que le otorgan para el óptimo desarrollo de los alumnos y a qué contribuye su implementación en educación preescolar. A través de esta investigación de corte cuantitativo y cualitativo se buscó obtener información, para identificar las percepciones que las docentes frente a grupo tienen a través de las experiencias vividas respecto al tema motivo de estudio y articularlo con las posturas de autores que abordan el tema.

El tema de investigación surge de la necesidad de implementar nuevas estrategias para desarrollar el aprendizaje y potencializar habilidades y capacidades de los alumnos, de manera en que sean libres en cuanto a la forma de expresión y movimiento. Resulta fundamental conocer cómo es implementado por las docentes y algunas ideas centrales respecto a la danza. La problemática específica es que no se implementa la danza desde un enfoque pedagógico o bien no se trabaja en educación preescolar.

El objetivo de llevar a cabo la investigación respecto a la danza, es el analizar e identificar los procesos de enseñanza idóneos en Educación Preescolar, el tema resulta de interés en el nivel preescolar por las edades de los pequeños y la necesidad incluso de coordinación motora, así también puede brindar múltiples beneficios al desarrollo de los alumnos, ya que como sabemos, el movimiento en el niño es propio de su edad y el permitirles expresarse con la naturalidad que les caracteriza, proporcionará mejoras en tanto al desarrollo motriz así como en la adquisición de aprendizajes significativos.

MARCO TEÓRICO

Se analizan las categorías principales de la investigación, a partir de la postura de diversos autores y se aporta la perspectiva personal de las autoras teniendo como referente la información recabada. Se parte de definir que es la danza, seguido de abordarla como una estrategia didáctica, reconociendo su contribución al desarrollo del niño, también se analiza la danza como forma de expresión y por último el enfoque que puede fortalecer diferentes procesos a través de la danza. Se considera importante hacer énfasis en ello, ya que es parte de lo que se pretende conocer con la investigación.

La danza

“La danza es acción, es movimiento, y el movimiento humano es un fenómeno de adaptación en sí mismo” (Ferreira, 2009, p. 9) de acuerdo a lo que refiere la autora, es percibida como algo propio e innato del ser humano como un medio de expresión y comunicación, lo cual permite a los pequeños en este caso en particular, estar en contacto con el medio a través de movimiento. Con la danza se pueden desarrollar y estimular las diferentes capacidades y habilidades del ser humano.

La misma autora señala que “la danza es un medio que lleva al estudiante a descubrir cómo aprende mejor, y qué aprende, moviéndose, por lo tanto, se aprende danzando” (Ferreira, 2009, p. 9) esto es interpretado como una forma de aprendizaje libre en donde el alumno tiene la oportunidad de descubrir por sí mismo sus formas de aprendizaje a través de la potenciar sus habilidades expresivas corporales. Por lo tanto la danza es un medio de aprendizaje para el ser humano, abre la posibilidad de manifestarse corporal y artísticamente.

La danza como forma de expresión

Para conocer acerca de la danza como expresión corporal, es necesario definir qué es la expresión corporal, cuáles son sus características y sus objetivos, se exponen las posturas de distintos autores, posterior a ello se realiza una aportación personal. Cabe destacar que la expresión corporal aparece en la danza, el teatro, la música, las actividades físicas, entre otras actividades, como canal de comunicación y la manera en que se pretende transmitir un mensaje.

“La expresión corporal exterioriza las emociones, los sentimientos, las sensaciones y los deseos desde lo más profundo de nuestro ser. Por esto, la considera como esa expresión humana que se hace visible como lenguaje” (Aja, 1994, p. 92) de acuerdo con el autor, se entiende como una manifestación del hombre donde expresa lo que es y la interacción con su entorno. Consideramos que también sirve como una forma de conocimiento y autoconocimiento.

Por otro lado, para Stokoe (1990) es;

Una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje pre-verbal, extra verbal y paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma, pues él es cuerpo y tiene cuerpo (p. 79).

De acuerdo a lo que se señala, es una forma de integración del sentir de manera interior y actuarlo en el exterior, expresándolo por medio de manifestaciones gestuales, corporales, signos y símbolos

como un modo de lenguaje del cuerpo, donde se le da un significado al conjunto y que permite entender al otro, lo que se quiere transmitir gracias a la revelación del contenido interno.

Romero (1999), manifiesta que la expresión corporal

es una disciplina que contempla el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos base del desarrollo motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética. Argumentos que sustentan la concepción de una expresión y un cuerpo que determinan la unicidad del ser, esas particularidades, emociones, sensaciones y lenguajes propios que hacen únicos al individuo (p. 26).

De acuerdo a las posturas expuestas, podemos afirmar que la expresión corporal es aquella que permite manifestar a través de un canal de comunicación, en este caso es el lenguaje corporal, algo que se quiera participar o transmitir, como sentimientos, pensamientos o vivencias por medio de una interacción del ser humano consigo mismo y con el entorno. En el ámbito educativo, puede ser utilizado por los docentes para propiciar el desarrollo físico, la expresión, la creatividad y la espontaneidad.

La danza como estrategia didáctica

La danza en la educación “no ha alcanzado la categoría de materia y, como máximo, ha llegado a ser parte de un bloque de contenidos” (Nicolás, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p. 43), es decir, dentro de la malla o mapa curricular en ningún nivel educativo existe un espacio en el que se pueda desarrollar de manera específica. Resulta importante concientizar a maestros y alumnos sobre los beneficios que la danza conlleva en el desarrollo integral del ser humano.

Es necesario abordar argumentos teóricos que permitan identificar a la danza como una estrategia didáctica, la cual permite favorecer en los alumnos aprendizajes significativos respecto al desarrollo de capacidades físicas y fortalecer la expresión corporal. Se considera pertinente entonces cuestionar: ¿Cómo concebir la danza como una estrategia didáctica? Es necesario tener en cuenta que debe realizarse desde un enfoque lúdico, es decir que la estrategia “debe permitir que los sujetos estén en una predisposición a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro” (Monroy, 2000, p. 163), por lo que se deben propiciar situaciones en las que los alumnos se sientan motivados e interesados por la danza y con ello logren reconocer su importancia.

Otro factor que ayuda a identificar a la danza como una estrategia didáctica es que “lo lúdico solo tiene sentido en la interacción con otros, de modo que el sujeto pueda identificarse y reconocerse a sí mismo” (Monroy, 2003, p. 163), es decir, que para su desarrollo idóneo es necesaria la

interacción con otros agentes educativos, lo que resultará enriquecedor en las situaciones de aprendizajes propiciadas.

Es necesario tener en cuenta que para Monroy los elementos fundamentales que debe llevar la estrategia, (2000) son tres: Temática, Historia y Kinesis. Estos permiten llevar a cabo situaciones de aprendizajes enriquecedoras para el desarrollo integral de los alumnos, no solo impactan en el ámbito físico, tiene repercusiones en el social, cultural y de expresión corporal.

El primero, refiere a la temática, “la danza responde a estados emocionales y se sabe, además, que cada una de las diferentes manifestaciones danzarias del folclor surgió en unas condiciones histórico-sociales concretas.” (Monroy, 2000, p. 165), se busca que el alumno logre reconocer de que se trata, comprendiendo las características y significado de lo que está haciendo, con el fin de que resulte significativo para la adquisición de aprendizajes.

El segundo, es la historia, “Jugar con las posibles maneras de crear y organizar el inicio, el nudo y el desenlace de una historia, le brinda al niño la seguridad de sentirse dueño de ella, de poderla moldear y transformar a su parecer.” (Monroy, 2000, p. 166), dicho elemento, permite a los alumnos descubrir la historia de la danza de manera dinámica además de enfrentarse a procesos comunicativos y a utilizar su creatividad, con el fin de dar respuesta a ¿Cómo? y ¿Para qué?

Finalmente, el tercero pretende poner en práctica la parte estética, es decir, los movimientos, “Ello implica la posibilidad de la adaptación y la modificación, por parte de quien está aprendiendo, de aquello que es presentado por el maestro” (Monroy, 2000, p. 166), es decir, no es un proceso de simple memorización de pasos, si no permite a los alumnos ser partícipes de las modificaciones e innovaciones en torno a la danza.

Enfoque de la danza

Para poder implementar la danza como estrategia didáctica para la adquisición de aprendizaje de los alumnos, es fundamental el enfoque que se le dé a la misma, por ello se revisaron algunos autores para conocer su postura al respecto. Ferreira menciona que educar por medio de la Danza, “consiste en facilitar la germinación integral de la creatividad con la inquietud permanente de evolución para la vida. Para que se produzca el aprendizaje debe haber instancias de interacción, y de situaciones de relación entre diferentes actores de proceso educativo” (Ferreira, 2009, p.10).

La autora afirma que para implementarla como medio formativo no debe ser utilizada únicamente como una serie de pasos o movimientos a seguir sin ningún objetivo, al contrario, como docentes debemos

crear situaciones por medio de una experiencia corporal placentera, en la que existan procesos de reflexión y toda actividad propuesta, sea un vehículo para que el estudiante aprenda a aprender, puesto que los procesos cognitivos, afectivos y valóricos son fundamentales en todo aprendizaje (Ferreira, 2009, p. 11).

Para lograrlo es necesario escoger e implementar danzas que resulten de agrado, interés y significatividad para los niños, en todas sus dimensiones y como docentes considerar las características y la esencia propia de la danza siendo visualizada como un lenguaje artístico. Para que lo anterior de resultado, se debe favorecer siempre la vivencia y la exploración por medio de la puesta en marcha de la danza en acción. Por último, Fux (1981) insiste en

La necesidad de olvidar la concepción de la danza como un adorno en el conjunto de disciplinas educativas y opina que integrándola en la enseñanza obligatoria se favorecería la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma. Así mismo, la mayoría de los autores coinciden en las numerosas aportaciones educativas de la danza y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional. (Citado en Nicolás, et al. 2010, p. 43)

El autor hace referencia a la importancia que tiene implementarla como medio para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos debido a los múltiples beneficios que la danza, el movimiento y la expresión, aportan al sector educativo para lograr un óptimo desarrollo de las habilidades de los alumnos, más aún porque el movimiento es algo natural del cuerpo a través del cual se puede lograr un autoconocimiento y por ende mejores formas de aprendizaje.

Contribución de la danza en educación preescolar

Es imprescindible abordar los aspectos a los que contribuye la danza en la Educación Preescolar, esto con el fin de concientizar a los maestros acerca de los beneficios que una puesta en práctica idónea trae consigo. Se considera oportuno, comenzar hablando sobre los ámbitos del desarrollo en los que favorece. Nicolás et al. (2010) refiere cuatro: el físico, intelectual, social y expresión personal.

En el ámbito físico “la danza, además, ofrece un ejercicio corporalmente más global, exento de elementos competitivos y con un alto componente hedonista” (Nicolás, et al. 2010, p. 43), es decir, que propicia situaciones en las que la actividad física sea vista como algo que se puede disfrutar sin algún tipo de competición. De manera específica contribuye “al desarrollo motriz, la adquisición de hábitos saludables y la realización adecuada de las tareas motrices necesarias en la vida cotidiana” (Nicolás, et al. 2010, p. 43), ello impacta en la calidad de vida de los alumnos.

Por otra parte, dentro del ámbito intelectual “la danza puede utilizarse como medio de conocimiento de aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos” (Nicolás, et al. 2010, p. 43), además para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo, es necesario trabajar con la temática y su historia, lo cual no solo le hará reflexionar sobre la relevancia de lo que se desarrolla, además, ampliar sus conocimientos en cuestiones culturales tanto de manera específica como global, esto demanda una actividad cognitiva.

En cuanto al ámbito social Nicolás, et al. (2010) refiere que la danza contribuye en los procesos de interacción y socialización entre los integrantes de la comunidad, a través de ella los alumnos logran adquirir patrones de movimientos definidos previamente por la sociedad, además de las implicaciones de contacto corporal, coordinación grupal, comunicación y expresión, favorecen la armonía social. Podemos decir que los procesos de socialización que se generen serán favorables para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Otro ámbito, es la expresión corporal “su carácter temporal permite al niño expresarse sin sentirse examinado cuando la práctica a solas y sin público, puesto que el producto desaparece inmediatamente después de su realización” (Nicolás, et al. 2010, p. 45), en la educación, resulta ser un medio para que el alumno comience a adquirir habilidades comunicativas, su trabajo transversal con otras disciplinas resultará favorecedor para el desarrollo del niño.

Está estrechamente relacionado con la dimensión emocional, “La danza como proceso artístico-creativo está profundamente ligada a la dimensión emocional del ser; es de allí que surge en un primer momento el impulso de bailar, la necesidad de hacerlo.” (Monroy, 2003, p. 163), los procesos comunicativos involucran sentimientos, emociones e ideas que con otros medios quizá no puedan expresar y su propiciación ayuda a los alumnos a regular sus emociones.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología de corte cualitativo fue utilizada debido que “Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana.” (Lincoln y Denzin, 1994, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 9), resultó idónea para desarrollar la investigación, ya que nuestro objetivo era identificar y analizar los procesos de enseñanza idóneos en Educación Preescolar.

De manera más específica se seleccionó el método de “Teoría fundamentada” que “exige análisis exhaustivo de los datos para extraer el marco explicativo “local” más completo (es decir, no

generalizando, sino peculiar de estos datos específicos)” (Coolican, 2005, p. 2), esto nos brindaría la posibilidad de analizar la forma en la que se llevan los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la danza.

Esto nos llevó a seleccionar la entrevista como el método de recogida de datos, ya que “es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, et al. 1999, p. 167), lo que resultaría favorable para conocer las concepciones y opiniones que las docentes tienen respecto al tema central de la investigación.

Los resultados de la aplicación de la entrevista permitieron saber que las docentes consideran que la implementación de la danza en el nivel de educación preescolar contribuye a que los alumnos identifiquen algunas partes de su cuerpo, ubicación espacial y desarrollo de la expresión corporal, sin embargo, refieren que no trabajan la danza como una estrategia didáctica, sino que depositan la responsabilidad de su aplicación a la promotora de educación artística.

Las docentes reconocen la importancia de la implementación de la danza, son conscientes del impacto que tiene en el desarrollo integral de los alumnos. Recomiendan que deben desarrollarse los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un enfoque lúdico, en el que los alumnos desarrollen múltiples habilidades mientras se divierten y expresan libremente mediante el movimiento corporal, es decir, desde una perspectiva lúdica.

Recurrir a una metodología de corte cuantitativo como apoyo permitió enriquecer la información, y buscar datos para “la adopción de un criterio lógico, esto es, entre las premisas y las conclusiones se constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas, tales que para ir de las primeras a las segundas no habrá más que seguir sus estipulaciones” (Del Canto y Silva, 2013, p. 28), lo que proporciona un panorama general del tema desde una perspectiva estadística.

Se seleccionó el método no experimental, ya que Hernández, Fernández y Baptista (2010), refieren que permite realizar investigación bajo dos aspectos fundamentales que es el longitudinal y transversal, con lo que podemos decir que ocurren en un tiempo y un momento determinado, y resulta idóneo, pues se delimita la durabilidad de los procesos de investigación y análisis.

Una vez seleccionado el método con el cual direccionaríamos la investigación respecto a lo cuantitativo, se optó por el diseño de una escala Likert, que son definidas como “instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (Bertram, 2008, citado por Matas, 2018, p. 39), lo cual permitió conocer de manera general la perspectiva de las docentes.

Los resultados obtenidos, mostraron un panorama favorable respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las aulas de Educación Preescolar, en su mayoría, muestran un buen manejo en relación con los enfoques, recursos y estrategias empleadas para la implementación idónea de la danza como estrategia de enseñanza, por lo que se refleja un amplio conocimiento respecto al tema, lo que no se refleja en la aplicación práctica.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo de investigación ha sido Identificar y analizar los procesos de enseñanza idóneos de la danza en el nivel Preescolar. Para comenzar, es importante mencionar que ésta se encuentra estrechamente relacionada con una forma de expresión, Ajá (1994) menciona que aplicación permite al alumno comunicar mediante movimientos corporales sentimientos, pensamientos, ideas y emociones. Sin embargo, para propiciar dichas situaciones de aprendizaje es necesario tomar en cuenta distintas variables.

Visualizar la danza como una estrategia didáctica para generar en los alumnos aprendizajes significativos, implica un reto, no se le ha dado la importancia necesaria, es vista como algo irrelevante comparado con asignaturas académicas como español, matemáticas y ciencias. Por ello Monroy (2000) es un referente para recuperar tres elementos fundamentales: temática, historia y kinesis; permitiendo visualizarla como un proceso en donde no solo intervienen factores físicos si no también cognitivos.

Es imprescindible tener presente que la enseñanza de la danza trae consigo múltiples beneficios, Monroy (2000), refiere cuatro ámbitos en los cuales se muestra mayor impacto, estos son: físico, intelectual, social y de expresión corporal. Estos se desarrollan de manera transversal favoreciendo múltiples habilidades y conocimientos que favorecen en el desarrollo integral de los educandos de una manera divertida.

La danza impacta en el fortalecimiento de las diferentes dimensiones y ámbitos del desarrollo, es fundamental hablar respecto a la importancia de su enfoque pedagógico. Las situaciones de aprendizaje que se propicien dentro del aula deben ser placenteras para los alumnos, así mismo se debe poner en manifiesto la libertad y creatividad, con el fin de que puedan aprender mediante actividades lúdicas y la danza es un elemento transcendental para ello.

Cabe mencionar que la metodología fue esencial para desarrollar el artículo, dado que direccionó el trabajo de investigación. Al ser el objetivo identificar y analizar procesos de aprendizaje y enseñanza de la danza, se optó por seleccionar un método cualitativo y cuantitativo, lo que permitió

tener un panorama más amplio al recopilar información respecto a las concepciones de las docentes de Educación Preescolar respecto al tema, de manera general y específica.

Los resultados tanto de la entrevista, como de la escala Likert, fueron interesantes, en ambos instrumentos se reconoce la importancia de trabajar la danza en Educación Preescolar. Sin embargo, en la aplicación práctica no se reconoce como tal, y es otorgada la mayor parte de la responsabilidad a promotores de educación artística, dado que escasamente existe un trabajo articulado entre docentes y por tanto con otros campos de formación o áreas de desarrollo personal y social.

Los resultados concretos de la información obtenida tanto de los instrumentos, así como de la investigación, muestran que las docentes reconocen la importancia y el enfoque idóneo que la enseñanza de la danza debe tener para el logro de aprendizajes significativos en el nivel de educación preescolar, y las posibilidades de desarrollo de los niños al aplicarla, sin embargo le otorgan o depositan la responsabilidad a los promotores de educación artística para desarrollarla, es decir, no es aplicada aun identificando sus fortalezas, solo se trabaja como un área complementaria que integra el currículo en el mejor de los casos.

REFERENCIAS

- Aja, J. (1994). *La expresión corporal en el marco de la reforma educativa*. Sevilla: Paidós.
- Del Canto, E. y Silva. S. A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*. III(141), 25-34. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329_875002
- Ferreira, M. (2009). *Un enfoque pedagógico de la danza*. Chile: Academia DEFDER.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 20(1), 38-47. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/1347/1613>

- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, (6), 159-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400611>
- Nicolás, G., Ureña, O., Gómez L. y Carrillo, V. (enero-junio, 2010). La danza en el ámbito de educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283009>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Métodos de la investigación cualitativa*. España; Aljibe.
- Romero, M. (1999). *Los contenidos de la expresión corporal*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Romero-Barquero, C. (enero-junio, 2015). Al compás de las clases de baile: una experiencia dentro del aula. *Revista Educación*, 39 (1), 21-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44033021003>
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal: Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Editorial. Humanitas.

Influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje de la profesión docente

Alejandra Méndez Ríos

María de los Ángeles Martínez Hurtado

Luis Fernando Castelo Villaescusa

alemr28@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente estudio surge ante la necesidad de conocer cómo es que influye el asesor de prácticas de la institución formadora y el tutor del centro educativo de prácticas profesionales. Conocer la percepción de los estudiantes sobre que sujeto influye más en su formación y de qué manera lo hacen, se convierte en el objetivo de esta investigación de enfoque cualitativo; que ayudó en la clarificación de aspectos, con la única finalidad de buscar su mejora. Se aplicó una entrevista semiestructurada de 11 preguntas abiertas, de la cual solamente para la presente se tomó la dirigida hacia el objetivo de este reporte parcial de investigación. Participaron 40 normalistas; sus edades oscilan entre los 21 y 23 años, de ambos sexos, alumnos del octavo semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Como hallazgos del estudio se destaca que el tutor influye más en su formación como docente, mientras que el asesor se enfoca en revisar los elementos de prácticas y guiarlos. Se concluye que debe existir una mejor relación entre ambos sujetos para favorecer el desarrollo profesional del estudiante normalista.

Palabras clave: Formación de profesores, práctica docente, asesoramiento.

Planteamiento del problema

La formación es necesaria en todos los ámbitos de la vida, dado que permite a los sujetos adquirir los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que les son necesarias para realizar una labor determinada. El siguiente trabajo de investigación busca determinar la influencia de los saberes del docente asesor de la práctica y del profesor titular del grupo (preescolar o primaria), en el aprendizaje de la profesión de los estudiantes normalistas.

El objeto de estudio se enfoca en el proceso de formación docente de las Escuelas Normales basándose en el Plan de Estudios 2012 y los lineamientos que marca el Acuerdo 649 y 650 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) durante el mismo año. El primer acuerdo señala que durante el octavo semestre los alumnos se ven sumergidos en prácticas profesionales durante 16 semanas, donde estas se entienden como:

El conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Estas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 14).

Asimismo, el DOF (2012) señala que estas serán realizadas con un acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y maestros de las escuelas donde se realicen. De esta manera, se ofrece la oportunidad de adquirir el conocimiento, bajo el supuesto de que solo se obtendrá si se mantiene el diálogo, el debate y el análisis conjunto.

Así como el trabajo de los maestros ya en servicio, es un proceso muy amplio que abarca una totalidad de tareas realizadas por ellos mismos, como parte de su trabajo en una escuela, y que conlleva una serie de actividades de planeación antes y después de la aplicación de sus clases (García, Loredó & Carranza, 2008), los practicantes normalistas realizan un proceso similar de preparación para su inmersión en el aula, comenzando con la elaboración de planes de clase, los cuales requieren ser revisados por los docentes formadores y los maestros de grupo; ellos tienen la obligación, de analizar y verificar que el trabajo del alumno es coherente y prevenir que en caso de llevar a cabo su implementación, tendrá resultados positivos.

De igual manera, es deber de los sujetos anteriores, advertir y aconsejar al alumno acerca de su labor para que obtenga los mejores resultados posibles para que su formación inicial docente

sea la más provechosa, porque son los principales responsables de que el normalista a su cargo adquiera las competencias que requiere para convertirse en profesor.

De esta manera, el acompañamiento del estudiante en sus prácticas es de vital importancia y si este no llegara a tener el que le corresponde, dejándolo sus encomendados a su suerte, puede ocasionar que su formación no sea la ideal y desencadene una serie de incidentes que provoque una mala praxis. Es por ello, que la preocupación y controversia de este objeto de estudio se enfoca en estos sujetos.

Marco teórico

Antes de continuar, es necesario conocer el significado y establecer la diferencia entre los sujetos mencionados, debido al papel que juegan en esta investigación, Pereda (2009) identifica al asesor como “una persona preparada para aconsejar, sugerir, prevenir y/o acompañar a los docentes en la reflexión de su práctica, con la finalidad de ayudarlos a perfeccionarla” (p. 21), en este caso se refiere al docente que se encuentra encargado en la Escuela Normal. Por otra parte, el Diccionario de las Ciencias de la Educación (como se citó en Pereda, 2009), define que el tutor es el:

Profesor que, mediante técnicas específicas de observación, conoce a los alumnos de su grupo y les orienta y ayuda de una forma directa e inmediata, coordinando su acción con las de los otros profesores y los padres. El tutor es, pues, orientador, coordinador, catalizador de inquietudes, conductor del grupo y experto en relaciones humanas (p. 33).

Asimismo, Pereda (2009) explica que el tutor se presenta como alguien que tiene más preparación que el tutorado y que las relaciones de este tipo son jerárquicas, “ya que siempre el tutor va a tener un cierto nivel de autoridad sobre la persona a la que va a ofrecer apoyo” (p. 34), y señala que las acciones a realizar se enfocan más en fortalecer la seguridad del tutorado y alentar su desarrollo profesional. Esta persona en el contexto de la formación normalista, hace referencia al maestro del grupo donde se realizan las prácticas profesionales.

Por otra parte, es importante conocer cuáles son los hallazgos más recientes, para poder partir de ellos y tomarlos como referencia en la búsqueda de resultados, entonces, realizar de esta manera un aporte a la sociedad del conocimiento, siendo novedoso y no tanto repetitivo.

El primer análisis, se realizó al trabajo de Chapa y Flores (2015) nombrado La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales, el cual surgió la necesidad de abordar el tema de la formación inicial ya que es “eje del debate educativo actual” (Chapa & Flores, 2015, p.28). Los autores buscaban identificar “cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de competencias profesionales y las diferentes estrategias aplicadas para realizar el seguimiento y valoración del progreso de éstas” (Chapa & Flores, 2015, p.29), desde la perspectiva de los practicantes. Asimismo, se basa en el Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Básica, al igual que este estudio.

Tiene un enfoque cualitativo y el desarrollo de las actividades de recopilación de información comenzó en agosto del 2012 y terminó en julio del 2016, las estrategias que se tomaron en cuenta para la obtención de resultados fue la entrevista, la observación participante, revisión de documentos y el grupo focal.

En sus resultados, los estudiantes reportan la práctica docente como una tarea compleja que se ve influida positiva o negativamente por el contexto, que no existen situaciones ideales para su intervención y que más allá de solamente caracterizar a un profesor sobre si es bueno o malo, lo analizan de diferente manera dependiendo de la situación, concluyendo que la actuación de un profesor depende de diferentes factores. De igual forma, ellos consideran que la práctica cotidiana junto con sus profesores, fue mucho más significativa para su formación docente, que el uso de la teoría.

Otra de las aportaciones consideradas, es la investigación de Ramos (2012), que lleva de título La influencia del maestro-tutor del prácticum en el bienestar/malestar del futuro docente, realizada en Sevilla, la cual tiene como objetivo el conocer cómo influye las relaciones del maestro-tutor y el futuro docente durante las prácticas, buscando comprobar que la relación de estos sujetos es un factor esencial en el desarrollo profesional del futuro docente.

Se basó en una metodología cualitativa, basándose en cinco estudios de casos, conformados por 10 estudiantes organizados por parejas de la especialidad en Educación Especial, utilizando de instrumentos para recaudación de información: diarios escritos y orales de cada pareja, entrevistas semanales con cada una de ellas, grupos de discusión semanales, con el grupo total de los 10, dirigidos por la tutora académica, y finalmente, entrevista en profundidad a la maestra-tutora de aula. Posteriormente, se analizaron los datos obtenidos en el programa AQUAD 5.0.

Los resultados obtenidos de esta investigación, se basaron en un estudio de frecuencias; sin

embargo, lo que viene a destacar, es que los estudiantes advierten que, si se basa la relación con el tutor en la cordialidad, la libertad de acción, la confianza y el trato como iguales; a través de estas relaciones y del proceso de tutorización, se obtendrá un aprendizaje mutuo, donde ellos aprenderán mucho del tutor y se convertirá en algo recíproco.

Por otra parte, se hace énfasis al hecho de que si no existen las acciones anteriormente mencionadas, se genera una inteligencia fracasada, a lo que uno de los sujetos investigados menciona que se produce un fracaso cognitivo por falta de información o inadecuados procedimientos de la misma.

Además, de que es preciso que el maestro tutor y el estudiante conozcan las fases y las actividades que se deben de desarrollar, así su acercamiento en su intervención educativa será más apegado a la realidad. Asimismo, en este proceso mencionado, “la comunicación y el diálogo son elementos claves y esenciales. Así, si hay comunicación, una buena comunicación, las relaciones son cordiales, pero si la comunicación es nula o escasa, las relaciones son tensas y generan malestar” (Ramos, 2012, p.112).

Finalmente, la última investigación analizada fue la de Rodríguez, Armengol y Meneses (2017) publicada en una revista de educación bajo el título La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. El propósito de este estudio fue identificar los factores que contribuyen a la adquisición de competencias durante las prácticas en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en España. De igual manera, esperan que los resultados de la investigación puedan orientar a los procesos de formación permanente del profesorado y fundamentar proyectos de innovación educativa que surjan de los propios centros educativos.

En la investigación, se optó por una metodología cualitativa, donde el estudio de campo se desarrolló durante el curso 2014-2015, utilizando como instrumento de recaudación de datos un cuestionario basado en una escala Likert; aplicándose a una muestra de 567 estudiantes que oscila entre los 25 y 45 años de edad, siendo estudiantes de magisterio en educación primaria y educación infantil de cuatro universidades catalanas que cubren una amplia red de centros de prácticas, tanto públicos y privados. Al realizar un análisis profundo de los resultados obtenidos, Rodríguez et al. (2017) confirman:

No sólo la percepción de impacto positivo de las prácticas sobre el desarrollo profesional de los futuros maestros, sino también que, más allá de la modalidad y situación del practicum en los estudios

de grado, la identificación de centros formadores adecuados y la consolidación de estructuras de cooperación escuela-universidad eficaces, constituyen elementos claves (p.230).

Esto quiere decir que las prácticas tienen un gran impacto en el desarrollo de los futuros docentes, es por ello que las escuelas donde se realicen estas, deben de ser seleccionadas cuidadosamente, asegurándose de que su aporte sea favorecedor, tomando en plena consideración al maestro frente al grupo que hará función de tutor.

De la misma forma, el hecho de que el practicante se encuentre en un centro escolar, de cierta manera, obliga al tutor a realizar mejor su trabajo para tener un mejor efecto en el practicante, ya que “repercutirá e impactará en una mejora de la institución acogedora” (Rodríguez et al., 2017, p.234), ya que los autores asumen que el practicante pasa más horas con él y es quien le permite transferir las competencias en las acciones prácticas, siendo un elemento esencial en su formación, es por ello, que debe de existir una comunicación y coordinación de los tutores con la universidad formadora.

A manera de conclusión, después de analizar las tres investigaciones con mayores aportaciones y publicadas recientemente, se considera que, si se hubieran tomado en cuenta la magnitud de la muestra de Rodríguez et al., (2017), los instrumentos de recaudación de datos de Ramos (2012) y el análisis profundo realizado de los datos obtenidos por Chapa y Flores (2015), los resultados de estas investigaciones fueran más favorables y fructíferas. A pesar de ello, se encuentran similitudes entre ellas, tales como la metodología utilizada, las edades de los sujetos, el nivel que se encuentran estudiando y el hecho de que ya tienen acercamiento a los centros escolares.

Sin embargo, las muestras en las que se basaron fueron diferentes, teniendo un intervalo desde 10 sujetos hasta 567, pero esto no fue un impedimento para que sus resultados no fueron, de igual manera, similares; ya que, en todas se concluye que las prácticas son fundamentales para la formación de los futuros docentes y el impacto que estas tienen en los practicantes para definir su perfil de egreso. De igual manera, todos aluden al acompañamiento que reciben los estudiantes por parte de los tutores y la influencia que estos tienen sobre ellos, dejando de lado al asesor de las Escuelas Normales o universidades, esto no quiere decir que las aportaciones del tutor hacia el estudiante, siempre sean positivas, si no que depende del practicante retomarlas y a través de la reflexión decidir cómo aplicarlas en su formación.

Dentro de todas las investigaciones analizadas, se encuentra mayor información acerca de los tutores y las prácticas profesionales, es poca o casi nula la que hace referencia a la influencia

del asesor proveniente de las Escuelas Normales en la formación inicial, debido al menor impacto que tiene en comparación con los primeros mencionados. Es necesario abordar más sobre ellos, debido a que son los primeros en intervenir con los estudiantes de la profesión.

Metodología

La metodología utilizada para el análisis de la información fue a través de un método cualitativo, entendiéndose esta como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo, 2002, p.7). Después de conocer sus características, se consideró la mejor opción para los propósitos deseados.

Por otra parte, el alcance de este estudio es descriptivo; primeramente, porque debido a que este tipo de investigaciones busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2010, p.85), y esta exploración, como ya se ha mencionado, tiene como propósito describir cómo se lleva a cabo la formación inicial docente, evidenciando la relación existente entre el tutor o asesor sobre el practicante normalista a través de la percepción de los estudiantes.

Además, se basa en un diseño fenomenológico, en el cual para McMillan y Schumacher (2005):

Se refiere tanto a una filosofía de la ciencia como a una modalidad de investigación. Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El investigador suspende o deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada (p.45).

Esto se debe a que se pretende reconocer el punto de vista de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia, la interacción aquí es más cercana y personal. En el caso de esta investigación, se toma en consideración la experiencia que tienen los estudiantes en sus prácticas profesionales, para aportar su perspectiva sobre lo aprendido.

Con base a lo anterior, se hizo uso como instrumento de recolección de datos la entrevista semi estructurada, ya que esta permite obtener información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles, (Díaz,

Torruco, Martínez & Varela, 2013). Asimismo, concedió establecer una mejor relación con los sujetos entrevistados, permitiéndoles expresarse con mayor comodidad.

La entrevista consistió de 11 reactivos abiertos, pero en este documento se presentarán solo resultados parciales, para ello se retomó únicamente la pregunta ¿Cuál es la influencia del tutor y el asesor de prácticas? Para conformar la muestra, se consideraron únicamente estudiantes del octavo semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora; se comenzó invitando a sujetos de manera aleatoria y se tomaron en cuenta a aquellos quienes mostraron interés en la investigación y prestaron de su tiempo para compartir su experiencia; la cual terminó siendo de 40 normalistas, donde sus edades se encuentran en un rango de 21 a 23 años, teniendo de entrevistados a 4 varones y siendo 36 mujeres, de los cuales, 20 pertenecían a la licenciatura en educación primaria y 20 a la licenciatura de educación preescolar.

A pesar de que, la unidad de estudio es pequeña, no representa una cantidad significativa en comparación con la cantidad de estudiantes normalistas que existen en el país y no se pueden generalizar los resultados obtenidos, existe la oportunidad de obtener información valiosa que ayude a la mejora de la tutoría o asesoría otorgada en las Escuelas Normales y los centros escolares donde se realizan las prácticas profesionales.

Las entrevistas fueron transcritas y para realizar el análisis de datos se llevó a cabo un proceso analítico de categorización, como menciona Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) “los procesos de categorización y codificación, aspectos bien distintos pero utilizados como sinónimos en no pocas ocasiones, son las decisiones más inmediatas en el proceso general de reducción de datos” (p. 139). En el proceso de codificación, se le otorgó un código a cada entrevistado, para cuidar su identidad y tener una mejor organización al momento de la interpretación de los resultados. Se prosiguió al proceso de la construcción de las categorías de manera inductiva.

Asimismo, con ayuda del software Atlas.ti, se logró establecer la categorización con mayor facilidad, buscando patrones recurrentes. Además, este programa permitió la creación de la red semántica, esclareciendo la relación entre las respuestas obtenidas y evidenciando los resultados.

Resultados

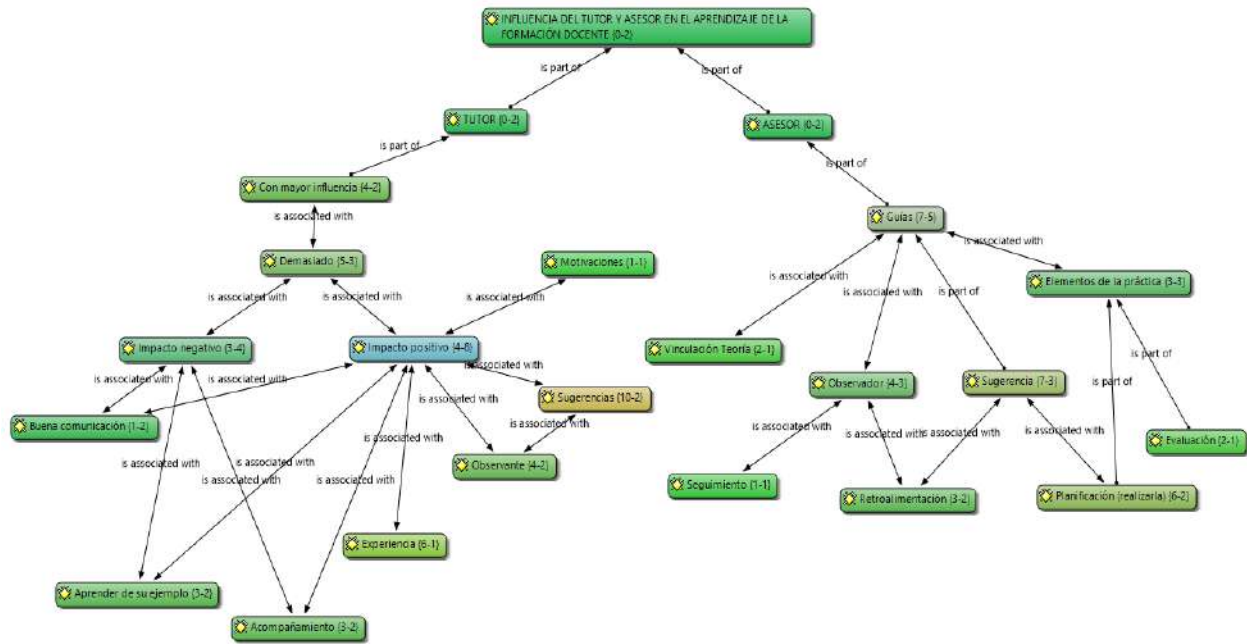
En cuanto a las perspectivas del alumnado en lo concerniente a cómo es que influye el asesor de prácticas de la institución formadora y el tutor del centro educativo de prácticas; cuatro de los participantes destacan que la figura que causa mayor efecto en su formación es el tutor que los acompaña en sus prácticas; cinco más, establecen que es demasiada su influencia (Ver Figura 1). Uno de los entrevistados advirtió:

Es el que más influye e interviene en todos los sentidos, porque es el que está viviendo la docencia en todo su esplendor, en toda su realidad. Porque es el que está ahí, más que el asesor, aunque él haya sido maestro y haya estado en las aulas, la influencia del tutor es única porque él lo está viviendo y sabe cómo está la situación (EPRE09).

Igualmente, los sujetos mencionan que el tutor, de la misma manera en que puede tener un Impacto positivo, también puede que sea uno Negativo, este depende de la Buena comunicación que se establezca, el Ejemplo y el Acompañamiento; siendo es responsabilidad del estudiante normalista adoptar la mejor postura para su formación, reflexionando acerca de las características que observa y optando por aquellas que quisiera ver en él mismo ejerciendo como docente, si hay alguna acción que no le parece que sea correcto realizar en su labor, toma ese Impacto negativo de su tutor para convertirlo en aprendizaje y de esta manera, Aprender de su ejemplo.

Asimismo, se considera que la Experiencia es un factor importante, misma que otros cinco sujetos mencionaron, a lo que uno de ellos dijo: *para mí es importante, porque, por ejemplo, ahora que estoy en octavo semestre, es la máxima influencia, él te da los consejos necesarios para que puedas mejorar en la práctica, o sea, su experiencia aporta mucho a nosotros (EPRI01)*, en el campo educativo, esta “no se refiere a cierto tipo de situaciones o fenómenos acumulados en el tiempo, sino a cierta forma de vivir los acontecimientos” (Gallo & García, 2013, p.43), refiriéndose a la manera en que los docentes tutores responden ante ciertas situaciones que se enfrentan en el aula y como llevan a cabo su labor docente, transmitiéndolo así, hacia sus tutorados.

Figura 1. Influencia del tutor y asesor en el aprendizaje de la formación docente.



Fuente: Elaboración propia

De igual manera, las Sugerencias destacan con la mayor densidad, por a lo que un entrevistado mencionó que *el tutor es de suma importancia, puesto que cuenta con la experiencia para poder detectar las fortalezas y debilidades de la practicante, y tiene la autoridad para realizar observaciones y sugerencias que fortalezcan el quehacer educativo (EPRE10)*, otro normalista aclaró:

Yo creo que influye directamente en la formación debido a que es quien está siempre contigo cuando estás practicando, quien te observa constantemente, quien conoce al grupo, con quien tienes contacto, quien te dice sugerencias al día de las actividades (EPRE02).

Retomando todo lo anterior mencionado, se demuestra también que este sujeto es un ser Observante, siendo esta otra categoría con una recurrencia de cuatro, ya que *es el observante principal, quien ve tus virtudes y carencias, te alienta para seguir adelante y da consejos constructivistas para seguir mejorando y desarrollando competencias que incluyen habilidades, actitudes y aptitudes (EPRI04)*, con este comentario se abordan algunas de las categorías principales y se agrega una más, la Motivación, donde el maestro del grupo anima al practicante a permanecer en su vocación. Además, Vaillant y Marcelo (2011) indican que los formadores, además de dar sugerencias y orientaciones, es un asunto clave promover en los profesores en

formación la capacidad para gestionar situaciones estresantes, desafiantes y emocionalmente desgastadoras.

Por otra parte, las perspectivas del alumnado en cuanto a la influencia ejercida por el asesor de prácticas de la Escuela Normal, revelan que a pesar de no ser el que influye en mayor medida en el aprendizaje, este de igual manera es un factor importante, debido a que:

Es el que sabe, porque es quien te revisa las planeaciones, él conoce lo que vas a dar, yo considero que es el que influye un poquito menos que el tutor, pero sí se considera lo que indica, porque hace observaciones para que el practicante mejore, dándote consejos o aclarándote las áreas donde debes mejorar (EPRI04).

De igual forma, siete entrevistados establecieron que realiza la función de Guía, para esto, uno de ellos menciona que *él es quien te va guiando, te va diciendo las realidades a las que te puedes enfrentar y te va dando como sugerencias de 'si no te sale esto puedes hacer esto', como alternativas, te ayuda (EPRI05)*. Díaz y Bastías (2013) establecen que la asesoría dada debe ser un proceso mediante el cual el asesor debe escuchar al alumnado en lo referente a sus preocupaciones y dudas, de tal manera que exista una atención efectiva y una escucha activa.

De igual manera, mencionan que este sujeto realiza Observaciones y Sugerencias, con una recurrencia de cuatro y siete respectivamente, pero no de la misma forma que el tutor durante la práctica, estas se dan más en cuanto a la preparación de los Elementos de la práctica, tales como los Materiales y la Planificación, principalmente esta última, la cual uno de los seis entrevistados que lo consideran importante, al realizar el cuestionamiento respondió:

Mi asesor, pues yo digo que más que nada en el aspecto de planificación, porque pues el maestro ya no está en el grupo en sí, pero tiene las herramientas para enseñarte como organizar los aprendizajes y como llevarlos a cabo (EPRE01).

En la cuestión de la práctica, tres entrevistados dicen que su manera de influir es por medio de la Retroalimentación, la cual sucede después de la observación de las clases impartidas por el practicante, ante esto, Díaz y Bastías (2013) sostienen que esta durante el proceso de mentoría es fundamental, aunque solo es efectiva si el mentor posee un perfil adecuado, a lo que uno de los entrevistados menciona: *al momento de observar y brindar una retroalimentación, nos hará saber los aspectos en los que es necesario mejorar (EPRE04)*.

Posteriormente, se brinda una Evaluación, uno de los practicantes indica que él: te observa en algunas ocasiones en tu práctica, por lo que también evalúa tu inmersión y te hace ver tus fortalezas y áreas de oportunidad para seguir mejorando (EPRE02), para ello, Marcelo (2008) señala la importancia de realizar la evaluación de la práctica docente, como elemento para mejorar la experiencia de los practicantes.

Discusión y conclusiones

Al llevar a cabo el presente documento se buscó determinar la influencia de los saberes del docente asesor de la práctica y del profesor titular del grupo (preescolar o primaria), en el aprendizaje de la profesión de los estudiantes normalistas, basándose en las experiencias de los practicantes durante su estancia en la Escuela Normal.

Los sujetos de investigación destacan que la figura que causa mayor efecto en su formación es el tutor que los acompaña en sus prácticas y que es demasiada su influencia, debido a que él es quien conoce el grupo y aconseja con más frecuencia al practicante.

Cabe mencionar, que los resultados obtenidos concuerdan ampliamente con las aportaciones de Rodríguez, Armengol y Meneses (2017), donde establecen que el tutor es un sujeto importante en la formación del profesorado, siendo necesario por parte de la Institución Formadora mantener una buena comunicación con los centros escolares donde estos se encuentran, debido a que la experiencia que posee el profesor le permite transferir las competencias en las acciones prácticas, siendo un elemento esencial en su formación.

Lo más destacable en la presente investigación, dejando como aporte al área de la educación, es que los tutores de las escuelas donde se realizan las prácticas intensivas, tienen un gran impacto a la formación de los futuros docentes, siendo estos ejemplos para ellos. Asimismo, a pesar de que el estudiante normalista pasa cuatro años en una institución formadora, quién más influye en su formación es un sujeto externo a ella.

Por último, se considera que, para futuras investigaciones y nuevos estudios, sería más fructífero contrastar la opinión de los estudiantes normalistas con la de los asesores y tutores, para obtener respuestas más confiables y verídicas, no quedándose solamente con el pensamiento de los estudiantes, así como ampliar la cantidad de la muestra para tener más variedad en sus respuestas. De igual forma, sería interesante conocer qué acciones puede tomar la Escuela Normal para que

los factores que tengan mayor impacto en el normalista, sean aquellos que provienen de esta institución y no de agentes que no pertenecen a ella.

A manera de conclusión general, se establece que, tanto tutores como asesores influyen de manera significativa en la formación inicial docente, cada uno en diferentes aspectos, sin embargo, los estudiantes normalistas le dieron mayor prioridad a aquellos que le competen al maestro del grupo, es por ello, que los resultados de esta investigación arrojaron que es él quien tiene mayor influencia.

REFERENCIAS

- Chapa, M. & Flores, M. (agosto, 2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 6 (10). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959003>
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo 649. Recuperado de https://libreriasef.com.mx/descargas_gratuitas/leygraleducacion/acuerdo649.pdf
- Díaz, C. & Bastías, C. (diciembre, 2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9 (2). Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (mayo, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7). Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Gallo, L. & García, H. (julio, 2013). Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1341/134135724003/>
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (enero, 2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* [versión DX Reader]. Recuperado de http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* [versión DX Reader]. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf
- McMillan, H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual* [versión DX Reader]. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

- Pereda, F. (2009). *El asesor en la formación docente* (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/26514.pdf>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (junio, 2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ramos, M. (septiembre, 2012). La influencia del maestro-tutor del prácticum en el bienestar/malestar del futuro docente. *Revista fuentes*, 1 (12). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2469/2460>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (julio, 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (julio, 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, D., Armengol, C. & Meneses, J. (abril, 2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación Madrid*, 4 (376). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/181977>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, (22), 185-206.

INVENTARIO PARA VALORAR EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE ALUMNOS DE PRIMARIA

César Augusto Cardeña Ojeda. (cesarcardenaojeda@gmail.com)

Escuela Normal de Ticul, Yucatán

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Este trabajo reporta el procedimiento seguido con el objetivo de construir un instrumento con adecuados atributos métricos para valorar el Desempeño escolar de alumnos de educación primaria; este objetivo atendió al interés del profesorado de una escuela normal pública en México, de contar con una herramienta técnica que ayudara al seguimiento de la formación profesional de los alumnos normalistas, principalmente, de séptimo y octavo semestres, en función de los logros que éstos coadyuvar a desarrollar en sus propios alumnos de la escuela primaria durante sus jornadas de práctica. Se consideró relevante realizar este proyecto, al plantearse que el Desempeño escolar de los alumnos a su cargo, es un indicador incontrovertible de la pertinencia de la formación de un profesional de la educación. Para abordar el objetivo del proyecto, se siguió un método cuantitativo, aplicando procedimientos estadísticos de la psicometría aplicada a las ciencias sociales. Al término del proceso, se encontraron adecuados valores psicométricos que respaldan la confiabilidad y validez del inventario construido, por lo que se propone su uso para abordar su objeto de medida. De esto, se plantea avanzar en el afianzamiento de la cultura de validación de las herramientas usadas en la labor docente.

Palabras clave: Inventario; Validación psicométrica; Desempeño escolar; Iota; Análisis factorial.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre el profesorado de una escuela normal pública de México, a cargo de impartir la licenciatura en educación primaria, a través de los planes de estudio 2012 y 2018, se planteó el interés de contar con un instrumento técnico y objetivo que coadyuvara a evaluar, de manera estratégica, la formación de sus alumnos (docentes en formación).

Este interés emergió de reflexionar sobre los criterios e instrumentos a los que los profesores acudían para valorar la pertinencia de la formación de sus alumnos normalistas, especialmente cuando éstos alcanzaban el último (octavo) semestre escolar de su carrera.

La pregunta que se planteó, entonces, fue: ¿Cómo valorar de manera auténtica, la pertinencia de la formación profesional de los futuros docentes de educación primaria?

De este trabajo reflexivo, primero se reconoció que existían ideaciones imprecisas de los docentes, respecto de los criterios o aspectos que se deberían tomar en cuenta para abordar la evaluación de sus alumnos, pues éstos se concentraban en la mayoría de los casos, en cotejar la pericia que éstos eran capaces de demostrar en sus tareas escolares, que en su gran mayoría eran inertes, es decir, expresadas como un producto materializado o tangible, portátil; por otra parte, estas evidencias se encontraban centradas en el desempeño específico de los normalistas respecto de sus propias competencias genéricas y profesionales, por ejemplo: su habilidad para redactar ensayos legibles articulados, sus conocimientos y habilidades para afrontar los reactivos de pruebas escritas, su elocuencia para presentar exposiciones temáticas organizadas, o su capacidad para elaborar planeaciones didácticas alineadas a los enfoques pedagógicos ya propuestos por algún referente, o por las indicaciones de los profesores, por mencionar los principales o más recurrentes ejemplos.

Además, se reconoció que los instrumentos empleados para examinar y dictaminar la pertinencia de los desempeños de los alumnos en estos criterios, presentaban deficiencias técnicas, y se debe mencionar que incluso, en algunos casos, se admitió que no se contaba con ningún instrumento para el efecto, y entonces, las valoraciones de los productos se llevaban a cabo por un “cálculo experto”, lo que era una manera eufemística para decir: “a ojo de buen cubero”.

A partir de estos conocimientos, y de desarrollar una reflexión apoyada en la teoría vigente sobre evaluación educativa, se planteó que un indicador ulterior, incontrovertible, de la formación de los futuros docentes, podría radicar en el desempeño que su práctica docente coadyuvaba a configurar en el propio alumno de educación primaria que se encontraba a su cargo; esto es, que cualquier logro que el alumno de la escuela normal alcanzara en su formación profesional inicial, debería orientarse y ponerse al servicio de intervenir en la transformación positiva de sus alumnos.

Por consecuencia, se generó el interés de contar con un instrumento que pudiera abordar este criterio de valoración, que diera cuenta fehaciente de las competencias integrales forjadas por los alumnos normalistas para afrontar el reto primario de su profesión: la educación de sus alumnos.

Para abordar esta aspiración, se planteó el objetivo de construir un instrumento válido y confiable para valorar el desempeño escolar de alumnos de primaria.

MARCO TEÓRICO

La evaluación de la formación del alumno normalista.

El enfoque para la evaluación de los alumnos que cursan la licenciatura en educación primaria (así como otras carreras formadoras de docentes de educación básica), se puede encontrar en diversos referentes: de manera indicativa, en los acuerdos número 649 (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2012), y número 14/07/18 (SEP, 2018), por los que se establecen los planes de estudio vigentes de esta carrera, en sus versiones 2012 y 2018, respectivamente, y, a tono de proposición, en cada uno de los cursos que integran las mallas curriculares de estos planes, específicamente en la sección ‘sugerencias para la evaluación’.

Respecto de los acuerdos de autorización de los planes de estudio, se coincide en que la evaluación de los alumnos se bifurcará hacia dos vertientes: la Sumativa, que estará orientada a administrar la acreditación de sus logros, en términos de aprendizaje, y la Formativa, para favorecerlos (SEP, 2012, Pág. 6; SEP, 2018).

Derivado de estos dos fines, se coincide -con evidente similitud entre uno y otro documento referido-, en que la evaluación que se realice del desempeño de los estudiantes normalistas, demandará la demostración de evidencias, como es característico de los modelos educativos por Competencias, y para el caso, se sugiere usar, con exactitud y en ambos casos: “entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros” (SEP, 2012, Pág. 7; SEP, 2018, apartado IV.3).

Por su parte, cada curso de la carrera, en ambos planes de estudio, atiende con diligencia a esta misma indicación, y entonces, pone énfasis en la presentación de evidencias relacionadas directamente con lo que puede hacer el docente en formación; como se puede esperar, las tareas o producciones que se proponen, también se alinean a lo indicado en los documentos legales, aunque se amplían a más casos para cada curso, según su naturaleza epistemológica.

Sea posible que la consistencia y persistencia en este señalamiento haya contribuido, en la práctica, al sobreuso de las producciones de los alumnos de la escuela normal para evaluar su formación, lo que ha descuidado la posibilidad de considerar el aprendizaje de sus alumnos en las escuelas primarias como un criterio estratégico para este mismo fin; entonces, prioritariamente, son los desempeños de los estudiantes normalistas los que se someten a escrutinio frente a los criterios y objetivos de aprendizaje de las asignaturas; mientras tanto, se desestima el poder informativo que tiene el desempeño del propio alumno de primaria, para estimar la calidad de la formación del su mentor.

Por poner un ejemplo de lo anterior, se tiene que en el curso ‘Evaluación para el aprendizaje’ del cuarto semestre del Plan de estudios 2012 (SEP, s. f.), las sugerencias para evaluar a los alumnos normalistas en la primera unidad de aprendizaje, plantean elaborar líneas de tiempo y ensayos que evidencien sus adquisiciones teóricas sobre la materia en cuestión; en la segunda unidad, se demanda “enlazar los resultados de las pruebas estandarizadas de gran alcance, con la toma de decisiones en el quehacer docente en pro de mejorar el aprendizaje del alumnado” (Pág. 6); sin embargo, como evidencia parcial de aprendizaje, se propone que se diseñen situaciones didácticas, que no se aspira que sean implementadas, y por tanto, tampoco se espera que se lleve a cabo la valoración de su impacto en los alumnos; en la tercera unidad, se manda a entrevistar y observar a docentes en entornos escolares reales, para analizar sus concepciones y prácticas, pero nuevamente, no se pone el énfasis en observar directamente el aprendizaje de los alumnos (de primaria), para inferir si las prácticas de sus conductores son pertinentes o no; en cambio, el énfasis se encuentra en registrar lo que hace el docente, más que en lo que aprenden sus alumnos.

El Desempeño escolar del alumno de primaria, como criterio de evaluación de la formación del alumno normalista.

Es hasta el séptimo y el octavo semestre de la carrera, en el curso ‘Práctica profesional’ del Plan 2012¹ (SEP, S. f. a), que, para evaluar la formación del futuro docente, se sugiere -entre ocho ideas más- revisar las evidencias de aprendizaje de los alumnos (de las escuelas primarias, se infiere), como señal del desempeño profesional del normalista; sin embargo, se pone como ejemplo de tales evidencias a “cuadernos de tareas o trabajo, exámenes, exposiciones, escritos de los alumnos, entre otros” (Pág. 14).

Todas las propuestas anteriores se encuentran relacionadas con el acumulado de aprendizajes curriculares de orden cognitivo, quizás, con alcances aplicados, pero que dejan aparte el desarrollo de Competencias Blandas, es decir, aquellas capacidades que permiten enfrentar los retos de los diferentes ámbitos de interacción social y personal, en este caso, de la vida escolar, pero que pueden transferirse a situaciones cotidianas de la vida no escolar (Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, 1995); sobra decir que estas competencias blandas, bien pueden integrarse a las aspiraciones de naturaleza actitudinal contempladas en la educación socioemocional, que es tema prioritario en últimos años en todos los currícula de la educación básica.

En este punto es importante señalar que la noción de Desempeño escolar es imprecisa, pues no se tiene convención entre las diversas fuentes que la abordan, por lo que se pueden encontrar términos que se refieren indistintamente al ámbito de la acreditación, como al de la formación, que se han distinguido y delimitado en los documentos legales aludidos inicialmente.

¹ A la fecha de creación de este documento, con excepción de los casos de inglés, no se cuenta con el contenido de los cursos de quinto a octavo semestre de la malla curricular del Plan 2018, para su revisión.

Al respecto, Navarro (2003), quien se ha dedicado con profundidad al estudio de este tema, advierte que se puede sufrir un ‘agobio epistemológico’ (Pág. 5), en el intento de dar orden a la terminología conceptual, dada la complejidad de su naturaleza multifactorial, que puede ofrecer argumentos a cada fuente, para mantener su postura.

Por ello, después de revisar diversas fuentes actuales y válidas, se prefirió construir y proponer una noción que orientara el objetivo de este trabajo.

METODOLOGÍA

La metodología seguida en este procedimiento fue cuantitativa: se emplearon estrategias basadas en la ponderación y emisión de valores numéricos, que fueron analizados frente criterios estadísticos consensuados por los expertos, para dirigir la construcción de información.

La primera actividad llevada a cabo consistió en definir conceptualmente el objeto de medida o variable de medición (Tornimbeni, Pérez, & Olaz, 2008), para lo cual se recurrió a la revisión de trabajos teóricos disponibles. Como resultado de ello, se construyó la siguiente definición:

Desempeño escolar: comportamientos del alumno que le permiten enfrentar eficazmente las exigencias y situaciones cotidianas de la vida escolar; debe distinguirse de la llana traducción de logros en calificaciones, o la concentración en los aprendizajes curriculares (Navarro, 2003; Bramley, 2005).

A partir de esta definición, se llevó a cabo la redacción de 18 reactivos que conformaron un modelo preliminar del inventario; para ello, se siguieron las recomendaciones de Namakforoosh (2014) para garantizar la pertinencia técnica, claridad y concreción de los enunciados planteados.

Este modelo se sometió a la revisión de cuatro grupos de jueces expertos, congregados en sendos grupos de enfoque (Escobar, & Bonilla, 2015), que revisaron el lenguaje y la validez de contenido del instrumento, calificando cada caso mediante puntajes de pertinencia y ofreciendo observaciones y sugerencias. Dos de estos grupos se constituyó de docentes de escuelas normales, de entre los cuales, algunos ejercían práctica docente en educación primaria, y otras dos trinas de profesores de centros escolares de primaria, con reconocimiento a su experiencia y desempeño profesional. En total, participaron 12 profesionales en el comentario y mejora del instrumento preliminar. Las contribuciones de estos jueces se revisaron mediante dos estrategias distintas; para el caso de los comentarios libres, se optó por un análisis directo de las ideas contenidas en las afirmaciones de los jueces, confrontándolas con la teoría reconocida por consenso, y con ello, revisar su validez racional, es decir, aquella que es provista por el marco de referencia disponible; para el caso de las calificaciones numéricas de pertinencia, se llevó a cabo un análisis de Acuerdo

o Concordancia, empleando el coeficiente Iota (Berry, & Mielke, 1988), que es una opción al coeficiente Kappa, cuando se cuenta con k muestras de datos, dado que Kappa se usa para confrontar puntajes provistos por solo dos jueces (Siegel, & Castellán, 1995). La fórmula de este coeficiente de adecuación es la siguiente:

$$\sigma_o = \frac{1}{N(J_2)} \sum_{j=1}^N \sum_{j' < j} \Delta(y_{ij}, y_{ij'})$$

Figura 1. Fórmula del coeficiente Iota, para acuerdo entre jueces.

De acuerdo a Benavente (2009), esta ecuación recurre a estimar un promedio ponderado del desacuerdo presentado entre dos jueces (j) y calcula una muestra de variación que puede ser generalizable a tres o más evaluadores, pues esta estimación refiere a las distancias cuadráticas, que se generaliza a los casos restantes (Benavente, 2009).

Satisfecho el análisis de Concordancia entre los observadores, se estuvo en condiciones de poner a prueba el instrumento mediante un pilotaje, en un total de 144 casos, que fueron pasados por el análisis de Rachas, para revisar la aleatoriedad de la muestra seleccionada, de lo que se plantearon las hipótesis: $H_i = p < 5\%$; $H_0 = p > 5\%$ (Triola, 2009).

Posteriormente se aplicó la fórmula alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad o estabilidad de los datos (Visauta, 2007), y se atendió con especial cuidado el análisis intra-clase de los resultados obtenidos, para identificar el comportamiento individual de los reactivos.

Finalmente, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para reducción de dimensiones, lo cual diera cuenta de la validez de Constructo; en este proceso, se empleó un método por Componentes Principales, con una extracción de Varianza Máxima (Ferrando, & Anguiano, 2010).

Para la identificación de las comunalidades identificadas en este análisis, el criterio de saturación considerado como mínimo, fue de .4, para mantener un criterio conservador, conforme a la sugerencia de Martínez (2005).

RESULTADOS

Una vez que fueron procesados los datos acopiados en el pilotaje del instrumento, se encontraron los siguientes resultados:

Validez de contenido y lenguaje por acuerdo entre jueces.

El coeficiente Iota mostró un nivel de acuerdo entre jueces, de .894, lo cual es considerado una adecuación Fuerte entre las calificaciones emitidas al conjunto de reactivos integrados en el modelo

revisado, en tanto que aplica la misma escala de valoración de concordancia que para la prueba Kappa, de la que la Iota se deriva como medida de corrección para k observadores (Landis, & Coch, en Cerda, & Villaruel, 2008).

Lo anterior se puso de manifiesto en los comentarios directos que emitieron los jueces, pues no recomendaron variaciones en la mayoría de los casos, y donde lo hicieron, se refirieron a cuestiones mínimas de sintaxis, que señalaron ser “opcionales”.

Preparación del pilotaje.

Al pilotarse la versión validada (en contenido y lenguaje) en un grupo de 144 casos, se realizó la prueba de Rachas para cotejar la aleatoriedad de los datos contenidos en la muestra; en esta prueba se encontró un coeficiente de .094, lo cual retuvo la H_0 ($H_0 = p > 5\%$), por lo cual se pudo determinar que la muestra cumplía con esta cualidad deseable, como medio de representatividad. En las figuras 2 y 3 se muestran el resultado de cómputo de esta prueba, y el gráfico correspondiente al supuesto de variabilidad explicada por azar de los 144 datos sometidos a prueba.

Valor de la prueba a	4.1250
Casos < Valor de prueba	64
Casos > = Valor de prueba	80
Casos totales	144
Número de rachas	82
Z	1.675
Sig. Asintótica (bilateral)	.094

a. Media

Fig. 2. Reporte de la prueba de Rachas

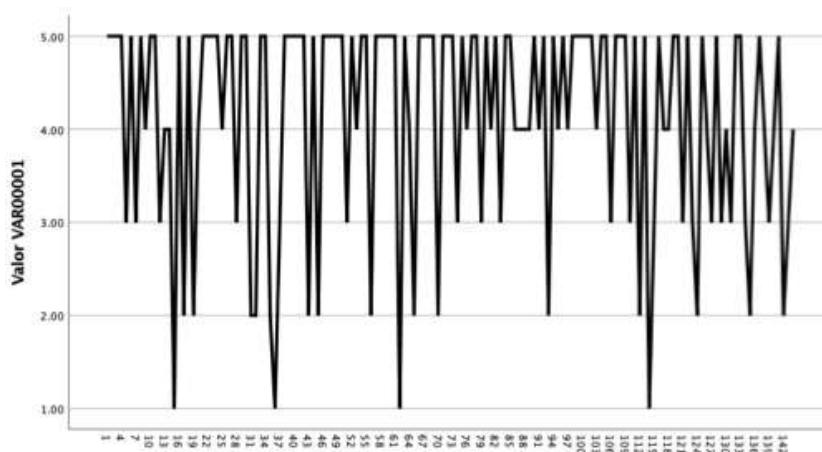


Fig. 3. Gráfico de Rachas

Estabilidad.

Al revisar el nivel de Confiabilidad, se encontró un coeficiente Alfa de Cronbach de .78, lo cual se considera un nivel de estabilidad Fuerte, según los criterios propuestos por Ong, y Van Dulmen (2007); por otra parte, los análisis intra-clase mostraron en todos los casos, adecuados valores de correlación.

Validez de constructo.

Finalmente, se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio: en esto, el procedimiento efectuado señaló tres factores que explicaban el 67% de la varianza en los datos empleados; el gráfico de sedimentación derivado de esta reducción se muestra a continuación:

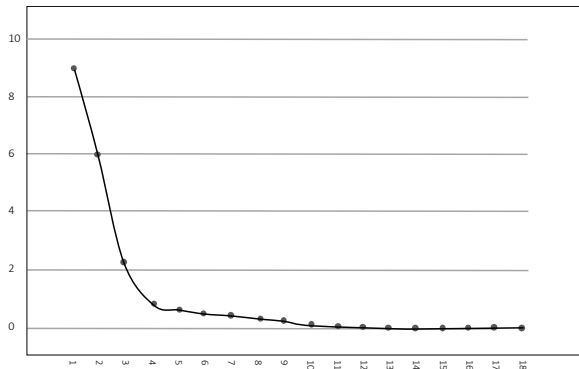


Figura 4. Gráfico de sedimentación del AFE.

En la matriz de distribución ordenada de saturaciones, se observa la proporción equilibrada de reactivos con una saturación igual o mayor que .4, como se ha referido, que dirigió la ubicación o comunalidad entre las variables.

	Componente		
	1	2	3
VAR01	.862	.178	-.331
VAR02	.761	.276	.112
VAR03	.715	.368	.111
VAR04	.674	.274	.109
VAR05	.621	.230	.101
VAR06	.480	.182	.100
VAR07	.347	.871	.346
VAR08	-.347	.634	.338
VAR09	.229	.551	.329
VAR10	.201	.489	.322
VAR11	.199	.449	.223
VAR12	.104	.441	.109
VAR13	-.221	-.471	.664

VAR14	.305	.334	.649
VAR15	.309	.327	.487
VAR16	.204	.248	.483
VAR17	.108	.221	.473
VAR18	.110	.112	.469

Figura 5. Matriz de componente rotado

En cuanto a la adecuación de los procesos seguidos para identificar los componentes del instrumento, se encontraron reportes satisfactorios al revisar los valores de las pruebas de Bartlett, y de Kaiser-Meyer-Olkin.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo			.784
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi cuadrado	de gl	823.76
	Sig.		.000

Figura 6. Resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett y KMO

De acuerdo a esto, se encontró una adecuación muestral Fuerte (KMO = .78), mientras que la prueba de Bartlett presentó una significancia estadística de .000 (Hi: < 5%), la cual señala una pertinente aplicación del procedimiento factorial (Ferrando, & Anguiano, 2010).

A continuación, se presenta el instrumento validado:

Tabla 1

Inventario sobre desempeño escolar

Motivación. proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta.
Se esfuerza en cumplir con sus tareas escolares, aun sin haber una recompensa de por medio (calificación, reconocimiento, etc.).
Muestra interés por participar en las explicaciones de temas (opina, pregunta o comenta ideas).
Trata de que sus productos o tareas le salgan lo mejor posible.
Persevera ante tareas o situaciones que le resultan difíciles.
Continúa revisando los temas de estudio por su cuenta.
Cuando comete un error, se interesa en comprender su causa u origen.

Autorregulación. Capacidad de decidir sobre una conducta, como respuesta a una situación.
Acata los acuerdos del aula.
Muestra conformidad con las repercusiones de incumplir los acuerdos del aula.
Puede esperar por instrucciones, cuando así se le indica.
Concentra su atención en las actividades de aprendizaje, aun si existen distractores.
Si se distrae, puede retomar la atención en las actividades de aprendizaje.
Acepta instrucciones de trabajo, aun cuando no corresponden a sus deseos o gustos.
Habilidades sociales. Recursos para integrarse en forma eficiente a grupos sociales.
Puede integrarse a trabajar con personas que no corresponden a su grupo de amigos.
Acepta que personas que no corresponden a su grupo de amigos se integren a su equipo de trabajo.
Puede trabajar solo, si así se requiere.
Se dirige con respeto a los demás.
Respeto turnos de participación.
Adecua su comportamiento (de activo a pasivo, y viceversa) según la situación de clase.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al realizar un análisis reflexivo del proceso llevado a cabo en este proyecto, se pudo discutir, que, a pesar de la vasta información disponible respecto de los atributos que debe cubrir la evaluación educativa (Airasian 2002; Castillo, 2002; Díaz Barriga, 2006; Meirieu, 2002; Ramírez, 2009; Rueda, 2012; Sanmartí, 2007; Zabalza, 2003), esta actividad sigue representando un reto para muchos profesionales de la educación; sin embargo, una considerable proporción de éstos no tienen conciencia de la imprecisión de sus nociones y acciones, y, en cambio, genuinamente consideran que conducen evaluaciones pertinentes.

Otro aspecto relacionado con lo anterior, es el uso ágil que hacen los docentes de la invocación de términos asociados a sus planes de estudio, como, por ejemplo, ‘evaluación auténtica’ (Ahumada, 2005) o ‘evaluación formativa’ (SEP, 2018 a), sin embargo, su materialización como prácticas pedagógicas se reconoce confusa y compleja.

También, en conformidad con lo advertido por Navarro (2003), se identificó una gran diversidad de nociones relacionadas con la variable estudiada (objeto de medida) en la literatura disponible; así, entre fuentes, se encuentran términos y combinaciones de conceptos que aluden indistintamente

a procesos relacionados con la calificación para la acreditación, como a la visión formativa de la evaluación como herramienta para el aprendizaje.

De lo anterior, se ratifica la complejidad del tema abordado, desde lo conceptual a lo práctico, y se guía la formulación de las siguientes conclusiones:

Primera: un indicador lógico y fehaciente de la calidad de la formación de los profesionales de la educación, principalmente, en el nivel de educación básica, es el desempeño que presentan sus alumnos, respecto de su capacidad para afrontar los retos de su escolarización.

Segunda: el inventario para valorar el Desempeño escolar de alumnos de educación primaria, se considera con adecuados atributos técnicos para ser empleado en su fin métrico.

Tercera: es necesario aplicar procedimientos técnicos en la construcción y validación de instrumentos, para garantizar la utilidad de los datos que acopian y la información que ayudan a generar; lo contrario significa un desperdicio de esfuerzos, y la exposición a imprecisiones e injusticias cuando esta valoración se traduce en decisiones de acreditación.

Cuarta: la incorporación de profesionales expertos, por formación o por experiencia profesional, en la validación de instrumentos técnicos, es una estrategia de alto valor que redundará en la solidez de los productos alcanzados.

Quinta: el inventario construido puede ser empleado para valorar el desempeño escolar de alumnos de otros niveles educativos, pues su generalidad atañe a habilidades y actitudes esperadas en alumnos de cualquier etapa de formación.

Sexta: este instrumento puede ser empleado por profesionales de la educación en servicio, y no solo en formación, para fortalecer el acompañamiento a sus alumnos mediante la valoración de su Desempeño escolar.

Finalmente, se propone ampliar trabajos reflexivos y operativos, para consolidar las nociones, estrategias e instrumentos de los profesionales, con los que se afronta la fundamental tarea de evaluación de la formación profesional de los alumnos (normalistas), y que estos trabajos alcancen los centros escolares y los sujetos en los que se vivifican y ponen en aplicación todos los logros que se construyen en la institución de educación superior, en este caso, las escuelas y alumnos de educación primaria.

REFERENCIAS

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: SEP.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Berry, K. J., y Mielke, P. W. (1988). A generalization of Cohen's kappa agreement measure to interval measurement and multiple raters. *Educational and Psychological Measurement*. 48(4). Pp. 921-933.

- Benavente, P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Tesis doctoral. Murcia, España: Facultad de psicología de la Universidad de Murcia.
- Bramley, G. (1995). *School Performance Indicators and School Effectiveness: the Conceptions and the Critiques*. Reino Unido: University of Woverhampton.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, M. J., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC Eldevives.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. México: Pearson.
- Cerda, J., y Villaroel, P. (2008). Evaluación de la concordancia intra-observador en observación pediátrica: coeficiente de Kappa. *Revista chilena de pediatría*. 79(1).
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Escobar, J., y Bonilla, F. I. (2010). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9(1). Pp. 51 – 67.
- Ferrando, P. J., y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del psicólogo*. 31(1). Pp. 18 – 33.
- Martínez, A. R. (2005). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. España: Síntesis Psicología.
- Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Octaedro.
- Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2), 0.
- Ong, A. D., y Van Dulmen, M. H. (2007). *Oxford handbook in positive psychology*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Ramírez, M. (2009). *Guía para evaluar por competencias*. México; Trillas.
- Rueda, M. (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. España: Ediciones Díaz de santos.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEGOB. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- _____ (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México: SEGOB. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- _____ (2018 a). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf>
- _____ (S. f.). *Licenciatura en educación preescolar y primaria. Programa del curso. Evaluación para el aprendizaje*. Recuperado de

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/Evaluacion_para_el_aprendizaje_Pri-Prees_conjunto_lepri.pdf

_____ (S. f. a). *Práctica profesional. Séptimo y octavo semestres. Plan de estudios 2012.* Recuperado de

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* España: Graó.

Siegel, S., y Castellán, N. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta.* México: Trillas.

Tornimbeni, S., Pérez, E., y Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría.* Buenos Aires: Paidós.

Triola, M. F. (2009). *Estadística.* México: Pearson Educación.

Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística básica.* México: McGrawHill.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario.* España: Narcea

Investigar los saberes docentes: intervención socioeducativa desde la coopedagogía en la formación de docentes

Hadi Santillana Romero

hadisantillana@gmail.com

Docente - investigador de la licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (Puebla)

Doctora en Investigación e Innovación Educativa (DIIE) BUAP

Integrante del Cuerpo Académico en formación CAEF-BINEJCB2

Mtra. María Alejandra Díaz Ramírez

aledira.ram@gmail.com

Docente - investigador de la licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (Puebla)

Maestra en Ciencias de la Educación.

Integrante del Cuerpo Académico en formación CAEF-BINEJCB2

Mtro. César Simoni Rosas

cesar.simoni1977@gmail.com

Docente - investigador de la licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Colaborador del Cuerpo Académico en formación CAEF-BINEJCB2

Reporte final de investigación

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

La presente ponencia muestra los resultados de una investigación de corte socio crítico desarrollada en un contexto formativo, al interior del cuerpo académico en formación BINEJCB02 que con la finalidad de leer de manera reflexiva la práctica de los formadores de docentes al implementar un proyecto formativo en el marco del plan de estudios 2012. Con esa idea se retoma la transposición didáctica como la teoría que permitió mirar al interior de nuestra intervención desde un posicionamiento eminentemente emancipatorio, que retomó los principios de la investigación acción colaborativa para superar el dualismo teoría-práctica con una construcción crítica de un nuevo conocimiento que aporta a los procesos de formación docente. La búsqueda de posibles respuestas a dicho escenario permitió identificar que la coopedagogía es un adecuado hilo conductor en el cambio del quehacer docente bajo los proceso de transposición didáctica en la formación de docentes con enfoque en la intervención socioeducativa.

Palabras clave: Formación de profesores, Competencias docentes, Investigación colaborativa, Saber pedagógico, Práctica reflexiva.

Introducción

La década de los noventas se caracterizó por una serie de cambios en distintos ámbitos que dieron un giro en el desarrollo económico y social de las naciones, en los que la educación no fue la excepción. Así, el enfoque por competencias se planteó como una propuesta educativa que permitiría alcanzar las metas educativas desde la educación básica hasta la superior. En México, desde el 2004 se emprendieron acciones para adoptar el enfoque, alcanzando los procesos de formación de docentes para el 2012.

Las escuelas normales como instituciones de educación superior se sumaron al reto de ser un espacio en el que se cree y recree incesantemente conocimiento en torno a los procesos de formación de profesores. En ese sentido, la formación de los docentes competentes que garanticen una educación de calidad se ha tornado en el eje central de nuevas políticas educativas y en el discurso pedagógico del cambio curricular. Lo anterior implica voltear la mirada a los formadores de docentes y escudriñar en los paradigmas que soportan nuestras prácticas cotidianas para resignificar nuestra práctica docente.

Realizar cambios en nuestra intervención docente, demanda el diseño de actividades que estén dotadas de experiencias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes no solo saber qué sucede, sino que les permita actuar e intervenir de forma adecuada, es decir, que se apropien del conocimiento, una transición del saber al saber hacer. Lo anterior, plantea la necesidad de construir modelos y propuestas tendientes a la adquisición de las competencias

personales y profesionales necesarias para desarrollar mejores prácticas, la transposición didáctica un concepto que permite analizar “el paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto de saber” (Chevallard, 2009, p. 26).

Contexto y Problematicación

Formar docentes implica reconocer las exigencias de los planes y programas de estudio para la educación básica al mismo tiempo de reconocer las demandas de nuestro nivel educativo. Es así que cada semestre se analizan las fortalezas y debilidades de los periodos de práctica docente desde la mirada de: docentes en formación, educadores tutores y docentes en las escuelas normales. Para 2012, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) explicitó que los docentes deberían ser capaces de diseñar propuestas de enseñanza con un abordaje constructivo y cerrado a los contextos externos a la escuela y al conocimiento científico desde el enfoque por competencias.

Años más tarde, con el objetivo de responder a la RIEB, las licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar y primaria intercultural-bilingüe fueron modificadas según se cita en los acuerdos 649, 650, 651 y 652, (Secretaría de Educación Pública, 2012a; 2012b; 2012c). En los documentos se aclara que la reforma es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos para ellos era necesario emprender una Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes con los saberes necesarios para cristalizar el modelo pedagógico (SEP, 2012b, p. 4) que establece un enfoque por competencias, centrado en el aprendizaje y flexibilidad curricular, académica y administrativa (SEP, 2012b, p. 3). Tanto los planes de 2012 como el rediseño de 2018 explicitan un perfil de egreso organizado en competencias genéricas y profesionales. No obstante, en las aulas durante las jornadas de prácticas se identificaban prácticas tradicionales, con diseños didácticos que poco se acercaban a las expectativas curriculares.

Asumir un cambio curricular nos coloca en un escenario en el que se hace necesario romper con paradigmas tradicionales que nos permita trasladar todo lo que aprenden los estudiantes en el aula a las escuelas y contextos de práctica, y cuestionarnos sobre ¿cuáles son y de qué manera se construyen los saberes pedagógicos y las competencias que los profesores desarrollan en sus prácticas?

Si bien, la práctica profesional se fundamenta en procesos de formación preponderan teóricos, es evidente que de ellos emanan criterios y pautas útiles en el actuar docente. Así era necesario trazar nuevas rutas en la formación de docentes que dotaran a los estudiantes de una mayor autonomía para regular su aprendizaje y herramientas (métodos, técnicas y procedimientos) para proponer proyectos y valorar su impacto no desde la mirada del docente

experto sino desde los resultados en el aula en el marco de la innovación educativa (Usher, 1992).

La problematización de esta intervención se situó en el 5to., 6to., 7mo. y 8vo. Semestres de la licenciatura en educación preescolar cuestionarnos qué características debería tener un proyecto formativo que nos permitiera formar docentes desde una perspectiva innovadora (curso de trabajo docente e innovación), con responsabilidad social (proyectos de intervención socioeducativa y diagnóstico e intervención socioeducativa) y cómo estos sientan las bases para la práctica profesional de 7mo y 8vo. Semestres y la construcción de sus proyectos de investigación para la titulación. Es decir, ¿Cómo transformar nuestra práctica a la luz de la apropiación del enfoque por competencias y transposicionar los saberes docentes del enfoque socioeducativo?

El enfoque por competencias y el cambio de paradigma en la formación de docentes

Los enfoques basados en competencias sugieren que una competencia no se desarrolla en el imaginario y mucho menos en lo abstracto, por el contrario, requieren del contacto directo en ambientes formativos concretos que permitan la interacción con sujetos, materiales y escenarios, así, la apropiación de una competencia está asociada a la adquisición en términos de *desempeño* de una serie de saberes que engloban conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones (Coll, 2007).

De esa manera, un currículo por competencias demanda una transformación paradigmática, es decir, la resignificación de creencias, conceptos y roles que en su conjunto non sitúan ante una innovación importante. El cambio que demanda trabajar por competencias exige al docente darle un nuevo significado al concepto de aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos, la movilización de saberes fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997).

En definitiva, el desarrollo curricular por competencias está compuesto por una serie de elementos que engloban la percepción filosófica, epistemológica, pedagógica, histórica, que enmarcan el modelo educativo, al respecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) puntualiza que la producción y uso del conocimiento son principios epistemológicos que buscan propiciar una reflexión profunda sobre la interpretación, comprensión y explicación de “la realidad; los avances de la ciencia son puntos de referencia para entender que el conocimiento se enriquece e incrementa todos los días...” (SEP, 2012, s/p).

De esa manera el plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar (2012 y 2019) define un perfil de egreso mediante nueve competencias profesionales y seis genéricas que habrán de desarrollarse en los futuros docentes en los ocho semestres desde donde se define que la práctica es “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP-DGESPE, 2012, p. 7), en ese sentido destaca el saber hacer como el saber que articula el conocer, ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

Competencias docentes y la transposición didáctica

Son diversos los autores que abordan las competencias docentes (Tejada, 2002:2009; Perrenoud, 2007; Zabalza, 2007) pero pocos lo hacen desde la perspectiva de la formación. Al respecto, Guzmán, Marín e Inciarte (2014) sobre la premisa de que

la docencia es una profesión compleja que obliga a repensar sistemáticamente el trabajo, por lo cual no basta con transmitir conocimientos bajo el amparo de la libertad de cátedra. Hemos construido nuestra propuesta de competencias docentes a la luz de la investigación y teorización (p. 11)

Han desarrollado un modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA) desde el que postulan las competencias de los docentes que trabajan desde el enfoque por competencias en sintonía a la creación, puesta en marcha y recuperación de la historia de proyectos formativos que buscan hacer aportaciones a los procesos de formación y que buscan formarse para mejorar e innovar su práctica mediante la puesta en práctica de las siguientes competencias en un proyecto formativo.

1. Desarrolla su formación continua
2. Realiza procesos de transposición didáctica
3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias
4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias
5. Coordina la interacción pedagógica
6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas
7. Valora el logro de competencias (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, p. 30-31)

Lo anterior, implica centrar nuestra atención en los procesos de transposición didáctica, referidos por Chevallard (2009), como una competencia rectora que articula la intervención de los docentes que trabajan desde este enfoque para reconocer que se establece un sistema didáctico desde la relación entre profesor, el estudiante y el saber. El trabajo que el docente realiza busca transformar un objeto de saber sabio a un saber enseñar, es decir, en un objeto de enseñanza, denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 2009, p. 45). Ese paso de un conocimiento teórico que es trabajado desde la experiencia y saberes del docente toma

una nueva versión didáctica de ese objeto de saber para ser transmitido a los docentes en formación.

Cabe señalar que no se plantea esta transposición en términos de transmisión pasiva de saberes, más bien hablamos de que el profesor sobre todo en el caso de la formación de docentes posee un dominio disciplinar, pedagógico-didáctico y metodológico capaz de ser organizado para que el alumno se apropie de él en un proceso constructivo. Entonces, la tarea didáctica del docente soslaya la reproducción banal de teoría que el mismo no comprende o aplica.

En una visión homóloga Tardif (2010) refiere que es preciso estudiar los saberes movilizados y empleados por los docentes en sus tareas de manera conjunta, con la intención de trascender la visión de la didáctica y la pedagogía como construcciones de investigaciones emanadas en la educación superior y no en el normalismo. Lo que nos conduciría a una construcción de una epistemología de la práctica profesional.

En consecuencia, la formación de docentes debería apostar por la construcción de escenarios formativos que permitan situar al alumno en escenarios que le demanden analizar la teoría, elegir cómo aplicarla y auto-co- hetero evaluar su funcionamiento a fin de que el docente en la formación no necesite del docente para que este determine si su propuesta de intervención fue pertinente o requiere cambios. En el contexto normalista, proyectos formativos innovadores serían los saberes como objetos de enseñanza que solo podrán ser transposicionados por docentes que articulen los componentes de docencia e investigación como binomios que permitirán recuperar pensamientos como lo referido por Zemelman:

un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? (2005, p.65)

Así, concebir a la transposición didáctica como la transformación del conocimiento, en donde la intervención docente sea innovadora para formar docentes innovadores, una postura socio educativa y crítica que permita identificar y atender problemas vinculados a la traducción cultural, ideológica o de los sistemas económicos que tienen implicaciones en el devenir cotidiano de las comunidades. Con este estudio se pretendió que los estudiantes construyeran saberes, conectando lo que se enseña en el aula con la manera en la que los estudiantes aprenden.

La coopedagogía, el saber enseñado

Como se ha venido argumentando, la intervención de quienes se forman como docentes demanda la aprehensión de saberes de diversos tipos, por ejemplo si un docente en formación va a intervenir en un aula de preescolar en el campo formativo de lenguaje y comunicación, este, en su diseño didáctico pone en juego sus conocimientos disciplinares relativos al desenvolvimiento del lenguaje oral, pero también debe elegir un método, estrategia o modelo didáctico que le de ese posicionamiento pedagógico desde el cual hará su intervención.

En ese sentido, cuando los alumnos cursan el 5º. Semestre, no solo deben tomar esas decisiones, también deben hacerlo pensando en que desarrollarán un proyecto de innovación de su práctica docente. Para lograr tal cometido y en busca de realizar esa transposición didáctica, se eligió retomar a la coopedagogía como una metodología didáctica que apoyaría el diseño didáctico de los docentes en formación. Así, en palabras de su autor, la Coopedagogía “es el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p. 1).

Este enfoque pedagógico, permite que el alumnado aprenda a cooperar al mismo tiempo que hace uso de la cooperación como recurso para aprender al poner en práctica cinco momentos en el diseño didáctico: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación (interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal o autoevaluación Johnson, 1994, pp. 37-48), (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo (Velázquez, 2015, p. 237).

Diseño metodológico

Desde un posicionamiento eminentemente socio-crítico, el grupo de investigación definió retomar como método la investigación acción colaborativa por su condición socio crítica orientada por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas socio-educativas. Para estructurar el proyecto formativo se retoma la espiral cíclica de para establecer las fases de planeación, observación, reflexión y reestructuración (Kemmis y McTaggart, 1998; Wenger, 2001; Latorre, 2013) que se proyectaron de manera semestral (tabla 1) como se refiere a continuación:

Tabla 1. Periodos de aplicación de la propuesta

Periodo	Curso
Agosto 2016 - Enero 2017	Trabajo docente e innovación, herramientas para la investigación educativa
Febrero a julio de 2017	Proyectos de intervención socioeducativa, Diagnóstico de intervención socioeducativa, Taller de elaboración de textos académicos.
Agosto 2017 a enero 2018 Febrero a julio de 2018	Práctica profesional y construcción de proyectos de titulación.
Febrero a julio de 2019	Proyectos de intervención socioeducativa, Diagnóstico de intervención socioeducativa, Taller de elaboración de textos académicos.

Elaboración propia.

El proyecto formativo (ver tabla 2) cada semestre se organizó en secuencias de aprendizaje cooperativo bajo el esquema de proyectos en la que participaban entre 60 y 90 estudiantes por semestre organizados en equipos base determinados por el número de escuelas de práctica. Se propició que se integraran como comunidades de aprendizaje que trabajaban bajo organizados en una estructura de puzzle y se emplearon diversos instrumentos para registrar el proceso tales como la bitácora, video grabaciones de la práctica y las sesiones de presentación de proyectos, se trabajó en academia por el desarrollo de evidencias integradoras, se elaboraron rubricas, diario individual del docente, portafolio docente con la memoria del trabajo colectivo: registro de la discusión colectiva y de los análisis, guiones de observación y entrevista.

Gráfico 1. Esquema del proyecto formativo en el cuarto ciclo.



Nota. Santillana, Díaz y Simoni (2020).

Para recuperar y sistematizar la experiencia en los ciclos de observación se decidió realizar un estudio interpretativo que retomara algunas categorías de indagación preestablecidas y

otras que emergieron durante el proceso de reducción de datos y que se triangularon con los conceptos de entrada y entre investigadores. Optar por este camino metodológico particular involucra y genera formas de aproximarse a la realidad; para su comprensión y transformación.

La reflexión se desarrolló en tres momentos según las propuestas de Casals, Vilar y Ayats (2008) y Guzmán, Marín e Inciarte (2014) los registros de observación se llevaron de manera personal. En binas y tríadas se organizó el trabajo con una alternancia en los roles de presentador (quien intervenía en el grupo según la sesión del proyecto formativo); el observador (asumía el registro de observaciones, relatando a partir del guión lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y facilitador (coordina y distribuye el trabajo de la sesión).

Discusión y resultados

El proyecto formativo se estructuró considerando la competencia profesional y de cada curso a fin diseñar secuencias de actividades que llevaran a los alumnos al desarrollo de las mismas, para lograr tal cometido se estudiaron las propuestas curriculares y se realizó un listado de prácticas docentes que debían ponerse en juego al asumir el enfoque por competencias, el trabajo por proyectos tanto en nuestra planificación como en la transposición hacia el alumnado, la coopedagogía y el uso de la investigación acción para autovalorar y reflexionar en la mejorara de la intervención docente.

Nuestras intervenciones estaban apoyadas en estrategias innovadoras que facilitaron la transformación de los contenidos, transformándolos en aprendizajes contextualizados. En la siguiente tabla, a manera de ejemplo se resume el desarrollo de las sesiones en los dos primeros semestres (5to. semestre) se retoma el curso de práctica profesional en cada semestre por ser el que coordina las acciones que los docentes en formación diseñan para intervenir en las aulas preescolares.

Tabla 3. Sistematización de la fase de planificación, observación y reflexión en el curso de trabajo docente e innovación.

Trabajo docente e innovación	
Competencia del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje. • Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.

<p>Competencias profesionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. • Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares o campos formativos. • Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. • Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. • Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. • Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y • contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar • Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
<p>Competencia de los docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla su formación continua 2. Realiza procesos de transposición didáctica 3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias 4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias 5. Coordina la interacción pedagógica 6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas 7. Valora el logro de competencias (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, p. 30-31)
<p>Planificación</p>	<p>5 sesiones para abordar el contenido teórico de la Unidad de aprendizaje I. Innovar para mejorar en el trabajo docente: focalizar, diagnosticar y diseñar.</p> <p>3 sesiones para abordar la coopedagogía.</p> <p>Transitar de la elaboración de reportes de lectura a la elaboración de un estado de la cuestión sobre innovación educativa, analizando cómo esta transforma la práctica. Uso de puzzle de aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978).</p>

	<p>1 sesión se asesoría para retroalimentar el diagnóstico de necesidades de la práctica docente. (triada)</p> <p>2 sesiones para integración de equipos. Tareas: llevar una bitácora de trabajo para la firma de acuerdos, asignar un nombre a su equipo, determinar y diseñar los instrumentos para la elaboración de un diagnóstico, elegir el campo formativo de intervención, realizar trámites administrativos.</p>
<p>Observación (recuperación de la memoria)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de rubricas (para alumnos) organizar el proyecto de innovación y presentación de avances. Evaluación entre pares (co, auto y heteroevaluación) • Guión de observación en las sesiones.(observador) • Viodegrabaciones de presentación de proyectos y sesiones del aula • Bitácoras de equipo • Diarios del docente (análisis mediante las fases de estructuración dinámica del método r5 propuesto por Domingo Roget) • Diseño de portafolios digitales para recuperar la historia.
<p>Reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la práctica como un proceso interdisciplinario. • Dotar a los docentes en formación de autonomía en el diseño de situaciones didácticas • Alternar sesiones presenciales con sesiones de asesoría por grupos • Diseño de boletines y videos para compartir con educadoras en servicio el cambio en la práctica docente. • Analizar el impacto de algunas propuestas desde la perspectiva de los docentes en servicio (en temas como violencia y acoso) • Compartir con la licenciatura el cambio de paradigma en la práctica docente. • Fortalecer el uso de técnicas e instrumentos de la investigación educativa para el análisis de la práctica docente. (desde primer semestre)

Fuente: Elaboración propia. Santillana y Díaz, (2018)

Con respecto a los resultados identificados en el alumnado, desde los principios de la investigación, 18 estudiantes participaron con ponencias derivadas de sus proyectos de innovación e intervención socioeducativa en un coloquio y en un congreso regional. A quienes continuaron su proyecto para la elaboración del informe de práctica se identificó una mayor facilidad en el planteamiento de los ciclos de acción y a quienes realizaron tesis se identificó que asumen la investigación educativa desde otro posicionamiento teórico (no

necesariamente desde la práctica) e identifican diversas problemáticas socio-educativas. Por lo que la continuidad de esta propuesta favoreció la apropiación de las herramientas y conocimientos metodológicos de la investigación educativa principalmente desde la visión cualitativa o socio crítica.

Conclusiones

Se constató que los docentes en formación requieren sumarse a experiencias en las que conozcan con mayor profundidad los modelos de enseñanza que se revisan a nivel teórico lo que garantiza una formación en competencias. Los resultados en los procesos de formación de docentes y al respecto de la categoría de la coopedagogía, se concluye que es un método factible e idóneo para trabajar a nivel preescolar pero que debe ser aprehendido en las aulas de la escuela normal desde prácticas docentes cooperativas. Esta experiencia demostró cómo en los procesos de formación de profesores es importante el manejo de grupos cooperativos de trabajo con roles bien definidos como las que permitió fusionar los principios de la cooperación con el manejo de la reflexión mediante triadas y la propuesta de la investigación acción colaborativa.

La reflexión pedagógica y didáctica demostró que el saber sabio, debe ser adecuado para su enseñanza desde la experiencia del docente superando la idea de transmisión de conocimientos, lo que demanda que los formadores de docentes desarrollen experiencias innovadoras a las que ellos puedan integrarse como colaboradores. Con estas intervenciones los estudiantes lograron confrontar y contrastar lo aprendido en el aula con la realidad, a través de la práctica innovadora.

El análisis de los ciclos nos permite aseverar que se fortaleció el trabajo entre pares, conformando así comunidades de aprendizaje y grupos de discusión. Los grupos no solo estaban conformados por estudiantes, sino por expertos como educadoras, docentes de la escuela normal y otros expertos que apoyaron el desarrollo de los proyectos. Se requiere de docentes dispuestos a aprender a trabajar cooperativamente y de manera interdisciplinaria, relacionando diferentes perspectivas que rescaten la cultura donde se da la experiencia

La escuela normal debe formar desde paradigmas centrados en el estudiante, dotando a los alumnos de herramientas de la investigación no solo para el análisis y la mejora de su práctica docente si no para la sistematización de experiencias exitosas y el desarrollo de materiales educativos por lo que formar desde la investigación también es un proceso trasposición. Los docentes debemos asumir el reto de co-construir conocimiento que no se limite a reproducir discurso dominante y relatar anécdotas, si no a elevar el rigor en el análisis de la información para construir conocimientos de manera crítica, histórica y sistémica desde contextos normalistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4).
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Coll, C., (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Ediciones UNESCO Santillana.
- DGESPE-SEP, (2012), *Licenciatura en educación preescolar*. Plan de estudios 2012. Acuerdo 650, México: SEP. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/leprepe/
- Domingo A. (2010) *La práctica reflexiva en el Prácticum de los estudios de Magisterio*. En Esteve, O.; Melief, K. & Alsina, A cord.. *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Fullan, M. (1997). *El cambio educativo*. México: Editorial Trillas
- Guzmán Ibarra, I. y Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163.
- Guzmán, I., Marín Uribe, R. e Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Venezuela: REDECA-Universidad de Zulia.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: conocer y entender la práctica docente*. México. Editorial Graó/Colofón.
- Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós: Barcelona
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2008). *Reforma integral de la educación básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. México: SEP.
- _____(2011a), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- _____(2011b), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13 (2). (1-15).
- Usher R. Brayant I. La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo, Madrid: Morata, 1992, pp.78-79
- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Coord.). Actas del IX Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice learning av a social system. Consultado en: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/>
- Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional [2^a ed., primera reimpresión]. España: Narcea.
- Zemelmah, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos.

La autoevaluación de la Práctica Profesional en la Escuela Normal Rural

Agustín Iturbe Quintero ii.agustiniturbe@yahoo.com.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Maestría en Ciencias de la Educación

Profesor investigador

Lisette Bravo Cabrera lisette406@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Maestría en Ciencias de la Educación

Profesora investigadora

Iris Monserrat Reynoso Sánchez iris.reysan@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Maestría en Investigación Educativa

Profesora investigadora

Línea temática. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La práctica docente es un eje central de la formación profesional de los estudiantes en escuelas normales, porque es donde se desarrollan competencias profesionales a partir de un contexto real del ejercicio docente. La práctica docente de los estudiantes debe involucrar necesariamente una autoevaluación, en donde se haga uso de la reflexión y el análisis, para detectar aspectos y áreas que puedan ser mejoradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la presente investigación es dar a conocer los resultados de un estudio de tipo cuantitativo, no experimental, analizando los resultados obtenidos de un instrumento de autoevaluación de la práctica educativa aplicado a tres grupos de estudiantes de quinto semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, con la finalidad de que la información recaba nos aproxime a comprender cómo las estudiantes perciben su actuar docente dentro de las aulas de la escuela primaria, detectando fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar en sus futuras prácticas profesionales.

Palabras clave: escuela Normal Rural, Práctica docente, Autoevaluación, Proceso formativo, Evaluación de los aprendizajes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente trabajo se realiza una investigación sobre las prácticas profesionales que realizan las estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, específicamente de las estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, ciclo escolar 2019 – 2020. En este sentido, se analiza, a partir de la autoevaluación de sus experiencias formativas, las tres fases primordiales de su práctica profesional: la preparación, la realización y la evaluación.

La práctica escolar en definición es un conjunto de acciones, estrategias e intenciones que se ponen en juego para intervenir en ciertos aspectos y transformar la realidad (SEP, 2012a). La práctica es llevada a cabo en ciertos contextos, los cuales les brindan las experiencias y conocimientos necesarios para el desarrollo de sus competencias profesionales y de ahí conformar el proceso formativo que favorecerá su perfil de egreso. Tomando en cuenta estos aspectos se considera relevante reflexionar sobre la autoevaluación de los procesos de formación en cuanto a las prácticas profesionales de las estudiantes, debido a que en el momento de la supervisión y observación de prácticas profesionales que realizan los docentes de la institución se ha advertido que existen dificultades en cuanto a la planeación, impartición de las clases y evaluación de los aprendizajes por parte de las estudiantes en formación.

Desde el punto de vista del trayecto de práctica, analizar las prácticas profesionales ha sido un tema de interés en el campo de la investigación. En el caso de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, cuando las estudiantes realizan sus jornadas de prácticas profesionales en los diferentes contextos educativos, se emplea una supervisión por parte de los docentes que imparten los diferentes cursos de la malla curricular del Plan de Estudios 2012, en donde se encargan de observar el avance que han adquirido las docentes en formación frente a su grupo de práctica en las escuelas primarias, ante lo cual se derivan reflexiones en torno a la preocupación sobre el desarrollo de sus competencias profesionales, pues se ha detectado que existen diversas limitantes que impiden que la práctica sea satisfactoria. De esta forma, en esta investigación se indaga sobre las condiciones y problemáticas que atraviesan las normalistas en el proceso de su práctica profesional y desde su punto de vista cómo valoran el desarrollo de su desempeño profesional de acuerdo al instrumento aplicado.

El hacer resonancia al análisis de la práctica docente de las estudiantes normalistas, responde no sólo al propósito de observar cómo éstas logran un conjunto de aprendizajes, competencias y habilidades profesionales establecidas en el currículo, sino también al hecho de que existen diversas condiciones y problemáticas durante la jornada de práctica docente que pueden intervenir para mejorar o, por el contrario, entorpecer su desempeño en

el contexto de sus experiencias formativas en las escuelas primarias. De esta forma, con el instrumento de autoevaluación de la práctica profesional aplicado a las estudiantes, se podrá identificar de manera más precisa cómo valoran su actuación durante las jornadas de práctica, cuáles son las dificultades que atraviesan y cómo perciben las condiciones reales durante este proceso, de manera que los docentes de la institución puedan intervenir de manera eficaz para la mejora y el fortalecimiento de los procesos de formación profesional de las estudiantes normalistas.

MARCO TEÓRICO

La práctica docente es un tema de interés abordado en las últimas décadas dentro de los estudios y reflexiones teóricas de la investigación educativa en México. Conocer acerca de cómo los docentes configuran sus competencias profesionales, es decir, de cómo aprenden a ser docentes, manifiesta que el trayecto formativo de la profesión docente es un camino largo y complejo que comprende las experiencias que han tenido como estudiantes y como docentes.

El Plan de Estudios 2012 resalta la práctica profesional de los estudiantes normalistas como un espacio en donde se reflexionan, articulan y analizan los diferentes conocimientos disciplinarios, pedagógicos, didácticos y técnicos dentro del contexto escolar. Durante la práctica docente, los estudiantes logran la generación y aplicación de conocimientos que parten de la experiencia cotidiana para lograr un aprendizaje de gran alcance que incluya más herramientas para el ejercicio profesional docente (SEP, 2012a). Así, en la medida en que el futuro docente desarrolle y cultive las habilidades, destrezas y competencias, podrá efectuar una mejor labor en las aulas de educación básica (Mercado Cruz, 2007).

Ahora bien, la formación de docentes en las Escuelas Normales requiere de la colaboración de profesores que acompañen al estudiante tanto en el proceso de desarrollo de habilidades para atender los problemas y tareas derivadas de la enseñanza-aprendizaje disciplinares, como en la ejecución en la práctica y sus consiguientes espacios de análisis y reconstrucción de acciones emanados de los conocimientos obtenidos durante la práctica docente. Dicho de esta manera, la preparación en las aulas de la Escuela Normales es verdaderamente importante, pues como lo menciona Mercado (2007) “la formación es un proceso, donde la teoría revisada en la escuela normal y la experiencia adquirida en la de práctica habrán de servir para posicionar crítica y conscientemente al sujeto que se está formando”. Asimismo, la función de los profesores de la Escuela Normal es indispensable para que el docente en formación recupere los aprendizajes teórico-prácticos y construya estrategias para mejorar constantemente su quehacer profesional, en un ejercicio de acompañamiento y orientación efectuado a lo largo del trayecto formativo de la Práctica

Profesional (SEP, 2012b), que da pautas para que el estudiante reflexione no sólo durante el proceso formativo al interior de la Normal, sino que, en un sentido más amplio, en un proceso de *formación* que trasciende la escuela y que se vincula a la interiorización de lo aprendido y a su exteriorización en otros espacios y grupos en los que se desenvuelve (Villa, 2019).

Por otra parte, dichas experiencias del desempeño profesional de los estudiantes normalistas, requieren ser analizadas y reflexionadas antes, durante y al final de la práctica docente, esto porque se concibe como un “espacio donde formadores y docentes en formación, expresan sus puntos de vista para determinar cómo se manifiesta su trabajo profesional, y posteriormente, tomar las decisiones pertinentes para la mejora del mismo” (Estrada, González y Konstantinovich, 2017). En este proceso de reflexión es indispensable el debate y el diálogo que brinda la posibilidad de integrar comunidades de aprendizaje en donde intervengan tres actores: el estudiante normalista, el maestro titular de las escuelas primarias y el profesor de la Escuela Normal, de manera que los saberes y las prácticas llevadas a cabo en la cotidianidad del contexto escolar sirvan para la mejora de las experiencias formativas de nuevos docentes.

Bajo este escenario, la evaluación realizada por los profesores a cargo del trayecto formativo de la Práctica Profesional de la Escuela Normal ofrece una valoración de los aprendizajes y competencias del desempeño de los estudiantes que efectuaron durante su práctica docente. Sin embargo, es indispensable que los propios estudiantes ejerzan una autoevaluación, misma que implicaría una reflexión acerca de las prácticas de la propia enseñanza, buscando su mejora de manera permanente mediante la identificación de las características específicas que deben fortalecer para lograr los objetivos educativos en los centros escolares. Así, el proceso autoevaluativo de la práctica docente es utilizado “para lograr que los profesores sean capaces de valorar y apreciar su práctica de manera objetiva para fortalecer los aciertos y corregir los errores en aras de mejorar” (Vera Noriega, 2017), y en el caso de las estudiantes normalistas es un ejercicio de introspección y análisis para descubrir áreas de oportunidad en la cual trabajar para el desarrollo adecuado de su proceso formativo como docente.

MÉTODO

La presente investigación es de tipo cuantitativo, no experimental, que tomando las características y naturaleza de los datos a procesar es de alcance exploratorio – descriptivo, pretendiendo acercarse a un objeto de estudio en el contexto de la Escuela Normal, donde se consideran los resultados de un instrumento de autoevaluación de la práctica docente realizado a estudiantes normalistas.

La exploración se realizó a 3 grupos del quinto semestre divididos de la siguiente manera: 1er. Grupo con 34, 2do. Grupo con 28 y 3er. Grupo con 33 estudiantes respectivamente dándonos un total de 95 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, correspondiente al ciclo escolar 2019 – 2020

El instrumento que se utilizó para facilitar la autoevaluación se adecuó a la *Guía para la reflexión y evaluación de la propia práctica docente* (CPR, EOEP y SITE de Badajoz, 1997, citado en Cano, 2005) que obedece a las tres fases fundamentales en el trabajo docente: **preparación**, **realización** y **evaluación**. Para cada uno de los indicadores que se proponen, la Guía sugiere que se anoten valoraciones, observaciones y propuestas de mejora.

La primera parte del instrumento, referida a la **preparación**, consiste en 7 preguntas relacionadas a la programación de actividades educativas, formulación de objetivos didácticos con sus respectivas estrategias. La segunda, la **realización**, alude a 27 preguntas divididas en 9 temas referentes a: la motivación inicial de los alumnos, la motivación a lo largo de todo el proceso, la presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), las actividades en el aula, los recursos y organización del aula, las instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos, al clima del aula, al seguimiento/control del proceso de enseñanza – aprendizaje, y a la diversidad. Finalmente, la tercera fase, la **evaluación**, concierne a 10 preguntas que hacen referencia a los criterios, técnicas e instrumentos de evaluación tomando en cuenta los planes y programas de estudio vigentes, dándonos un total de 44 indicadores siendo estas las variables con las cuales se trabajaron para realizar las pruebas. Asimismo, mediante el instrumento, que fue aplicado a 95 estudiantes, se obtuvieron 4,180 datos. Para lo cual los indicadores se respondieron con una escala de valoración de “Nunca”, “A veces” y “Siempre”.

El estudio de procesamiento de datos se realizó con el software IBM SPSS statistics versión 22, donde se obtuvieron datos descriptivos y tablas de frecuencias de las variables antes mencionadas para su análisis. Asimismo, el instrumento fue aplicado en tres periodos distintos, el primero fue antes de su primera práctica profesional durante la semana del 14 al 18 de octubre del 2019, con el propósito de identificar el proceso de preparación en el que se encontraban las estudiantes; el segundo periodo fue durante su práctica profesional, de la semana del 28 de octubre al 1 de noviembre del 2019; y, finalmente, el tercer periodo fue posterior a la segunda jornada de práctica, durante la semana del 16 al 20 de enero del 2020. El lugar de su aplicación fue en la Escuela Normal “Gral. Emiliano Zapata”, en las respectivas aulas del quinto semestre.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del instrumento de autoevaluación de la práctica docente aplicado a las estudiantes de quinto semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, ciclo escolar 2019 – 2020, revelan la percepción que mantienen de su propia práctica profesional, percepción que se encuentra investida de múltiples formas y modos en cómo abordan las situaciones didácticas en el grupo, y que dependen del estilo de trabajo de cada docente en formación. Dentro de los hallazgos, podemos observar en la Tabla 1 algunos datos estadísticos de acuerdo con la escala de valoración del Instrumento de autoevaluación de la práctica docente aplicado a las estudiantes, en donde las respuestas recolectadas se procesaron siguiendo los valores que se presentan con mayor frecuencia (moda); esto para analizar el valor más común que se obtiene de cada estudiante en cada indicador.

Dicho lo anterior, Tabla 1 muestra que durante la Fase de Preparación las estudiantes perciben que realizan una planificación adecuada para el desarrollo de su práctica docente, en la que poseen aptitudes, disposiciones y capacidades docentes propicias para enfrentar situaciones de enseñanza, previo a la realización de la práctica. Podemos observar que 58 estudiantes de 95, es decir, la mayoría, plantea que “siempre” atiende a la planificación de su actuación docente en función de los contenidos del programa de estudio, siguiendo objetivos didácticos, seleccionando estrategias y actividades didácticas, respondiendo a los criterios de evaluación de los aprendizajes de sus propios educandos, y coordinándose con demás profesores para la adecuada planificación de sus actividades educativas.

Mientras que 37 estudiantes aluden a que únicamente “a veces” preparan de esa manera su actuación docente durante su práctica en la escuela primaria. El hecho de que ninguna estudiante haya percibido que su preparación sea insuficiente para presentarse a su práctica docente, nos aproxima a pensar que tienden a autoevaluarse de manera satisfactoria al momento de acudir a las escuelas primarias en donde realizan su práctica, indicando, desde su percepción un óptimo desarrollo de sus habilidades de planificación, mismas que favorecerían su desempeño como docentes en el aula escolar.

Tabla 1. Datos estadísticos de acuerdo con la escala de valoración del instrumento de autoevaluación de la práctica docente aplicado a estudiantes.

Fases	Escala de valoración	Estudiantes	Total
Preparación	Nunca	0	95
	A veces	37	
	Siempre	58	

Realización	Nunca	1
	A veces	43
	Siempre	51
		95
Evaluación	Nunca	6
	A veces	59
	Siempre	30
		95

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los datos obtenidos por el Instrumento de Autoevaluación de la práctica docente aplicado a estudiantes de quinto semestre, ciclo escolar 2019 – 2020.

Asimismo, durante la Fase de Realización de la práctica docente la mayoría de las estudiantes conciben su actuar en el aula de la escuela primaria de manera positiva, en donde la planificación y programación de las actividades y estrategias propias del quehacer docente, efectuada durante la primera fase, se materializa en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde debe existir una motivación para el aprendizaje de los alumnos, una organización del momento de enseñanza, una orientación del trabajo de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje. De esta forma, y de manera similar a la fase anterior, una mayoría de estudiantes –51 del total de 95 estudiantes– mantiene una postura en la que “siempre” realiza una práctica docente conforme a lo establecido durante su preparación, siguiendo adecuadamente el desarrollo de su ejercicio docente. No obstante, podemos observar que la escala de valoración de “a veces” aumenta –de 37 en la primera Fase, pasan a ser 43–, interpretando de esto que algunas estudiantes empiezan a mostrar signos de que su práctica docente no se está desarrollando de una manera adecuada y conforme lo habían planeado en la Fase de Preparación. Además, algo que no ocurrió antes, en esta Fase de Realización una alumna se autoevalúa de forma negativa.

Ahora bien, es importante visualizar que para la Fase de Evaluación de la práctica docente, una mayoría no ejerce una introspección y revisión al propio actuar con el fin de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado. De 95 estudiantes únicamente 30 conciben que realizan “siempre” una autoevaluación de su propia práctica, 59 solo “a veces”, y 6 “nunca” la efectúan.

De esto podemos plantearnos que si bien las estudiantes conciben que su preparación y realización de la práctica docente sea, en la mayoría de los casos, adecuada para su correcto desempeño en el aula escolar, no pasa lo mismo con la fase de evaluación de dicho desempeño, en donde deben realizar un ejercicio de valoración de los conocimientos, actitudes y rendimientos de sus alumnos y la revisión de su propia práctica docente, con la finalidad de mejorar no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, sino, a

la par de éste, del suyo propio. De un análisis superficial, de esto podemos inferir dos posibles causas: por un lado que presenten ciertas dificultades para poder realizar una evaluación de su práctica; o, por otro lado, que le otorguen menor importancia.

Partiendo de lo anterior, algunas de las problemáticas a las que aluden las estudiantes al momento de efectuar su práctica docente, y que fueron expuestas de manera reiterativa al interior del instrumento aplicado, refieren al tiempo limitado que las estudiantes tienen para su intervención pedagógica, debido en parte a la organización de las múltiples actividades de su centro escolar (y que no fueron planificadas durante la fase de Preparación). Aunado a ello, la elaboración de material didáctico acorde a los contenidos y a los estilos de aprendizaje de cada grupo que atienden, condicionado por la falta de recursos económicos y el tiempo destinado en su realización. Asimismo, las dificultades que se les presentan para el correcto manejo y control de grupo, producido por: el análisis poco detallado al momento de observar a su grupo escolar; la falta de técnicas y métodos didácticos para lograr la atención de sus educandos; la no aplicación de instrumentos normativos en el grupo escolar debido a la poca confianza o inseguridad que asumen de su rol como docente y a la falta de comunicación con los docentes titulares y padres de familia. Finalmente, en referencia a la fase de evaluación, las estudiantes mencionan tanto su falta de disposición para tomar en cuenta las orientaciones que realizan los docentes encargados del trayecto formativo de la práctica profesional y los docentes titulares en la escuela primaria, como la desorganización del tiempo destinado a las actividades de reforzamiento de contenidos, así como de conocer y saber implementar diferentes instrumentos y tipos de evaluación.

Tabla 2. Datos estadísticos porcentuales del instrumento de autoevaluación de la práctica docente aplicado a estudiantes.

Fases	Porcentaje obtenido de cada indicador de la escala de valoración (%)			
	Nunca	A veces	Siempre	Total
Preparación	3.76	43.01	53.23	100%
Realización	5.50	45.19	49.32	100%
Evaluación	15.79	47.89	36.36	100%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los datos obtenidos por el Instrumento de Autoevaluación de la práctica docente aplicado a estudiantes de quinto semestre, ciclo escolar 2019 – 2020.

La Tabla 2 revela que, pese a que durante las Fases de Preparación y Realización, las estudiantes autoevaluaron de forma favorable sus competencias profesionales – representado en la escala de valoración de “siempre”–, en la Fase de Evaluación mostraron ciertas reticencias de su desempeño profesional en condiciones reales de trabajo docente.

Así, en conjunto con los resultados del instrumento y con las opiniones escritas de manera directa al interior del instrumento, podemos deducir que las estudiantes tienen en su mayoría percepciones positivas de su práctica docente, en la cual comprenden que cada fase del proceso de práctica es indispensable para el correcto desenvolvimiento de su labor en las aulas de la escuela primaria. Sin embargo, esta percepción de su propia práctica docente no está del todo acompañada de un verdadero ejercicio de autoevaluación, pues, como vemos en la Tabla 2, la valoración que realizan en dicha fase muestra opiniones muy heterogéneas.

Así entonces, ¿bajo qué fundamentos las estudiantes normalistas infieren que ejercen una práctica docente de manera efectiva, si, en realidad, no realizan una evaluación de ésta de manera oportuna y competente? Esta pregunta, que surge de la interpretación de los resultados de este estudio, es fundamental para contrastar lo que a su vez han observado los docentes durante las diversas supervisiones de las jornadas de práctica profesional, en donde la información discutida de manera colectiva dista de la apreciación que tienen las estudiantes de su propia práctica, pues salen a relucir debilidades que se ven manifestadas incluso desde la semana de preparación en donde realizan la programación de los contenidos a desarrollar en la escuela primaria; de forma similar, al momento de efectuar las diferentes secuencias didácticas con los educandos; y a la hora de evaluar el desempeño obtenido –sin embargo, para efectos de este estudio, no nos detendremos a puntualizar la evaluación de la práctica docente de las estudiantes normalistas pues encontramos prioritario centrarnos en la manera en la que las estudiantes normalistas conciben su propia práctica¹–.

CONCLUSIONES

En concordancia con los planteamientos anteriores, la autoevaluación de la práctica es un aspecto de gran importancia dentro del proceso de formación de las estudiantes normalistas porque mediante ésta realizan un ejercicio de autorreflexión de la situación real que viven durante la práctica docente en la escuela primaria, en donde a partir de la experiencia fortalecen sus aprendizajes, habilidades y competencias profesionales. Esta investigación muestra la importancia de la autoevaluación de las prácticas profesionales de las normalistas para lograr optimizar su práctica pedagógica y que mediante esto logren

¹ El interés sobre el desempeño de las estudiantes durante la realización de su práctica docente, sobre las problemáticas que manifiestan y sus experiencias formativas durante el trayecto de la Práctica Profesional forma parte de otro proyecto de investigación que se desarrolla en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, en la cual se da especial relevancia a la triangulación de los sujetos que intervienen, a saber: estudiantes, docentes de asignatura (que fungen como supervisores de la práctica profesional) y docentes titulares en las escuelas primarias.

impactar en los aprendizajes de sus alumnos. De esta manera, la autoevaluación que desarrollen las estudiantes normalistas de su propia práctica docente plantea si existe una preparación, reflexión y compromiso por su quehacer docente.

Desde esta perspectiva, es congruente establecer una serie de acciones que permita obtener mejores resultados para la transformación de sus Prácticas Profesionales en la Licenciatura de Educación Primaria, esto con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales que marca el Plan de Estudios, desde el trayecto formativo de la Práctica Profesional, para formar una cultura en donde las docentes en formación evalúen su práctica, siguiendo como eje central una reflexión crítica de sus resultados y apuntando hacia un trabajo donde se contrasten experiencias propias orientadas a favorecer su formación profesional docente.

REFERENCIAS

- Cano, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Editorial GRAÓ: Barcelona.
- SEP, Subsecretaría de Educación Superior, DGESE (2012a). *Trabajo Docente e Innovación*, Quinto Semestre, Plan de Estudios 2012: México.
- SEP, Subsecretaría de Educación Superior, DGESE (2012b). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*, Plan de Estudios 2012: México.
- SEP, Subsecretaría de Educación Superior, DGESE (2013). *Observación y análisis de la práctica educativa*. Primer Semestre. Plan de Estudios 2012: México.
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 487-512. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>
- Villa Ogando, Azucena; Cigarroa Guerrero, Lino; Mata Vásquez, Rubén (2019). El acompañamiento pedagógico en la práctica profesional de los futuros docentes de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo. *Revista Normalista Práctica Profesional*, 1 (1), 107-115. Recuperado de: <http://www.andiac.org/REVISTARENOP1.pdf>
- Estrada, R., González, R. G., Fokin, S. (2017). La práctica docente de estudiantes normalistas en jardines de niños. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2102.pdf>

Vera, J., Bueno, G., Calderón, N., Medina, F. (2018) Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, vol. 44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/298/29858802086/html/index.html>.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Jemima Jared Amezcua Ochoa

jemimajaredamezquitaoochoa@gmail.com **Pamela Guadalupe Félix**

Arroyo felixarroyopamela@gmail.com

Ingrid Alina Quevedo Medina ingrid.iaqm@gmail.com **Escuela
Normal de Sinaloa**

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En el presente trabajo se dan a conocer los resultados rescatados de un estudio de exploración e intervención en prácticas docentes para favorecer el desarrollo de competencias en la educación socioemocional dentro de escuelas primarias. Los propósitos eran identificar las principales emociones que presentan los niños de segundo y sexto grado de educación primaria e identificar las herramientas con las que cuentan los profesores para atender la educación socioemocional en las aulas. Se utilizó la observación y cuestionarios a 60 niños y 3 docentes de distintos planteles educativos. Los resultados obtenidos arrojan que los niños a temprana edad ya tienen nociones sobre sus sentimientos y emociones puesto que dan cuenta de las cosas que los hacen felices, lo que los pone tristes, lo que los enoja y lo que les provoca desagrado. En cambio, los docentes manifiestan tener pocas herramientas para atender a sus alumnos en esta área.

Palabras clave: Educación socioemocional, habilidades socioemocionales, prácticas docentes

Problematización

En la actualidad hablar sobre la integración de la educación emocional en la educación básica, incluso desde la primera infancia se volvió un tema de gran relevancia para maestros, padres de familia y sociedad fuera del ámbito escolar, pues, es evidente que las necesidades sociales se manifiestan y se reflejan en la gran ola de violencia.

Los planteles educativos se encargan, en su mayoría, de guiar el proceso cognitivo de los niños y aunque no son completamente responsables del desarrollo emocional del infante, lo atienden poco y generalmente lo dejan o hacen a un lado. Al mismo tiempo los padres de familias se han centrado en cubrir solo las necesidades básicas, evitado por mucho tiempo intervenir de lleno en la educación emocional de sus hijos, prefieren ceder la tarea a las escuelas, no se dan cuenta que

en conjunto con los profesores son un equipo encargado de facilitar las herramientas afectivas que les permitan a los niños alcanzar un pleno bienestar personal, un mejor rendimiento académico y sobre todo, crecimiento como individuos funcionales dentro una sociedad. De este modo, sería necesario comenzar a atender la desalentadora realidad que se vive dentro y fuera del sistema educativo, por consiguiente, darle verdaderamente importancia al trabajar las habilidades emocionales desde edades tempranas en el aula. La SEP (2017) afirma que “la escuela ha de atender tanto el desarrollo de las dimensiones sociocognitivas de los estudiantes como al impulso desus emociones”.

Tratando de abordar de una manera contundente dicha demanda, en los nuevos planes de estudio de las Escuelas Normales, renovados y vigentes desde 2017 en la licenciatura de educación primaria, se ha hecho mucho énfasis en la implementación de materiales socioemocionales que apoyen a los profesores que se encuentran en proceso de formación inicial docente, de forma que puedan favorecer sus prácticas profesionales y responder a las nuevas demandas. “En particular atiende la recomendación de que el curriculum ha de desarrollar, en cada estudiante tanto las habilidades tradicionalmente asociadas con los saberes escolares, como las vinculadas con el desempeño emocional y ciudadano, que no responde a lo cognitivo” (SEP, 2017, p. 91). Para esto se han incluido cursos como: Educación Socioemocional, Atención a la diversidad y Educación inclusiva, que si bien, son un pilar para para que el profesorado pueda avanzar como educadores competentes dentro del sistema educativo no son garantía de que esto suceda así.

Algunas interrogantes que guían este ejercicio de sistematización de la práctica docente son: ¿Cuáles son las habilidades emocionales que presentan los alumnos?, ¿Cuáles son los principales saberes de los docentes respecto a la educación socioemocional? y ¿en qué medida se atiende la educación emocional a nivel primaria? Los propósitos eran identificar las principales emociones que presentan los niños de segundo y sexto grado de educación primaria e identificar las herramientas con las que cuentan los profesores para atender la educación socioemocional en las aulas.

Lo anterior, permitirá acercar a los futuros docentes a la realidad que existe en cuanto al trabajo de la educación socioemocional y que se tenga una visión clara a través de la experiencia vivida en las aulas, que aumente sus habilidades de manejo de las emociones, así como la de los alumnos y que aprendan a trabajarlas mediante las estrategias que los maestros emplean para favorecer el desarrollo emocional.

Marco teórico

Habilidades socioemocionales y Educación Emocional

Las habilidades socioemocionales, también llamadas “competencias” socioemocionales son un conjunto de capacidades cognitivas y afectivas donde se ven implicados el conocimiento, las actitudes y valores de un individuo que le permiten reaccionar ante cualquier situación de manera responsable. CASEL (citado en Hernández, 2018) define las habilidades socioemocionales como “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones

positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales” (p.1).

De igual modo, las habilidades socioemocionales también son tomadas en cuenta por la inteligencia emocional (propuesta por Peter Salovey y John Mayer, 1997) ya que pueden ser desarrolladas por medio del aprendizaje y experiencia cotidiana. Los autores definen a la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, esto mismo se logra mediante cuatro componentes: la percepción y expresión de emociones que consiste en reconocer conscientemente nuestras emociones, identificar lo que sentimos y ser capaces de dar una etiqueta y expresión adecuadas; facilitación emocional que consiste en la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprensión emocional que es la toma a conciencia de lo que se siente dentro del pensar y considerar la complejidad del cambio emocional, así como la regulación emocional que consiste en manejar y dirigir eficazmente las emociones tanto negativas como positivas.

La educación emocional es un proceso formativo el cual debe de ser permanente y continuo en todos los planteles educativos de cualquier nivel, la SEP (2017) plantea que:

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (p. 518).

De igual manera otros autores como Bisquerra (2007), define la educación emocional como una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Es decir, es el proceso de bienestar que los niños y jóvenes necesitan desarrollar en el transcurso de la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que se les deparan. En este sentido, se hace referencia a la importancia de las emociones a largo de la vida, ya que estas guían las acciones de cada persona y al no ser atendidas correctamente, impactan de manera negativa en distintos aspectos de la personalidad.

Existen varios efectos de la educación emocional los cuales traen consigo resultados positivos, Bisquerra (2013):

Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias, disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima, disminución en el índice de violencia y agresiones, menor conducta antisocial o socialmente desordenada, menor número de expulsiones de clase, mejora del rendimiento académico, disminución en la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales), mejor adaptación escolar, social y familiar, disminución de la tristeza y sintomatología depresiva, disminución de la ansiedad y el estrés y disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia). (p.1)

Aunque en realidad la sociedad hoy en día, alarmantemente, está formada por individuos cada vez más deshumanizados, con falta de valores, regidos por el egoísmo y que solo se preocupan por los beneficios propios; se ha encargado de atender la productividad y ha dejado de lado la sensibilidad.

En cuanto a la educación primaria, referida a la educación socioemocional “tiene como propósito

proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar” (SEP, 2017, p. 522).

Lo anterior se considera que está alejado a lo vivido dentro del aula, si bien los maestros han trabajado y son conscientes de las emociones de sus alumnos, tradicionalmente la escuela presta mayor atención a habilidades de nivel cognitivo y motriz que al desarrollo socioemocional, puesto que se tenía la idea de que, corresponde al ámbito educativo familiar y no escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita. Sin embargo, “investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones, y nuestra capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje” (Hinton, Christina; Koji Miyamoto y Bruno Della-Chiesa, 2008, pp. 87-103).

Por esta razón es que el profesor tiene que dejar de lado la exclusión para retomar la formación de la esencia humana: el ser amoroso, auténtico y visionario, aprender a vivir, defender la vida, la labor docente, profética del conocimiento de sí mismo para trascender el umbral de las injusticias y, por ende, la deshumanización citado en Pérez (2007).

Actualmente la educación socioemocional se plantea en la educación básica, debido a que la SEP presentó el plan de estudios 2018 (Aprendizajes clave) en el cual existe novedad sobre la asignatura de educación socioemocional, la cual presenta muchos beneficios y es de importancia de trabajar las distintas habilidades y competencias socioemocionales dentro del aula.

En términos generales el propósito de esta asignatura planteado por la SEP (2017) es que:

los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (p. 518).

Todo lo anterior se plantea pueda desarrollarse atendiendo cinco dimensiones que deberán regir la práctica profesional de cualquier docente: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, puesto que el dominio y la comprensión de las mismas le ayudará a conocerse mejor a sí mismo, impactando de forma positiva en su profesión y ejercicio docente.

Marco metodológico

Es una investigación de tipo exploración-intervención, realizada con 60 alumnos de segundo y sexto grado de dos escuelas primarias, de ambos sexos, con edades entre 7 y 11 años, los cuales son procedentes de distintas colonias de la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Para facilitar la recolección de datos se utilizó la observación y el cuestionario. La primera permitió el registro de la

información en un diario de campo y el segundo el cuestionario abierto permitió conocer e identificar las emociones y sentimientos de los alumnos y los saberes de los profesores responsables de los grupos escolares.

Resultados de investigación

Las prácticas docentes se realizaron en los meses de septiembre a diciembre y en la estancia en la escuela primaria fue posible aplicar el cuestionario a los niños a través de una charla con cada uno de ellos y una entrevista al docente titular de los grupos de práctica.

Cabe mencionar que en tales espacios escolares se aplicaban programas que atendían aspectos de carácter socioemocional e inclusivo, lo que facilitó la obtención de datos por parte de los participantes y generó un ambiente de confianza entre el alumnado, profesorado titular y practicantes normalistas.

En la investigación se atiende tres grupos, de los cuales dos son de sexto y uno de segundo grado, con un total de 60 alumnos a los que se les aplicó una serie de instrumentos en el transcurso de las visitas a las respectivas aulas, consistían principalmente en contestar entrevistas con cuestionamientos que hacían referencia a la expresión de sentimientos, gustos, disgustos y ambientes en que se desenvuelven. Se elaboró una tabla en la que se muestran las respuestas de todos los alumnos en conjunto y se presentan en la tabla 1.

Exploración sobre sentimientos y emociones en los niños de educación primaria Tabla 1.

Sentimientos y emociones de los niños

Niños de 2do y 6to de grado.								
¿Qué te hace feliz?	¿Qué te pone triste?	¿Qué te causa miedo?	¿Qué te hace enojar?	¿Qué cosa te provoca desagrado?	¿Qué te gusta de tu escuela?	¿Qué no te gusta de tu escuela?	¿Cuál es tu juego o juegos favoritos?	¿Cuál es tu juguete favorito?
Familia: 35%	Muerte: 28.33%	Nada: 16.66%	Regaño: 18.3%	Comidas: 25%	Recreo: 20%	Clases: 11.66%	Videojuegos: 31.66%	Barbie: 21.66%
Jugar: 18.33%	Maltrato: 18.33%	Oscuridad: 15%	Molestias: 18.3%	Vomito: 10%	Aprender: 20%	Salón: 15%	Juegos al aire libre: 25%	Ninguno: 8.33%
Tecnología: 15%	Castigos: 11.66%	Fantasmas: 15%	Maltrato: 10%	Maltrato: 10%	Juegos: 15%	Comedor: 8.33%	Juegos de mesa: 16.66%	Videogames: 23.33%
Celebraciones: 10%	No jugar: 5%	Películas: 11.66%	Tramapas: 6.66%	Peleas: 5%	Amigos: 13.33%	Todo: 6.66%	Juegos de mesa: 16.66%	Tecnologías: 8.33%
Amigos: 10%	Familia/triste: 8.33%	terror: 11.66%	Tramapas: 6.66%	Otro: 28.3%	Todo: 6.66%	Otro: 18.33%	Ninguno: 13.33%	Carritos: 15%
Otro: 11.66%	Sin respuesta: 15%	Animas: 11.66%	Perdidas: 5%	respuestas: 11.66%	respuestas: 6.66%	Nada: 6.66%	Deportes: 6.66%	Otro: 23.33%
	Otro: 16.66%	Otro: 26.66%	Otro: 26.66%			Otro: 4.66%	Otro: 6.66%	
		Sin respuesta: 3.33%	Sin respuesta: 15%					

Fuente: Creación propia.

En relación con las respuestas, se puede observar que la mayoría de los niños reconocen en mayor parte sus emociones y sentimientos, tienen una noción sobre sus intereses, ya que, es mínimo o nulo el porcentaje que se les asigna a las categorías de “sin respuesta y de nada”. Además como se podía esperar, es notorio que un gran porcentaje de niños en este rango de edades valoren los lazos afectivos familiares y en contraste con los aspectos negativos, supere al temor de la muerte, aunque siga estando presente no rebasa y no se convierte en factor de riesgo, tal como puede verse en las cinco primeras preguntas.

Educación emocional desde los responsables del grupo Tabla 2.

Conocimiento de los profesores

Cuestionario para docentes						
¿Qué sabe acerca de la educación socioemocional?	¿Qué dimensiones tiene la educación socioemocional?	¿Qué capacitación ha recibido para trabajar la educación socioemocional?	¿Qué problemas emocionales presentan sus alumnos?	¿Qué dificultades para el trabajo colaborativo y la empatía presenta sus alumnos?	¿Qué estrategias o actividades trabaja de la educación socioemocional en clase?	¿Cómo puede relacionar la educación socioemocional con la educación cívica y ética?
Al parecer los docentes entrevistados manejan nociones básicas sobre el proceso de la educación socioemocional y tratan de incluirla en sus clases pero no cuentan con el tiempo adecuado para atenderla.	Se tiene en cuenta las cinco dimensiones que se trabajan dentro de la educación socioemocional (Autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración).	En este aspecto se percibe mayor debilidad, ya que de los tres docentes solo dos han recibido una pequeña capacitación al inicio del ciclo; sin embargo, mencionan que únicamente se revisó la organización curricular del curso y no se le dio continuidad.	Son pocos los problemas emocionales que se han presentado, aunque hay un par de alumnos por aula con indicios de TDHA e hiperactividad.	Entre las dificultades es más frecuentes que los alumnos manifiestan se encuentran la timidez, inseguridad y egoísmo; que terminan afectando la convivencia del grupo.	Hacen uso de los materiales propuestos por la secretaria de educación pública, además de complementar las actividades con juegos lúdicos.	Están de acuerdo con que ambas son imprescindibles una de la otra, pero solo rescatan el fortalecimiento de valores, convivencia y la construcción de la personalidad moral de cada individuo.

Fuente: Creación propia.

Los docentes titulares responsables de trabajar la asignatura de educación emocional abordan poco la asignatura puesto que en las tres visitas realizadas se observó que se aborda muy poco, a diferencia de las asignaturas de matemáticas y español. En la pregunta 1 los docentes comentan que tienen poco tiempo para atender esta asignatura. Respecto a las dimensiones de la educación socioemocional que establece la SEP se encontró que los docentes si identifican tales dimensiones.

También se encontró que los profesores no han recibido una capacitación adecuada para desarrollar esta asignatura e identifican como principales dificultades el

comportamiento de los niños con TDAH. Además, referido a la emocional mencionan egoísmo o dificultades para relacionarse o convivir.

Finalmente, reconocer que usan como estrategias para fomentar las habilidades emocionales en los niños las sugeridas por la SEP en los programas de estudio y señalan que esta asignatura conserva una relación muy estrecha con la formación cívica y ética.

Intervención en prácticas docentes para favorecer la práctica socioemocional

Durante el proceso que se llevó a cabo para obtener los resultados, se elaboraron secuencias de instrumentos y actividades enfocados a favorecer las habilidades emocionales de los niños; que buscaban apoyar y nutrir la labor frente al grupo. En cuanto a las planeaciones que se utilizaron, se trató de identificar las situaciones difíciles que se vivían (ausencia de compañerismo, peleas, exclusión, etc.) y poder atenderlas desde todas las asignaturas trabajadas, para esto se realizó un diagnóstico previo que determinaron las estrategias a seguir, las cuales constaban de: lecturas reflexivas, dinámicas de autoconocimiento, juegos al aire libre como carreras de relevo, por mencionar algunas; además estas eran acompañadas de otras actividades para iniciar bien el día que tenían el objetivo de despertar en los alumnos interés por conocer más sobre el tema y que aprendieran a respetarse unos a otros; en su mayoría se reaccionó muy bien, pocos niños mostraron resistencia a realizarlas y cooperaron siempre que se les solicitó. Sin embargo, a pesar de que se percibe una noción existente sobre las cuestiones emocionales, no son suficientes, aún no les otorgan el mayor valor y en algunos casos ni siquiera son aplicadas en la interacción con los otros niños.

Conclusiones

La implementación de programas y cursos que atienden aspectos primordiales del ámbito socioemocional cobraron validez en los planes de estudios de las escuelas normales, con la intención de crear futuras generaciones de docentes conscientes y capaces de trabajar sus propias emociones y las de los alumnos. Sin embargo, es en las escuelas primarias donde se puede encontrar un gran número de profesores que no logran efectuarlas de manera eficiente; pues aunque, ya hay algunos planteles que se enfocan en poner en funcionamiento acciones que favorezcan un pleno desarrollo, se exige una mejor respuesta.

Lo anterior se refleja en los resultados de la investigación, los maestros entrevistados señalan que, se les brindan capacitaciones que les permiten comprender la organización de la materia y en efecto se reconoce que poseen nociones muy acertadas sobre lo que conlleva la transición de la misma pero no son las suficientes para cubrir las necesidades que pueden llegar a demandar los propios alumnos.

Por otra parte, los rasgos que se pudieron rescatar de los infantes permiten dar cuenta de la situación en que se encuentra el estado emocional de niños en edades de ocho y once años, que definitivamente no están tan alejadas una de la otra como podría pensarse, ya que, en diversos cuestionamientos las respuestas resultaron ser muy similares en cuanto a la presencia de sensaciones positivas y negativas.

Es así como, desde una postura normalista y como agentes que se encuentran presentes dentro del proceso de enseñanza, la recomendación que se hace, va dirigida a la preparación tanto de los profesores en formación inicial como la de los que se encuentran en servicio. En vista de que se requiere un trabajo continuo y actualizado de la construcción de competencias emocionales a fin de satisfacer las nuevas metas de la educación. Para esto se deberá tener en cuenta que la creación de materias y cursos dirigidos únicamente a la preparación emocional de los normalistas son imprescindibles al igual que las capacitaciones dentro del servicio, no obstante recordando que solo son una parte del arduo camino que se necesita recorrer para llegar a generar espacios formativos, idóneos para cualquier estudiante.

REFERENCIAS

Arredondo, J. (2019) Competencias emocionales y formación de profesores ante la nueva Escuela Mexicana, México: Escuela Normal de Sinaloa.

Bisquerra. R. (2011). Educación emocional, propuesta para educadores y familias. Rescatado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>

Bisquerra, R. (2013). Rafael Bizquerra. Blog. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/objetivos-educacion-emocional.html>

Bisquerra, R. (2013). Rafael Bizquerra. Blog. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>

Fernández P. & Ramos N., Desarrolla tu inteligencia emocional, 2 ed., España Barcelona: Kairós.

Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>

Rodríguez, E. & Chernicoff I. (2020), Educar desde el bienestar, competencias socioemocionales para el aula y la vida. México: ciudad de México, McGraw-Hill.

Rueda, P. & Filella, G., (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. Recuperado de https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/58563/intech_a2016n1p212.pdf?sequence=1

SEP (2017) Educación socioemocional. Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_C_LAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. Madrid: Tendencias pedagógicas.

La evaluación del número en preescolar, tema emergente en la formación de las licenciadas en educación preescolar.

(Reporte Parcial de Investigación)

Lilibeth Morales Palomares

l_moralesp@bcenog.edu.mx

Blanca Andrea Cabrera Caudillo (docente)

b_cabrerac@bcenog.edu.mx

Rebeca Sainz Elizarraraz

r_sainze@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

Este reporte parcial de investigación denominado “La evaluación del número en preescolar, tema emergente en la formación de las licenciadas en educación preescolar”, surge de la importancia de conocer los resultados de pruebas estandarizadas y la relación con el nivel preescolar, asimismo al identificar la problemática sobre la carencia de las estudiantes para comprender los elementos didácticos y teóricos sobre la noción del número, que les permitan diseñar situaciones y además evalúen la adquisición de éste.

Es por esta razón que el recorrido metodológico será a través de la Investigación-Acción (Elliot, 1990, Mckernan, 1999) ya que, se pretende que, al identificar la problemática para la evaluación en la noción del número, se reconozca un punto de intervención que permita percibir cambios en la formación de las futuras licenciadas en educación preescolar respecto a la evaluación. Para finalizar, se muestra un avance de la sistematización de entrevistas aplicadas a cinco estudiantes del octavo semestre, así como los hallazgos y las conclusiones preliminares que se han encontrado al analizar las respuestas de las entrevistas.

Palabras clave: Número, Evaluación, Formación Inicial Docente.

Planteamiento del problema

La evaluación de habilidades matemáticas en alumnos de educación básica ha sido tema de interés a nivel internacional y nacional; se han construido diversos tipos de pruebas estandarizadas que intentan dar cuenta de los aprendizajes, capacidades y habilidades básicas necesarias para el uso de recursos matemáticos. En este sentido, las pruebas internacionales como PISA no evalúan directamente el nivel preescolar, los resultados que México obtiene son de cierto modo una mirada indirecta al trabajo que se realiza en este nivel. Dichos resultados demuestran un bajo dominio y comprensión de los contenidos para desarrollarlos en diferentes momentos de la vida cotidiana. Del mismo modo, en estas pruebas se resalta que el desarrollo de las primeras habilidades en el uso de la matemática, son el pilar para la comprensión y empleo de las mismas en el resto de la educación básica y de la vida.

Es de vital importancia que las futuras educadoras comprendan el proceso de desarrollo del número y cómo éste es evaluado, pues, “la perspectiva histórica indica que la matemática se encuentra en permanente evolución...” (Baroody, 2000:39).

Nosotras como docentes de los cursos y observadoras de la práctica de las estudiantes reconocimos que las estudiantes están carentes de elementos didácticos y teóricos que les permitan diseñar situaciones para reconocer que necesitan aprender y en qué momento se encuentran sus alumnos. Las alumnas no diseñan situaciones didácticas que les permitan evaluar lo que los niños saben y les falta por conocer respecto al proceso de adquisición del número; ya que el plan 2012 no les dio elementos teóricos que les permitan identificar como aprenden los alumnos preescolares.

Para la identificación de la problemática se realizó la revisión de las nuevas propuestas de programas de estudio para la formación de las licenciadas en Educación Preescolar, este fue el 2012, se observó que:

- a) La carga en contenidos estaba inclinada hacia las competencias matemáticas que las alumnas debieron desarrollar en la educación básica es decir el aprendizaje de las matemáticas para las estudiantes de licenciatura,
- b) El programa rescataba contenidos para la educación primaria como aritmética y su enseñanza,
- c) La primera actividad que sugería el programa, era la observación en un grupo de preescolar para que las estudiantes recuperaran principios de conteo en los niños e hicieran un análisis de lo que ahí sucedía.

d) El programa estaba carente de autores base como Arthur Baroody, Adriana González y Edith Weinstein e Irma Fuenlabrada para aprender cómo los niños construyen nociones numéricas en preescolar.

Para esta primera generación 2012, se decidió aplicar el programa tal cual estaba propuesto, sin realizar modificaciones en temas o autores y se observarían los resultados en el cuarto semestre, cuando las alumnas tuvieran que realizar el período de prácticas lo que les exigiría la planeación y evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños.

Al llegar esta generación al último año de formación, se realizó un análisis de lo que las alumnas reportaban en sus documentos para titulación, año 2016, con la finalidad de identificar qué tanto podían rescatar de los procesos de aprendizaje del número de los niños preescolares, una vez concluida la licenciatura. Para ello se eligieron 5 documentos recepcionales con el tema del trabajo del número en preescolar, para su análisis se establecieron las categorías de: diagnóstico, necesidades/problema identificados por los estudiantes, justificación del documento, referentes teóricos, tipo de actividades propuestas, descripción de las actividades y conclusiones, encontrándose lo siguiente:

- Las estudiantes mencionan la importancia del diagnóstico para proponer situaciones didácticas, para identificar saberes previos, para reconocer las técnicas dominadas, así como gustos e interés de los niños:
 - “Señala que los aprendizajes previos respecto a las técnicas y principios de conteo, permiten a los niños resolver problemas”. (E1)
 - “Realiza preguntas cerradas para identificar qué número es más grande”. (E2)
- Se focalizaron necesidades que las estudiantes mencionan en sus respectivos documentos recepcionales:
 - “Identifica que desconoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños preescolares en el campo de Pensamiento Matemático, en relación al aspecto de número”. (E4)
 - “No tiene claridad de la estrategia de resolución de problemas en preescolar”. (E2)
 - “...a partir de la revisión y análisis de mis diarios y planeaciones, desde tercer semestre, identifiqué que me centro más en los resultados que en el proceso y no le doy tanta importancia a cómo lo hacen ni cómo aplican sus conocimientos”. (E3)
- Las alumnas hacen referencia en sus documentos recepcionales a teóricos base como: Arthur Baroody (2000), Irma Fuenlabrada (2009) y Adriana González (1998), sin embargo, en el diseño de las actividades y su intervención, no se retoma lo expuesto por estos teóricos.
- Desconocimiento del enfoque del aspecto.

- Las evaluaciones que presentaron las estudiantes normalistas respecto a este aspecto, se caracterizaron por preguntas que conllevan a cuestionar a los niños: “¿les gustó la actividad?”, “¿se les hizo difícil?”, “¿se divirtieron?”, entre otras. Por lo que estas evaluaciones las hicieron con sentido común y sin elementos teóricos.
- Rescatan la resolución de problemas como estrategia para la intervención, sin embargo, no cumple con las características de ésta, por ejemplo: tengo 3paletas y mi hermana me regaló 2, ¿cuántas paletas son?
- Respecto a las conclusiones abordan conocer el proceso de desarrollo en la adquisición del número, así como áreas de oportunidad:
 - “...Pude comprender que una técnica de conteo se debe de ir favoreciendo en los niños de forma gradual hasta que sean dominadas y posteriormente logren emplear los principios de conteo...” (E4)
 - “Área de oportunidad el diseño y aplicación de la prueba diagnóstica individual...” (E5)

A partir de estos hallazgos, fue que se decidió por la reestructuración del programa de pensamiento cuantitativo. Esta reestructuración se llevó a cabo con las alumnas de la generación 2016-2020. Estas alumnas cursaron pensamiento cuantitativo bajo la nueva propuesta en el año 2016, semestre agosto- enero.

Uno de los hallazgos encontrados desde la primera generación, había sido en relación con la evaluación del campo pensamiento matemático, ya que en la mayoría de las actividades, el cierre de estas estaba carente de sentido o simplemente no había evaluación.

Con la intención de identificar si esta problemática subsistía en ésta generación, se decidió aplicar entrevistas a las estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura, esta entrevista sería semi estructurada y estaría conformada por 8 preguntas, que pretendieron rescatar información respecto a qué tanto sabían las estudiantes del proceso de aprendizaje del número en preescolar, su enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A partir de lo anterior afirmamos que las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar tienen dificultad en el diseño de evaluaciones formativas que respondan al enfoque del campo de PM (número) lo que provoca:

1. Su planeación e intervención en esta noción no siempre responde al enfoque.
2. Que no reconozcan el nivel de logro de sus alumnos (evaluación).

Se identifica que la evaluación es uno de los elementos donde existe más problemática aún y cuando las estudiantes ya cursaron: “Pensamiento Cuantitativo” y “Evaluación para el aprendizaje”. En este sentido se realizaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo consolidar en estudiantes que cursan el 4º año de la licenciatura en Educación Preescolar las

habilidades para la evaluación referente a número? y ¿Qué implica para las cinco estudiantes del 4º año de la Licenciatura en Educación Preescolar evaluar el aprendizaje del número?

Marco teórico

Este apartado constituye un espacio de las diferentes teorías que abordan el desarrollo del número, así como su evaluación. Conforme el niño tiene experiencias logra un desarrollo de sus diferentes capacidades cognitivas. Es por ello, que para la futura educadora es imprescindible que reconozca todo el proceso de evolución y lo que conlleva el desarrollo del número en un niño preescolar. Por lo que, Arthur Baroody (2000) explica cuatro “Técnicas de conteo”:

- En primer lugar, la técnica más básica es generar sistemáticamente los nombres de los números en el orden adecuado. Llamada ésta “La serie numérica oral”
- En segundo lugar, las palabras (etiquetas) de la secuencia numérica deben aplicarse una por una a cada objeto de un conjunto. La acción de contar objetos se denomina “enumeración”. Esta técnica es complicada porque el niño debe coordinarla verbalización de la serie numérica con el señalamiento de cada elemento de una colección para crear una correspondencia biunívoca entre las etiquetas y los objetos. Cabe destacar que dentro de esta técnica se encuentran los errores de enumeración.
- En tercer lugar, para hacer una comparación, un niño necesita una manera conveniente de presentar los elementos que contiene cada conjunto. Esto se consigue mediante la regla del valor cardinal.
- En cuarto lugar, las tres técnicas acabadas de describir son indispensables para comprender que la posición en la secuencia define la magnitud.

Las técnicas de conteo y los errores de enumeración forman parte de los contenidos que las futuras educadoras tienen que considerar para la comprensión del desarrollo infantil y sobre todo para poder intervenir en sus prácticas. Por lo que, la intervención va a jugar un papel muy importante, pues tendrá implicaciones educativas en tres momentos: “Los niños deben dominar cada técnica para contar hasta que llegue a ser automática, la enseñanza de apoyo debe basarse en experiencias concretas y la enseñanza de apoyo debe ofrecer, durante un largo período de tiempo, un ejercicio regular con actividades de interés para el niño...” (Baroody, 2000:102)

Asimismo, comprender el enfoque del campo de pensamiento matemático, pues éste da elementos cruciales para que puedan diseñar, intervenir, analizar la práctica y evaluar. El enfoque que se aborda es la resolución de problemas, debido a que desarrolla capacidades cognitivas como: pensar, contar, registrar, comparar, verificar, analizar, reflexionar, resolver problemas entre otras. En este sentido, la resolución de problemas:

“...hay una confusión entre los dos elementos implícitos en la solución de un problema: los docentes se preocupan sobre todo por la estrategia de cálculo que permite la solución y minimizan o ignoran la

relación semántica que debe establecerse entre los datos del problema. Esta relación semántica se realiza en apego al razonamiento matemático y en función de la experiencia y el conocimiento del sujeto que resuelve el problema...” (Fuenlabrada, 2009:31)

Es por esta razón que la capacidad de resolver problemas tiene que ir enfocado a que favorezca “el desarrollo del pensamiento matemático de los niños de preescolar es darles la posibilidad de resolver problemas numéricos. Esto significa permitirles que razonen sobre los datos del problema y determinen qué hacer con las colecciones. En su proceso de aprendizaje es importante que los niños vayan encontrando formas (acciones) de responder a las distintas maneras en el contexto en el que aparecen los números (medida, transformación, relación)...”(Fuenlabrada, 2009: 36)

Todo lo anterior, pretende que las estudiantes analicen, comprendan y reflexionen en un semestre, la importancia de comprender todo el proceso que siguen los niños para adquirir y usar el número. De esta misma manera, puedan generar sus planeaciones y valorar el impacto de ésta a través de una evaluación.

La evaluación

La evaluación por su lado constituye un elemento fundamental en la formación de las futuras educadoras, ya que coadyuva diferentes perspectivas para poder valorar las competencias desarrolladas en los niños. En este sentido, la valoración, ha constituido un aspecto crucial en el ámbito educativo.

Por lo que, una “actividad” de evaluación constituye una unidad en sí misma y normalmente contiene dos tipos de elementos principales (Loureiro, Picaroni y Ravela: 2017)

1. ***Consigna o enunciado***: toda actividad de evaluación incluye una expresión que le solicita al estudiante una tarea, “hacer algo”: dar una respuesta, resolver un ejercicio o problema para “hallar” la “solución” llevar adelante un desempeño...
2. Alguna forma de ***información*** que el estudiante debe “leer” y “comprender”, coloca al estudiante en un contexto en el que debe comprender y utilizar la información.

Según (Loureiro, Picaroni y Ravela: 2017) una primera forma de aproximarse a la revisión de las prácticas de evaluación en el aula consiste en analizar las actividades que proponemos a nuestros estudiantes desde esta doble perspectiva:

i) ¿qué necesita “pensar” y “hacer” el estudiante para producir/construir lo que le pide la consigna que le hemos planteado?, y, ii) ¿qué tipo de información o situación debe leer, comprender y procesar?

Por tal razón, la evaluación tiene un sentido para coadyuvar en la formación de los estudiantes, y de acuerdo a Loureiro, Picaroni y Ravela (2017), la evaluación formativa ha sido definida como *el puente* entre la enseñanza y el aprendizaje. Toda acción educativa

es intencional: siempre que enseñamos los docentes nos proponemos lograr “algo” en los estudiantes. Este “algo” puede ser muy diverso.

Como lo señalan también los autores antes citados, lo importante a destacar es que nada de lo que enseñemos, ni el modo en lo que lo hagamos, garantiza que los estudiantes lo aprendan.

Lo anterior, es de suma relevancia debido a que trae consigo poner en juego diferentes capacidades sobre todo cognitivas para que la evaluación tenga un sentido desde la planeación y la intervención, para que impacte en el avance y en el logro de las competencias de los individuos con los que se va a trabajar.

La evaluación en la educación preescolar

En la educación preescolar, es crucial una evaluación intencionada y pensada con base en cuestionamientos como: ¿qué se hace?, ¿para qué se hace? y ¿cómo se hace? Como lo señalan González y Weinstein (2008) en donde la observación juega un papel relevante para registrar lo que los niños saben y les falta por conocer y aplicar en su vida diaria. En palabras de las autoras Adriana González y Edith Weinstein (2008) la observación es el principal instrumento del cual se vale el docente del nivel para recoger información sobre el proceso de construcción de saberes de sus alumnos.

En este sentido, la “observación se vincula con la evaluación en la medida en que suministra información que permite la toma de decisiones a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje...” (González y Weinstein, 2008:

242) considerando esto, dentro del planteamiento del problema antes citado, las cinco estudiantes entrevistadas refieren a que pocas o nulas veces han realizado la evaluación relacionada a número debido a que desconocen lo que conlleva ésta.

Lo anterior, es preocupante ya que son estudiantes que están a punto de egresar y no han construido hasta el momento los elementos mínimos básicos para llevar a cabo una evaluación relacionada con el número, lo que causa que no accedan a valorar su propia práctica, además no les va a permitir retroalimentar y analizar los aprendizajes de los niños. Pues, como lo mencionan las autoras González y Weinstein (2008) la observación que el docente realiza debería estar acompañada de un registro que muestre los logros obtenidos y permita volver reflexivamente a él. También es útil observar las producciones notacionales de los alumnos, que dan pautas de la evolución o no de los aprendizajes.

En síntesis, como lo señalan las autoras (González y Weinstein, 2008: 247), el trabajo matemático requiere la evaluación y ésta sirve para tomar decisiones, comunicar, se vale de la observación y utiliza indicadores.

Metodología

Para fines de esta investigación; se optó por la metodología investigación acción (Elliot, 1990, Mckernan, 1999) ya que, se pretende que, al identificar la problemática para la evaluación en el campo de pensamiento matemático, se reconozca un punto de intervención que permita percibir cambios en la formación de las futuras licenciadas en educación preescolar respecto a la evaluación.

La elección de ésta metodología ha sido porque permite a los estudiantes reconocerse como sujetos de investigación desde su práctica docente, es decir trabajar desde esta metodología traerá beneficios tanto a la escuela como institución y a las docentes en formación como sujetos individuales.

Desde el modelo de Lewin, esta metodología implica el desarrollo de una espiral de ciclos de acción. En éste trabajo de investigación esa espiral estuvo compuesto por: comparación de planes y programas de estudio 1999 y 2012, análisis de documentos recepcionales de ambos planes, análisis y reestructuración de programa de estudio de pensamiento cuantitativo de la licenciatura en educación preescolar 2012, trabajo con grupo con la reestructuración del programa, entrevistas a alumnas del séptimo semestre de la licenciatura para reconocer el nivel de formación respecto al proceso de desarrollo y evaluación del número en preescolar y aplicación de un taller. En este reporte parcial de investigación, como ya se mencionó con anterioridad, se presentarán sólo los hallazgos de tres de las ocho preguntas que conformaron las entrevistas.

Las entrevistas se aplicaron a cinco estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar, para su análisis fueron video grabadas. La selección de las estudiantes, se realizó bajo los siguientes criterios:

1. Serían alumnas de la Licenciatura de Educación Preescolar plan 2012.
2. Se seleccionaría al grupo o grupos con los que se haya trabajado el replanteamiento del programa de estudios del curso de pensamiento cuantitativo.
3. La docente que impartió el curso de pensamiento cuantitativo, tendría que haber sido alguna de las docentes del CA. Procesos de Formación de la línea de pensamiento matemático, aspecto número.
4. Se trabajaría con alumnas del último año en formación, séptimo y octavo semestres.
5. Para el levantamiento de datos, se elegiría sólo a aquellas que estuviesen trabajando su documento recepcional respecto al número y que quisieran participar de forma voluntaria.
6. Los resultados obtenidos de las entrevistas, se sistematizaron y categorizaron en un cuadro, por preguntas y tipo de respuesta.
7. Para el trabajo del taller, se invitaría a alumnas del último año en formación, séptimo y octavo semestres, que de forma libre quisieran participar.

Cuando se realizó esta investigación, la BCENOG, contaba con dos grupos de Licenciatura en Educación Preescolar de Séptimo semestre, cada uno con 14 alumnas, siendo 28 alumnas de séptimo semestre. Como primera etapa, se realizó la invitación de forma general a las 28 alumnas, en este primer momento se interesaron en el proyecto 10 alumnas, sin embargo, al realizar el filtro respecto al tema de su documento con referencia al número, sólo quedaron 5 quienes fueron quienes se les aplicaron las entrevistas y solicitaron diversos documentos para analizar.

Éstas especificaciones para la selección de los sujetos que participarían en la investigación fue necesaria ya que con esta generación se trabajó el replanteamiento del programa de estudios 2012, y al estar en el último año de formación ya habrían llevado el resto de los cursos de la malla curricular, entre ellos el de Evaluación para el aprendizaje inserto en el cuarto semestre y además estarían en jornadas de práctica por mayor tiempo lo que facilitaría la aplicación de actividades o instrumentos en caso de ser necesario. Además de estar trabajando bajo el tema de número para su documento, nos garantizaría el interés en mantenerse en la investigación, dado que los resultados aquí obtenidos podrían usarlos para el avance de su documento o incluso en las conclusiones del mismo.

Resultados

Los resultados preliminares aquí presentados refieren únicamente a tres de las ocho preguntas realizadas en las entrevistas; el análisis y resultados del resto de las preguntas y los productos (planeaciones, registros y diarios), siguen siendo analizados. El objetivo de las entrevistas fue indagar respecto a los conocimientos que las estudiantes han construido sobre la enseñanza y aprendizaje del número y su evaluación en el nivel preescolar. Para la presentación de los datos recuperados en las entrevistas, se ha decidido renombrar a las fuentes originales, con la finalidad de cuidar su identidad.

Respecto a cómo piensan que los niños construyen el número, las estudiantes identifican que:

El Aprendizaje Mediante la Experiencia y el uso de materiales concretos, es importante. Aquí las estudiantes, afirmaron que la construcción numérica, se da a partir de las oportunidades que se les brindan a los niños respecto al uso del número para contar, reconocen también que, en esta etapa, un medio importante o que apoya en este proceso de construcción es el uso de material concreto, que los niños puedan y deban manipular:

“...con la experiencia que he tenido pienso que los aprenden al tener experiencias donde ellos puedan tener materiales concretos, donde los temas que se estén viendo sean de... pues relacionados con su vida cotidiana...” (AM1,2020)

En ésta afirmación además de reconocer la importancia de la experiencia para la construcción del número, esta alumna también refiere la necesidad de hacerlo con cosas relacionadas al contexto de los niños, tal y como lo han referido las autoras Adriana González y Edith Weinstein en: “cómo enseñar matemática en el jardín” (1998).

Estas autoras también rescatan la idea respecto a que el número se clasifica y aprende por funciones sociales, siendo este el segundo hallazgo en las entrevistas, las estudiantes reconocen las funciones sociales del número para su enseñanza y aprendizaje:

Los niños, sin saberlo, o bueno como decía Adriana González no hay una definición no tenemos una definición del número, te preguntan ¿qué es el número? Y damos los usos y las funciones, pero en sí no decimos: ¡El número es...! ...entonces cuando yo les preguntaba a los niños ¿qué es el número? Me decían: ¡ah, lo que mido! ¡el dinero! Eh, ¡esto! Y se hacían así (se toma la parte trasera de su blusa) y me enseñaban la etiqueta de su ropa, o esos los que están pegados en la pared... (AM2,2020).

Un hallazgo importante respecto a la enseñanza y el aprendizaje del número fue que las estudiantes reconocen que éste se aprende a través del desarrollo de capacidades cognitivas:

“...mediante ese tipo de actividades, como de comparar, clasificar, porque ya va más allá de identificarlos y decir: éste es el uno, éste es el dos, sino que ya sepan que, pues ya o que lo hagan manualmente: uno, dos, ¡este es el dos! Creo que así...no sé si este bien.” (río) (AY,2020).

Con relación a las preguntas de evaluación del número en preescolar, las alumnas manifestaron lo siguiente:

- 1) Conocen (conceptualmente) lo que es la evaluación, porque llevaron un curso.
- 2) Reconocen la importancia y función de la evaluación en preescolar.
- 3) Reconocen que la evaluación es también sobre la práctica docente.
- 4) Admiten que, hasta el sexto semestre de su formación, no han evaluado.
- 5) No saben cómo se evalúan los campos de desarrollo, entre ellos pensamiento matemático: número.
- 6) Tanto en la formación inicial en la Escuela Normal, como en los JN, se omitía el trabajo respecto a la evaluación.
- 7) La evaluación fue obligatoria, hasta su último año de formación de la carrera.

Si bien las estudiantes, reconocen la importancia de la evaluación tanto de los niños del grupo como de su actuar docente, manifestaron abiertamente que pese a tener un curso específico de evaluación, no saben cómo hacerlo:

Y ¿cómo evaluó? ¿qué lleva una evaluación? Eeh ¿qué elementos debo de tomar? (AM2, 2020)

Otro de los hallazgos que encontramos y no habíamos previsto con el levantamiento de datos, fue referido a las emociones que les genera el evaluar, entre ellas: temor, nervios o incluso sentir frustración; pues como bien lo manifestó una de las entrevistadas, era la primera vez que tenía que hacerlo:

“...pues si se podría decir que apenas me la presentaron y fue así como, estoy como no traumada, pero si como ;tengo que hacer mi evaluación, y me tiene que salir bien!(AM2,2020).

Discusión y conclusiones

La formación de las futuras Licenciadas en Educación Preescolar está sustentada en un perfil de egreso, que desarrolla diferentes áreas de aprendizaje para que al finalizar sus estudios puedan generar en los niños preescolares, aprendizajes significativos e integrales. Sin embargo, en este reporte parcial de investigación, se han encontrado diferentes factores que impiden que la formación de las estudiantes logren alcanzar el perfil de egreso.

Entre los elementos que más se destacan, es la ubicación de los cursos en la malla curricular. En el curso de “Pensamiento cuantitativo” que se encuentra ubicado en el primer semestre, dentro de éste, curricularmente se pretende que las estudiantes logren comprender la disciplina de la matemática y realizar situaciones didácticas.

Pero, en el primer semestre no están planteadas jornadas de práctica para poder desarrollar y analizar las situaciones didácticas. Aunado a ello, hasta el tercer semestre comienzan a realizar pequeñas intervenciones en los Jardines de Niños, lo cual en varias ocasiones no se logra tener una integración dentro del trayecto de la práctica profesional de lo que se aprendió en los primeros semestres.

Otro aspecto, es la estructura del curso “La evaluación para el aprendizaje” que se lleva en el cuarto semestre, en el cual, sólo está centrado en que la estudiante conozca de forma general qué es la evaluación y no el proceso y lo que implica realizarla.

Es por ello, que desde la formación inicial vemos como preocupante por un lado los resultados que se obtuvieron en los documentos recepcionales y por el otro lo que las estudiantes plantean en la entrevista presentada. Es en este sentido, que se prevé que a través de la metodología de investigación acción, se realice un taller que contribuya a que las estudiantes analicen de forma profunda el proceso de desarrollo del número, pero sobre todo que comprendan lo que implica evaluar la noción del número. Lo que permitirá, aportar al campo del conocimiento las vivencias de las futuras educadoras sobre la evaluación del número y cómo trabajarla a partir de los nuevos retos que se tienen en el currículo de las escuelas normales al no considerar como prioritario que las estudiantes comprendan el desarrollo infantil del niño en relación al número así como la evaluación de esta noción.

Por lo tanto, si no se atiende esta problemática las estudiantes estarán reproduciendo prácticas, instrumentos y formas de evaluación que no les permitan atender las necesidades reales de los niños. Pues, al aprender de esta forma, las futuras docentes seguirán contribuyendo a estadísticas de reporte de niños con pocas habilidades matemáticas, y poco o ningún uso funcional para desarrollarse en la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Baroody, A.J. (1988). El pensamiento matemático de los niños. Madrid, España: Visor Dis.
- Elliott, John (2005). El cambio Educativo desde la investigación – acción en educación. Madrid, Ediciones Morata. Cuarta impresión.
- Elliott, John (2010). La Investigación- acción en educación. Madrid, Ediciones Morata. Sexta Edición.
- Fuenlabrada, Irma (2009) “¿Qué significa resolver un problema?” en ¿Hasta el 100? ¡NO! ¿y las cuentas?... TAMPOCO entonces... ¿Qué? Elaborado en la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Hammersley, Martyn y Atkinson Pau (s/f) “Etnografía métodos de investigación” capítulo VII Registrar y organizar la información. Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Mckernan, J. (1999) Investigación – acción y curriculum, España, Morata.
- Programa Internacional sobre Evaluación de Alumnos (PISA)
- SEP (2012) Plan de estudios. Curso de Pensamiento Cuantitativo
- (2001) Programa de Pensamiento Matemático
- González Adriana y E. Weinstein. (2008) La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de secuencias didácticas.
- Loureiro, G. Picaroni B., Ravela P. (2017) ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes en colección de aprendizajes clave para la educación integral.

La evaluación en la Escuela Normal: percepciones de las estudiantes de Licenciatura Preescolar

Línea temática 2: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.
Reporte parcial de investigación

Socorro García Martínez (koko27_6@hotmail.com)

Imelda Calva Zúñiga (imeldacalvaz@hotmail.com)

Fernando Sánchez Estrada (ferchos1559@hotmail.com)

Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hgo.

Resumen

El reporte de investigación sobre percepciones de las estudiantes normalistas en evaluación en la formación inicial docente, se realizó en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, en la Licenciatura Preescolar. Tomó como objetos para el estudio, a estudiantes de 3º, 5º y 7º Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, planteando como pregunta de investigación; ¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes normalistas de la Licenciatura Preescolar tienen respecto al proceso de evaluación de aprendizajes en un currículum por competencias, durante su formación inicial docente? Con el objetivo de indagar las percepciones que tienen respecto al proceso de evaluación de aprendizajes en un currículum por competencias durante su formación inicial docente, se consideró como instrumento para recopilar datos la entrevista semiestructurada con un grupo focal. Proponiéndose como un estudio cualitativo desde una perspectiva fenomenológica o interpretativa. El análisis de datos mostró tensiones, percepciones de una evaluación inconclusa, la mejora en la formación para evaluar y promover que esta sea para el aprendizaje.

Palabras clave: percepciones, evaluación, estudiantes, Escuela Normal, aprendizajes

Introducción

En la educación Superior la evaluación tiene propósitos de certificación, ya que los alumnos han de demostrar al concluir la carrera que han logrado las competencias genéricas y

profesionales necesarias para desempeñarse en el campo laboral. Lo que ha llevado a este estudio a centrarse en la relevancia que el proceso representa en la formación inicial docente. Investigar las percepciones de las estudiantes con relación a sus procesos de evaluación en la Escuela Normal, corresponde a un estudio del ámbito educativo en la educación superior. Responde a un interés personal y a la comprensión de un proceso que se manifiesta con tensiones y dificultades.

Antecedentes y contexto

Con base en una revisión de la literatura respecto a las percepciones de los estudiantes en la evaluación, se identificaron estudios en la educación Superior. En el realizado por Asún (2019) muestra las percepciones en la evaluación formativa y compartida del trabajo en equipo, se realizó con el objetivo de mejorar la competencia del trabajo en equipo y explorar las percepciones de los estudiantes, de la Universidad de Zaragoza, España, el resultado mostró la eficacia de la evaluación formativa y compartida para elevar los niveles de implicación del trabajo en equipo, mejorar el desarrollo de la competencia y reconocer sensaciones de justicia en la calificación.

Martínez y Castejón (2012), realizaron un estudio a 130 estudiantes de titulación de Educación Física en dos Universidades Públicas de Madrid, en el curso 2010-2011 y 16 profesores con una antigüedad de 5 a 21 años. El objetivo fue comprobar las diferencias de opinión entre estudiantes y profesorado sobre la evaluación formativa. Utilizaron como instrumentos un cuestionario para alumnos y otro para profesores, los resultados refieren que los estudiantes reclaman una evaluación práctica, coherente y sencilla; mientras que los profesores buscan un mayor compromiso de los estudiantes y de la institución.

El estudio de Martínez Mínguez (2019) se centró en la evaluación formativa cuyo objetivo fue analizar las percepciones del profesorado, maestros psicomotricistas y estudiantes sobre la evaluación formativa en Proyectos de aprendizaje Tutorados, con una muestra de 170 estudiantes, 2 profesoras universitarias y 7 maestros. Se realizó con el paradigma interpretativo, utilizó dos instrumentos de investigación: un cuestionario de escala tipo Likert y dos grupos de discusión, los resultados mostraron que los estudiantes están satisfechos de forma global con la evaluación y coevaluación, se ha favorecido la adquisición de competencias, la retroalimentación permite a los estudiantes ser más conscientes de sus procesos y de sus errores, refieren la necesidad de revisar sus instrumentos de evaluación y evaluar con rúbricas.

El estudio de Rodríguez (2016) propuso conocer la percepción de estudiantes de universidad sobre la evaluación del aprendizaje por sus docentes, su nivel de objetividad, entre otras situaciones. Se realizó en Medellín Colombia en 2015, utilizando como muestra a 400 estudiantes de instituciones universitarias públicas y privadas. Los resultados mostraron que tienen una buena percepción de las prácticas evaluativas de los docentes, que han contribuido

a mejorar su aprendizaje y son acordes con los objetivos, aunque algunos han sentido alguna vez que su docente no es objetivo en la evaluación y que no utilizan prácticas diferentes como las plataformas para evaluar.

No se encontraron investigaciones relacionadas con las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en la educación Normal a nivel internacional o nacional, por lo que se refirieron las realizadas en otras instituciones de educación superior, identificando algunos elementos que se tomaron en cuenta en la realización de este estudio.

Planteamiento del problema

La evaluación del aprendizaje se considera indispensable y natural como en cualquier actividad humana, indica la dirección adecuada hacia el objetivo a lograr, tiende constantemente a llevar a la senda prefijada, es un mecanismo imprescindible de conocimiento y mejora de sí mismo, del grupo y de la actividad desarrollada (Arribas, 2017). Llevar a cabo una evaluación sistemática, planificada y transparente, plantea visualizar los aspectos para la mejora de los aprendizajes. Ha de estar basada en competencias, centrada en evidencias de aprendizajes, ser integral, individualizada y permanente y realizada en situaciones similares a las actividades del sujeto que se evalúa. Demanda utilizar métodos que permitan demostrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas y que demuestren el desempeño a evaluar (SEP, 2018).

El proceso plantea el seguimiento del desempeño de los alumnos durante su trayecto formativo, atendiendo en la educación superior a una evaluación con un enfoque formativo y orientado al aprendizaje, López (2011) la refiere como la más adecuada, coherente y aceptada internacionalmente, porque promueve procesos de aprendizaje del alumnado y favorecen el desarrollo de las competencias generales y profesionales.

La relevancia del estudio radica en indagar las percepciones de los estudiantes en evaluación, apreciándose la importancia de interpretar las voces para comprender lo que ocurre con la intención de fortalecer para la mejora de los aprendizajes. Además de atender a un interés respecto a las prácticas de evaluación que viven los alumnos, para orientar la toma de decisiones en las políticas institucionales. Las preguntas de investigación giraron en torno a; ¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes normalistas de la Licenciatura Preescolar tienen respecto al proceso de evaluación de aprendizajes en un currículum por competencias, durante su formación inicial docente?, ¿Qué instrumentos o técnicas de evaluación utilizan los docentes de la Escuela Normal para evaluar aprendizajes en un currículum por competencias? ¿Cómo perciben su uso los estudiantes?, ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de

evaluación de aprendizajes y cómo la reciben los estudiantes? Propósitos de investigación; Identificar las percepciones que los estudiantes tienen de la evaluación de aprendizajes, a través de un estudio cualitativo para comprender que demanda el currículum; Indagar cómo perciben los estudiantes la evaluación de aprendizajes en un currículum por competencias.

Marco teórico

La consulta de referentes teóricos e investigaciones respecto a las percepciones de evaluación, permitieron la comprensión del tema en cuestión. Villardón (2006) argumenta que la competencia es el saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizadas de manera eficaz en situaciones cotidianas. Ello tiene implicaciones para la evaluación, supone la adquisición de los tres tipos y la movilización estratégica de esos elementos como recursos disponibles y necesarios para responder a situaciones específicas, requiere de constatar la capacidad de movilizar los recursos de manera eficaz y ética para atender a lo solicitado, demostrar “haciendo”.

Para Villardón (2006) la evaluación ha de contribuir al aprendizaje del estudiante y no solo medirlo, además de orientarse sobre diversos problemas en el aprendizaje y pasar de una evaluación de aprendizajes a una evaluación para el aprendizaje. Martínez (2012) cita a Brookhart (2007) quien argumenta que la evaluación formativa tiene potencial para ayudar a mejorar los resultados de aprendizaje cuando las prácticas se hacen bien, y las estrategias se utilizan adecuadamente, será formativa si cumple preceptos teóricos como; observación de las intervenciones en clase, instrumentos, feedback y resultados del aprendizaje.

En la educación superior la evaluación ha seguido tradiciones disciplinarias o requerimientos regulatorios, con estrategias y tareas evaluativas que son variables o con propósitos distintos. La evaluación formativa impulsará la mejora a través de que los estudiantes reciban retroalimentación en su actuación para identificar fortalezas y debilidades en términos de habilidades y conocimientos actuales o reconocer sus propias actitudes, sesgos y concepciones (Moreno, 2007).

Asún (2019) argumenta que debe tener un carácter formativo y continuo, pues de esta manera se elevarían las calificaciones de los estudiantes y se lograría un mayor efecto de aprendizaje, además que una evaluación solo desde el profesor sería menos coherente con el enfoque en competencias que si se aplica la coevaluación y autoevaluación u otra negociada con los estudiantes. Romero, Fraile, López y Castejón (2014) citados por Asún (2019) refieren que aun cuando para los alumnos la evaluación formativa suponga una mayor carga de trabajo, su satisfacción es alta con el proceso y los aprendizajes obtenidos, mostrándose en el rendimiento respecto a la evaluación formativa y los exámenes.

Stiggin y Arter (2002) citados por Rodríguez-Espinosa (2016) reportan que la baja calidad de las evaluaciones los atribuyen a la falta de competencias de evaluación por parte del docente, con deficiencias en la planificación de la evaluación y en consecuencia un inadecuado diseño de evaluación respecto a los objetivos de aprendizaje. Trillo y Porto (1999) citados por (Rodríguez-Espinosa, 2016) reportan que hay una percepción negativa de estudiantes con relación a las habilidades evaluativas de los docentes refiriéndose a la calidad de sus prácticas de evaluación y a sus métodos tradicionales (Martínez Muñoz, 2012) citando que se ponen en evidencia las deficiencias de la evaluación del aprendizaje en la educación superior.

Metodología

El objeto de estudio se llevó a cabo con la estrategia de grupo focal, seleccionando a las personas de un sector de población considerado representativo para la investigación, integrado por 6 estudiantes por semestres; 3º, 5º y 7º, de la LEPREE, durante el año escolar 2019-2020, debido a que han vivido más experiencias en la evaluación durante su trayecto de formación y tener promedios satisfactorios, regulares e insuficientes, lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social (Taylor, 1994) con la intención de indagar en sus significados, percepciones y apreciaciones.

La metodología cualitativa, permitió recoger datos mediante las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable a través de una perspectiva fenomenológica o interpretativa, buscando la comprensión de los datos que mediante la observación y entrevista en profundidad y otros instrumentos se obtuvieron (Taylor, 1994). El análisis e interpretación de datos desde la mirada cualitativa se desarrolló como un proceso en continuo progreso, considerando etapas diferenciadas; La primera para identificar temas, desarrollar conceptos y proposiciones; la segunda para codificar y refinar la comprensión del tema de estudio; y en la fase final tratar de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos (Taylor, 1994).

La entrevista semiestructurada como instrumento para recuperar las percepciones de los estudiantes normalistas, permitió recolectar datos mediante la grabación en audio; transcribiendo lo dicho o manifestado tanto con el lenguaje verbal y no verbal; leyendo repetidamente de los datos (Taylor, 1994); estudiando con atención lo descrito para conocer lo que expresaron los entrevistados; sometiéndolos a una mirada ajena para percibir aspectos sutiles; realizando un análisis especulativo (Woods, 1986) anotando al margen de la

transcripción de la entrevista; preguntas, comentarios y reflexiones personales, para mirar a profundidad el discurso; identificando líneas de análisis y señalando posibles vías de conexiones con otros datos (Woods, 1986) con la intención de; clasificar, categorizar y ordenar en una tabla de manera coherente, completa, lógica y sucinta (Woods, 1986). Identificando las categorías más importantes y agrupando en ellas los datos por su naturaleza. Finalmente se analizaron los datos mediante la confrontación teórica para interpretar lo expresado por las estudiantes.

Desarrollo y discusión

La sistematización de datos de las entrevistas con el grupo focal de estudiantes de 3º, 5º y 7º semestres de la LEPREE, respecto a las concepciones que tienen sobre la evaluación de aprendizajes, mostraron evidencias que conformaron categorías de análisis, presentando en este reporte parcial, dos consideradas relevantes por sus recurrencias;

a) La sobrevivencia en la escuela: las tensiones interpersonales derivadas de la evaluación

En las distintas instituciones educativas de educación superior, según algunos estudios revisados, los estudiantes perciben la evaluación de maneras diferentes pues está determinada por los programas educativos, las propuestas y los sujetos que se involucran en el proceso, como se analiza en el presente estudio.

Los datos de la entrevista mostraron las percepciones que tienen las estudiantes, [*... y obtuve una calificación bastante baja, yo no digo que no pero si estoy mal, dígame porqué, entonces me acerqué con la maestra... yo no estaba de acuerdo, y le dije -disculpe o sea aquí tengo esto ¿por qué?-...*] ENT-1-SGM-18/10/2019 se aprecia que la estudiante percibe una evaluación que cuestiona debido a los resultados, generando tensiones, que Arribas (2017) considera que surgen porque en el ámbito educativo una función de la evaluación es la sancionadora, de la que se desprende una calificación, cuyas consecuencias para el evaluado muchas veces polariza todo el proceso enseñanza- aprendizaje. En consecuencia las tensiones interpersonales se manifiesta con cierta frecuencia en el proceso.

Las tensiones interpersonales se aprecian en otros momentos por el instrumento utilizado en el proceso, [*...de acuerdo a lo que nos dice la rúbrica yo siento que no está tan mal o sea para la calificación que tenía y me dijo (se refiere a la maestra), -no es que aquí te pusieron que te falta esto-, y le dije -no mire pues aquí está-, y que -te falta esto-, -aquí está-, nos quedó viendo y dijo, -hay pues me hubieras dicho antes de que firmaras, ... pues suerte para*

la próxima-...] ENT-1-SGM-18/10/2019. Las estudiantes viven una evaluación con tensiones interpersonales, en el caso que se muestra ocurre en la coevaluación, Peterson, Kelly y Casey (2006) citados por Gallardo (2005) argumentan que en el campo ético la evaluación de pares y autoevaluación, emerge la necesidad de guiarse y conocer más sobre los estándares para llevar a cabo los procesos, para emitir juicios entre pares de la mejor manera posible. Lo que daría a las estudiantes mayor confianza y disminuiría las tensiones vividas en la evaluación. Las tensiones interpersonales en ocasiones ponen en tela de juicio los procesos de evaluación; *[...yo si me esfuerzo en hacer mis trabajos, bueno en la mayoría, y por ejemplo si me piden la lectura si las leo y las termino de leer, pero si me parece injusto que a veces ni siquiera lean tu trabajo...]* ENT-SGM-15/11/2019. La percepción que tienen sobre una evaluación posiblemente inconclusa genera descontentos, lo que manifiestan como una injusticia, al respecto Arribas (2017) manifiesta que la valoración depende de la apreciación subjetiva del evaluador, por lo que es necesario contar con indicadores válidos y estándares establecidos por consenso, para aminorar las percepciones que tienen y que propician ciertas tensiones.

La inconformidad de las estudiantes por los resultados finales, se origina en los criterios subjetivos que establece el docente como la actitud y disposición *[...como lo comentábamos en cuanto a la actitud, de que porqué si yo entregué todos los trabajos y ya te decía la maestra, no pues fue tu actitud, pero ya te lo decía cuando ya no había manera de que pudieras hacer algo para que no bajara la calificación...]* ENT-SGM-15/11/2019. Arribas (2017) argumenta que los profesores en su área han de evaluar objetivos y competencias prescritas en la guía de titulación y no otros, midiendo aspectos como la capacidad de trabajo, la eficacia, el buen comportamiento, la memoria, entre otras, que se orientan más al rendimiento que al aprendizaje, cuyos indicadores deberían ser los mismos para todos, cuestiona si ¿tiene sentido proponer un objetivo que no es evaluable ni/ o evaluado?, Moya (2011) citado por (Arribas, 2017) considera que “en educación no podemos confiar en aquello que no somos capaces de medir”. Lo que al parecer se convierte en un criterio subjetivo de evaluación, generando esas tensiones entre docente y estudiantes.

Las estudiantes manifiestan en los resultados de la evaluación sumatoria los problemas que viven, *[...pues ya de repente dicen, pero pues si sí entregué todo, o sea no me puede poner esa calificación, son problemas, porque te da una calificación de siete o de ocho, pero si realmente entregué todo, fue tu actitud que tomaste, entonces nos damos cuenta que la actitud es la que te baja dos puntos casi...]* ENT-SGM-15/11/2019. Rodríguez (2016) hace notar que la evaluación en la educación superior, debe ser una evaluación orientada al aprendizaje, planificada y con identificación de logro de propósitos. Lo cual implica que los maestros tengan que formarse de manera integral durante el transcurso de toda su carrera

profesional (Púñez, 2015), para llevar a cabo una evaluación centrada en el aprendizaje y no solo para asignar calificaciones de las que con frecuencia surgen tensiones.

b) Percibir una evaluación a veces arbitraria, otras para la mejora.

En las entrevistas realizadas al grupo focal de la Licenciatura Preescolar, las percepciones de las estudiantes respecto a instrumentos para la evaluación, manifestaron que *[...en una clase es en la única que utilizamos rúbricas, porque en las demás es a criterio del maestro, ... es rara la vez que nos manejan una rúbrica o la manejan, pero ya que entregamos, ... y dicen -vayan a sacar copias aquí está la rúbrica- y nos quedamos así, como -¿queéé?, esa era al principio- (rien)...]* ENT-1-SGM-18/10/2019. Apreciando en las expresiones de las alumnas, que puede ser arbitraria, por qué no proporcionaron antes la rúbrica, pues si bien es un instrumento para evaluar evidencias de aprendizaje con criterios de desempeño de los alumnos y describen características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, clarifican lo que se espera del trabajo, y a partir de él valoran su ejecución, además que facilita la retroalimentación (Moreno, 2016) para promover una evaluación basada en instrumentos y con indicadores de logro que minimicen este carácter arbitrario en ocasiones.

Las estudiantes consideran que las rúbricas son un buen instrumento, *[...esperaría que los docentes implementen las rúbricas, porque es bueno, porque en eso sabes que es lo que tiene que llevar y no a la mera hora estar queriendo o haciendo y como dice a la mera hora querer llenarlo...]* ENT-1-SGM-18/10/2019. Careaga (2001) argumenta que en una buena evaluación se explicitan los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de producción y el valor de los mismos. Además, que la elección de técnicas depende directa y exclusivamente de qué se quiere evaluar, siendo los objetos de evaluación y los fines tan variados. Apreciando que las estudiantes perciben los instrumentos como una oportunidad para mejorar los resultados de la evaluación, porque así saben qué es lo que se evaluará y con qué criterios.

Un instrumento de evaluación que crea conflictos entre las estudiantes, es el examen, así lo aprecian, *[...nos basamos más en los exámenes hay personas que como en mi caso no me gustan los exámenes no me gusta que me califiquen por exámenes, me pongo muy nerviosa, sé que lo tengo que hacer y que me tengo que esforzar, y solo estoy pensando en qué es lo que podría venir en el examen...]* ENT-1-SGM-18/10/2019. La evaluación, argumenta Moreno (2009), “es una llave que cierra y abre oportunidades en la vida”, lo que exige del docente responsabilidad ética y moral. En el caso del examen, lo que realmente cuenta es el resultado obtenido y no el proceso, sin atender a un proceso integral, por tanto, la evaluación

mediante el examen puede usarse para asignar una calificación o tomarse como punto de referencia para la mejora.

Los instrumentos de evaluación son usados de forma variable entre los docentes, [*... algunos maestros si utilizan rúbricas para evaluar y te dicen que es lo que van a evaluar en ciertos trabajos y hay otros que no, no sé ni porqué, pero ponen esa calificación y preguntamos por qué esa calificación y no, no saben dar una explicación...*] ENT-3-SGM-18/12/2019. Man Sze Lau, (2016) citado por Sánchez (2018) argumenta que todas las evaluaciones pueden tener un componente sumativo y formativo, que dependerá del uso de los resultados, ser formativa al retroalimentar el curso o solo para asignar una calificación, quedándose en su función sumativa, lo razonable sería lograr un balance entre ambas, integrando la evaluación el aprendizaje y la enseñanza, para que las estudiantes no lo perciban como arbitrario cuando no se explica lo que se mide o valora lo aprendido.

Discusión

Los resultados obtenidos de la investigación sobre las percepciones de las estudiantes en la evaluación, refuerzan las aportaciones de Perrenoud, citado en Púñez (2015) respecto a que los estudiantes emplean estrategias de acción defensivas e incluso clandestinas, que evidentemente provocan conflictos y tensiones, apreciando en este estudio que el proceso evaluativo ha estado permeado de tensiones respecto a los resultados. Se contraponen con lo expuesto en el Acuerdo 14/07/18 (SEP, 2018), que plantea la recolección de evidencias sobre un desempeño competente cuya intención es construir y emitir juicios de valor basados en criterios, pues, manifestaron las estudiantes que en algunas evaluaciones no se toman como referencia instrumentos para valorar las evidencias.

En el estudio realizado por Martínez y Castejón (2012) encontraron que los estudiantes reclaman una evaluación práctica, coherente y sencilla, resaltando que la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el logro de los fines educativos ha de contar con las características que describe. Coinciden los resultados con lo propuesto con Moreno (2016) y Púñez (2015) sobre la necesaria preparación de los profesores para afrontar los desafíos de la evaluación, formándose de manera permanente, debido a que las tensiones frecuentes identificadas en el proceso, tienen que ver con lo que Moreno (2009) plantea en su estudio, a raíz de la evaluación el aula se convierte en una arena de lucha entre profesores y alumnos, que recae en tensiones frecuentes.

Con relación a la objetividad en la evaluación en el estudio realizado por Rodríguez (2016) se encontró que la mayoría del estudiantado manifestó que alguna vez los docentes no fueron

objetivos, coincidiendo con la percepción de las estudiantes de la EN, al expresar que se cae en la subjetividad al considerar como criterios la actitud y disposición.

Instrumentos para la evaluación como el examen, solo evalúan contenidos conceptuales que sirven para un momento solamente, Martínez Muñoz (2012) encuentra que los estudiantes manifiestan que se hace según la comodidad del docente y no como forma más adecuada de comprobar los aprendizajes. Los docentes de la EN, utilizan escasamente instrumentos para la evaluación, en coincidencia con el estudio realizado por Trillo (1999), quien encontró que el 88% de alumnos perciben que las técnicas de evaluación que utilizan sus profesores no son adecuadas ni suficientes y que pocas ocasiones proporcionan información precisa y adecuada sobre lo que se pretende evaluar.

Resultados

El reporte de avance de investigación respecto a las percepciones de las estudiantes normalistas en la licenciatura de Preescolar en la EN, realizado con un enfoque cualitativo, mostró resultados importantes. Entre ellos se identificó que las estudiantes perciben que la evaluación tiende a presentar tensiones interpersonales entre los involucrados en el proceso, bien puede ser alumno- alumno o docente- alumno, lo cual tienen que ver con criterios de desempeño no definidos para la evaluación, el acompañamiento docente para la coevaluación, en otras ocasiones por la falta de comprensión de los instrumentos o una evaluación inconclusa, lo que permea un proceso con oportunidades para la mejora.

La percepción respecto a una evaluación a veces arbitraria y otras para la mejora, se identificó que tiene dos intenciones, pero depende de la que el docente defina, bien puede ser solo para asignar una calificación, o utilizar sus resultados para retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las estudiantes perciben como importante contar con instrumentos de evaluación porque mejoran su aprendizaje. Sin embargo, se reflexiona sobre la necesidad de fortalecer las competencias y habilidades del docente de la Escuela Normal para la evaluación, con la intención de realizar un proceso orientado a lograr las competencias de las estudiantes en su formación inicial docente.

Conclusiones

Realizar esta investigación permitió identificar áreas de oportunidad del docente en la Escuela Normal en una tarea que se caracteriza por su complejidad y subjetividad, pues si bien puede evaluarse a todo un grupo con el mismo instrumento, será difícil que las evaluaciones sean del todo objetivas, dependerá de la situación, el momento y hasta de las relaciones interpersonales entre el evaluador y el evaluado.

Al ser un avance de investigación, los datos muestran que existen otras vetas que pueden ser analizadas desde diferentes miradas, identificando como posibles categorías para el análisis, a partir de patrones emergentes como; “evaluar solo para entregar”, “para evaluar piden todo a la mera hora”, “quieren cantidad o calidad”, “evaluar la actitud”, entre otras.

Además, de ampliar el universo de estudio incorporando en la metodología; la observación participante, los grupos de discusión y el análisis de documentos para comprender de manera más crítica el proceso de evaluación, lo que seguramente fortalecerá los resultados preliminares presentados en este avance de investigación.

Referencias

- Arribas, E. J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 381-404.
- Asún, D. S. (2019). Percepciones de estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 175-192.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, vol. 5, núm. 15, 345-352.
- Gallardo, C. K. (2005). Evaluación de los estudiantes: las prácticas institucionales y docentes vistas desde el marco de estándares internacionales. *Revista Apertura*, Vol. 7, Núm. 2, 1-12.
- López, P. V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. . *Revista de Docencia Universitaria*, 159-173.
- Martínez Mínguez, L. M. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 12 (1), 59-84.

- Martínez Muñoz, L. F. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 57-67.
- Moreno, O. T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de derecho. *Redalyc. Reencuentro*, 61-67.
- Moreno, O. T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Scielo. Revista Mexicana de Investigación educativa*. Vol. 14 no. 41, 1-29.
- Moreno, O. T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Casa abierta al tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Murillo, F. J. (2015). Editorial: Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volúmen 8, número 1.*, 5-10.
- Púñez, L. F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la ciencia* 5 (8), 87-96.
- Rodríguez-Espinosa, H. R. (2016). Percepción del Estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare. Vol. 20, núm. 3*, 1-17.
- SEP. (3 de agosto de 2018). Diario oficial. *Segunda sección. Poder ejecutivo federal. Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 14/07/18*, págs. 1-11.
- Taylor, S. J. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Trillo, F. y. (1999). La percepción de los estudiantes sobre evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *INNOVACIÓN EDUCATIVA, No. 9*, 55-75.
- Villardón, G. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 , 57-76.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Madrid, España: Paidós Ibérica.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL MEDIANTE UNA RÚBRICA

Silvia Almaraz Núñez

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Maestría

salmaraz@benejpl.edu.mx

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.

horacio.pedroza@uabc.edu.mx

Rosalía Moreno Ibarra

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Maestría

rmoreno@benejpl.edu.mx

Reporte parcial de investigación

Línea temática. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El Plan de Estudios de Educación Preescolar 2012 define que para valorar la práctica profesional debe considerarse la observación del desempeño, lo anterior requiere la selección de un instrumento acorde con el propósito a evaluar. En esta ponencia se da a conocer la pertinencia y suficiencia de un instrumento basado en rúbricas desarrollado por Pedroza y Luna (2017), adaptado para la evaluación de la práctica profesional de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en su último año de formación. Los resultados indican que el instrumento es pertinente y suficiente para evaluar la práctica profesional in situ. Aunque se recomienda modificar la dimensión de evaluación en lo referente a la valoración del expediente de los niños. Se discuten las posibilidades del uso de un instrumento de esta naturaleza para retroalimentar la práctica docente.

Palabras clave: Evaluación formativa, práctica profesional, rúbricas, educación normalista, evaluación de profesores y desempeño profesional.

Planteamiento del problema

Una de las tareas en la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Preescolar, en “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), es promover la reflexión y mejora de la práctica docente a partir de la observación del desempeño en el aula. Para poder evidenciar la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores in situ es necesario tener un vehículo que retroalimente la práctica profesional de los estudiantes normalistas.

La práctica docente es objeto de análisis y evaluación en diversas escuelas formadoras en México. Diferentes investigaciones demuestran que se dedica un espacio privilegiado para dicho ejercicio. López y Ramírez (2017) a partir de su estudio encontraron que la reflexión de la práctica se utiliza como herramienta para la mejora, sin embargo, no se explica cuáles son los detonantes de dicha reflexión, en la mayoría de las experiencias revisadas el punto de partida para ésta es únicamente el diseño y aplicación de secuencias didácticas, diseñadas en colaborativo o por expertos ajenos a la práctica de los maestros.

Un desarrollo cuidadoso y sistemático de las observaciones de las prácticas, así como su análisis, es necesario para que estas actividades cumplan su objetivo formativo. Si la evaluación aspira a ser integral, justa y precisa, tendrían que utilizarse instrumentos que provean criterios específicos y a su vez permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Además de seleccionar estrategias acordes para el tipo de desempeño a evaluar, por lo que es posible utilizar la observación del desempeño. (DOF, 2012)

Shulman (2005, p. 25) menciona que “La evaluación también está orientada hacia nuestra propia labor docente y hacia las lecciones y los materiales empleados en esas actividades. En ese sentido conduce directamente a un acto de reflexión”. Es decir, que son importantes las acciones que se realizan en las escuelas normales para lograr una mejora en la práctica docente, a través de la observación del desempeño en el aula.

El actual trabajo se centra en la problemática que se manifestó como maestro titular del curso de Práctica Profesional en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, a partir de la necesidad de valorar la observación del desempeño de las estudiantes normalistas

ante su participación activa durante las actividades que realiza en el aula y que coadyuven a la mejora de la actuación docente.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar DOF (2012), establece evidencias de desempeño para evaluar las actividades planeadas en las unidades de aprendizaje de los cursos. Para el de práctica profesional que se imparte en el séptimo y octavo semestre se considera entre otros; la observación del desempeño. Esto demanda elegir una estrategia e instrumento congruente con el tipo de evidencia a evaluar.

Las evidencias de desempeño se refieren al comportamiento del estudiante normalista en una situación específica y se consiguen a través de la observación directa. Unas de ellas incluyen las prácticas profesionales (SEP, 2012, p.11). La observación y la práctica no se llevan a cabo con el fin de fiscalizar y señalar lo que sucede en el aula de clases, sino más bien con el propósito de recuperar información que permita identificar, analizar y explicar las formas de intervenir de los estudiantes normalistas y así reconocer prácticas profesionales conforme a los propósitos educación preescolar y a las características de los grupos que atienden.

Existe una diversidad de estrategias e instrumentos para la evaluación del desempeño de las competencias profesionales *in situ*. En este caso se seleccionó la evaluación a través de un instrumento adaptado a las educadoras en formación, como lo fue el empleo de un instrumento basado en rúbricas. Estas últimas pueden ser claras y aplicadas con facilidad, tanto por los propios docentes del curso de práctica profesional, como por profesores de otros trayectos formativos, inclusive pueden ser utilizadas por docentes titulares de los grupos donde las estudiantes realizan su práctica profesional.

La presente ponencia documenta la experiencia reciente con rúbricas, con el objetivo de explorar la pertinencia y suficiencia del instrumento desarrollado por Pedroza y Luna (2017), a partir de la valoración de la práctica profesional de estudiantes normalistas de la Licenciatura de Educación Preescolar generación 2016-2020. Además, se buscó responder la pregunta de investigación que orientó este trabajo: ¿Cuál es la pertinencia y suficiencia del instrumento para valorar la práctica profesional de las estudiantes normalistas de la BENEJPL?

Marco teórico

La evaluación formativa en las escuelas normales, especialmente en el trayecto de práctica profesional, ha tenido el gran reto de evidenciar las competencias de las futuras educadoras.

Para dar sustento a la presente investigación, a continuación se abordan algunos conceptos teóricos relacionados con el tema.

El estudio se fundamenta en el concepto de pensamiento y acción pedagógica de Shulman (2005), el cual concibe a la práctica docente como un proceso cíclico que inicia con: la comprensión de los que se tiene que enseñar, seguido de una transformación del contenido, la interacción con el alumno, la evaluación, un proceso de reflexión sobre la práctica y nuevas maneras de comprender.

Otro concepto importante para la evaluación formativa son las rúbricas, estas son pautas que definen niveles progresivos de dominio referentes al desempeño que un individuo muestra respecto a un proceso determinado, cuando se enfrenta a una situación real. (Díaz-Barriga, 2006). Algunos autores como Blanco (2008) se refiere a ellas como guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución.

De acuerdo con Stevens y Levi (2005), las rúbricas proveen estándares de ejecución que guían el desempeño. Además, especifica un mapa del progreso, que van de principiantes a expertos. Esto representa ventajas para ubicar el nivel de desempeño que muestra el estudiante normalista en su práctica profesional; ya que a través de una retroalimentación se consigue reflexionar, planificar y orientar los esfuerzos hacia mejores niveles.

A partir del uso de rúbricas se genera la posibilidad de evaluar la práctica profesional de manera integral, pues éstas contribuyen a la valoración de procesos y desempeños complejos. Además de permitir valorar el cumplimiento de los indicadores, así como en la calidad de los mismos con base en los niveles de logro descritos en el instrumento. Una de las ventajas mayores de las rúbricas para evaluar la práctica educativa es que el material en sí mismo favorece oportunidades de mejora, puesto que el evaluado puede identificar los criterios que no cumple para obtener un desempeño mayor (Arter, 2010; Hernández, Tobón y Guerrero, 2016).

Por otra parte, la utilización de rúbricas también incrementan la realización de prácticas evaluativas más justas. Esto es posible en gran medida a partir de que se comparten criterios de evaluación entre el evaluador (docente) y el evaluado (estudiantes), favoreciendo la transparencia. Además, cada nivel de desempeño está anclado a una definición clara de lo que se puede lograr hacer. Con todo ello se incrementa la validez y justicia en la evaluación del proceso formativo de la práctica profesional (Arter, 2010; Picon, 2013).

Metodología

El diseño del presente estudio es de corte cuantitativo y de tipo metodológico puesto que se pone a prueba un instrumento de evaluación. Una de las mejores formas de identificar la pertinencia y suficiencia de una rúbrica es probándose empíricamente. Pues esto permite identificar si los criterios en cada nivel de la rúbrica capturan el rango de desempeño de los evaluados (Suzanne et al. 2016). En el caso específico de las rúbricas las pruebas en campo es un factor clave para evaluar su desempeño (Welch, 2012). La pertinencia del instrumento se define como la capacidad de capturar el rango de desempeños reales de los sustentantes. Y la suficiencia se puede identificar a partir de que no existan desempeños o indicadores adicionales en la rúbrica.

Participantes

La muestra fue intencional, conformada por 11 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2016-2020. Como evaluadores participaron dos docentes de Educación Normal y un docente universitario del área de Educación.

Instrumento

Se utilizó una adaptación del instrumento desarrollado por Pedroza y Luna (2017) para la evaluación de la práctica de docentes en servicio en educación preescolar. El instrumento se propone evaluar formativamente la práctica docente de acuerdo a tres dimensiones: planificación, intervención educativa y evaluación. Se retoma tres fuentes de información: observación de la práctica docente, entrevista a los docentes observados y análisis de las evidencias de la práctica, como el plan de trabajo y un expediente para la evaluación del niño. Dicha información es valorada por evaluadores, previamente capacitados (ver tabla 1).

Tabla 1.
Estructura dimensional del instrumento de Pedroza y Luna (2017)

Proceso	Dimensión	Sub-dimensiones
1. Planeación	1.1. Propósitos educativos	1.1a Propósito congruente con el Programa 1.1b Propósito acorde a las necesidades de niños 1.1c Propósito claro
	1.2. Estrategia didáctica	
	1.3. Diseño de la situación de aprendizaje	1.3a Actividad congruente con los aprendizajes esperados 1.3b Actividad congruente con enfoque del campo de formación o área de desarrollo personal y social 1.3c Plan para evaluación
2. Intervención educativa	A. Principios pedagógicos del programa	2.1 Recupera conocimientos previos 2.2 Promueve la interacción entre los niños 2.3 Fomenta el deseo por aprender 2.4 Hace el contenido interesante 2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje 2.6 Manejo de errores 2.7 Atención a la diversidad 2.8 Congruencia con lo planeado
	B. Ambiente del aula para aprendizaje	2.9 Comunicación cálida 2.10 Orden del grupo 2.11 Reglas 2.12a Uso del tiempo en las actividades 2.12b Uso del tiempo en la jornada 2.13 Interés de los niños en la actividad
3. Evaluación	A. Evaluación de la interacción en el aula	3.1 Monitoreo 3.2 Retroalimentación 3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje 3.4 Reconocimiento
	B. Evaluación de las evidencias de aprendizaje	3.5 Expediente. Registro de observación 3.6 Expediente. Congruencia con el aprendizaje esperado

Para cada una de las subdimensiones se tiene una rúbrica holística (Arter, 2010), tal como se ejemplifica en la siguiente tabla 2.

Tabla 2.
Ejemplo de rúbrica incluida en el instrumento

Sub-Dimensión	Insatisfactorio	En proceso	Satisfactorio	Experto
2.2 Promueve la interacción entre niños	La educadora no promueve la interacción entre los niños o les limita que se comuniquen entre ellos.	La educadora permite la interacción entre los niños. Existe un acomodo de los alumnos en pequeños grupos. Pero se designa sólo trabajos individuales, o de manera grupal todos tienen el mismo objetivo y producto.	La educadora promueve la interacción entre los niños. Existe una acomodo de los alumnos en pequeños grupos y trabajan colaborativamente (realizan un producto en equipo).	La educadora promueve la interacción colaborativa de los niños en distintas formas, por ejemplo: en parejas, en pequeños grupos, en trabajo grupal, sesiones plenarias.

Fuente: *Pedroza y Luna (2017)*

Procedimiento

El procedimiento se llevó a cabo en 3 fases:

Fase 1. Adaptación del instrumento. Dado que el instrumento se diseñó tomando como referente el PEP 2011, la adaptación consistió en cambios de términos para hacerlo coincidente con el nuevo modelo educativo y Programa de Educación Preescolar vigente (SEP, 2017); por ejemplo, se cambiaron los términos de competencias por aprendizajes esperados, campos formativos por campos de formación o áreas de desarrollo personal y social, entre otros. Además se clarificaron algunas descripciones en los niveles de la rúbrica.

Fase 2. Capacitación de las evaluadoras. Se capacitaron en los contenidos del instrumento, la forma en que se debe aplicar, recabar la evidencia y la manera de dar la retroalimentación al final de la observación.

Fase 3. Trabajo de campo. Los evaluadores asistieron a tres jardines de niños donde las normalistas del séptimo semestre realizan sus prácticas profesionales. Se dialogó con directivos y educadores titulares de grupo para exponer el propósito de la visita de observación y del instrumento que se aplicaría para valorar el desempeño de las estudiantes en formación. Los evaluadores estuvieron encargados de recabar las planeaciones didácticas y observar la intervención didáctica de cada docente en sesiones que implicaron el inicio, desarrollo y cierre. La observación incluyó cualquier momento de la jornada escolar (de tres

horas), exceptuando el recreo y clases que la docente titular no dirigía (música, educación física, etc.). El registro de información sobre la aplicación del instrumento se realizó en hojas de respuesta donde anotaron las codificaciones y tomando como referencia el cuadernillo con las rúbricas del instrumento. Posteriormente se registró la información en el software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Fase 3. Retroalimentación a los evaluados. Los evaluadores ofrecieron retroalimentación individual a las educadoras, posterior a la observación y registro de los datos, tomando como guía para la devolución de resultados las rúbricas del instrumento.

Resultados

A continuación se muestran los resultados de la aplicación del instrumento por los evaluadores en la muestra de alumnas. Estos se presentan de acuerdo a las tres dimensiones del instrumento: planeación, intervención educativa y evaluación.

En la dimensión de planeación de la práctica profesional, la tabla 3 permite apreciar valores en la mayoría de niveles que tiene la rúbrica, lo que significa que son pertinentes para identificar los desempeños de las estudiantes. Las rúbricas que valoran el propósito, tuvieron mejor desempeño, una mayoría se ubicó en los niveles satisfactorio y destacado. Por el contrario, las rúbricas correspondientes al diseño de la situación didáctica como la congruencia de las actividades con el aprendizaje esperado o con el enfoque formativo y el plan para la evaluación, tuvieron niveles de desempeño más bajos.

Tabla 3.

Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de la rúbrica, en dimensión de Planeación

		Insatisfactorio	En proceso	Satisfactorio	Destacado	Total
1.1a	Propósito congruente con el Programa	10.0%	0.0%	60.0%	30.0%	100.0%
1.1b	Propósito acorde a las necesidades de niños	22.2%	11.1%	55.6%	11.1%	100.0%
1.1c	Propósito claro	0.0%	0.0%	44.4%	55.6%	100.0%

1.2.	Estrategia didáctica	33.3%	44.4%	22.2%	NA	100.0%
1.3a	Actividad congruente con los aprendizajes esperados	37.5%	25.0%	12.5%	25.0%	100.0%
1.3b	Actividad congruente con enfoque del campo de formación o área de desarrollo personal y social	50.0%	12.5%	37.5%	NA	100.0%
1.3c	Plan para evaluación	25.0%	62.5%	12.5%	0.0%	100.0%

En la dimensión de intervención educativa los ítems se agrupan en los principios pedagógicos del programa (2.1 al 2.8) y en el ambiente para el aprendizaje (2.9 al 2.13). En relación a la dimensión de principios pedagógicos, los rubros donde se tiene un mejor desempeño es en atención a la diversidad y manejo de los errores. En el resto de rúbricas, se tiene una mayoría de estudiantes en los dos primeros niveles (insatisfactorio y en proceso).

Tabla 4.

Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de la rúbrica, en dimensión de intervención educativa

			Insatisfactorio	En proceso	Satisfactorio	Destacado	Total
A. Principios pedagógicos del programa	2.1	Recupera conocimientos previos	30.0	40.0	10.0	20.0	100.0
	2.2	Promueve la interacción entre los niños	11.1	55.6	0.0	33.3	100.0
	2.3	Fomenta el deseo por aprender	33.3	22.2	22.2	22.2	100.0
	2.4	Hace el contenido interesante	30.0	30.0	30.0	10.0	100.0
	2.5	Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje	44.4	33.3	0.0	22.2	100.0

	2.6 Manejo de errores	0.0	40.0	40.0	20.0	100.0
	2.7 Atención a la diversidad	0.0	20.0	50.0	30.0	100.0
	2.8 Congruencia con lo planeado	0.0	44.4	55.6	0.0	100.0
B. Ambiente del aula para aprendizaje	2.9a Comunicación verbal cálida	10.0	20.0	30.0	40.0	100.0
	2.9b Comunicación no verbal cálida	0.0	30.0	70.0	0.0	100.0
	2.10 Orden del grupo	10.0	30.0	60.0	0.0	100.0
	2.11 Reglas	0.0	10.0	70.0	20.0	100.0
	2.12a Uso del tiempo en las actividades	12.5	50.0	12.5	25.0	100.0
	2.12b Uso del tiempo en la jornada	0.0	55.6	44.4	NA	100.0
	2.13 Interés de los niños en la actividad	22.2	11.1	66.7	0.0	100.0

Como se puede apreciar en la tabla 5, las cuatro primeras rúbricas corresponden a indicadores de evaluación en la interacción docente alumno, las rúbricas 3.5 y 3.6 refieren a la evaluación que integra el docente en los expedientes de los niños. Las primeras cuatro rúbricas tuvieron valores en prácticamente todas las categorías, aunque es notorio que el nivel destacado tuvo una incidencia menor. Siendo la rúbrica 3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la que tuvo a la mayoría de estudiantes en el nivel más bajo. Estos resultados apuntan a la dificultad que se tiene sobre la dimensión de evaluación por las docentes en formación de educación preescolar. Este hallazgo es coincidente con resultados en muestras de educadoras en servicio (Pedroza y Luna, 2017).

En las rúbricas relacionadas con el expediente de los niños es donde se tuvo una menor representatividad de los niveles de la rúbrica, esto en parte debido a una omisión de respuestas mayor (n=6). Lo que indicaría un problema en la evaluación de estos rubros.

Tabla 5.

Porcentaje de estudiantes de acuerdo a los niveles de la rúbrica, en dimensión de evaluación

	Insatisfactorio	En proceso	Satisfactorio	Destacado	Total
3.1 Monitoreo	0.0%	30.0%	50.0%	20.0%	100.0%
3.2 Retroalimentación	25.0%	50.0%	25.0%	0.0%	100.0%
3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	62.5%	0.0%	37.5%	0.0%	100.0%
3.4 Reconocimiento	22.2%	33.3%	33.3%	11.1%	100.0%
3.5 Expediente. Registro de observación	0.0%	25.0%	75.0%	0.0%	100.0%
3.6 Expediente. Congruencia con el aprendizaje esperado	0.0%	0.0%	75.0%	25.0%	100.0%

En síntesis, los resultados muestran que en la dimensión de planeación se tuvieron rúbricas donde las alumnas presentaron un nivel alto, como en la claridad del propósito, en cambio se obtuvieron resultados con niveles bajos en la rúbrica que evalúa la congruencia con el enfoque pedagógico de los campos de formación. Estos resultados concuerdan con estudios previos sobre las prácticas docentes aunque de educadoras en servicio, donde se señala que se tienen claros los propósitos de aprendizaje, sin embargo, no así el enfoque pedagógico de los campos de formación (Pedroza, Jiménez y Álvarez, 2013). En la dimensión de intervención educativa las rúbricas relacionadas con el ambiente de aprendizaje tuvieron un desempeño más elevado en comparación con las rúbricas relacionadas con los principios pedagógicos. Y en la dimensión de evaluación se tuvo los resultados más altos en lo relacionado con el monitoreo y más bajos en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

El instrumento mostró pertinencia y suficiencia en su desempeño empírico. Con algunas excepciones se tuvieron desempeños en todos los rangos del instrumento, con una tendencia hacia ubicar a las sustentantes en los dos primeros niveles de la escala. Ello resulta congruente con la etapa inicial de desarrollo profesional por el cual atraviesan las estudiantes normalistas. Los evaluadores no señalaron indicadores o rubros adicionales a incluirse.

A partir de los resultados presentados se encontró que el instrumento aporta insumos relevantes a la evaluación formativa de las estudiantes normalistas pues posibilita el registro

sistemático de la práctica así como para focalizar aspectos relevantes durante la observación in situ. Además, el uso de rúbricas brinda una oportunidad para detectar áreas de la práctica en donde es necesario mejorar el desempeño y posibilidades de retroalimentación y reflexión de la práctica docente. Se encontró que existe practicidad al momento de aplicación de la rúbrica al ser precisa y contar con indicadores concretos y de fácil interpretación.

La utilización de este instrumento aporta un valor formativo al desempeño de la práctica profesional, Blanco (2008) menciona que una de las principales funciones de una evaluación es proporcionar información clara y específica de retorno a los estudiantes sobre el trabajo realizado, de modo que éstos puedan identificar sus logros y dificultades; y en su caso reorientar la práctica profesional que posibilite la prevención de errores y corrección áreas de oportunidad. La rúbrica ofreció indicadores claros y objetivos que permitieron identificar aspectos del desempeño de las competencias profesionales in situ.

El instrumento que aquí se propone permite identificar elementos relevantes de la práctica profesional, lo que se convierte en un insumo para una evaluación formativa de la práctica. Desde la perspectiva de Tillema (2010) se señala que para favorecer el aprendizaje profesional, la evaluación formativa tendría que garantizar en primera instancia que se proporcione una retroalimentación informativa al docente en formación. Ello implica la recolección de evidencias del desempeño y que estas sirvan de herramienta o dispositivo para la retroalimentación y la reflexión sobre la práctica docente.

Sin embargo, demostró algunas dificultades que son oportunas de mejorar, como la valoración del expediente de los niños. Este inconveniente se presentó al momento de la observación del desempeño y solicitar los expedientes de los niños del grupo. Al revisar algunos de ellos, las estudiantes normalistas mencionaron que estos no fueron realizados por ellas, más bien fueron elaborados por las educadoras titulares del grupo donde realizan su práctica profesional, por lo que algunos aspectos de la dimensión de evaluación no fueron valorados.

Estos indicadores de la rúbrica, tendrán que modificarse para posteriores aplicaciones y conjuntamente se podría agregar algunos elementos que aporten información que pueda influir en el desempeño de las estudiantes normalistas, como el contexto interno y externo de la escuela de práctica. Blanco (2008) menciona que es preciso someter a revisión la rúbrica siempre que se considere necesario para tener la misma interpretación de criterios y descriptores.

Finalmente cabe señalar que se espera que esta rúbrica se convierta en un instrumento útil, abierto y eficiente, por lo que está en un proceso de revisión continuo, teniendo siempre presente su objetivo que consiste en la evaluación formativa. En este caso se pretende

extender la aplicación y utilización de este instrumento en cursos del trayecto de práctica profesional en otros semestres para impactar en la mejora del desempeño de la práctica profesional de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la BENEPJPL.

REFERENCIAS

- Arter, J. A. (2010). Scoring Rubrics. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw, *International Encyclopedia of Education* (pp. 123-139). Estados Unidos: Elsevier.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-95). México, McGraw Hill
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista "Ra Ximhai: El mundo, el universo, la vida"*, 12(6). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- López, A. y Ramírez, M. (2017). Experiencias innovadoras de formación docente en el contexto internacional. *Memorias del Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/5/C180117-H070.docx.pdf>
- Pedroza, L. H., Álvarez A. C. y Jiménez A. B. (2013). La implementación del PEP 2004 en las aulas. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en Preescolar* (pp. 15-57). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pedroza, L. H., y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(1), 109-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>.
- Picón, J. E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79-94.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes. Plan de estudios 2012*. México: Autor.

- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 0.
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). What is a Rubric?. En *Introduction to Rubric. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, (pp. 3–16). Canadá: Sterling, Stylus Publishing, .
- Suzanne, L., Raymond, M. R., Haladyna T. M., y Downing, S. M. (2016). Test Development Process. En S. Lane, M. R. Raymond y T. M. Haladyna, (Eds.). *Handbook of test development* (pp. 3-18). Nueva York: Routledge.
- Tillema, H. (2010). Formative assessment in teacher education and teacher professional development. En E. Baker, B. McGaw y P. Peterson, *International encyclopedia of education*. Reino Unido: Elsevier.
- Welch, C. (2011). Item and Prompt Development in Performance Testing. En S. M. Downing y T. M. Haladyna (Eds.). *Handbook of test development* (pp. 303-327). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LA INFLUENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Diana Esmeralda López de Rosa. idiania_29@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”
Maestría. Profesor Investigador

Miriam Córdova Ruiz. lapaz_58@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”
Maestría. Profesor Investigador

Alberto Salinas Pérez. alberto_salinas35@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”
Maestría. Profesor Investigador

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La lectura y escritura son la comprensión y producción de saberes; en este contexto la escritura cumple una función epistémica al surgir del esquema cognitivo del escritor y luego comunicar un conocimiento, bajo estas premisas se plantea ¿cómo analizar la influencia de la comprensión lectora, habilidad intelectual, en la producción de textos en 7º semestre de la Licenciatura de Educación Primaria en el semestre agosto-enero del ciclo 2019-2020? En esta investigación se analiza la influencia de la comprensión lectora en la producción de textos en general y de un ensayo en particular. La metodología es cualitativa de tipo explicativa apoyada en dos instrumentos; la aplicación de un cuestionario y el análisis de un ensayo. Para fundamentar este trabajo se utilizan tres teorías sobre la escritura, la prosa del escritor y la prosa del lector, el modelo por etapas y el modelo cognitivo. El análisis del cuestionario se apoya en los aportes de estas teorías, y para mostrar la disertación del ensayo se utilizan como categorías: las explicaciones para ilustrar los razonamientos, la descripción de hechos de la práctica profesional, la narración de acontecimientos escolares, la discusión y análisis de ideas, así como el uso de referencias bajo el formato APA.

Palabras clave: ensayo, escritura, educación, lectura, texto.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el 7º semestre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria asumen tres actividades académicas inherentes a su formación; la práctica profesional en la escuela primaria, cuya realización implica la planeación de clases, elaboración de recursos didácticos, diseñar instrumentos de evaluación, registro de su desempeño en su diario de campo, consensar estrategias de trabajo con el tutor. Por otro lado en la escuela normal el desarrollo de cursos¹ requiere estudio, lectura, análisis e interpretación de textos; preparación y exposición de temas, análisis del currículum de la escuela primaria, actividades de evaluación, elaboración de textos académicos y diseño de secuencias didácticas.

Mención especial lo constituye la elaboración de la tesis e informe de práctica profesional como opciones de titulación, quehacer intelectual que reclama lectura a profundidad, investigación en fuentes bibliográficas y digitales, esquematización, clasificación y uso de información, exposición razonada de ideas de manera escrita. Nótese que en las tres actividades académicas del 7º semestre –práctica profesional, desarrollo de cursos y modalidad de titulación- demandan la lectura como premisa para la producción escrita. Esto es la creación de distintos tipos de textos académicos como evidencia de aprendizaje y autoformación docente. Por tanto la producción textual, competencia académica, implica delimitar un tema, explicarlo a partir tanto de las nociones del alumno como de las ideas de las fuentes que se consultan.

En la producción de textos se reflejan las experiencias que se tienen con los géneros discursivos utilizados en los cursos, sus habilidades lingüísticas en las redes, en los reportes escritos, resúmenes, la narrativa pedagógica del diario de campo y la lectura crítica para responder a las tareas de aprendizaje.

Así pues la lectura se instituye en un proceso detonante en la escritura. La lectura fundamenta la escritura al proveer de razonamientos, conceptos, preguntas, indicios teóricos; por ello se plantea ¿cómo analizar la influencia de la comprensión lectora, habilidad intelectual, en la producción de textos en 7º semestre de la Licenciatura de Educación Primaria en el semestre agosto-enero del ciclo 2019-2020?

La producción de textos en general y la elaboración de un ensayo representan los retos de la vida académica al comunicar conocimientos y evidenciar la apropiación de aprendizajes. Del total de 104 alumnos en cuatro grupos de 7º semestre se analizan 11 cuestionarios y la misma cantidad de ensayos, distribuidos equitativamente en cada uno de los cuatro grupos.

¹ Práctica profesional, inglés, optativo: taller de producción de textos académicos, aprendizaje y enseñanza de la geografía, formación ciudadana, atención educativa para la diversidad, planeación y gestión educativa

A partir de la lectura como premisa para la producción de texto se pretende analizar e inferir la relación e influencia de la comprensión lectora tanto en las habilidades implicadas en la producción de textos en general como de un ensayo en particular. Por tanto se plantea como supuesto que la comprensión lectora expresada en conocimientos y aportes teóricos influye en la producción textual.

En congruencia con ello las preguntas de investigación consideran ¿cómo analizar la relación e influencia de la comprensión lectora en las habilidades implicadas en la producción de textos?, ¿de qué manera inferir los aportes de la comprensión lectora en la producción textual?, ¿cómo se utilizan los aportes de la comprensión lectora para elaborar un ensayo sobre la mejora continua de la educación?

MARCO TEÓRICO

Las tres teorías sobre la escritura, la prosa del escritor y la prosa del lector, el modelo por etapas y el modelo cognitivo (Cassany, 1996) explicitan los procesos psicolingüísticos que subyacen al escribir. En ese sentido la generación de ideas, el uso de los esquemas de conocimiento, el uso razonado del lenguaje, la intención comunicativa, la audiencia que leerá el texto y el dominio del tema son algunas de las variables que permiten entender el acto de escritura.

En la Prosa del escritor y prosa del lector, Flowers, citado por Cassany (1996) distingue dos términos clave para entender esta teoría: expresión y comunicación. La primera se entiende como la forma muy personal del autor de materializar sus ideas, en palabras, razonamientos, significados sólo entendidos para sí mismo; en tanto la segunda garantiza que otras personas entiendan los razonamientos que el autor desea transmitir. Estos conceptos equivalen a la prosa del escritor y prosa del lector.

La prosa del escritor es el bosquejo, simbolización y esquematización que hace el escritor para organizar su pensamiento, en tanto que la prosa del lector es el tránsito que observa el esquema mental del escritor de modo tal que el lector reconstruya e interprete el mensaje que se le ha construido y transmitido.

A su vez Gordon Rohman en el modelo por etapas divide el proceso en tres: prescribir, escribir y reescribir. El autor menciona que “(...) prescribir engloba a todo lo que pasa desde que el autor se plantea la necesidad de escribir un texto hasta que tiene una idea general o un plan del mismo (...) Escribir y reescribir constituyen las etapas de la redacción del escrito. Desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión” (Cassany 1996).

Prescribir, primera etapa, implica la fusión de una serie de saberes y habilidades para relacionar los conceptos de lecturas con la experiencia personal; dependiendo del tema que corresponda a un contexto realizar un estudio de campo, por otro lado al utilizar información se requiere leer críticamente un texto para obtener y organizar información en tanto se aporten datos e ideas relacionados con el tema del escrito.

El modelo cognitivo propuesto por Flowers y Hayes consta de tres procesos: la situación de comunicación, el proceso de escribir y el monitor. A su vez estos procesos se conforman por subprocesos más específicos.

El primer proceso la situación de comunicación considera los elementos externos al escritor, esto es, la audiencia, el tema de comunicación, los propósitos. Destacan por su importancia: el problema retórico y el texto escrito.

El problema retórico contempla la dificultad que se desea solucionar o bien las exigencias contextuales que propician la escritura y se integra por la audiencia, el papel del autor y sus propósitos, las relaciones e interacciones del emisor y receptor, el tema que se desarrolla en el texto, el canal, el código.

El proceso de escribir comprende la interrelación de tres procesos psicológicos de escritura: planificar, redactar y examinar.

La planificación es la representación mental de las ideas, palabras clave e informaciones que darán forma al texto. Estas representaciones abstractas y se expresan en tres subprocesos: formular objetivos, generar y organizar ideas.

Al generar ideas se expresa la creatividad e invención para construir razonamientos, además de buscar información en la Memoria de Largo Plazo (MLP).

La organización de ideas implica agrupar y/o categorizar la información cuando surge de manera muy caótica. Al realizar este trabajo pueden aparecer esquemas incompletos, lagunas mentales que hay que completar, de modo que se propicia la creación e invención de otros razonamientos. También implica jerarquizar las ideas y por tanto define el orden que tendrán en la exposición textual.

La formulación de objetivos responde a las finalidades que encauzarán el proceso de composición textual.

En el segundo proceso de la escritura, redactar, el escritor traduce las ideas que ha planeado de modo tal que sean entendibles para el lector. La redacción transforma las representaciones abstractas para que sean interpretadas en el acto de lectura.

Finalmente al examinar el autor conscientemente relee lo que planificó y la versión escrita que elaboró. Este proceso implica dos subprocesos: la evaluación y la revisión.

En la evaluación del texto se valora el texto a partir de lo que se planeó, la funcionalidad con la audiencia. A su vez la corrección contempla las modificaciones y correcciones pertinentes.

Finalmente el monitor asume como función el control y la regulación de las actividades de los procesos y sus respectivos subprocesos; de modo que define el tiempo para generar ideas o bien para la redacción propiamente dicha o incluso las pausas para releer, revisar y corregir, derivado de ello agregar nuevas ideas. Nótese que son cambios que se dan en el proceso mismo de escritura cuyas variaciones dependen de los objetivos que se planteó el escritor. Las acciones del monitor construyen las habilidades y los hábitos del proceso de escritura, de modo que conforman recursos útiles para una eficaz comunicación escrita.

Este modelo cognitivo observa en primer lugar una organización jerárquica y de mutua influencia entre los tres procesos, de modo que al desarrollarse cualquier proceso o subproceso pueden apelar al que corresponda al acto escritural, por ejemplo examinar no sólo es la revisión final del escrito, sino que ocurre en cualquier momento como al planear, generar ideas, componer un párrafo; en segundo lugar el proceso de composición resulta de la función organizacional de los objetivos; en tercer instancia la planeación del texto expresa los aportes de la memoria a largo plazo; finalmente el mismo acto de escribir propicia aprendizajes del escritor.

La lectura premisa para la escritura

Al considerar la lectura como sustento para el proceso de escritura se puede argumentar esta influencia a partir de los siguientes planteamientos: la lectura aporta información a la MLP y enriquece los esquemas cognitivos del lector para mejorar la escritura, también se favorece la apropiación de razonamientos para ampliar las perspectivas que el escritor maneja en su exposición, hacerlo significa interpretar a profundidad los razonamientos para manejar e incorporar adecuadamente las ideas de otras fuentes en el texto que se crea; de igual manera la interacción intelectual con diversas fuentes de información, construye y enriquece el lenguaje del escritor con nuevos conceptos, términos y explicaciones de distintos campos del saber. Incluso, llegado el caso el escritor, creará sus propios conceptos para referirse a una realidad determinada.

METODOLOGÍA

La metodología es cualitativa de tipo explicativa apoyada en dos instrumentos, la aplicación de un cuestionario y el análisis del ensayo mediante. El cuestionario contiene diez interrogantes agrupadas en las categorías que se mencionan a continuación.

En la categoría las competencias para la comprensión y producción textual se cuestionan ¿qué competencias se requieren para producir o comprender un texto?

Sobre la relación de los procesos ¿cómo explicar la relación entre la lectura y la escritura?, al momento de producir un texto, ¿cómo utilizas la comprensión lectora?, al concluir la producción de un texto, ¿qué evidencias revelan que utilizaste la lectura de otros textos?, ¿en qué textos que produces utilizas la comprensión lectora?, ¿la comprensión lectora favorece la producción de textos?, ¿qué habilidades garantizan que la comprensión lectora facilita la producción de textos? En torno al Procedimiento para elaborar el ensayo las preguntas son ¿qué procedimiento utilizas para producir un ensayo? y al terminar de producir un ensayo, ¿qué características revelan que utilizaste la comprensión lectora?

El análisis de los ensayos se interpreta a partir de las siguientes categorías la presencia de la tesis, el manejo de explicaciones para desarrollar los razonamientos, la descripción de hechos de la práctica profesional, la narración de acontecimientos de la vida escolar, la discusión y análisis de ideas; todo ello para demostrar la tesis. En el aspecto formal el manejo de las fuentes de consulta bajo el formato APA.

En el análisis de los cuestionarios para destacar las percepciones así como la estructura y contenido del ensayo se agrega el nombre y primer apellido de los estudiantes. La expresión textual que sostienen los alumnos –en los dos instrumentos- es la base para realizar una interpretación sintética de sus concepciones y producciones.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Competencias para la comprensión y producción textual

Las respuestas de los alumnos en torno a la producción de un texto se pueden agrupar en tres perspectivas; en primer lugar “se necesita ser una persona alfabetizada para desarrollar un texto” (Bernal, Susana). Pues la alfabetización “... involucra procesos de construcción de conocimientos que transforma a los sujetos (...) al permitirles expresar ideas (...)” (SEP, 1996) mediante la relación de los actos productivo-comprensivos del lenguaje: lectura, escritura, habla y escucha.

En otro orden de ideas se requiere del pensamiento “reflexivo analítico, crítico y reflexivo” como génesis de las operaciones intelectuales (Hernández, Astrid Guadalupe). El pensamiento crítico

como premisa para “diferenciar las características y elementos de los diversos tipos de texto, y con ello crear una producción donde se plasmen conocimientos, ideas y percepciones” (Martínez, Denisse), la producción como equivalente de la redacción, cuya etimología, indica poner en orden, es decir, organizar y secuenciar las ideas.

Así también pragmáticamente el “uso de las palabras que van de la mano con el uso adecuado del lenguaje” (Cepeda, Sandra), para lograr los efectos comunicativos del escrito, cuya estructura formal del escrito requiere de la gramática y la ortografía.

A su vez las competencias requeridas en la comprensión textual señalan al análisis, reflexión, interpretación, decodificación; habilidades intelectuales entre las que se observa una interrelación para favorecer la reconstrucción del significado. Este algoritmo académico sobre la comprensión se expresa en lo siguiente: “para comprender un texto primero se debe contar con una buena lectura; que esta sea rápida o fluida, pero además de ser fluida se debe conocer las palabras que se leen...al leer y conocer palabras podemos formar ideas...” (Hernández, Delia).

Se destaca un despliegue práctico de competencias, fluidez en la lectura, conocimiento lexical, construcción de ideas para redondear o construir un razonamiento.

Relación de los procesos lectura y escritura

Para expresar el vínculo entre la lectura y la escritura los alumnos plantean cuatro explicaciones; en primer lugar coloquialmente afirman “van de la mano, pues si no existe lectura no existe escritura” (Córdova, Verónica), en la misma tesitura señalan “ambos son un complemento mutuo ...pues permiten en los individuos habilidades cognitivas” e incluso para refrendar esta relación metafóricamente indican, “son la cara y cruz de una moneda” (Camarillo, Hugo); en otro orden de ideas tipifican estos procesos como habilidades y competencias que se relacionan para establecer formas de comunicación; finalmente la escritura es tributaria de la lectura, pues “cuando una persona ha leído mucho ...al momento de escribir aplica sus conocimientos”(Serrato, Gregorio). Explicitan la relación intrínseca de la lectura y escritura como actos del lenguaje al posibilitar la apropiación y creación de ideas. Paúl Valery dice que la lectura no es sólo el consumo sino la producción del texto.

Afin a este planteamiento la siguiente interrogante dilucida la manera de utilizar la comprensión lectora para producir un texto, en ese sentido los razonamientos indican que la lectura permite rescatar ideas centrales de un tema, relacionar e interpretar estas ideas para después desarrollarlas en distintos párrafos de un texto. Por tanto se aprecia el uso didáctico de la intertextualidad al crear un texto.

En este mismo orden de ideas se les inquiriere al concluir la producción de un texto y analizarlo, ¿qué evidencias revelan que utilizaste la lectura de otros textos?, como respuestas indican palmariamente que las citas y sus referencias bibliográficas reflejan el uso de la lectura para producirlo, esto es, la construcción del aparato crítico muestra el uso de la información utilizada para crear un texto. No obstante también se indica que la influencia de la lectura en el acto de escribir se expresa en el vocabulario y en el lenguaje académico.

La comprensión lectora como proceso intelectual, permite generar todo tipo de textos, sin embargo esta afirmación se matiza luego en dos géneros textuales; los académicos y los literarios; de los primeros destacan los resúmenes, ensayos, informes, abstract; en tanto de los segundos indican a las fábulas, poemas, canciones. Por ende se asevera que la comprensión lectora provee de tres grandes aportes para la escritura, a saber: conocimientos e ideas (Flores, Mauro) como el componente cognitivo; así mismo de la propia estructura del texto se infieren orientaciones para lograr las cualidades textuales, la coherencia, cohesión y las construcción de las relaciones semánticas y finalmente potencia la imaginación para crear y construir nuevas explicaciones y perspectivas sobre el tema que desarrollan.

En torno a las habilidades implicadas para garantizar que la comprensión lectora facilita la producción de textos señalan como procesos internos a la reflexión, análisis, valorar información, e investigar para acopiar nuevos razonamientos pero también la planificación del texto para escribir y finalmente “la expresión y la manera [SIC] en que un escritor acomoda lo que escribe para que se entienda lo que quiere dar a conocer” (Arreguín, Jairo). Al respecto Flowers señala que la expresión son los códigos y significados que utiliza el escritor para crear un texto.

Procedimiento para elaborar el ensayo

La concreción de este proceso de manera particular al elaborar un ensayo, en las respuesta de los alumnos, se aprecia que tienen claridad al elaborarlo, de modo que cada estudiante tiene definido un modo de operar; al respecto se citan dos ejemplos que revelan su concepción práctica: “Elegir un tema de interés después enlistar ideas en relación con ese tema, clasificarlas y desarrollar en ellas un texto para cada clasificación, finalmente buscar en fuentes distintas que ayuden para argumentar la idea principal del ensayo” (Salas, Citlalic) otro caso ilustrativo “secuencialmente indica: seleccionar una idea, realizar una lluvia de ideas, categorizar las ideas plasmadas, elaborar un esquema guía para ordenar jerárquicamente las ideas, redactar un primer borrador, revisar y corregir. (Cepeda, Sandra).

La acción práctica revela toda una teoría de la escritura: planear el texto implica determinar el tema, acopiar, organizar y esquematizar la información; acto seguido textualizar, es decir, escribir el texto y al final examinar mediante dos subprocesos evaluar y revisar. Evaluar entendido cuando “...el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto corresponda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia.” (Cassany, 1996).

En consonancia con lo anterior, se cuestiona al terminar de producir un ensayo, ¿qué características revelan que utilizaste la comprensión lectora?; responden, que haya cohesión y coherencia, características centradas en el mismo texto que refleje la relación entre el tema, subtema y las ideas o bien dicho de otra manera la ilación entre las ideas, títulos y subtítulos para expresar un contenido fácil de entender, es decir, comunicable cualidad textual centrada en el lector. (Bravo, 2006)

Análisis de los ensayos

En la organización del ensayo se estructuran de dos maneras; por un lado utilizan como apartados, la introducción, desarrollo y conclusiones o una serie de subtítulos que corresponden a la organización macro y microestructural del significado (Dijk., 1996) de este texto académico. En la introducción se plantea el tema y en algunos casos la tesis, en el desarrollo exponen la serie de planteamientos sobre el tema y las conclusiones responden sintéticamente a las preguntas que se formularon para formular el tema. Los ensayos se presentan categorizados en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorización de ensayos

Temática general: La mejora continua de la educación		
Categoría	Tema	Alumno
Estrategias de intervención pedagógica	Estrategias didácticas para el logro de la suma. Estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes. Estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes. El juego como estrategia para el desarrollo del aprendizaje en niños.	Susana Abigail Bernal Ramírez Astrid Guadalupe Hernández Villanueva. Denisse Guadalupe Martínez Mata. Sandra Janeth Cepeda Romero.
Práctica docente	Mejora de la práctica profesional, una tarea continúa del docente en formación. Importancia del conocimiento didáctico de un contenido o de un enfoque en alguna asignatura, campo formativo o taller. La importancia del conocimiento didáctico en los contenidos. Evaluación en educación primaria.	Delia Anahí Hernández Lugo. Verónica Judith Córdova Velázquez. Hugo Guadalupe Camarillo Flores. Ciltalic Salas Jiménez
Educación y escuela	Educación apropiada para todos los que la requieran y deseen. La importancia del trabajo colegiado para una escuela de excelencia Educación como derecho	Mauro Alberto Flores Tapia. Jairo Giovany Arreguín Tovar. Gregorio Serrato Martínez.

En ese sentido el análisis de los ensayos, se hace a partir de las categorías citadas en la metodología.

De los once ensayos sólo cinco presentan la tesis que se sostendrá en la exposición en y seis formulan el tema que será el hilo conductual de la exposición. La tesis enunciada en algunos ensayos muestra la perspectiva que guiará la exposición de ideas, con objeto de demostrar el conocimiento y visión sobre el tema. Así se afirma “...en el presente ensayo quiero plasmar la importancia de mejorar la práctica profesional, desde tener vocación por lo que hacemos, análisis y reflexión de nuestra mismas prácticas” (Hernández, Anahí) o bien “se sostiene que la asignatura de educación socioemocional con sus dimensiones de autorregulación y autoconocimiento de emociones brinda estrategias enfocadas a la pintura para mejorar los sentimientos y el clima en el aula” (Córdova, Verónica).

Además de la perspectiva, aparece la subjetividad –y por tanto el tono polémico del ensayo- porque se expresan las creencias pedagógicas a las que se logra asir el autor para demostrar tanto su verdad académica “... mejorar la práctica profesional, desde tener vocación” como su cosmovisión educativa expresada en una alternativa al problema que formula “... estrategias enfocadas a las matemáticas que ayudan al razonamiento en el aula” (Bernal, Susana). Por tanto se transparenta la cultura pedagógica que va otorgando identidad al alumno como docente en formación pero también su rol como educador en la escuela primaria.

“La explicación es el acto... [Que] hace explícito lo implícito. Claro lo obscuro. Simple lo complejo” (Cisneros M. G., 1994), a partir de esta premisa en las explicaciones son observables dos momentos: la oración tópica que expresa el tema y la forma como se extiende esa noción. Ejemplos, la existencia de estrategias didácticas (tema) suscitan aprendizajes y desarrollan capacidades en los alumnos (extensión de la noción) (Martínez, Denisse); el juego en los niños para que “...busquen, exploren, prueben y descubran al mundo...” (Cepeda, Sandra); dos casos más: “si el maestro no domina los contenidos...será imposible que domine sus estrategias de enseñanza [por tanto]...debe prepararse, indagar métodos y teorías” (Camarillo, Hugo); “cuando existe trabajo colegiado en las escuelas, los proyectos de mejora...resultan mejor estructurados” (Arreguín, Jairo).

Referir el tema como expresión de la realidad educativa y la forma como se extiende el razonamiento para mostrar y demostrar su naturaleza, constituye la esencia del razonamiento, por tanto este componente del ensayo ilustra didácticamente la manera como la escritura perfecciona el pensamiento analítico, reflexivo y comprensivo de los alumnos.

La descripción de hechos sobre la práctica profesional caracteriza acontecimientos de la trama académica objetivamente para desarrollar el tema o la tesis del ensayo, de modo que la descripción verse sobre el aula, el contexto escolar, los alumnos y su relación pedagógica con los docentes; fragmentos ilustrativos al respecto son: “Nuestros alumnos se están desenvolviendo dentro de un ambiente violento, en donde constantemente escuchan palabras altisonantes, viven violencia intrafamiliar, se ven influenciados por los medios de comunicación o incluso sus padres no les

brindan la atención necesaria que necesitan para tener equilibrio emocional en la infancia” (Serrato, Gregorio). Describir sin regodeo alguno sobre los alumnos y su contexto lleno de desviaciones sociales permite inferir que la escuela tiene que incidir en la formación moral y socioemocional. En otro orden para pronosticar el rol docente se describe procesualmente “...para saber cómo enseñar tiene mucho que ver con conocer como aprenden los alumnos, que tan rápido lo hacen, y que ayudas al evaluar su aprendizaje” (Salas, Citlalic); la manera de perfilar la intervención docente se plantea cuando se dice “...las estrategias didácticas, instrumento en la planeación del docente permiten el desarrollo de habilidades” (Hernández, Astrid).

La narrativa de acontecimientos de la vida escolar son la pequeñas-grandes crónicas con las que el alumno normalista protagoniza el desarrollo de los acontecimientos “...para ser formadores de pequeñas personas quienes son como semillas que tenemos que sembrar, regar, cuidar (...) necesitamos no sólo tener conocimientos, sino ... innovar, crear e imaginar” (Hernández Delia).

La narrativa usa analogías al considerar el desarrollo, crecimiento y aprendizaje de los alumnos cual plantas del medio natural. La relación contigua de ideas es clara el alumno, un ser natural, el medio escolar como el hábitat del educando. En cuyo caso se requiere el conocimiento pero también idear e inventar.

A su vez la discusión analiza las ideas y al relacionarlas lógicamente, se sustenta un razonamiento, esto queda plasmando en lo siguiente: si se “...da seguimiento a los contenidos por ciclo” [y en el mismo sentido se procura] “...una planeación que siga el aprendizaje de los alumnos”, luego entonces de la relación armónica de las ideas, se concluye que estas son las tareas del trabajo colegiado (Arreguín, Jairo).

A diferencia de este ejemplo en otro fragmento se discute realizando un contraste “...la educación como necesidad social...” vs la educación como “...una realidad histórica de la humanidad”; determina que a “...los gobiernos/gobernantes pueden ejecutar sus planes de desarrollo educativo” (Serrato, Gregorio). Al respecto se dice que “la discusión es considerada como un momento dialéctico el cual consiste en examinar dos tesis opuestas con la finalidad de decidirse por alguna de las dos opciones [o en su defecto considerar]...que existe una relación de complemento que propicia la síntesis” (Cisneros M. G., 1994). Pese a que no existe toda la maestría en el discurrir dialéctico es observable en los escritos esa relación de contraste o de complementariedad de las ideas para construir una síntesis que integre sus razonamientos y conclusiones.

La opinión en el ensayo transparenta el juicio del autor, es decir, la valoración subjetivamente disciplinada con la que se sopesa o valora una situación. “El juicio –dice Montaigne- es un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos” (Martínez, 1993). Con esto en mente se citan algunas opiniones: “Creo firmemente como catedrática en formación que todo es posible, el querer es poder, salgamos de nuestra “comodidad”, démosle la bienvenida a la innovación, a una

educabilidad que vaya más allá de solo mecanizar información, salgamos a buscar la mejora continua de la educación” (Hernández, Delia); “Todo docente tiene una responsabilidad enorme en la sociedad, principalmente con sus alumnos, al evaluar de manera pertinente” (Salas, Citlalic). De manera respectiva se enfatizan: el compromiso educativo vía la innovación y la responsabilidad docente ante la sociedad.

Las conclusiones replantean síntesis y razonamientos, por ejemplo “En resumen para mejorar la labor docente y los aprendizajes por medio de estrategias didácticas de enseñanza es necesario conocer los estilos de aprendizaje para el diseño de estrategias didácticas”(Martínez, Denisse); también responder a las preguntas planteadas inicialmente “Las artes permiten la unificación de ideales o la tolerancia de desiguales” (Córdova, Verónica); pero al mismo tiempo formular otras interrogantes con visión de futuro “Sin temerle a lo nuevo que nos puede garantizar el cumplimiento de las metas, propósitos y sueños que anhelan los pupilos de cada institución (...) concluyo con la siguiente pregunta ¿tú que clase de maestro quieres ser?” (Hernández Delia), y demostrar la tesis mediante la aseveración “Se comprueba que el trabajo colegiado radica en crear estrategias donde toda la escuela se vea involucrada, con proyectos y tareas compartidas...” (Arreguín, Jairo).

En el aspecto formal el uso de las fuentes de consulta bajo el formato APA, permite el manejo de la intertextualidad mediante citas textuales, resúmenes o paráfrasis de las ideas de los autores consultados, en cuyo caso al final, integrada al texto, aparecen los datos de la fuente utilizada. La inserción de la cita es integrada cuando son cuarenta palabras al rebasar esa cantidad en un párrafo independiente lo cual revela la interacción con el texto en varios niveles, el manejo literal de la información en la cita textual, el trabajo de la información mediante el resumen o paráfrasis y finalmente un comentario interpretativo a partir de apropiarse de las ideas del autor.

RESULTADOS

La percepción de los alumnos sobre el proceso de escritura permite apreciar los esquemas prácticos que utilizan para escribir distintos tipos de texto.

En la elaboración del ensayo se observa el uso pragmático de la teoría de la escritura: planear, escribir y revisar.

Este proceso abarca desde el origen y formulación del tema que guiara el proceso de escritura, la creación de ideas, acopio y organización de ideas, elaboración de un esquema guía para escribir, y finalmente la producción del texto.

La adecuada delimitación del tema del escrito establece los alcances, organización del contenido, estrategias de exposición y argumentación del texto.

Los esquemas de conocimiento representados por sus conceptos, explicaciones, nociones teóricas del alumno le permiten desarrollar sus estrategias de producción escrita. De modo que a mayor información que se posea sobre un tema habrá mejores posibilidades de exponer, argumentar las ideas del texto.

Los distintos tipos de texto permiten distintas estrategias de producción pues su estructura define la manera de organizar, justificar y argumentar los razonamientos.

El ensayo, concebido como texto académico, infunde en el alumno el estilo y la estructura textual al ensayar habilidades comunicativas en la disertación, tales como las explicaciones para analizar y comprender, la discusión para demostrar la veracidad de un razonamiento, descripción de hechos la práctica para vincular con la realidad algunas nociones teóricas, la narración de acontecimientos para justificar la intervención pedagógica en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

La influencia de la comprensión lectora en la producción de textos se manifiesta en el uso de conceptos, conocimientos y términos que enriquecen el lenguaje, de igual manera amplía la información requerida en la calidad académica al escrito. Además desarrolla habilidades para la organización y exposición de razonamientos.

Los aportes de la comprensión lectora en la producción textual se expresan en el estilo que va construyendo el alumno, así también en el uso de las tramas narrativa, descriptiva, argumentativa y expositiva acordes al texto y la audiencia; así como en la cohesión y coherencia para lograr los efectos comunicativos del texto.

La elaboración del ensayo enfatiza la fuerza de la subjetividad para definir la postura y perspectiva que se asume para argumentar, exponer y dar juego a los raciocinios del autor para demostrar la tesis o desarrollar ampliamente un tema. En ese sentido en el ensayo –en particular- y en cualquier texto la escritura cumple una función cognitiva, esto es, representar y comunicar un conocimiento.

REFERENCIAS

Bravo, T. Á. (2006). Teorías o modelos de Producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Madrid.

- Cassany, D. (1996). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. España : Paidós.
- Cassany, D. (1996). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. España : Paidós.
- Cisneros, M. G. (1994). Tres aspectos para estructurar un ensayo. Nuevo Laredo: Mecnograma.
- Cisneros, M. G. (1994). Tres aspectos para estructurar un ensayo. Nuevo Laredo: mecnograma.
- Dijk., T. A. (1996). La ciencia del texto. Paidós.
- Martínez, J. L. (1993). El ensayo mexicano moderno I. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (1996). Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado. México.

La investigación educativa y la formación inicial para la docencia. Reflexiones sobre el proceso de titulación

Autor:

Dr. Juan Reyes Olvera, Profesor investigador de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo, correo electrónico: jro_5705@yahoo.com.mx

Mtra. Antonia Olguín Neria, Profesora, investigador de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo, correo electrónico: tonanery@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en la Escuelas Normales.

Resumen

Se presenta la exploración con propósitos de comprensión derivado del análisis a las respuestas de un cuestionario que tuvo el carácter de anónimo, sobre la experiencia vivida en el proceso de titulación durante el séptimo semestre, de las Licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar, Primaria Intercultural Bilingüe y Preescolar Intercultural Bilingüe, que imparte la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, de Progreso de Obregón, Hidalgo. La intención es comprender y valorar la calidad del proceso, en el que se depositan expectativas para mejorar la formación profesional de los futuros docentes de educación básica. La exploración fue de carácter cualitativo y se apoyó en el uso del software Atlas Ti.

Palabras clave: Formación, Investigación, Comprensión.

Planteamiento del problema

La formación inicial docente en las escuelas normales se diseña e implementa como una línea de política educativa. El INEE (2015), emitió directrices encaminadas a la formación inicial de docentes, que poco han sido atendidas. En la actualidad pareciera que existe un elevado interés por fortalecer dicha la formación, pero se requiere atender las necesidades sociales; así como, los problemas relacionados con la calidad de la educación que se brinda en las escuelas normales. Para ello, es necesario analizar, si la toma de decisiones ha impactado en la formación de los alumnos de la escuela normal. Por tanto, se requiere analizar los procesos que se implican en dicha formación; uno de ellos es el de titulación. Para analizarlo, primero es necesario revisar las modalidades de titulación referidas en el plan y programas de estudio 2012, que son: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación. De acuerdo a las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de

titulación (SEP, 2014), este proceso implica elaborar un producto que permita valorar las competencias genéricas y profesionales que son evidencia de su formación; a través de los trayectos y cursos que se combinan con las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar o primaria. Cada una de las modalidades tiene sus propias características, pero en todas permite a los estudiantes demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, al utilizar de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales que fueron adquiridas durante la formación.

En la institución que se representa se realiza el acompañamiento para el proceso de titulación, brindado por los docentes de la misma y da inicio durante el sexto semestre. En 2015 dentro de las acciones de mejora se institucionalizó en la escuela normal un coloquio de estudiantes, en donde participan todos los que cursan el séptimo semestre, con la finalidad de que presenten sus avances de la construcción de su documento de titulación. Así mismo, les permitiera identificar sus fortalezas, debilidades, así como las áreas de oportunidad. Este coloquio lleva cuatro años desde su implementación, en cada proceso se han realizado cambios, a fin de atender las necesidades de los estudiantes, aunque se identifican acciones implementadas, no se cuenta con el seguimiento de la calidad de dicho proceso, no se tiene un registro del acompañamiento que se recibe. Derivado de esto, en diciembre de 2019 en la escuela normal se consideró importante comprender el proceso formativo de los futuros docentes de educación básica y generar acciones de mejora; por tanto, desde la Coordinación de Investigación, se buscó explorar las experiencias de los estudiantes de los diferentes programas educativos que imparte la escuela normal “Valle del Mezquital”, a fin de reconocer las áreas de oportunidad, las dificultades enfrentadas, las competencias fortalecidas y las sugerencias para mejorar dicho proceso. Al atender las orientaciones que indica el plan de estudios surge el cuestionamiento ¿Qué competencias en la Formación Inicial Docente permite demostrar el proceso de titulación?

Marco Teórico

Algunas posturas separan a la docencia de la investigación, como lo refiere Tardif (2007, citado en Fernandes, 2014):

...los investigadores y los profesores componen dos grupos con funciones distintas. El primero, formado por los productores del saber/conocimiento; el segundo, por los ejecutores, ...recientemente se pasó a valorar los conocimientos producidos por los sujetos de la escuela y a valorizarse también el espacio escolar como locus privilegiado de la formación profesional de sus profesores, (p.163).

No obstante, los primeros aportes sobre la riqueza de la complementariedad de las prácticas docentes e investigativas, distan de ser recientes, Stenhouse (1975, citado en Fernández, 2014):

Se ocupó de la investigación en relación con la docencia en todos los niveles de enseñanza, e indica la importancia del profesor-investigador. Así mismo, creó el CARE –*Center for Applied Research in Education-*, en la Universidad de East Anglia, ...Elliott (1998), ... acrecentó aquellos estudios e investigaciones iniciales, de los investigadores en la escuela junto a los profesores, y a esa idea la llamó investigación-acción. Por otra parte, en los años 90, Zeichner (1998b) refiere a la investigación como acción y reflexión crítica del profesor acerca del trabajo docente... Para Zeichner, la reflexión debe tener como foco ese posicionamiento crítico generador de mudanzas, (p.165).

El currículo para Formación Inicial Docente (FID) de educación primaria 2012 incorpora la investigación como recurso formativo: “pretende que los docentes desarrollen habilidades para convertirse en usuarios críticos y estratégicos de la información, la cual les permita encontrar evidencia sobre diversas problemáticas y su abordaje vía la investigación educativa,” (DGESPE, 2012, p.2).

Interpretar el impacto de la investigación en la FID, remite a las nociones de formación, comprensión y aplicación. Para Gadamer (1999), la formación:

... el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. “... *bildung* ... "formación", significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. ... *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal, (p.38).

Así, la FID sería efecto de la vida en las aulas; pero para Kant, la formación objetiva refiere el deber personal de darse forma. Aunque más asociada a la escolarización, rebasa tal ámbito. Implica construcción permanente del sujeto sobre sí mismo (Ferry, 1990, citado en Figueroa, 2000). Es un proceso personal de internalización de una cultura específica, una dinámica de desarrollo personal, de tener aprendizajes, hacer descubrimientos, desarrollar capacidades de razonamiento y descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, 1997, citado et al. 2000). En la FID se identifican dos vertientes: La centrada en el sujeto que se autoconstruye socialmente de acuerdo con su historia, saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda: formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la que el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona. Vertientes que interactúan en la experiencia; la investigación posibilitaría experiencias muy significativas.

Metodología

La presente investigación fue de corte cualitativo, esta pretende comprender el sentido y significado que le dan los estudiantes de docencia al fenómeno. El análisis se realiza desde la teoría fundamentada Glaser y Strattus (1967), que consideran cuatro etapas: 1) comparar incidentes aplicables a cada categoría; 2) investigar categorías y sus propiedades; 3) delimitar la teoría y 4) escribir la teoría. La creación de redes semánticas es la herramienta fundamental para el análisis y la comprensión. Así, la generación de teoría es un proceso creciente (Galeano, 2004). Se exploraron 56 cuestionarios anónimos que fueron analizados mediante el uso del software para análisis de información cualitativa Atlas Ti.

Resultados

Para dar respuesta al planteamiento se aplicó un cuestionario durante el 4º Coloquio Institucional, denominado: Avances y Aportes en la Construcción de su Objeto de Estudio, efectuado en el mes de diciembre de 2019, dicho instrumento consideró tres preguntas y se aplicó a los cuatro programas educativos¹, donde se identifican elementos que requieren atención:

A la pregunta “¿Cuáles han sido las dificultades a las que te has enfrentado en la construcción de tu objeto de estudio? (asesorías y acompañamiento, tiempo, bibliografía, entre otros)”, un factor mencionado frecuentemente es el Compromiso: para “Asistir a las asesorías” 3:62, “comprometerme y no faltar a las asesorías” 3:21, objetivado otorgan mayor importancia a las tareas “Enfocarme más en la construcción de mi documento de titulación” 3:61. Compromiso traducido a constancia “Compromiso y responsabilidad”3:33, 3:19. “Trabajar en los avances del documento” 3:58, “Un mayor compromiso en la construcción del informe” 3:28. Por otra parte, se observa la falta de responsabilidad que se asocia al conformismo “De manera personal creo que ha sido la falta de compromiso y responsabilidad que he tenido respecto a la construcción” 1:51. Respuestas que obligan preguntarse; si la experiencia investigativa está siendo verdaderamente formativa, al considerar que Gadamer (1999):

... la formación va más allá del solo cultivo de capacidades previas. De ello se deriva.
... en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, (p.40).

¹ Todas las expresiones fueron tomadas de forma literal de los cuestionarios; sólo se realizaron correcciones en ortografía.

En este sentido se reflexiona; si, el proceso es formativo para los estudiantes, en virtud de que se identifica, que el tiempo de asesoría y la relación con la ausencia a dichas asesorías: “Algunas de las dificultades presentadas es el tiempo de asistir a las asesorías” 1:15, “El ausentismo en algunas asesorías por darle prioridad a otras cosas” 1:19; en varios casos el argumento se sustenta en compromisos asociados a la práctica docente (referido a la estancias en la escuela primaria o preescolar) “Falta de tiempo al acudir asesorías, por cuestiones diversas en la escuela primaria” 1:61, “Asistir, ya que luego no se puede por actividades de la práctica” 1:93. “Las dificultades que he presentado giran en torno a la falta de tiempo debido al horario que hay con mi escuela de práctica profesional,” 1:43,” Los tiempos que requiere el preescolar, ocasiona no asistir a la asesoría” 1:9.

Otro aspecto identificado es el incumplimiento, de los académicos responsables del soporte teórico metodológico del proceso de titulación: “Mi asesora no siempre nos puede apoyar, por su trabajo” 1: 49. Incumplimiento entendible, pero no por ello menos perjudicial: “Cancelación de asesorías por comisiones de mi asesora” 1:58, “ hay ocasiones que no se encuentra el asesor” 1:65. Así mismo, se identifican limitantes de la asesoría y estas se objetivan de formas diversas, entre ellas resalta el uso discrecional de los horarios para tal actividad: “Que los asesores que son asignados nos atiendan en el tiempo que se estableció anteriormente” 3:43; otras aluden a la organización de la tarea: “Cronograma adecuado para el acompañamiento, pues algunos asesores tienen actividades externas o extras en las horas de revisión” 1:46.

La forma en que se proporciona la asesoría es diversa, y no siempre pertinente: “El tiempo es adecuado, pero que se atienda a una, por una y no darle preferencia a los de tesis.” 1:50, “Que las asesorías sean de manera individual” 3:44, “Considero que no he tenido un acompañamiento de calidad, ya que mi asesor tiene muchas distracciones durante las sesiones y en ocasiones no hay revisión de avances” 1:27; “Asesorías exprés, por los cargos que desarrolla mi asesor” 1:53. Esas limitantes se extienden a los espacios para su atención: “No hay algún espacio designado para los asesores, por lo tanto siento que no hay una atención adecuada” 1:73.

Fernández Rincón (s/f), refiere los factores que inciden en la asesoría son diversos:

... el mismo asesor cambia en el tiempo, con la experiencia, con los éxitos y fracasos, con los estímulos y desestímulos a esta acción y, porque (sic) no decirlo, cambia de acuerdo a sus mismos estados de ánimo.

En la forma de ser del asesor se expresan sus posiciones teóricas, ideológicas, y hasta su situación social. En ellas se puede leer también diversas posturas posibles ante la propia profesión, ante ‘la autoridad’, el ‘saber’, la ‘institución’,... (p.2).

Es de desear un asesor del prototipo “práctico”, que privilegia la acción del asesorado con la premisa de que ‘la mejor forma de aprender es ‘haciendo’.

El alumno aprenderá a hacer investigación realizando una. Con lo cual se produce ‘saber’ haciendo. Saber que resulta ‘práctico’ en cuanto a que está asociado a un ‘hacer’ específico.

De este ‘saber práctico’ ya ha hablado Schön (1992) quien afirma que este saber es el resultante de un proceso de reflexión sistemática de la experiencia (citado et al. s/f, p.3).

Entonces se requiere una asesoría que dé atención individual, sin apresuramiento, que dé prioridad a la retroalimentación en los avances y no sea interrumpida por otras tareas del docente académico.

Para la modalidad de Informe de Práctica Profesional (IPP) falta un “Cronograma adecuado para el acompañamiento pues algunos asesores tienen actividades externas o extras en las horas de revisión” 1:46. Parece que este sentimiento no es extraño: “Pero aun, siento que no tengo un acompañamiento para la elaboración de mi documento”, 2:30.

Una problemática del acompañamiento alude a aspectos teórico-metodológicos como el uso de la teoría: “Documentarme para reformular el marco teórico” 3:51, “Falta de referentes teóricos” 1:72, “Así mismo; la búsqueda de autores que me aporten un fortalecimiento para poder entender mi problema en la práctica” 1:71, “Búsqueda y recolección de información (marco teórico y estado del arte)” 1:62, “La bibliografía o revisión teórica” 1:40, “De igual manera es la construcción del marco teórico, ya que a partir de esto tengo que contestar mis preguntas, tanto central y secundarias.” 1:16.

También se refiere conflicto con el uso de los libros actualizados o de los últimos cinco años en la biblioteca de la institución, “Bibliografía actual, encuentro muchos, libros y artículos, pero de años no recientes” 1:52; situación que suscita interrogantes: la bibliografía a la que se acceden en la formación inicial docente, ¿es reciente? En una época en que la oferta y acceso a la información se multiplican, no se justifican “Algunas dificultades serían la búsqueda de bibliografía, no es muy poca la información que puede encontrarse respecto al tema” 1:42, “Acceso a la información sobre la temática -Falta de bibliografía actualizada de los últimos cinco años en la biblioteca de la Escuela Normal-.” 1:54, 1:75. A veces parece que el conflicto es el proceso de búsqueda: “La búsqueda de la bibliografía” 1:86, “Bibliografía ya que no he recurrido a muchos referentes teóricos” 1:92 u otras menciones similares “búsqueda de bibliografía” 1:82, 1:83.

Otro conflicto que se identifica es el referido a la relación teoría-intervención: “La búsqueda de estrategias para la implementación.” 1:41, “poner en práctica la teoría”, “trato de realizar el cambio en el aula” 2:28; la gran dificultad de “poner en práctica la teoría” 1:88, 1:69.

En el IPP hay conflicto en la “Realización y aplicación del diagnóstico” 2:74; en la contextualización “No tomar en cuenta el plan de estudios y programa indígena.” 1:22, o “Identificar mi problemática a través de las jornadas de práctica profesional” 1:47, “que no hay tiempo suficiente para poder realizar las observaciones e identificar mi problemática.” 1:91, compromiso que obliga preguntarse, si un problema de la docencia se encuentra, se identifica o se construye.

Gadamer (1999), indica que parece ser que para los estudiantes no es claro el que:

... toda revisión del primer proyecto estriba en la posibilidad de anticipar un nuevo proyecto de sentido; es muy posible que diversos proyectos de elaboración rivalicen unos con otros hasta que pueda establecerse unívocamente la unidad del sentido; la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados. Y es todo este constante re proyectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar, lo que constituye el proceso que describe Heidegger. El que intenta comprender está expuesto a los errores de opiniones previas que no se comprueban en las cosas mismas. Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos son anticipaciones que deben confirmarse “en las cosas”, tal es la tarea constante de la comprensión. Aquí no hay otra objetividad que la convalidación que obtienen las opiniones previas a lo largo de su elaboración. Pues ¿qué otra cosa es la arbitrariedad de las opiniones previas inadecuadas, sino que en el proceso de su aplicación acaban aniquilándose? La comprensión sólo alcanza a sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias, (pp. 333-334).

Por otra parte, parece que la sistematicidad de un producto académico no les es familiar: “siento que me falta poner competencias profesionales en mi documento” 2:82; como si la práctica profesional efectuada regularmente pudiera ser menos rigurosa que la realizada en un IPP. Menciona como: “Leer todas las lecturas, las líneas de acción, buscar problemas reales”, obliga a preguntarse ¿De qué naturaleza son las operaciones intelectuales y profesionales que se acostumbran poner en movimiento en una práctica docente habitual? Una serie de dificultades se relacionan con las competencias genéricas: “Me falta algunas competencias” 2:38, la de leer “puesto que no consigo leer todos los autores en tiempo y forma,” 1:85, más específicamente “el interpretar” 1:87. No es una excepción la capacidad para “la redacción me cuesta el escribir” 1:12, 1:55, 1:76.

Sobre ¿Cómo ha fortalecido sus competencias profesionales a partir de la construcción de su documento de titulación? (especificar)², afirman haber mejorado con el proceso asociado a la titulación, particularmente en la práctica profesional: “Me han apoyado a modificar mi práctica y los alumnos puedan apropiarse del conocimiento a su manera” 2:55, “Me ha ayudado a revisar más a fondo el programa, entender poco a poco los procesos para el desarrollo del lenguaje oral, para así aplicar estrategias para el desarrollo del lenguaje oral” 2:9 y se matiza “Con esto se crea un ambiente de autonomía, al apoyar el desarrollo de competencias” 2:69. Procesos varios que, en conjunto, propician otras competencias: “Al crear mis planeaciones, me apoyo más de las estrategias didácticas, y se entiende sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje” 2:68. Asociadas al IPP se afirma: “también a ir aprendiendo a intervenir de una manera más adecuada y reflexionar sobre lo que hago” 2:64, o “Diseño y aplicación de estrategias” 2:75. Formar maestros en la perspectiva de la reflexión, se entrevé en expresiones como “En el diseño de mis actividades, el poder ver mis debilidades ante mi práctica y así poder mejorarlo con ayuda de autores.” 2:61. Autonomía asociada a características como: “me he vuelto más autónoma,” 2:44, afirmaciones como: “logro diseñar situaciones didácticas que ayuden a la adquisición de aprendizajes. 2:42, “Uso de tecnología” 2:26, y muy específicas “Como implementación estoy utilizando las TIC en la asignatura de Matemáticas” 2:70. El impacto se extiende a las habilidades comunicativas 2:24, la escritura 2:23, la argumentación 2:25, en resumen “me ha ayudado a mejorar mi conocimiento conceptual y esto a su vez mejora el sustento teórico y la construcción de nuevos conocimientos y facilita la construcción de textos” 2:47. Aunque expresiones como “He realizado investigación y trato de realizar el cambio en el aula pero reconozco que en ocasiones olvido ponerlo en práctica” 2:27. obligan reflexionar sobre cómo se está vinculando teoría y experiencia. Sobre la posibilidad del candidato a docente de incidir en su formación, Gadamer (1999), en lo que llama ciencias del espíritu afirma:

... éste se sabe a sí mismo como ser que actúa, y el saber que tiene de sí mismo no pretende comprobar lo que es. El que actúa trata más bien con cosas que no siempre son como son, sino que pueden ser también distintas. En ellas descubre en qué punto puede intervenir su actuación; su saber debe dirigir su hacer, (p. 386).

Del efecto formativo de la investigación-acción Fernández (2014), opina que:

“... en su relación con la formación del profesor, son especialmente provechosas y adecuadas para la construcción de educación escolar para la diversidad en el sentido de que lo nuevo (alumno, currículo, situaciones de enseñanza) es disparador de la propia investigación a partir de las necesidades levantadas por los sujetos partícipes. Cuando se trata de cuestionamientos acerca de prácticas pedagógicas y docentes encaminadas a la

² Cuestionario aplicado durante el Coloquio Institucional, diciembre 2019.

diversidad, la idea de un profesor que investiga su propia práctica va al encuentro de las necesidades y mudanzas a ser realizadas (p. 165)”.

Quienes trabajan Tesis identifican el desarrollo de habilidades de investigación: “al leer los referentes teóricos y comprenderlos” 2:79, “Mediante investigación y análisis del referente” 2:34. Las actividades, productos y procesos ligados a la investigación, que permiten que “una como docente investiguemos más a fondo del tema de nuestro interés” 2:1, “Saber sobre el tema que estoy investigando, también fortalece mis conocimientos a partir de lo que sé y lo que estoy investigando” 2:19, “Mediante investigación y análisis del referente” 2:34, “La competencia que voy desarrollando mediante la investigación” 2:41. Se afirma “me ha ayudado a mejorar mi conocimiento conceptual, esto a su vez mejora mi sustento teórico y la construcción de nuevos conocimientos y facilita la construcción de textos.” 2:47.

En la cuestión “Mencione las propuestas para la mejora en el proceso de titulación”³, permitió identificar sugerencias que aluden a los estudiantes, asesores y las que cuestionan y sugieren sobre la organización de las tareas.

Uno de los principales conflictos, el compromiso, es objeto de sugerencias: “Comprometerme y no faltar a asesorías.” 3:21, “Un mayor compromiso individual en la construcción del informe” 3:28; “Compromiso y responsabilidad.” 3:33, o lo tautológico: “Trabajar en los avances del documento” 3:58, “Enfocarme más en la construcción de mi documento de titulación” 3:61. Un resumen de la actitud y la tarea “Comprometerme en buscar información que me puedan ayudar en la construcción de mi proceso de titulación así como mejorar mi redacción” 3:62. Con claridad para comprender que es tarea que involucra otras voluntades y acciones “Compromiso y responsabilidad del sujeto constructor y del acompañante” 3:26, un “Trabajo mutuo asesorado-asesor” 3:79.

Se enfatiza destinar más tiempo a tales tareas “Darme un espacio para leer y avanzar en mi documento” 3:20, “Disponibilidad de tiempo” 3:1, “Tiempo para el proceso” 3:8, o simplemente “Tiempos” 3:18, y la “Disposición de los alumnos” 3:3, que incluye formas varias: “- Investigar más sobre el tema. - Acordar tiempos - Disposición.” 3:36.

Con claridad se sugiere “Retomar las competencias genéricas como mi meta a desarrollar” 2:20. Incita, porque no es posible hacer una Tesis o un IPP sin haber desarrollado las competencias genéricas; alarma porque debieran ser principalmente competencias profesionales las vinculadas al proceso de titulación. En contraparte se identifica: la “Búsqueda de información que llevo a cabo es más efectiva, así como la selección de la misma” 2:45, o “Comprometerme en buscar información que me puedan ayudar en la construcción de mi proceso de titulación así como mejorar mi redacción” 3:62, “Leer más”

³ Última pregunta del cuestionario aplicado durante el Coloquio.

3:82. Entonces la asesoría cobra la importancia deseable desde el inicio: “Asistir de manera adecuada a todas las asesorías” 3:52, “Procurar dar más importancia a las asesorías tanto por el alumno como para el maestro que está encargado” 3:59. Y mejorar “En el diseño de mis actividades, el poder ver mis debilidades ante mi práctica y así poder mejorarlo con ayuda de autores” 2:61, y “Dialogar con el asesor” 3:57; mejorar con ayuda de los autores 2:61, investigar más la teoría 3:16, tener más referentes teóricos 2:21.

Se hacen sugerencias sobre organización “Qué se organicen mejor las actividades de acompañamiento (coloquios, etc.)” 3:68; hasta una de difícil interpretación “Dar más espacios, para poder asistir a nuestras horas para la investigación de nuestro problema” 3:63 o “Determinar un horario viable.” 3:64.

Se identifican algunas recomendaciones en relación al tipo de asesoría y a los académicos encargados de la misma: “Una mayor comprensión y acompañamiento por parte de la asesora de práctica, basado en un ambiente de confianza” 3:29. Sugerencias de cómo efectuar asesorías “Mayor tiempo para la revisión de documento” 3:35. O su cumplimiento: “Asistir a las asesorías el día que se solicite (Docente)” 3:4. Se señala la inasistencia del profesor, limitantes de la forma en que se organiza la actividad y la forma en que se realiza: “Destinar una fecha específica para la entrega” 3:12, “Asesoría sin comisiones para la asesora o fuera del tiempo de asesoría” 3:50. Sugerencias que transparentan la crítica: “Propongo asesorías personalizadas de una hora, por cada alumno a la semana” 3:67, “Revisión del documento de titulación por parte del asesor” 3:71. También se presentan respuestas en las que evidencian la percepción de limitantes en el trabajo del académico “Algunos espacios para ir construyendo de la mano con maestros diversos.” 3:66, hasta solicitar el auxilio de otros expertos “Apoyo por parte de otros expertos en titulación” 3:42, “Acercamiento con especialistas respecto a nuestro tema” 3:47. En este análisis también se plantea interrogantes en relación a los requerimientos que el estudiante realiza cuando menciona: “El asesor nos oriente en la realización del documento y en la búsqueda de información” 3:25, este indicador nos lleva a cuestionar ¿qué se realiza en la asesoría?, cuando esa es parte central de la asesoría. Si el estudiante aporta el Protocolo de Investigación adecuado, el Planteamiento del Problema, la Justificación, los Antecedentes o Estado del Arte, el Marco Teórico y la Metodología debieran estar resueltos. Parece que al solicitar “Trabajo de seguimiento” 3:7 y “Acompañamiento riguroso” 3:22, lo que se está pidiendo es auxilio.

Conclusiones

Se perciben sentimientos encontrados en las respuestas de los normalistas, que van desde la satisfacción con el impacto percibido en la competencia propia para reflexionar y,

eventualmente transformar la propia práctica, hasta quienes perciben que la investigación marcha sin puntos de intersección por la práctica docente propia.

Existe falta de conocimiento del propósito formativo que conduce a la elaboración del documento de titulación y sus las implicaciones en la profesionalización propia.

La carencia de una asesoría que atienda las necesidades investigativas del estudiante; al parecer poco profesional y no adaptada a los tiempos estudiantiles.

Asesoría, todo indica, obstaculizada o por una sobrecarga de responsabilidades docentes, o por una marcada desorganización de los mismos.

El escaso desarrollo de las competencias genéricas, incluida la evidente dificultad para la expresión escrita con respeto a las reglas de la sintaxis y la ortografía.

En particular, evidencia de que el proceso de formación no ha incorporado de manera sistemática la actividad indagativa, que propicie que la más sistemática a efectuar con propósito de titulación, pueda ser menos conflictiva y posibilite mayor rigor en los procesos investigativos a efectuar.

Referentes bibliográficos

- Bernard, H. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Traducción de Ma. Teresa Palacios. Depósito legal: M. 39.117.-1980, ISBN: 84-277-0434-48, Printed in Spain. Impreso en España. Artes Gráficas Benzal, S.A. 7-Madrid-3 Narcea, S.A. de ediciones. Madrid.
- Gadamer, H-G. (1999). Verdad y Método I. 8ed. España. Salamanca: Ediciones Síguenos.
- Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada, Medellín:La Carreta Editores E.U.
- DGESPE, (2012). Herramientas básicas para la investigación educativa. Quito semestre. Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. [Consultado el 30 de enero de 2020]. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepri.pdf
- Fernandes, Carla, H. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 161-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300010>

- Fernández, R. H. (s/f). “Asesoría de tesis y formación en investigación”, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178954514.pdf>
- Figueroa Millán, Lilia M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX (1),117-142. [fecha de Consulta 20 de febrero de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27030105>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine, New York.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Ciudad de México: autor.
- SEP, (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, México, D.F.

LA MATEMAGIA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SUMA Y LA RESTA EN ALUMNOS DE 2^o GRADO

María Del Rocio Juárez Eugenio

Elaine Castillo Zamora

rocil_1978@hotmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuela Normales.

Resumen

En México los resultados obtenidos por los alumnos de educación primaria en pruebas nacionales e internacionales estandarizadas como ENLACE (2015), PLANEA (2015), TERCE (2015), en el área de matemáticas muestran un bajo desempeño en las que seis de cada diez niños se encuentran en el nivel I y II. Más aún datos de la SEP (2015), muestran que tres de cada diez niños que cursaron primaria reprobaron segundo año.

En este trabajo se presentan algunos resultados parciales de la investigación intitulada "La matemagia como estrategia didáctica para la enseñanza de la suma y la resta en alumnos de segundo año de educación primaria", cuya pregunta de investigación planteada fue ¿Cómo favorecer el aprendizaje de la suma y la resta en los niños de educación primaria?. El enfoque de la investigación fue cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, se diseñaron una serie de actividades como "mate-trucos", "dominó mágico", entre otras. La muestra fue de treinta y cinco niños de segundo año de una escuela primaria del Estado de Puebla. Los resultados obtenidos hasta este momento muestran que las actividades implementadas han sido de interés para los niños lo que coadyuva a mejorar el aprendizaje de la suma y la resta.

Palabras clave: matemagia, estrategia, enseñanza de suma y resta

Planteamiento del problema

En México la reprobación en la asignatura de matemáticas no es algo nuevo, es una problemática que se presenta en los diferentes niveles que conforman el sistema educativo mexicano; los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2015) sitúa a México por debajo de la media en 500 puntos, en general, seis de cada diez

estudiantes apenas son capaces de razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2015) aplica pruebas referidas a elementos comunes de los currículos escolares de la región en Matemática, Lenguaje y Ciencias Naturales, dichas pruebas aplicadas en el TERCE se basan en el análisis de los currículos escolares de cada país participante como lo son Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y México, donde México se hace presente pero toma como referente al estado de Nuevo León.

Para ello se deben identificar y utilizar como criterios los contenidos comunes, los enfoques a partir de los cuales los países evalúan el desempeño de los estudiantes y la forma en que estos aspectos se organizan, el proceso contribuye al enriquecimiento del conocimiento sobre evaluación educativa en la región.

El TERCE realiza dos instrumentos para recolectar datos, uno de ellos corresponde a las pruebas de evaluación de aprendizaje y el segundo confiere a cuestionarios de contexto. El primero se refiere a la construcción de pruebas que se desarrollaron talleres de elaboración de ítems con la presencia de los países participantes en el estudio, tomando como referente los marcos curriculares, el segundo con cuestionarios que fueron desarrollados tomando en consideración el marco teórico del estudio, cuenta con cuestionarios para estudiantes, familias, maestros y directores.

A nivel nacional conforme a los resultados de La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2015), la cual es una prueba que se aplica en planteles públicos y privados de todo el país a alumnos de diferentes grados de educación. Es un examen dirigido a educación básica a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, y los tres años de educación secundaria.

A los alumnos se les evalúa en las asignaturas de español y matemáticas sin embargo cada año se agrega una asignatura diferente. “Los resultados de las pruebas muestrales proveen información útil a las autoridades, investigadores, tomadores de decisiones de política pública, pero para los docentes, alumnos y padres de familia, estos resultados sólo tienen un valor estadístico” especifica un manual de explicación de la SEP sobre examen (García, 2013). La prueba ENLACE contempla cuatro niveles en su evaluación que son, “Insuficiente”, “Elemental”, “Bueno” y “Excelente”, y basándose en los resultados de la misma, la escuela Cadete Virgilio Uribe obtuvo una calificación reprobatoria, porque se evaluaron a 79 alumnos de tercer grado donde el 4% se encuentran en la categoría de insuficiente, el 57.3% en elemental, el 34.7% en bueno y sólo el 4% excelente. Dentro de estas pruebas sólo se evalúa a los grados de 3° hasta 6°, pero si bien tuvieron que pasar en 2° para cursar dichos grados y también ahí es una parte fundamental para adquirir los conocimientos necesarios ya que son las bases de la suma y la resta, aspectos que en grados posteriores resultan entrar en conflicto.

En cuanto a las pruebas de El Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes así como

a los supervisores de cada zona escolar contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso la reprobación del año.

Dentro de esta prueba de SisAT, en el área de las matemáticas se encuentran contenidos como repartición, números faltantes, identificación de operaciones básicas, resolución de problemas, etc

Uno de los factores que incide en la problemática de la reprobación, son las actitudes poco favorables que los alumnos muestran en la asignatura de matemáticas, cuando los estudiantes no muestran una buena disposición para el aprendizaje, esta será una barrera para que el alumno logre desarrollar todas aquellas capacidades y aptitudes que le servirán para resolver problemas.

Marco teórico

¿Pero qué hacer ante la problemática de la reprobación en el área de matemáticas?, ¿Mediante que estrategias didácticas se puede revertir la apatía que sienten los estudiantes por las matemáticas? ¿Cómo mejorar el aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria? ¿Qué otros investigadores se han preocupado por atender esta problemática?

A continuación, se presenta un análisis de las investigaciones encontradas con relación a la implementación de la matemagia en la enseñanza de las matemáticas, como con su metodología, instrumentos utilizados, forma de trabajo, herramientas y resultados que utilizaron los investigadores, con la finalidad de detectar alguna área de oportunidad que mediante este trabajo aporte al estado del conocimiento.

Fernández José Antonio (2019) en su artículo “Enseñar desde el cerebro del que aprende” el cual se desprende de una experiencia en el aula, habla de un tema muy interesante y lo comienza con una frase que dice “La matemática es una actividad mental, y más que el arte de calcular es el arte de COMPRENDER”, en dichas líneas existe un sinfín de interpretaciones que los docentes frente a grupo dejamos de lado, porque el autor habla acerca de una estrategia que utilizó para todos aquellos alumnos que no tienen el interés por aprender matemáticas, debido a que la ven como una asignatura difícil, por lo tanto al comenzar la clase de una manera innovadora provoca en el alumno el interés de lo que se está realizando.

También el autor dice algo muy acertado que es “Emoción, creatividad, razonamiento y cálculo, es el orden preciso para aprender matemáticas”, esto es cierto, porque un alumno que siente la emoción de conocer algo nuevo, de una enseñanza fuera de lo tradicional despierta en ellos el instinto de la curiosidad por saber qué sigue, esta va de la mano con la curiosidad de conocer más, y aunado a ello comprende lo que está sucediendo sin que nadie le pida que preste atención, entonces el alumno comienza a deducir qué fenómenos vendrán

posteriormente y sale a flote su pensamiento crítico en cuanto a la situación; dicha parte muchas de las veces se desconoce por la falta de interés por atender las necesidades del grupo, ya que, el docente simplemente se centra en la lectura del libro y la resolución de problemas con ejemplos similares, aunque en dicho proceso debe existir el compromiso de enfrentar al alumno a situaciones jerarquizándolas, desde un problema fácil, medianamente difícil y cerrar con uno complejo para poder corroborar si efectivamente el alumno ha logrado comprender el tema, es por eso que utilizar estrategias al iniciar la clase provoca en el alumno esa inclinación por conocer más.

Y por último el autor concluye con una frase que todos los docentes deberíamos llevar a la práctica, la cual dice “Además de enseñar matemáticas a partir de la vida real, hay que enseñar VIDA a partir de las matemáticas”, con dichas líneas provoca un análisis en cuanto a qué estoy enseñando, qué enseño y cuál es el impacto que esto tiene en mis alumnos, porque al provocar esa conmoción en el estudiante cuando ya ha comprendido algo y que al mismo tiempo reconoce dónde puede ser aplicado en su vida diaria lo ve como algo funcional, y no como algo que simplemente necesita saber para pasar el año.

Fernández, C. (2017) en su documento “Matemáticas a través de la magia” realiza un análisis sobre el uso de los juegos de magia como un recurso educativo para el proceso de enseñanza – aprendizaje en la asignatura de las matemáticas. Principalmente en dicho escrito se estudia el uso de los juegos de magia como una herramienta didáctica y con ello la relación que guarda con las matemáticas.

Es por ello que la metodología que utiliza es el uso de los juegos de magia, así como todas aquellas consecuencias que se desprenden de la utilización de los mismos. Aunado a ello, existe una colección de juegos que fueron puestos en práctica durante las clases de matemáticas. Si bien Fernández (2017) menciona que la magia comenzó a utilizarse solamente para la táctica del espectáculo, pero en el periodo de su evolución su papel ha podido ser modificado, hasta que este llegara a formar parte de la educación.

Cabe mencionar que durante todo el desarrollo infantil del niño el juego se hace presente y también las matemáticas son encontradas en cualquier contexto, por lo tanto se han podido modificar algunos juegos y que pudiesen formar parte de una intervención educativa que permita desarrollar y potenciar habilidades y capacidades en los estudiantes. En esta investigación se utiliza la técnica de la “Matemagia” la cual pretende despertar el interés de los alumnos y con ellos potenciar su motivación, fomentando su participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que esto aporta a facilitar la comprensión y explicación de las ideas y conceptos matemáticos con ayuda de dicha herramienta que es más atractiva e intuitiva para el alumnado.

El autor Lahiguera F. J. (2014) en su proyecto de innovación “la magia de las matemáticas: estudio de su aplicación en el aula” se centra en que los alumnos de nivel secundaria adquieran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la resolución de problemas utilizando primordialmente la suma y la resta, pero varios años atrás ya había implementado la matemagia como un recurso educativo, por lo tanto se dedicó a comprobar desde una

visión más objetiva cómo es que las matemáticas aplicadas junto con la magia eran aceptadas por los alumnos y que esta se convirtiera en un medio didáctico para la asignatura.

El proyecto se implementó en nueve escuelas donde se implementaron una serie de actividades de matemática recreativa, entre ellos los conocidos trucos de magia y unos cuantos principios metodológicos para el desarrollo de la misma. El diagnóstico que se realizó fue mediante una entrevista a los estudiantes y maestros, los resultados de dichas encuestas indicaban que la matemagia resultaba ser un recurso benéfico y muy interesante para los alumnos debido a que despertaba en ellos el interés por aprender y al mismo tiempo iba desarrollando su creatividad así como su pensamiento crítico. Mejorando el ambiente de aprendizaje y aportando al proceso de enseñanza – aprendizaje obteniendo mejoras en cuanto su desempeño académico.

Dentro de dicho proyecto se dieron a conocer seis matetrucos con sus respectivos títulos, la forma en cómo se debe preparar dicho truco, qué es lo que se debe de hacer para que este salga, la explicación y al mismo tiempo el material necesario acompañado de ejemplos y los probables contenidos que se pueden trabajar con dichos matetrucos, cabe mencionar que la matemagia no simplemente está enfocada a algún tema en específico, sino que, su forma de implementarlo depende mucho del nivel de escolaridad así como el objetivo que se desea lograr con el mismo, es por ello que la magia gracias a sus avances se ha logrado posicionar dentro del ámbito educativo para favorecer la adquisición del conocimiento.

Por lo tanto la tarea docente resulta ser complicada, ya que existen aspectos que no puede controlar como la falta de interés de los niños por las matemáticas principalmente con alumnos que no la comprenden, de igual forma la metodología que se suele usar dentro de las aulas al momento de impartir dicha asignatura sigue estando basada en utilizar actividades rutinarias donde los procedimientos son mecánicos y poco motivadores para los estudiantes, si bien, es importante que el alumno tenga el interés por “querer aprender” y que mejor que agregándole juegos, ilusiones, creatividad, misterio, diversión, etc., pero que capte su atención abordando los contenidos necesarios.

Así al utilizar la matemagia como una herramienta didáctica y utilizándola al mismo tiempo como una metodología ayudara a promover la motivación y curiosidad mejorando las aptitudes de los estudiantes frente al gusto por las matemáticas.

Maldonado, M. A. (2013) en su documento titulado “la magia como recurso educativo en el aula de matemáticas de 1° ESO” hace mención de que la motivación es parte fundamental para que los estudiantes puedan interesarse por las matemáticas, del mismo modo para poder hacer un cambio significativo en la enseñanza se realizó un estudio de campo para conocer las diversas perspectivas que los estudiantes tenían acerca de la asignatura de matemáticas, dentro de dichas indagaciones surgieron entrevistas a los principales actores en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que fueron a alumnos de 6° de primaria y alumnos de 1° de Bachillerato, en dichas encuestas los resultados no fueron tan favorables, debido a que, la mayoría tuvo a la asignatura de matemáticas como la más difícil de aprender. La metodología que se hace presente en dicho trabajo, es la magia como recurso educativo.

Mialaret (1967), determina una serie de aspectos en la enseñanza de las operaciones que son válidas, independientemente que se considere actualmente que no es previamente el aprendizaje y dominio de las operaciones y después su aplicación en la resolución de problemas.

Esta autora parte de que la acción misma “la operación manual debe preceder siempre a la operación aritmética”, del mismo modo considera que el alumno debe pasar por seis etapas para poder aprender a sumar y restar, las cuales son: la acción efectuada realmente, la acción efectuada acompañada del lenguaje, la dirección del relato, la acción con objetos limpios, la traducción gráfica y finalmente la traducción simbólica.

Según Case, R (1989) el desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyace a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece. En este sentido, los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que corresponden tanto a la manera que el sujeto tiene de enfocar los problemas como a su estructura.

Entonces, los niños son capaces de utilizar diversos esquemas representativos como el lenguaje, el juego simbólico, la imaginación y el dibujo. Aquí el lenguaje tendrá un desarrollo impresionante llegando no sólo a construir una adquisición muy importante si no que también será un instrumento que posibilitara logros cognitivos posteriores. Se caracteriza por la presencia de varias tendencias en el contenido del pensamiento: animismo, realismo y artificialismo, ya que suelen atribuir vida y características subjetivas a objetos inanimados, pues comprenden la realidad a parte de los esquemas mentales que poseen. (Piaget, 1968 b)

De acuerdo a la teoría de Piaget el desarrollo de la inteligencia es producto del desarrollo espontáneo, que depende de cuatro factores principales: el desarrollo del niño en término de crecimiento biológico y maduración psicológico. La experiencia, que es un elemento importante para el desarrollo cognitivo; la transmisión social, por la que señala que ningún mensaje ni conducta nueva se incorpora al sujeto si éste no activa las estructuras previas adecuadas para procesarlo, para asimilarlo; y por último el factor de equilibración, que permite la búsqueda interna de nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental, después de cada alteración cognoscitiva provocado desde el exterior o autoprovocada. (Piaget, 1968 a).

Es pertinente conocer ¿qué es la matemagia? Se sabe que la relación de las matemáticas y la magia viene de muy lejos, el primero texto escrito sobre magia y matemáticas “The viribus quantitatis” de Luca Pacioli, data del año 1508 aproximadamente. La primera vez que se utilizó el término “matemagia” fue en un libro “Mathemagic: Magic, Puzzles and Games with Numbers” publicado en 1933 por Royal Vale Heath. Es un libro donde aparecen muchos efectos basados en propiedades numéricas (fundamentalmente del tipo “acertar el resultado” o “acertar el número pasado”), diversos juegos con cuadrados y triángulos

mágicos, y algunos trucos para hacer operaciones de forma rápida con números grandes. Este libro es considerado ya un clásico de la bibliografía matemática. Magiaymatemaicas. (2014).

La magia y las matemáticas por lo tanto están unidas desde hace muchos siglos y un con un sinfín de trucos mágicos realmente pueden ser explicados de una forma más o menos sencilla desde el campo de las matemáticas (Maldonado, 2013).

Metodología

Es pertinente mencionar que la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema (Hernández, 2014).

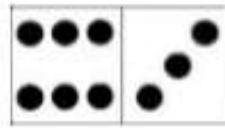
El enfoque del estudio es cuantitativo, porque es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica.

El diseño de esta investigación cuasiexperimental, porque es aquella en la que existe una exposición, una respuesta y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho. (Hernández, 2014) Por lo tanto al ser un grupo que ya se encuentra formado antes de que se hiciera el estudio.

Una de las actividades implementadas fue la del “**Domino encantado**”, el cual tiene como finalidad trabajar contenidos como cálculo mental, propiedades, doble de un número y operaciones combinadas.

Se les pide a los alumnos que tomen una ficha de domino y la curiosidad despierta en el momento que se les comenta que con ayuda de algunas operaciones podremos obtener los mismos números que se encuentran en la ficha.

Se dibuja la ficha en su libreta y posteriormente multiplicarán uno de los dos números por 5, que después sumen 7, que multipliquen por 2 (o sumen dos veces la cantidad), sumen el otro número de la ficha que no habían elegido y finalmente le resten 14.



- $6 \times 5 = 30 \rightarrow + 7 = 37$
- $37 \times 2 = 74 \rightarrow + 3 = 77$
- $77 - 14 = 63 \rightarrow 6 \text{ y } 3$

Resultados

En cuanto a la implementación de los matetrucos en las clases de matemáticas resultaron ser de interés por los estudiantes. “El domino encantado” que tiene como objetivo la combinación de operaciones donde el alumno utiliza la memorización para identificar cuáles son los pasos que debe seguir y qué hacer en cada uno de ellos para poder llegar al objetivo deseado.

Si bien lograr desarrollar un ambiente de fantasía en los estudiantes resultó un tanto complicado al principio, porque al ser una estrategia que se implementó en grado superiores resultaba ser un reto identificar cómo motivarlos a que creyeran que lo que sucedía era magia siempre y cuando hicieran bien las cosas.

Por lo tanto, al implementar los matetrucos como estrategias acompañados de juegos los estudiantes han logrado ir identificando el valor posicional que se les debe de hacer cada operación así como su cifra, del mismo modo saber qué operación aritmética se tiene que ocupar para resolver determinados problemas.

Discusión y conclusiones

A partir de la implementación de esta estrategia adecuándola apropiadamente puede brindar muy buenos frutos, siempre y cuando se tenga la constancia y motivación con los estudiantes, porque si bien también darles todos los días ejercicios que tengan que ver con la matemagia llegará un punto donde ya no será algo impactante para ellos y lo verán como algo más, cuando en realidad es una forma donde los alumnos podrán experimentar sus habilidades y al mismo tiempo ir las desarrollando, también se ve reforzado el trabajo colaborativo cuando los alumnos tienen que hacer ejercicios en parejas, entonces es ahí cuando el alumno que ya domina el contenido puede orientar al que no lo sabe.

Cabe mencionar que muy pocos docentes se han dado a la tarea de hacer investigaciones que vayan más allá de las que normalmente se hacen dentro del aula, por cuestiones

administrativas o de tiempo los docentes utilizan simplemente su libreta y el libro de texto, dejando a un lado la posibilidad de lograr tener un mayor impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, y mejor aun cuando aprenden de una forma divertida y atractiva para ellos, porque se ha demostrado que si un alumno no se interesa por la actividad así el docente busque las mejores actividades el alumno simple y sencillamente no lo hará.

A partir de la implementación de las diversas actividades se ha podido observar que han despertado el interés por las matemáticas en los niños, además de que han podido mejorar su aprendizaje en la suma y la resta.

Por lo tanto es interesante seguir investigando estrategias que favorezcan el aprendizaje y sobre todo la enseñanza de las matemáticas, pues si bien es una de las asignaturas con más bajos niveles en calificación y mayor disgusto por parte de los estudiantes, resulta un gran reto que como docente enseñar con algo mucho más innovador tanto para ellos como para los estudiantes que le permita tener los aprendizajes esperados y los objetivos de cada una de las sesiones.

REFERENCIAS

- Albarracín, L., Badillo, E. Joaquim Giménez, Vanegas, Y. y Vilella, X. (2018). Aprender a enseñar matemáticas en la Educación Primaria. Madrid: SINTESIS.
- Asensio Abella, A., Campillo Javier A. & Ibáñez Gual, H. (Julio de 2019). Evaluación Continua. Memoria y Juego. NÚMEROS, 101, 193-204.
- Blasco, F. (2007). Matemagia: los mejores trucos para entender los números. Madrid: Temas de Hoy.
- Castro, E., Rico, L. y Castro Martínez, E. (1987). Números y operaciones. Fundamentos para una aritmética escolar. Madrid: Síntesis.
- Corbalán, F. (2002). *Juegos Matemáticas para Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Fernández Bravo, J. A. (Mayo de 2019). Enseñar desde el cerebro del que aprende. NÚMEROS, 100, 101-106.
- Fernández Cimiano, C. (Julio 2017). Matemáticas a través de la magia. 05/02/2020, de Universidad de Cantabria Sitio web: <file:///C:/Users/casti/Documents/7mo%20SEMESTRE/TESIS/ARTÍCULOS/SELECCIONADOS/FernandezCimianoCarlos.pdf>
- Flores P. (1998). “*Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*”. En libro Investigación durante las prácticas de enseñanza. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~pflores/textos/aARTICULOS/Tesis/Tesis.pdf>

- García, I. (2013). La prueba ENLACE: ¿Qué es, cómo funciona y qué evalúa?. 05/05/2020, de CNN México Sitio web: <http://static.adnpolitico.com/gobierno/2013/06/03/que-es-como-funciona-y-que-evalua-la-prueba-enlace>
- García, N. (2018) Desarrollo del razonamiento pre-algebraico en alumnos de sexto grado de educación primaria”. Benemérito Instituto Normal del Estado. Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. México, Puebla.
- Gómez Segura, E. (Diciembre 2007). Los juegos en matemáticas y la resolución de problemas. Pag, 4, 1-19.
- Granata María Luisa. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación.. Fundamentos en Humanidades, 1, 11.
- Granillo González, E. (2007). “Estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de suma y resta. En alumnos de segundo grado de primaria.”. Universidad Pedagógica Nacional. México. D. F.
- Hernández Sampieri Roberto. (2014). Metodología de la Investigación. México: MGH Education.
- Jaén, U. d. (s.f.). Universidad de Jaén. Obtenido de Universidad de Jaén: http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/index.html
- Lahiguera Serrano, F. J. (2014). La magia de las matemáticas: Estudio de su aplicación en el aula. XV Congreso de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas: El sentido de las matemáticas. Matemáticas con sentido. (p.12). Cuenca: CEAM. Recuperado de <file:///C:/Users/casti/Documents/7mo%20SEMESTRE/TESIS/ARTÍCULOS/SELECCIONADOS/com48.pdf>
- López de los Mozos, A. (2001) “Desarrollo de la operaciones de sumar y restar: comprensión de los problemas verbales”. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid.
- Magiaymatematicas. (2014). Mágia y Matemáticas. 08/01/2020, de Blogspot Sitio web: <http://magiaymatematicas.blogspot.com/2014/03/el-origen-de-la-palabra-matemagia.html>
- Maldonado Silva Manuel Ángel. (2013). La magia como recurso educativo en el aula de matemáticas de 1° de ESO. La MateMagia.. 05/01/2020, de UNIR Sitio web: file:///C:/Users/casti/Documents/7mo%20SEMESTRE/TESIS/ARTÍCULOS/SELECCIONADOS/TFM_Maldonado_Silva.pdf
- Mesa Public Schools. (2013). ¡Lo que todo estudiante de SEGUNDO GRADO deber saber y poder hacer!. 30/12/19, de Mesa Public Schools Sitio web: http://www.mpsaz.org/tl/parents/httpwwwmpsazorgcurriculumparents1/files/2_parent_brochure-2013-spanish.pdf
- Mialaret, G. (1967). L’aprentissage des mathématiques. Bruselas: Charles Dessart. (Edición española: Madrid: Pablo del Rio, 1977).
- OCDE. (2009). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. México: Santillana.

- Piaget J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1968 a) *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1968 b): *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria. La Habana.
- Polya, G. (1957). *How to solve it, (2^a de.)*. Princeton Nueva Jersey: Princeton University Press. (Traducción castellana, *Cómo plantear y resolver problemas*. México, D. F: Trillas, 1965).
- Sánchez Ruiz, M. (2017). *Importancia de la suma y la resta*. 30/12/19, de eduteka Sitio web: <http://eduteka.icesi.edu.co/proyectos.php/1/9423>
- UNESCO. (2014). *Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio comparativo y explicativo: SERCE y TERCE, 2006-2013*. 05/01/2020, de UNESCO Biblioteca Digital Sitio web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244239>
- Universidad Estatal a Distancia. (2005). *¿Qué son las estrategias didácticas?*. 30/12/19, de UNED Sitio web: https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Universidad de Playa Ancha. (2011). *Operatoria*. 08/01/2020, de SlideShare Sitio web: <https://es.slideshare.net/averdugop/operatoria-10642454>

LA PERTINENCIA DE UNA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

José Hugo Trinidad Cornejo Martín Del Campo

Armida Liliana Patrón Reyes

drhugocornejo@gmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

Dadas las circunstancias históricas y sociales que influyen en la Educación Normal en México y ante las transformaciones estatales y nacionales que se están dando con la implementación del Nuevo Modelo Educativo 2018, es conveniente reflexionar sobre la pertinencia de una hermenéutica analógica que contribuya al enriquecimiento del trayecto profesional de la formación inicial en la ENSOG. Por ello el objetivo propuesto en este trabajo es posicionarse en una visión de la práctica docente que permita identificar y reconstruir una mirada desde el paradigma del pensamiento complejo y la hermenéutica analógica. El abordaje se hace desde el discurso teórico y la reflexión crítica. Entre los resultados provisionales encontramos que los estudiantes a quienes se ha propuesto la hermenéutica analógica como principio pedagógico señalan que los ha ayudado a asumir la responsabilidad de educar, a diagnosticar de manera permanente su quehacer durante las prácticas, a propiciar una mayor comunicación con los alumnos cuando van a prácticas y a realizar una mejor adecuación de sus planeaciones cuando ha sido necesario por motivos ajenos a ellos.

Palabras clave: Práctica docente, formación inicial, pensamiento complejo, hermenéutica analógica, discurso teórico.

Planteamiento del problema

A lo largo del siglo XX el fenómeno de la educación en México se fue complejizando en general derivando, entre otros aspectos, en la necesidad de que la Escuela Normal se adapte ante las transformaciones científicas y tecnológicas que repercuten en una sociedad del conocimiento en expansión así como en el mundo de la cotidianidad de los sujetos. Además la educación se enfrenta a situaciones como el uso acrítico de las TIC, inestabilidad emocional de los adolescentes, poca permanencia de la atención y confianza en el futuro por parte de los educandos, lo que exige una reflexión profunda desde la hermenéutica analógica direccionada desde el pensamiento complejo.

En el ejercicio de la planeación y sus prácticas en las escuelas secundarias nuestros estudiantes normalistas acuden con una propuesta de trabajo que ha sido supervisada por sus profesores pero, en el momento de estar en el aula frente a grupo, se encuentran ante dificultades que tienen que ver principalmente con la disciplina y con la carencia de los conocimientos que se espera tengan ya los adolescentes.

Ante este escenario nos hemos dado a la tarea de buscar una perspectiva pedagógica que contribuya con elementos que favorezcan el desempeño docente de los alumnos de la ENSOG y es por ello que proponemos a la hermenéutica analógica como principio pedagógico.

Marco teórico

Pensamos que cuando se habla de educación lo más importante son los sujetos. Beuchot (2019) en su libro “Interpretación del ser humano”, propone la consideración de la antropología filosófica y la conduce hacia una filosofía de la educación para hacer énfasis en la necesidad de comprender al ser humano desde su interioridad y valorar sus vínculos con la comunidad que lo rodea. De ahí, se plantea ya a la intersubjetividad como una de las características de la hermenéutica analógica.

Dice Rolando García (2006) que reducido a términos mínimos, el problema epistemológico, se puede expresar en dos preguntas: ¿qué conocemos? Y ¿cómo conocemos? Por lo tanto

reafirmamos que hacer preguntas se vuelve el primer paso necesario para comenzar la construcción de un pensamiento, de un conocimiento.

El pensamiento complejo

Pensamiento¹ es una palabra que se ha utilizado mucho a través de la historia de la humanidad. Ha sido una manera de dar forma a un conjunto de ideas, a una postura con respecto a algo, a una manera de explicar alguna circunstancia. Es decir, a una construcción mental.

La idea puede parecer sencilla pero es compleja y contiene densidad, tiene la capacidad y la posibilidad de desbordarnos o inmovilizarnos. Es por ello que se hace necesario dar forma a la idea, al concepto de pensamiento. Es decir, **pensar acerca del pensamiento**.

Pensemos sobre el término pensamiento complejo. “El *pensamiento complejo*.- Esta vertiente de corte más epistemológica o de un método general ofrece ciertos principios generativos del conocimiento, es decir, criterios básicos que posibilitan la generación del conocimiento complejo y de sus operaciones cognitivas. Así mismo, elabora grandes teorías abarcativas sobre la complejidad de la realidad.” (Luengo, 2017, p. 25).

En la reflexión sobre la práctica docente en la ENSOG y la conveniencia de aplicar una hermenéutica analógica al proceso de formación de los estudiantes desde el inicio de su formación es conveniente considerar las siguientes características que sobre el pensamiento complejo propone Predborsk en Serna, (2017, p. 53).

- 1) es radical y se ubica en la raíz de los problemas
- 2) es multidimensional
- 3) es un sistema de pensamiento que analiza la correlación del todo y las partes
- 4) es ecológico y no aísla los objetos en estudio, pero considera sus interrelaciones y sus conexiones ecológicas de autorregulación con el entorno cultural, social, económico, político y natural
- 5) crea ecología de la acción y dialéctica de la acción, es decir, es capaz de construir una estrategia que permita modificar o incluso anular la acción emprendida por un sujeto
- 6) reconoce su propia imperfección y lleva a cabo las negociaciones con la duda, es decir, en la acción, porque no hay acción sin duda.

Filosofía de la educación y práctica docente

Una vez que hemos establecido al pensamiento complejo como perspectiva inicial para acercarnos a la hermenéutica analógica como generadora de un principio pedagógico para

¹ Provisionalmente podemos hacer uso de la palabra mentalidad para expresar lo que se entiende por pensamiento. Así “El concepto de mentalidad puede definirse como el conjunto de creencias, reflejos mentales y actitudes de comportamiento que comparten las personas.” (Serna, 2017, p. 53).

los estudiantes de la ENSOG en su práctica docente atendamos el tema de la filosofía de la educación.

En la actualidad observamos cómo la actividad civilizadora de la educación se encuentra a merced de los intereses políticos y económicos de las doctrinas globalizadoras que la consideran como un elemento para la adecuada integración de los sujetos a los mercados internacionales tanto en la vertiente de mano de obra como en la de consumidores. Es decir que el sistema ideológico mundial a través de la matriz de mercado impone sus criterios en materia de educación.

Hablar de educación trae a nuestra mente múltiples imágenes. Una de ellas es la de la escuela en su forma material. Sin embargo, como plantea Gramsci (2001, 6ª) la escuela “es decir la actividad educativa directa, es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto tanto con la sociedad humana como con la *societas rerum* y se forma criterios de estas fuentes <<extraescolares>> mucho más importantes de lo que generalmente se cree.” (p. 142).

Los estudiantes de secundaria tienen distractores que impiden su atención y concentración en el salón de clases y que les ofrecen alternativas de vida que no requieren la realización de estudios. Entre estos distractores están los teléfonos celulares, la indisciplina en el aula y en ocasiones la falta de espacios adecuados para la impartición de las clases.

Aunado a esto cuando hablamos de educación nos referimos a algo muy íntimo que nos implica tanto individual como colectivamente y es a través del acto educativo que nos reconocemos como personas pues “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.” (Freire, 2002 54ª, p. 103).

De esta manera “Educar implica un proceso de liberación del individuo en tanto que le permite superar las nociones precientíficas que tiene sobre la realidad circundante y facilita el desarrollo de sus potencialidades como ser humano.” (Rojas Soriano y Ruiz del Castillo, 1998 2ª, p. 69).

Esta circunstancia nos conduce hacia lo que plantea Mauricio Beuchot en su libro más reciente (2019) cuando dice que la filosofía de la educación “es importante para la pedagogía, ya que, como sabemos, toda ciencia tiene una filosofía aleatoria, y es mejor explicitarla y hacerla consciente, para no reproducir inconscientemente un modelo determinado de hombre que no desearíamos promover. En efecto, toda empresa humana tiene detrás de sí una antropología filosófica o una filosofía del hombre, con el modelo de ser humano que plasma en la práctica.” (p. 1).

Por ello hay que hablar del sujeto y considerarlo a este como un sistema complejo², reconocerle esa cualidad para que pueda ser atendida su práctica docente desde la complejidad y por ello debemos preguntarnos ¿qué es un sistema complejo?

Al respecto Rolando García (2006) plantea que un sistema complejo es un “Trozo de realidad” e incluye aspectos físicos, biológicos, sociales, económicos y políticos.

García añade que los sistemas complejos son sistemas abiertos: carecen de límites bien definidos y realizan intercambios con el medio externo. No se trata de sistemas estáticos con una estructura rígida.

Es por ello que hablar de educación y práctica docente desde el pensamiento complejo y en dirección hacia una hermenéutica analógica exige considerar al sujeto con los anteojos de la hermenéutica ya que ésta es algo fundamentalmente dirigido a la comprensión. (Beuchot, 2019).

Tengamos presente que “El hecho de que en la enseñanza participan seres humanos, maestros y alumnos, con pensamientos y sentimientos, deseos y aspiraciones enteramente diversas y que el maestro dirija subjetivamente la enseñanza, mientras que los discípulos reaccionan también subjetivamente a ella, no niega en absoluto el carácter objetivo de la misma.” (Didáctica, 1965, p. 20).

Sin embargo cuando expresamos hermenéutica no se trata sólo de una hermenéutica sino de una hermenéutica analógica ya que ésta “servirá de instrumento cognoscitivo para elaborar la filosofía de la educación [y...] es la más indicada para estudiar el modelo de ser humano que se reproduce en la educación.” (Beuchot, 2019, p. 3).

Acercamiento a la hermenéutica analógica

La hermenéutica analógica puede prestar buenos servicios a la docencia, que es un asunto muy delicado y serio dada la complejidad que contiene.

Mauricio Beuchot

Proceder a un acercamiento hacia la hermenéutica analógica se muestra como un reto de alto vuelo y encierra complejidad ya que se trata de un concepto que no puede ser encerrado en una definición además de implicar la participación críticamente activa del sujeto, en este caso un estudiante normalista que la aplica en su práctica docente.

Por ello se retoma el concepto de pensamiento complejo de Rolando García (2015) así como algunas de las características que tiene este abordaje epistemológico y que serán de utilidad para mostrar la pertinencia de una hermenéutica analógica como principio pedagógico en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

² Expresa Rodríguez “Piaget sintetizó el problema en la fórmula que hizo historia durante la polémica sobre el estructuralismo en los años 1960, particularmente en Francia: “no hay estructura sin historia, ni historia sin estructura”. La consecuencia práctica de este *dictum* es que la comprensión cabal del funcionamiento de un sistema complejo requiere un análisis de la historia de los procesos que condujeron al tipo de organización (estructura) que presenta en un momento dado.” (2006, p. 81).

En primer lugar considerar a la práctica educativa desde la perspectiva del pensamiento complejo que se constituye como un método necesario para el estudio crítico de los sistemas complejos atendiendo aspectos epistemológicos, axiológicos y políticos.

Por otra parte una hermenéutica analógica en conjunción con el pensamiento complejo puede colaborar en la formación de un juicio crítico y auto-crítico en el estudiante normalista de tal manera que contribuyan a la reflexividad sobre su práctica docente. Como lo expresa Beuchot “es necesario usar la hermenéutica analógica para evitar una enseñanza rígida o unívoca y excesivamente abierta o equívoca. (2019, p. 101).

El autor nos proporciona pistas para comprender a la analogía como el principio de construcción de conocimiento, un conocimiento que toma como referencia, en este caso, la práctica educativa y la formación de docentes en las escuelas normales. Por esta razón es importante retomar la concepción del término analogía que tiene conexiones con el de dialéctica pero que la supera.

De esta manera tenemos que “La analogía es la proporción, es lo que se opone a la univocidad y a la equivocidad, y está colocada entre ellas. Lo unívoco es lo claro y lo distinto, lo completamente idéntico y sin matices, que rehúye la diferencia. Lo equívoco es lo completamente diferente, lo que no es conmensurable con nada más. En cambio, lo analógico es lo que se deja conmensurar con alguna cosa más, con la cual tiene un común denominador, una igualdad proporcional. Es lo predominantemente diferente pero, según algún respecto, igual a otras cosas.” (Beuchot, 2019, p. 99).

A través de cuatro citas podremos tener una idea clara y abstracta a la vez para comprender de qué se trata una pedagogía de carácter analógico que considera al sujeto como principio de la acción y desarrollador de la actividad analógica.

La primera es que el hombre tiene como fin de su existencia a la felicidad y por lo tanto “busca un sentido de la vida, una dirección en la existencia. Pero esto sólo se logra satisfaciendo su intencionalidad cognoscitiva, que tiende a la verdad, y su intencionalidad volitiva, que tiende al bien.” (Beuchot, 2019, p. 107).

Para lograr esto se requiere “una educación en virtudes tanto epistémicas como éticas. Se ha centrado todo en lo intelectual, y se ha descuidado la parte emocional.” (Ob. Cit. p. 105) Y es que “una hermenéutica analógica lleva a una epistemología de virtudes, pues los actos se estructuran en hábitos, y estos se constituyen como virtudes.” (Beuchot, 2019, p. 103).

Una vez planteado lo anterior creemos, junto con Beuchot, que “Es posible ver la interacción en el aula como un texto, y aplicarle la hermenéutica para interpretarlo y comprender lo que se ha de hacer en ella, pero también es necesario usar una hermenéutica analógica, que evite una enseñanza rígida o unívoca y excesivamente abierta o equívoca.” (Ob. Cit. p. 101).

La educación, concebida desde esta perspectiva, es una pedagogía de virtudes y entre sus características esta educación, en su nivel óptimo, tiene que ser crítica. Así, la hermenéutica analógica aplicada a la pedagogía deviene en filosofía de la educación.

Metodología

La palabra método significa camino y a través de la metodología indicamos cuál ha sido el recorrido para la construcción de un conocimiento que está en proceso. El planteamiento de una pregunta generadora se traduce, en este caso, de la siguiente manera: ¿La hermenéutica analógica es pertinente como principio pedagógico en la práctica docente de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato?

De este cuestionamiento desprendemos una relación inicial de variables en la que consideramos que el conocimiento y desarrollo de una hermenéutica analógica en los estudiantes normalistas les dotará de elementos para desarrollar un principio pedagógico que favorezca su práctica docente.

El enfoque es de corte cualitativo y los hallazgos preliminares se desprenden de la realización de un focus group con un grupo de tercer grado de la Especialidad en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Escuela Secundaria conformado por diez estudiantes.

El trabajo de campo se realizó con el acercamiento al grupo para invitarlo a participar en este proyecto de investigación, respondiendo de manera afirmativa y entusiasta. El segundo momento consistió en presentarles documentos sobre pensamiento complejo y hermenéutica analógica para que conocieran los conceptos y fueran formulándose un conocimiento sobre ellos.

Además se les dieron algunos lineamientos, mismos que se presentan a continuación. En primer lugar tener presente que “La clase hay que comprenderla siempre como un proceso de actividad conjunta del maestro y el alumno, que ha sido organizada con vistas a ligar al escolar activamente con el contenido de la lección. La enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar independiente y separadamente una del otro, sino que la enseñanza del maestro y el aprendizaje del discípulo se influyen y estimulan recíprocamente.” (1965, p. 17).

Para la realización de este quehacer educativo conjunto e intersubjetivo, la escuela debe trabajar con un modelo que tenga las siguientes características:

1. Enseñe a pensar a los alumnos independiente y críticamente.
2. Desarrolle en la clase la agudeza, capacidad de percepción, una fantasía creadora y una buena memoria.
3. Desarrolle el dominio de la lengua materna para que los estudiantes aprendan a expresarse correctamente al hablar y por escrito.

De esta manera “Toda reflexión sobre el maestro sobre la clase, sobre la materia en la cual debe instruir, sobre las actividades que los alumnos deben practicar y dominar, sobre los principios que gobiernan su trabajo, sobre la forma organizativa que rige en la clase y sobre los medios y métodos que el maestro debe aplicar en la clase tiene que comenzar con la pregunta << ¿Con qué fin debemos enseñar a los alumnos?>>. (Didáctica, 1965, p. 28).

Para la realización del focus group los detonantes que se plantearon a los estudiantes son los siguientes:

¿Cómo se sienten cuando están diseñando sus planeaciones? ¿Qué es lo que observan cuando acuden a sus prácticas en las escuelas secundarias? ¿Lo que se reproduce en esos espacios se corresponde con lo que proponen en sus planeaciones? ¿Consideran que tienen un modelo educativo que los oriente? ¿Tienen un objetivo pedagógico que les dé claridad en su tarea? ¿Se sienten seguros para ejercer su autoridad como docentes en el aula?

Estas son preguntas que no se pueden responder con un sí o con un no. Son cuestionamiento que requieren de complejizarse desde diferentes apartados como los contextos socioculturales, las particularidades de los diversos sujetos participantes en los procesos, los modelos educativos con que se trabaja, las intenciones subyacentes en la idea y la práctica educativa, etc.

Resultados y análisis

El grupo de estudiantes con el que se trabajó está conformado por diez alumnos de los cuales nueve son mujeres y uno es hombre. Se distinguen por ser un grupo participativo y responsable en sus actividades en la ENSOG.

Las categorías de análisis que se trabajan se corresponden con el momento de la planeación y con el de la práctica docente. Se muestran en las siguientes líneas haciendo uso del discurso expresado por los estudiantes sobre la manera en que perciben a la hermenéutica analógica y sus bondades.

En la primera categoría, el proceso de planeación, dicen que “la hermenéutica analógica es un apoyo al trabajo profesional docente” y que les “ayuda a abordar el contexto real de los normalistas” en su trabajo frente a grupo.

De forma más elaborada una alumna expresa “Aplicar la Hermenéutica analógica dentro de nuestra planeación nos puede servir de apoyo para generar un pensamiento complejo y este pensamiento va creando preguntas útiles para la educación”.

Otra de las estudiantes plantea que la hermenéutica analógica “Es de gran ayuda, ya que es importante el comprender lo que se va a realizar al momento de dar clase, esto en la planeación para saber qué actividades realizar y por qué esas actividades.”

Una más dice que “La hermenéutica analógica me podría servir para poder iniciar nuestro proceso de planeación partiendo de la idea de que se pueda hacer una comparación interpretativa sobre nuestros propios alumnos para que a partir de esto podamos desarrollar la propia práctica docente.”

La segunda categoría, después de la planeación, es la práctica docente y al respecto encontramos que una de ellas expresa que la hermenéutica analógica la “ayuda a asumir su responsabilidad de educar.” Y añade que la “hermenéutica analógica es un instrumento que diagnostica lo cognoscitivo, además lo llevamos a cabo en nuestras prácticas.”

Una más expresa que “nos ayuda además el contemplar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje” y otra estudiante plantea de manera muy categórica que “si bien sabemos lo planeado la mayoría de las ocasiones no se aplica tal cual. Debemos realizar adecuaciones antes o durante el desarrollo de la clase.” Y, tenemos así una aplicación práctica de la hermenéutica analógica.

Por último otra de las estudiantes concluye “Como futura docente considero que la Hermenéutica Analógica ayuda mucho para formar un modelo pedagógico más centrado en lo humano y en una filosofía constructivista. Al mismo tiempo contribuye a hacer más flexible la intervención de la planeación a la hora de su ejecución, ayudándonos a hacer del arte docente una mejor arte.”

Como parte del análisis expresamos que la perspectiva de la hermenéutica analógica resultó atractiva para el grupo de estudiantes de la Escuela Normal Superior con el que se trabajó.

Así mismo se aprecia que consideran que la hermenéutica analógica es una herramienta útil para reconocer y diagnosticar la realidad de su práctica educativa frente a grupo.

Un aspecto más permite observar que consideran el carácter humanista y filosófico de la hermenéutica analógica.

Retomando lo que dice Beuchot cuando aborda el tema de la pedagogía pensamos que, “según hemos visto, una hermenéutica analógica puede ayudar mucho en la pedagogía, sobre todo a través de una filosofía de la educación, que oriente hacia algún fin conveniente todo lo que se está trabajando para lograr una adecuada docencia.” (2019, p. 112). Este fin conveniente, en nuestro caso, es la incorporación de una hermenéutica analógica en la realización de la práctica docente de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

Conclusiones

La pertinencia de una hermenéutica analógica como principio pedagógico en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato se observa a través del discurso de los estudiantes quienes expresan que ésta contribuye al desarrollo de sus planeaciones y de la aplicación de las mismas en sus prácticas docentes.

Por ello se debe considerar la realización de un programa de filosofía de la educación fundamentado en la hermenéutica analógica como principio pedagógico para la práctica docente de los estudiantes de la ENSOG.

Así mismo se requiere dar a conocer entre la comunidad docente de la Escuela lo que es la Hermenéutica Analógica para que la consideren en su trabajo de tal manera que todos unidos trabajemos bajo un esquema crítico y propositivo de manera cotidiana.

Por último señalar, sabiendo que no se puede agotar en una ponencia una temática como esta, que un proyecto con estas características requiere de una mayor reflexión y reconocimiento de la realidad educativa de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato así como del entorno estatal en el que se insertan las escuelas secundarias en las cuales nuestros estudiantes se desempeñarán profesionalmente.

REFERENCIAS

- Beuchot, M. (2019) Interpretación del Ser Humano. Barcelona, Herder.
- Didáctica (1965) La Habana, Editorial Nacional de Cuba, Editora Pedagógica.
- Docal Díaz, Ariel (Comp.) (2011) Educar en y para la libertad. Editorial, Editorial Caminos.
- Freire, P. (2002 54^a) Pedagogía del Oprimido. México, Siglo XXI.
- García, Rolando (2006) Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Gramsci, Antonio (2001 6^a) La Alternativa Pedagógica. México, Fontamara Distribuciones.
- Luengo-González, E. (2017) Las vertientes de la complejidad. Diferencias y convergencias. Pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11117/5421>
- Rojas Soriano, Raúl y Ruiz del Castillo, Amparo (1998 2^a) Apuntes de la vida cotidiana. Reflexiones educativas. México, Plaza y Valdés Editores.
- Ruiz del Castillo, Amparo y Raúl Rojas Soriano (1998, 2^a) Vínculo docencia-investigación para una formación integral. México, Plaza y Valdés Editores.
- Serna M. Edgar y Alexei Serna a. (2017) Complejidad y Pensamiento Complejo para innovar los procesos formativos en ingeniería. Recuperado de: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risi/pdfs/CB176YI17.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risi/pdfs/CB176YI17.pdf)

La práctica docente analizada a través del logro de los propósitos de las asignaturas desde la opinión de los estudiantes

María Balois Arroyo Lagunas
balois.arroyo@ensfa.edu.mx

Víctor Manuel Farias Villalobos
victor.farias@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Prof. José Santos Valdés”.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El estudio ofrece elementos de juicio valorativo a partir de la expresión de los estudiantes en relación a la percepción de los aprendizajes logrados, teniendo como partida los propósitos que marca cada asignatura del programa de acuerdo al plan de estudios 1999 de las Licenciaturas en educación secundaria que se imparten en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”.

La investigación se realizó bajo el paradigma científico cuantitativo, el equipo evaluador recuperó la información proporcionada por los estudiantes a través de la aplicación de instrumentos de aplicación institucional para su análisis e interpretación y la perspectiva de manera correlacional y argumentativa de los resultados de la aplicación de los mismos, con la finalidad de encaminar sugerencias como área de mejora.

La evaluación se aplicó en el semestre “A”, del ciclo escolar 2017-2018, a 59 catedráticos de los 80 que integran la plantilla, y que impartieron clases en las licenciaturas con las especialidades de Español, Matemáticas, Inglés e Historia. Las áreas de estudio a considerar fueron los propósitos generales de cada una de las asignaturas, la valoración del desempeño docente y las perspectivas del desempeño del propio estudiante.

Palabras clave

Práctica, propósitos, asignaturas, opinión, asignaturas, desempeño.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación docente es una actividad en permanente perfeccionamiento en búsqueda de estrategias para avanzar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo, comprensión y transformación del proceso docente. Díaz Barriga (1988, p. 176), afirma que “la formación hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber, que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología y pedagogía”.

Algunos antecedentes en la institución muestran intentos de evaluación de la práctica a la plantilla de los formadores, sin embargo, no se encuentran registros de que estas evaluaciones fueran utilizadas para insertar acciones de mejora a las áreas de oportunidad que se presentan en cada uno de los docentes.

Por lo tanto, surge la inquietud de valorar cómo se realiza la práctica docente en el reconocimiento y la necesidad de formar profesionales de la educación competitivos que enfrenten los nuevos retos por tal razón, se inicia una valoración de las prácticas docentes con la tarea de reconocer áreas de mejora que al ser atendidas por el gobierno de la misma, abonen a la calidad que marca la reforma actual en el país.

En la institución existe la necesidad de valorar el impacto de la práctica docente en relación al logro de los propósitos citados en los programas de estudio de las diferentes licenciaturas y en cada una de las asignaturas que los conforman, mediante el trabajo los formadores, considerando las estrategias didácticas, materiales y el discurso, de tal manera que en su conjunto coadyuve al desarrollo del perfil de egreso y a una educación de calidad.

La razón principal de la investigación, es la preocupación que surge a raíz de analizar los resultados de una prueba piloto para valorar el trabajo de los formadores, y también referente de los comentarios que surgen de los alumnos en escenarios como tutorías y muestras académicas que se realizan en la escuela normal cada termino de semestre.

Con frecuencia los comentarios de los alumnos son, “los maestros no atienden los temas del programa”, “nos gustaría que fueran más dinámicas sus clases”, “que usen materiales interesantes”, “las estrategias que de pronto usan algunos maestros son aburridas” (Prueba piloto aplicada).

Con base en estos comentarios que los estudiantes vierten en el instrumento aplicado se propone investigar sobre las estrategias que los formadores implementan en su trabajo cotidiano y cómo los alumnos perciben las mismas en cuanto al logro de lo contenidos en las asignaturas.

Derivado de lo anterior surge como pregunta principal: ¿Cómo impacta la práctica docente de los formadores en el logro de los propósitos de las asignaturas del semestre?, para buscar respuesta a esta interrogante, se formularon las siguientes preguntas guía: ¿De qué forma el docente de la asignatura abordó los contenidos del programa que atiende?, ¿Cómo fue el desempeño docente durante las clases impartidas?, ¿En qué medida se abordaron los propósitos de las asignaturas?, ¿Cómo impactaron las estrategias de enseñanza aprendizaje en el logro de los contenidos de las asignaturas?.

Para efecto del estudio se determinó la siguiente hipótesis: La práctica de los docentes, influye determinadamente en el alcance de los propósitos de las asignaturas que se cursan en el semestre “A” del ciclo escolar 2017-2018. Considerando como variable dependiente: La influencia de las prácticas docentes, y variable independiente: Los propósitos de las asignaturas del semestre.

Marco teórico

El aprendizaje de los docentes es un proceso paulatino que va desde la toma de conciencia hasta la motivación, así también, dice que es un proceso que se inicia con el reconocimiento del conocimiento, se avanza en el aprendizaje y si se da cuenta de esto, la motivación impulsa a seguir la búsqueda de más información.

Se reconoce la importancia de lograr aprendizajes reales, atendiendo los propósitos que en cada currículo de asignatura se propone con la fina intención de lograr el perfil de egreso de los estudiantes en formación.

Afirma Marcelo (2001), que la escuela tiene una nueva misión, y es promover el conocimiento a lo largo de toda la vida, para lo cual se requiere de profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, en colaboración. Esto se debe a que la mayoría del conocimiento de los profesores es tácito, difícil de articular, y el objetivo de la gestión del conocimiento es ayudar a utilizar su propio capital intelectual.

Autores involucrados en la evaluación docentes dicen que es esencialmente el proceso que determina hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados, mediante programas de currículos y enseñanza. Así, la finalidad de la evaluación reside en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros” como lo dice (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3).

Shulman (1986), señala la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, haciendo referencia a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico, incluye “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro

tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular.

La educación en los diferentes grados de estudio en el país se dirige por un Plan de estudios que organiza las acciones en las aulas, así lo dice en planes y programas de estudio la Secretaría de Educación Pública, (SEP 2012) que define como un “conjunto estructurado de asignaturas, prácticas y actividades de enseñanza y aprendizaje”. Este debe contener los propósitos de formación general, los contenidos fundamentales de estudio y los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación, se menciona esta información porque el cuestionario que se usó en la investigación se fundamentó en los propósitos de cada asignatura del programa de estudio de la educación normal Plan 1999.

Metodología

Sobre la metodología cuantitativa, es la que fue usada en el análisis de los resultados de la presente investigación, describe Zúñiga, J, (2006), que es la medida y la cuantificación de los datos donde se establece el procedimiento empleado para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento; la búsqueda de la objetividad y la cuantificación se orientó a establecer promedios a partir del estudio de las características de un número de sujetos, las explicaciones proporcionadas se contrastaron con la realidad factual de manera que su concordancia con ella definió la veracidad y objetividad del conocimiento obtenido.

En relación a la justificación del enfoque, algunos metodólogos mencionan que la asociación del enfoque cuantitativo con la búsqueda y posibilidad de alcanzar la verdad y objetividad acerca de los fenómenos, transformó a este enfoque en la mirada y técnica hegemónica en los siglos XIX y gran parte del XX, no sólo en las ciencias naturales, sino también en las ciencias sociales. Esto no se debe exclusivamente a los aspectos políticos-ideológicos que participan y conforman los diversos campos disciplinares, que confluyen en las ciencias sociales, sino también por el carácter riguroso y la búsqueda incesante y metódica de los científicos que operan en este enfoque.

El enfoque cuantitativo, como dice Hernández, (2014) representa un conjunto de procesos, que se realizaron de forma longitudinal, la investigación partió de una idea que fue acotándose y, una vez delimitada, se derivaron objetivos y preguntas de investigación, se revisó la literatura y se construyó el marco teórico.

Así también se estableció la hipótesis y se determinaron variables; se trazó un plan para probarlas (diseño); se midieron las variables en un determinado contexto; se analizaron las mediciones obtenidas, se utilizó métodos estadísticos, y se extrajo una serie de conclusiones, como lo requiere el paradigma cuantitativo.

En la investigación se partió de la premisa de la metodología cuantitativa de Bizquerra, (2004), quien considera que se desarrolla al tratar de imitar el procedimiento de investigación de las ciencias físicas y naturales. Desde esta perspectiva metodológica, el investigador se

separó de la realidad que configuró el objeto de estudio con el fin de descubrir regularidades y formulas probabilísticas que posibiliten su predicción.

Habitualmente se sigue el modelo hipotético-deductivo, para formular unas hipótesis (relaciones causales entre conceptos), que hay que contrastar y verificar en muestras representativas seleccionadas a través de las técnicas de muestreo; suele utilizar modalidades de investigación que garantizan el necesario control experimental. En este caso el instrumento se aplicó al cien por ciento de la población inscrita en el semestre sujeto a la evaluación, número mayor que la muestra que se solicita en el modelo, por tal razón se considera que los resultados obtenidos son fiables.

El instrumento usado para la recolección de datos, fue el cuestionario con escala liker, aplicado por internet a través del formulario de Google, con el propósito básico de definir operativamente los fenómenos en medidas estandarizadas, válidas y fiables que, posteriormente, se analizaron en gráficos de Excel del paquete office. La investigación brinda explicaciones de carácter descriptivo del paradigma cuantitativo.

La investigación resulta de las reflexiones de los autores, en la convergencia del desempeño docente en relación al cumplimiento de los propósitos en cada una de las asignaturas del programa de estudio 1999, vigente en las Escuelas Normales del país.

La teoría que fundamenta el enfoque cuantitativo es de Hernández, R. (2010), quien menciona que la medida y la cuantificación de los datos establecen el procedimiento empleado para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento, las explicaciones proporcionadas se contrastan con la realidad factual de manera que su concordancia con ella define la veracidad y objetividad del conocimiento obtenido.

Desarrollo y discusión

De 86 docentes que conforman el cien por ciento de la plantilla académica de la institución, la evaluación se aplicó a 80 profesores, de estos se analizaron el 73.75 por ciento (59 docentes) quienes fueron valorados por los alumnos con respecto al logro de los propósitos y las estrategias de enseñanza empleadas en el desarrollo de la asignatura que atiende. El 26.25 por ciento (21 docentes) no permitieron ser evaluados bajo esta investigación, sin embargo la muestra representa una población significativa bajo la mirada del método cuantitativo.

Los instrumentos aplicados en la investigación se diseñó al final del semestre “B” del ciclo escolar 2016-2017, el segundo instrumento como prueba piloto se aplicó en el semestre “B” febrero-julio de 2017 con las asignaturas correspondientes, la validación y jueceo del instrumento se realizó en agosto de 2017, los instrumentos se aplicaron al cien por ciento de los alumnos en el semestre “A” del ciclo 2017-2018; en enero de 2019, se recopilaron y esquematizaron los datos, estos fueron analizados bajo fórmulas de Excel en hojas de cálculo, la graficación de resultados se elaboraron en el mismo mes y finalmente el análisis y conclusiones se elaboraron en la primera quincena de marzo mismo año.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes del primer, tercer y quinto semestres de las licenciaturas que operan en el ciclo encolar citado y se basó en tres aspectos:

- a) Los propósitos generales de cada asignatura
- b) La valoración del desempeño docente.
- c) La perspectiva del desempeño del estudiante.

El instrumento de evaluación se dio a conocer a los maestros a evaluar de manera previa, así como los resultados primeros obtenidos de forma electrónica, ambos elementos también fueron entregados a las autoridades institucionales para que en su caso tomaran acciones prudentes tanto en la asignación de materias en próximos semestres como políticas que fortalezcan el trabajo interno en lo subsecuente.

La investigación resulta de las reflexiones de los autores y la opinión de los estudiantes en la convergencia del desempeño docente en relación al cumplimiento de los propósitos en cada una de las asignaturas del programa de estudio 1999, vigente en las escuelas normales del país.

Resultados

El análisis de la información se realizó por semestre, especialidad y grupo. Sin embargo para efecto del presente documento y por practicidad, los resultados se presentan de manera global:

a). Los propósitos generales de cada asignatura

Los resultados finales sobre los propósitos generales muestran que la población encuestada conocen los temas del programa, establecen relaciones entre los contenidos presentados al inicio del semestre con los abordados, identifican situaciones de estudio con el contexto escolar, forman relaciones entre la teoría y situaciones reales en las aulas de las escuelas secundarias.

Se concluye que el 65 por ciento de la población encuestada asegura que el docente facilitó *totalmente* los propósitos generales, de acuerdo a los establecidos para cada una de las asignaturas. Mientras que el 28 y 5 por ciento de los estudiantes, considera que éstos se dieron a conocer *en gran medida* y *medianamente* en orden a los porcentajes mencionados. El 1 por ciento afirma que *en poca medida* se presentaron los propósitos, y el 1 por ciento restante menciona que en *ningun* momento de la clase, se mostraron los propósitos.

b). La valoración del desempeño docente

El 50 por ciento de las encuestas coinciden en que el logro de los propósitos generales en las diferentes especialidades en el semestres, fueron alcanzados *totalmente*, que las estrategias de evaluación usadas por el docente permitieron monitorear el logro de competencias, así también afirman que la devolución y retroalimentación de los productos de aprendizaje se dieron en tiempo y forma, valoran que el uso del tiempo (100 minutos por clase)

fue destinado al fortalecimiento de competencias, coinciden que el dominio de contenidos de enseñanza se presentó durante el desarrollo de todas las temáticas, están de acuerdo que el docente involucró en todo momento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, por otro lado mencionan que los recursos discursivos usados por el docente favorecieron el logro de contenidos establecidos.

Por otro lado, el 43 por ciento están de acuerdo que el impacto del trabajo del formador permitió *en gran medida* al desarrollo de competencias, el 5 por ciento mencionan que ayudaron *medianamente*, mientras tanto el 1 por ciento lo valoran como *poco* efectivo, y el otro 1 por ciento aseguran que el actuar del docente formador no ayudó en *nada* al aprendizaje.

Cabe resaltar entre los comentarios de los alumnos, que es necesario que los formadores generen ambientes favorables de aprendizaje, utilizando un lenguaje respetuoso y apropiado al contexto; así mismo, solicitan ser congruentes con los parámetros de evaluación establecidos, y que se consideren los tiempos efectivos para abordar los contenidos, además sugieren se enfoquen en actividades académicas que estén relacionadas a su aprendizaje, enfatizando el uso de estrategias de enseñanza que generen la motivación por aprender.

c). La perspectiva del desempeño del estudiante.

Sobre la autoevaluación en el proceso de aprendizaje, los resultados muestran que el 33 por ciento de los encuestados asumieron su compromiso y dedicación totalmente, eso favoreció el logro de los contenidos de enseñanza, se evalúan como sujetos activos con la capacidad para construir aprendizajes de manera autónoma, la participación en clase la valoran como estrategia de enseñanza que impactó en el desarrollo de competencias, y consideran que las actividades realizadas en las sesiones de clase favorecieron la interacción entre ellos y el titular de la asignatura, además coinciden en que los materiales, recursos y estrategias de aprendizajes facilitaron la construcción de los propósitos establecidos al inicio del semestre, los recursos discursivos, métodos, técnicas y su desempeño permeó el logro de conocimientos, actitudes y valores que exige esta profesión.

Por otro lado el 44 por ciento de las respuestas muestran que su compromiso, dedicación y las estrategias empleadas en su formación lo asumieron *en gran medida*, el 19 por ciento *medianamente*: el 1 por ciento lo valoran como *poco* y el 3 por ciento aseguran no haberse comprometido en absolutamente *nada*.

Conclusiones

Haciendo un análisis de lo más destacado, se determina que el nivel de desempeño de los docentes de la escuela normal, tiene una elevada tendencia a presentar niveles aceptables, sin embargo, se detectan situaciones específicas que necesitan ser abordadas para su mejor funcionamiento.

Desde el Área de Docencia, se sugiere dar seguimiento al trabajo de los formadores iniciando por la revisión y retroalimentación de las planeaciones y secuencias didácticas; observar las clases y dar retroalimentación oportuna a los docentes, fomentar el uso de

estrategias de enseñanza en los proyectos pedagógicos de los diferentes cursos y así potenciar las fortalezas y mejorar las posibles debilidades que se presentan, garantizando de esta manera un desempeño profesional más eficiente.

Para el Departamento de Formación Continua se sugiere que se implemente cursos y talleres necesarios para atender las áreas de oportunidad que ésta investigación refleja.

Desarrollar un ambiente de diálogo y reflexión al realizar la evaluación para optimizar y posibilitar el mejor desarrollo, mediante una actitud perceptiva a las sugerencias del quien evalúa.

Promover una cultura de la *evaluación* para crear mayor conciencia en los docentes sobre la actitud que presentan al ser evaluados, favoreciendo así la colaboración y el compromiso ante los estudiantes, y sobre todo, su crecimiento personal y profesional.

Se requiere Implementar un sistema de evaluación *integral y permanente* del desempeño profesional docente para el continuo mejoramiento de la calidad educativa, en el cual no solamente se pregunte a los estudiantes sobre el desempeño de sus maestros.

Concluyendo, la práctica docente es sin duda la actividad que mayor esfuerzo se demanda del educador, y sin la cual, hasta el más loable de los esfuerzos pedagógicos no serían más que un derroche de buena voluntad, pero sin la garantía de justificar el aprendizaje del educando.

REFERENCIAS

- Álvarez González, Manuel (2005) Reseña de "Metodología de la investigación educativa" de Rafael Bisquerra Alzina (coord.) Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 25, abril-junio, 2005, pp. 593-596 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Castillo Sánchez, Mario; Gamboa Araya, Ronny, (2013) "Investigación educativa e investigación" en educación matemática Uniciencia, vol. 27, núm. 2, julio 2013, pp. 19-38 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo REDIE". Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 105-117 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México
- Escobar, Gladys (2014) "La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral" Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Escobar, Gladys (2014) "La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral" Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- SEP. (1999). Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso. En SEP, *Plan de estudios de 1999, Licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos* (págs. 7-14). México: SEP.
- SEP. (2018). *Programas de estudio 1999. Educación básica secundaria. Matemáticas*. México: SEP.

LA PRÁCTICA DOCENTE DEL ESTUDIANTE NORMALISTA EN COLABORACIÓN DEL TUTOR

Lic. Francisco Alberto Pino Montaña

Escuela Primaria Cuauhtémoc #2, Caborca, Sonora / Docente/ Licenciatura
fcopinom15@gmail.com

Lic. Adrián Encinas Juárez

Escuela Primaria Francisco I. Madero, Ures, Sonora/ Docente/ Licenciatura
adrian.encinas96@gmail.com

Mtra. Alba Esther Romero Pérez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, Hermosillo, Sonora / Docente/ Maestría
albaromeroenes@gmail.com

Línea Temática: Pedagogía y práctica docente de las Escuelas Normales.

Modalidad: Ponencia; reporte final de investigación.

Resumen

El propósito planteado para este estudio es analizar cómo repercute la colaboración del maestro tutor de la práctica escolar durante la formación de los futuros docentes. Los participantes de la investigación fueron un total de 16 educadoras que realizan la función de tutoría, seleccionadas de distintos jardines de niños ubicados en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Se utilizó una entrevista semiestructurada como instrumento para recopilar información, y obtenidos los datos, se analizaron bajo el enfoque cualitativo. Para ello las respuestas proporcionadas por los entrevistados se categorizaron a partir de patrones recurrentes por medio del Software Atlas.ti, dando un total de nueve categorías. Esto permitió la generación de una red en la que se explica la importancia de fortalecer la relación tutor-practicante mediante el intercambio de experiencias y/o situaciones que permitan favorecer el desarrollo eficaz de la profesión docente. Se destaca la necesidad de promover el trabajo colaborativo para motivar a ambas partes a mejorar su desempeño.

Palabras clave: Tutoría, práctica, formación docente, motivación.

Planteamiento del problema

Para comprender cómo la formación del profesorado es influenciada por los tutores de la práctica, es necesario indagar en el impacto que estos tienen durante la misma. Es bien sabido que la docencia requiere de cierta preparación, por lo que, se puede decir que, al acompañar a los estudiantes durante esta, se les proporcionan un sinnúmero de herramientas, conocimientos y actitudes para fortalecer su desarrollo profesional.

En la formación de los futuros docentes, se potencia en los mismos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitirán realizar un buen trabajo dentro del ámbito educativo. Por lo que, es necesario hacer hincapié en la función del tutor de la práctica, debido a que el compartir su experiencia, se considera una aportación importante que forma parte de la formación inicial.

Con la intención de entender el papel que juegan los tutores, es preciso aludir a lo que afirma Morales (2014), quien explica que el tutor es aquella persona que facilita el aprendizaje de los alumnos, siempre está dispuesto a compartir sus conocimientos y experiencias, con la intención de generar un diálogo efectivo entre ellos, que promueva la interacción, favorezca el aprendizaje activo y la construcción de conocimientos cooperativamente. En este mismo sentido, Sainz (1998) establece que la enseñanza tutelar o tutoría conlleva el contacto continuo y directo entre tutor y practicante, en una relación democrática y flexible.

Sin embargo, puede afirmarse que existe ausencia de información sistematizada en la que se refleje el impacto o desarrollo de la tutoría en la formación del estudiante normalista en el contexto de la entidad. Por esta razón, el propósito principal del presente estudio es analizar cómo influye la colaboración del maestro tutor de la práctica escolar en la formación inicial de los futuros docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

Marco teórico

En la formación de los futuros docentes, la tutoría consiste en un acompañamiento que dota de herramientas a los jóvenes para llevar a cabo una correcta y eficaz práctica educativa, por lo tanto, se debe destacar la importancia de esta. Sainz (1998) explica la tutoría como enseñanza tutelar, afirmando que:

Es un tipo de enseñanza que implica el contacto continuo o directo profesor-alumno (P-A), un intercambio permanente entre ambos. En esta relación, la autonomía e independencia

del estudiante es mucho mayor y necesita de la flexibilidad de los programas docentes.
(párr. 5).

Con la función de tutoría, se espera que el alumno en formación desarrolle una práctica docente efectiva, debido a esto, es preciso hacer hincapié en la estrecha relación que hay entre estos términos. Mercado (2003) argumenta que las prácticas “son una fuente inagotable de experiencias diversas, se configuran en espacios de confrontación, síntesis, análisis y de crítica. La experiencia de estar, aunque sea momentáneamente, en ‘esa realidad’ hace que los estudiantes distingan entre ser maestro y ser estudiante” (p. 150). En consecuencia, esos espacios que brindan experiencias para los alumnos, tienden a ser guiados y conducidos por los tutores de la práctica, puesto que ellos participan en diversos momentos de la misma, siendo un apoyo para los practicantes al crear espacios de análisis y reflexión.

Es importante, entender que no solo se aprende durante la formación inicial, y que el impacto que tiene la tutoría va más allá de dicho proceso, puesto que, es a lo largo del desarrollo de la profesión docente, se pone en práctica todo lo que se ha ido aprendiendo. A la vez se promueve que se ejerza la docencia de la mejor manera posible. La formación docente se concibe como:

Un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado, no solo de la formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares. (SEP, 2003, p. 11).

En el correcto desarrollo de la labor docente, se considera que los profesores deben sentirse motivados para perfeccionar su práctica educativa, debido a que la motivación despierta su interés por mejorar dentro del ámbito educativo. Flores (2017) define la motivación, como una satisfacción que se genera en el profesor al ejercer su labor pedagógica, y que a su vez, lo impulsa a seguir eficazmente en su desempeño. De acuerdo con el autor, los profesores se dan cuenta de que están realizando un trabajo eficaz que promueve el aprendizaje de los estudiantes, se motivan a ser mejores para hacer crecer ese sentimiento de satisfacción.

Ahora bien, para comprender la relevancia de los conceptos abordados en esta investigación, es preciso examinar la experiencia realizada por Sánchez y Jara (2018), en la cual se aborda la comprensión de las experiencias pedagógicas en el contexto de las prácticas profesionales, analizado desde un enfoque cualitativo. La intención de esta investigación consistió en indagar el tipo de docentes que se esperan convertir a partir de la experiencia de la práctica, así como en las dificultades que se viven en el trabajo dentro del aula.

En relación al primer propósito de la investigación de Sánchez y Jara (2018), se encontró que los estudiantes en formación buscaban ser profesores informados que supieran qué es lo que están

haciendo, capaces de detectar necesidades en sus alumnos, democráticos, comprometidos, involucrados, equilibrados y empáticos, para realizar un trabajo eficiente y eficaz, tomado de la mano de la autorregulación y la pedagogía comprensiva.

Haciendo alusión a las dificultades que enfrentan durante su inserción dentro del aula, a grandes rasgos, el estudio de Sánchez y Jara (2018), identificó limitaciones como la inseguridad, problemas de autodisciplina, desmotivación estudiantil, escaso impacto en el aprendizaje de los alumnos. También se reconocieron interrupciones en el proceso educativo y en el aula, implementación de proyectos educativos institucionales sin línea central, falta de acompañamiento y protección, así como inconvenientes causados por la diversidad de docentes en términos de perfiles y exigencias.

Otra investigación relacionada con este estudio, es la de Martín-Romera (2017), la cual tuvo como objetivo principal contribuir a la mejora de la formación inicial pedagógica del profesorado. Esta investigación fue abordada desde un enfoque metodológico mixto, donde tomaron parte la investigación cuantitativa y la cualitativa. Los datos recopilados se analizaron mediante procedimientos estadísticos cuantitativos y cualitativos, arrojando resultados en torno al valor del conocimiento pedagógico, las competencias para el ejercicio de la profesión, así como diversas consideraciones realizadas por el profesorado. La mayoría de los resultados mostraron que existe un amplio interés por la docencia, además de que las prácticas profesionales son vistas como provechosas para su aprendizaje, puesto que, durante las mismas se desarrolla la enseñanza, al planificar, realizar evaluaciones y participar en el contexto. A su vez, durante la profesión docente se fortalece el desarrollo personal y ético, al actualizarse e implicarse en los procesos educativos.

Estas indagaciones permiten asumir una postura crítica en relación a lo que se ha hecho y lo que falta hacer dentro de la formación inicial, principalmente en cuanto al papel del tutor y al impacto de las prácticas profesionales durante el proceso docente. Ello posibilitaría analizar cómo formar mejores maestros desde lo que se vive día a día dentro de las aulas, buscando motivar a los normalistas, para que después estén en condiciones de motivar a los alumnos y trabajar a la par.

Metodología

Continuando con el desarrollo de este estudio, se analizan los procedimientos empleados para la obtención y verificación de información, así como el enfoque mediante el cual se realiza, lo que implica una breve descripción de los participantes en el mismo. En párrafos anteriores se habló de la influencia del tutor en la formación inicial docente, de estas ideas, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo colaboran los tutores con la práctica docente del estudiante de la ByCENES?

La realización de este estudio comenzó en septiembre del 2018; las participantes debían ser docentes de nivel de educación preescolar, que se desempeñaran como tutoras de práctica profesional de estudiantes normalistas. En total se contó con la información de 16 educadoras, seleccionadas de distintos jardines de niños de la ciudad de Hermosillo, Sonora. El enfoque de este estudio es de tipo cualitativo; de acuerdo con Guzmán y Alvarado (2009) este reúne las nociones del conocimiento fundadas en perspectivas constructivistas en relación con los significados de experiencias individuales, sociales e históricamente construidos. Asimismo, en este enfoque el investigador obtiene datos abiertos con la intención de desarrollar teorías a partir de estos, favoreciendo la comprensión de fenómenos o procesos específicos.

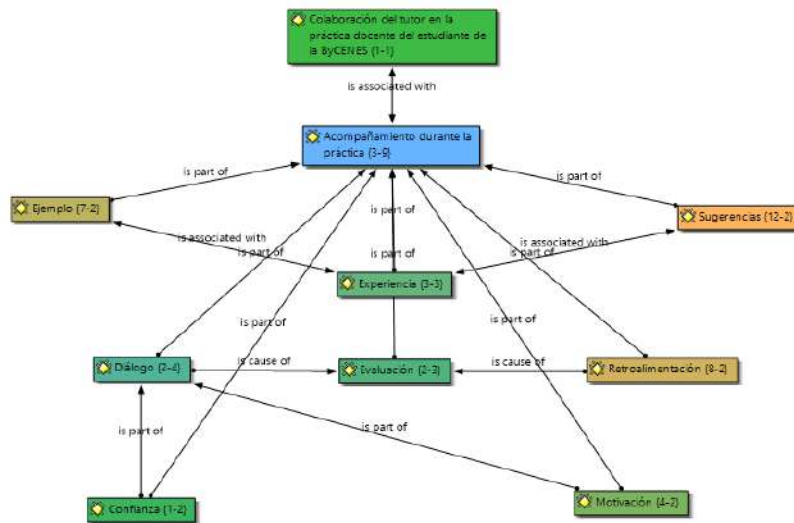
A inicios del mes de enero del 2019 se aplicó una entrevista semiestructurada, que fue grabada en formato de audio. En ella, primeramente se recuperó información de tipo personal como edad, años de servicio, grado de estudios, institución de la que egresó y grado que impartía. Posteriormente, se realizaron nueve preguntas abiertas relacionadas con el apoyo que las tutoras brindan a las practicantes, por lo tanto, se puede describir su alcance como exploratorio y descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen que este tipo de investigación consiste en “describir cómo son y se manifiestan fenómenos, situaciones, contextos y sucesos” (p. 92).

Para el análisis de este estudio se seleccionó solamente una de las preguntas, la cual hace referencia a la colaboración de los tutores. De manera consecutiva, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas en el procesador de textos Word para el análisis del dato cualitativo. Las respuestas obtenidas fueron categorizadas a partir de los patrones recurrentes mediante el Software Atlas.ti. De ahí surgieron un total de nueve categorías.

Resultados

Después de recopilar datos en relación con la pregunta base: ¿Cómo colaboran los tutores con la práctica docente del estudiante de la ByCENES? Se obtuvieron aportaciones que fueron procesadas con el Software Atlas.ti, mismo que permitió categorizar la información, para después clasificarla en una red.

Figura 1. Colaboración del tutor en la práctica.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información que se observa en la Figura 1 y con las respuestas obtenidas de los docentes entrevistados, la categoría con mayor densidad fue la de Sugerencias. Esto se debió a que, desde la perspectiva de los tutores estudiados, es importante hacerles ver a los practicantes la necesidad de estar dispuestos a realizar modificaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos. Para ello, consideran prudente ofrecer a los estudiantes recomendaciones que favorezcan su desempeño con su grupo de práctica. Salazar y Marqués (2012) destacan el éxito de la modalidad de acompañamiento participante, debido a que, de acuerdo con los autores, observar en tiempo real y de manera activa a los normalistas, permite sugerir y aportar ideas al docente, fortaleciendo los aspectos positivos de su práctica y mejorando aquellos que son más vulnerables.

En este sentido, la mayoría de las tutoras que fueron entrevistadas explican la necesidad de brindar diversas sugerencias que logren causar un impacto significativo en la práctica de sus tutorados. Destacan la importancia de acompañar a las normalistas en formación en todo momento, para analizar todos aquellos aspectos que se desarrollen durante su práctica. Ante esto, una de las educadoras, comparte lo siguiente: *“Me gusta decirles la verdad, por lo regular, cada día si yo noto alguna área de oportunidad, pues se las digo, a veces les doy por escrito alguna sugerencia, para que las tomen en cuenta”* (TPRE03).

De igual forma, otro de los aspectos con mayor énfasis aludido entre las educadoras, es la retroalimentación, siendo este un elemento importante dentro de la formación inicial docente. La mayor parte de las entrevistadas mencionaron que es necesario retroalimentar para poder realizar una evaluación formativa con relación al desempeño de los practicantes, A su vez, afirman que

esto les permite explicar a la estudiante cómo encontrar diversas áreas de oportunidad en las que puedan mejorar, así como destacar los aciertos de su práctica. Sobre esto, una de las educadoras comenta lo siguiente: *“Yo siempre busco que reflexione sobre su propia práctica, si lo hizo bien o si lo hizo mal, en qué pudiera mejorar y qué fue lo que se le dificultó”* (TPRE12).

Es preciso hacer alusión a lo que comparten Tunstall y Gipps (1996) puesto que, abordan la retroalimentación como un elemento crucial para mejorar las prácticas. También destacan la importancia de los conocimientos, las habilidades y el desempeño de los docentes, buscando atender en todo momento la calidad de dichas prácticas.

Asimismo, Román (2009) define la retroalimentación como la acción valorativa del proceso formativo donde el estudiante adquiere conocimiento, a su vez, es considerado como un proceso de reflexión entre la información otorgada por el docente y el nuevo conocimiento del educando. Al respecto, una maestra considera que se puede retroalimentar *“Comunicando, hablando, diciéndoles que lo hagan, dando la oportunidad de que se equivoquen, y ya al final dando como una asamblea, con preguntas de: ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo te fue?”* (TPRE09).

Uno de los elementos que también se desprende de los aspectos ya mencionados, fue el categorizado como Ejemplo. De acuerdo con las respuestas, este debe considerarse dentro del desarrollo de los futuros docentes para que estos valoren las cualidades o destrezas que identifican en los profesores encargados de los grupos, y por qué no, que tiendan a imitarlas bajo una previa reflexión de su impacto. A partir de ello, fortalecerían sus habilidades que los puede llevar a lograr un mejor desempeño. Eraut, Anderton, Cole y Senker, como se citó en Day (2005) explican que:

Gran parte del aprendizaje que se produce en el trabajo deriva su finalidad y su orientación de los objetivos del... trabajo. Con frecuencia, para alcanzar los objetivos hay que aprender, lo que, por regla general, se consigue mediante una combinación de reflexión, pruebas y conversación con otras personas. Sin embargo, a veces, las personas reconocen la necesidad de ciertos conocimientos o destrezas adicionales que parecen necesarios para mejorar la calidad de su trabajo, expandir su alcance o hacer cargo de nuevas tareas... A veces, esto supone emprender algún proceso formal de formación, pero casi siempre, requiere aprender de la experiencia y de otras personas que realicen el trabajo. (p. 16).

De acuerdo con lo descrito por los autores, algunas de las maestras que respondieron la entrevista explicaron que mediante el ejemplo pueden brindar herramientas, estrategias o habilidades que permitan a los practicantes realizar su labor de manera eficaz. Al respecto, una de las educadoras comentó:

Para que aprendan la formación docente... pues... yo digo que mediante el ejemplo y siempre lo que uno sabe compartirlo, tratar de explicarlo... yo creo que lo más importante

es el ejemplo, pues ya ves que a veces tenemos que intervenir, depende de la situación.
(TPRE14)

Otro de los elementos aludidos por las educadoras entrevistadas hace referencia a la Motivación. Esta debe ser parte del proceso de formación de los estudiantes para desarrollar en ellos confianza y seguridad, que les permita desempeñarse de manera más efectiva con sus alumnos. Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) explican que aquellos docentes que confían en su capacidad para enseñar y creen que una enseñanza eficaz repercute en el aprendizaje de los educandos, tienen mayor interés en los aspectos académicos de su actividad” (párr. 4). En relación con ello, algunas maestras opinaron que es importante motivar a los estudiantes para que ellos puedan desarrollar prácticas efectivas, mostrando seguridad en el manejo de los contenidos, en el trato con sus alumnos, generando de este modo, confianza en sí mismos y en el trabajo que desarrollan. Una de las entrevistadas establece lo siguiente: *“Cuando vienen aquí, les doy primeramente toda la confianza, que no se sientan inseguras, porque eso ya no te permite hacer bien tu trabajo”* (TPRE13).

De los aspectos que fueron abordados, se desprenden otros que fueron enfatizados con base en las respuestas de las educadoras, tales como el acompañamiento durante la práctica, el cual según las tutoras, es sumamente importante. Ellas reconocen la relevancia de no dejar solos a los practicantes en ningún momento de su permanencia en el centro educativo. De igual forma, la experiencia, el diálogo, la confianza y la evaluación, fueron elementos destacados. Desde la perspectiva de las tutoras, todos ellos entran en juego y posibilitan que los alumnos en formación puedan desarrollar más fácilmente todas aquellas competencias que los lleven a generar una buena práctica docente profesional.

Discusión y conclusiones

El análisis de diversas teorías permite sustentar cómo la influencia de los docentes tutores en la formación inicial es fundamental, por lo tanto, es preciso analizar el socioconstructivismo y el enfoque por competencias para descubrir las aportaciones que hacen a esta investigación.

En la formación docente se potencia la relación maestro-alumno, al interactuar de manera frecuente estos dos agentes educativos; dicha relación se da en diversas direcciones: entre ellos mismos, así como con los demás integrantes del contexto educativo. Dichas relaciones promueven la movilización de saberes entre los participantes de este ámbito, al trabajar en conjunto e interactuar en la práctica educativa. Como sostienen Coll y Onrubia (2001), el socioconstructivismo o constructivismo social presenta particularidades.

Los alumnos son los agentes y responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituye la esencia del aprendizaje escolar, pero también y de manera inseparable, que la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos está inserta en, y no puede disociarse de, la construcción colectiva que llevan a cabo los profesores y alumnos en un entorno específico, culturalmente organizado y con características propias, que es el aula. (pp. 21-22).

De esta manera, la tutoría, al funcionar como un establecimiento de relaciones personales e interpersonales entre tutor y practicante, es una oportunidad de intercambio y aprendizaje mutuo. Esa relación gira en torno al socioconstructivismo, ya que Coll y Onrubia (2001) explican cómo Vygotsky otorga al docente el papel de constructor del aprendizaje, mediante la integración de los saberes de los estudiantes.

El proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos remite a las diversas formas en que uno y otros presentan, representan, elaboran y reelaboran, en el curso de la actividad conjunta en que se implican, representaciones conjuntas sobre los contenidos y las tareas escolares (Coll & Onrubia, 2001, p. 23).

El enfoque por competencias se relaciona con el socioconstructivismo, y en consecuencia, con la función de tutoría, puesto que identifica en sus participantes la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes cognitivos. Da a los tutores la oportunidad de implementar y crear situaciones en las que los practicantes puedan desarrollar sus competencias. En este enfoque, el alumno debe entrelazar situaciones y experiencias anteriores, actuales y futuras en la intención de que sean significativas. La enseñanza basada en competencias gira en torno aprendizaje significativo, en relación a esto Tobón (2004) afirma que:

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento. (p.15).

Estas aportaciones brindan la oportunidad de escudriñar el concepto de enfoque por competencias, en el cual, es posible rescatar el papel de los estudiantes. “Alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás” (Tobón, 2004, p. 12). Por lo tanto, el hecho de dejar que los educandos sean partícipes de diversas situaciones durante su formación inicial, logra favorecer su desempeño académico mediante diversas experiencias. Algunas de ellas son contrastar unos sucesos con otros; consiguiendo identificar las áreas de oportunidad que necesitan fortalecer en sus alumnos para promover un desarrollo académico adecuado. Ello evidentemente se encuentra influenciado por el acompañamiento de los tutores de la práctica.

Ambas teorías, es decir, el socioconstructivismo y el enfoque basado en competencias, promueven el aprendizaje continuo durante la formación docente. Ello se logra al desarrollar la capacidad de aprender de los distintos participantes del contexto educativo, siendo los tutores y los mismos alumnos quienes ofrecen un sinnúmero de experiencias, situaciones y momentos en los que es posible activar sus competencias y poner en juego sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes que favorecen la labor docente y sus procesos metacognitivos.

Otro punto importante, es que las aportaciones se desarrollan dentro de un contexto socioconstructivista, suscitando la reflexión de las acciones desarrolladas, potenciando su aprendizaje y favoreciendo el aprendizaje significativo. La reciprocidad y la comprensión de la influencia de cada uno de los agentes educativos que participan en el proceso, resulta fundamental. También lo son las relaciones derivadas de la práctica educativa en función de situaciones significativas que se vivan y que permitan el desarrollo de competencias y la construcción del conocimiento.

Tal como se explicó anteriormente, el objetivo principal de esta investigación fue identificar cómo repercute la colaboración del maestro tutor de la práctica escolar en la formación de los futuros docentes. Una vez obtenidos los resultados y posterior a realizar una ardua indagación teórica sobre el tema, es preciso mencionar que la función que tiene la tutoría en el ámbito de la formación docente es sumamente importante. Es un espacio de reflexión continua que detona una serie de competencias docentes en el estudiante y que le permiten revisar con un sentido más crítico sus intervenciones.

Su relevancia estriba en que los estudiantes construyen experiencias o situaciones a partir de las relaciones que establecen dentro del contexto educativo, principalmente aquellas que se generan entre tutor-practicante, tal como se plantea en la teoría socioconstructivista. De ahí que resulte fundamental que exista una construcción colectiva del “ser docente” para el correcto desarrollo de las competencias que demanda la docencia. Sainz (1998) alude que la enseñanza tutelar implica partir de una concepción pedagógica más abierta, centrada en el sujeto que aprende, respondiendo en una didáctica participativa determinada por el propio proceso.

Asimismo, cuando los tutores sugieren o aportan ideas sobre el desempeño de los futuros maestros, también brindan la oportunidad de crear espacios de reflexión en los que se evalúa el trabajo de los mismos. En ello se toman en cuenta sus aciertos y áreas de oportunidad, siempre con la intención de mejorar dentro de la práctica educativa, para posteriormente desarrollarse a futuro de forma eficaz dentro de la profesión.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que la formación docente es un proceso de aprendizaje permanente, donde la etapa inicial es un punto de partida para potenciar competencias durante su

proceso formativo inicial y continuo. Para ello, es necesario instruir a los practicantes para que realicen de forma correcta el sinfín de quehaceres que demanda este contexto. Por lo tanto, la experiencia de ser integrados en un aula de clases mediante la práctica, la confrontación e intercambio de saberes con los tutores de la misma, favorece ampliamente su construcción.

Un elemento ausente en este estudio y que puede ser motivo de investigaciones posteriores, es indagar cuáles son los momentos en los que debe realizarse la retroalimentación y cuál es la manera en que esta debe desarrollarse. Esto con la intención de conocer cómo este proceso puede ser mejorado y sistematizado en la formación de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). *Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Flores, M. (julio, 2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47 (3-4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113008>
- Guzmán, A. & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México, D.F.: ICED / COCyTED.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Martín-Romera, A. (2017). *Formación pedagógica para la acción docente y gestión del aula* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/48332>
- Mercado, E. (enero, 2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4 (7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100705>
- Morales, S. (enero, 2014). Perfeccionamiento docente virtual. Una experiencia con tutores/as. *Perfiles Educativos*, 36 (143). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888011>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (diciembre, 2009). Teachers' self-efficacy, motivation and teaching strategies. *SciELO*, 3 (12). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001&lng=es

- Román, C. (febrero, 2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (26). Recuperado de:
- Sainz, L. (diciembre, 1998). La enseñanza tutelar como modelo de comunicación pedagógica democrática. *Educación Médica Superior*, 12 (2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411998000200003&lng=es&tlng=pt
- Salazar, J. & Marqués, M. (enero, 2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf
- Sánchez, G. & Jara, X. (marzo, 2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42 (2). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. [versión DX reader]. Recuperado de <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-GvuMMMqaeh-cds01.pdf>
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE
- Tunstall, P. & Gipps, C. (septiembre, 1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

LA PRÁCTICA DOCENTE: LOS SABERES QUE PONEN EN JUEGO LOS APRENDICES DE MAESTROS

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Dra. Maricruz Aguilera Moreno

Escuela Normal Superior de México

aguilera_maricruz@hotmail.com

Dra. Zoila Rafael Ballesteros

Escuela Normal Superior de México

zolraf@hotmail.com

Dra. Edith Gutiérrez Álvarez

Escuela Normal Superior de México

edithdidi2003@yahoo.com.mx

Resumen

Esta ponencia presenta hallazgos de una investigación cuyo objeto de estudio son los saberes que los docentes en formación adquieren en la práctica y, a su vez, ponen a disposición de los adolescentes durante su intervención en las aulas. Se recuperan e interpretan cualitativamente mediante una entrevista a profundidad con 12 estudiantes normalistas, y adquieren en la construcción realizada del objeto no solo la cualidad de ser observados por el aprendiz de maestro sino también de elevarse a nivel de conciencia y discurrir sobre el para qué les sirven y el cómo reconocen que los emplean. Estos hallazgos develan que la incertidumbre en las prácticas escolares puede llevarlos a saberes construidos en un segundo orden, donde ya no es el desarrollo de una planificación didáctica flexible lo que importa, sino la reinterpretación de este saber dentro de una pléyade de estrategias para coadyuvar a la mejora de la propia enseñanza, pensando en lo que el estudiante puede esperar y pensar de las propias estrategias. Encontramos que estos saberes cuya cualidad es que se generaron en un proceso dialógico de recursividad brindan mayor seguridad y generan más información y retrospcción sobre los saberes docentes.

Palabras claves: saberes docentes, procesos dialógicos, prácticas docentes, investigación cualitativa, interpretación de doble orden.

Planteamiento del problema

Formarse para la docencia desde las prácticas ha sido uno de los propósitos centrales promovidos en las escuelas normales durante las últimas dos décadas (SEP, 1999), ya que es en este espacio donde se ha observado y dado cuenta de la forma como se generan procesos de conformación y desarrollo de saberes para la labor docente.

Este trayecto de la currícula de las escuelas normales adquiere vital importancia al estar destinado a apoyar el tránsito y la incorporación de estudiantes de maestro a la docencia; de igual forma, para que sea esta tarea situada el dispositivo que provoque la reflexión en torno a ella y ponga en juego el conocimiento y los saberes necesarios que les permitan desempeñarse de manera competente y consciente en la profesión.

Quienes han estudiado y desarrollado una línea de investigación sobre el conocimiento en la práctica y comunidades de práctica (Schön, 1998; Tardif, 2004; Wenger, 2001), afirman que las experiencias docentes *in situ* permiten reconocer la complejidad y las subjetividades de un contexto dado y, a decir Levi-Strauss (1963) y Giddens (1991), ayuda no sólo a la constitución identitaria de los individuos y los grupos, sino también a la generación de aprendizajes, la evolución de las propias prácticas y la configuración de saberes.

Al respecto, Aguilera y Rafael (2016) han mantenido puntos de encuentro con los citados autores al identificar dinámicas de interacción donde se entrelazan saberes del aprendiz de maestro (estudiantes normalista) y del maestro formado (Zabalza, 2010), de ahí que se fortalezca el supuesto de que aprender a ser maestro no sólo atiende a una lógica de revisión de contenidos, evaluaciones, reuniones con padres de familia u aspectos didácticos, sino que también se imbrica al cúmulo de motivaciones y experiencias personales adquiridas mediante una actividad socialmente situada y vinculada con lo que se conoce y dice acerca de ella (Lave, 1992; Chaiklin y Lave, 1993).

Por otra parte, hay que puntualizar que la práctica docente de los estudiantes en formación desencadena una pléyade de tensiones que sobra decir promueve saberes para encarar problemas que emergen de manera continua en las aulas de las escuelas donde desempeñan sus prácticas (Mercado, 2007, Aguilera, 2011, Gutiérrez, 2011, Rafael y Aguilera, 2016).

En ese sentido, estos saberes que se promueven desde la intervención de los estudiantes de maestro, adquieren un sentido formativo y, vale decir, ha sido una temática que como formadores de docentes nos obliga a estudiar y a continuar formulándonos preguntas respecto al papel de los saberes en la formación de docentes.

Para esta investigación se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los saberes que los docentes en formación adquieren en la práctica y ponen a disposición de los adolescentes durante su intervención en las aulas de la escuela secundaria? El propósito de este estudio fue recuperarlos y analizarlos para ponderar sobre el sentido que adquieren en el futuro docente al tomar consciencia de para qué le sirven y reconocer que los utiliza también pensando en lo que los estudiantes podrían percibir de sus saberes.

Marco teórico

La perspectiva teórica que fundamenta la presente investigación retoma los planteamientos de Tardif (2014), Mercado Maldonado (2002), Porlán, Rivero y Pozo (1998), Mercado Cruz (2013) y Elbaz (1981) sobre los saberes docentes. Para estos autores, los saberes que construyen los docentes tienen un origen social y dialógico y son resultado de las tensiones que enfrenta en la práctica. A decir de Elbaz (1981) “al hacer su trabajo, los maestros confrontan toda clase de tareas y problemas y aprovechan una variedad de fuentes de conocimiento para ayudarse a tratar con éstos” (p. 10). Dentro de estas fuentes de conocimiento, existen tres aspectos importantes que les permiten orientar su trabajo docente: El primero destaca el componente práctico que como su nombre lo indica, se deriva del trabajo cotidiano, de los procesos instruccionales, de las estrategias didácticas, de la relación con sus alumnos, de la manera como enfrenta y resuelve conflictos. El segundo, es el conocimiento personal, el cual está asociado a las metas que el docente se traza y que es fundamental cumplirlas en el proceso de enseñanza. Por último, refiere la interacción que el profesor establece de manera cotidiana con su medio; es un tipo de conocimiento que se deriva de las relaciones que establece con los demás actores educativos.

El conocimiento práctico a diferencia de los saberes no está representado por un conjunto de “consejos prácticos”, más bien por “un cuerpo de conocimientos orientados a un contexto práctico en particular” (Elbaz, 1981, p. 21), podríamos decir que han sido internalizados; por lo tanto, la experiencia cobra sentido y se manifiesta corporeamente en las acciones, en la medida en que son requeridos para resolver problemas concretos de la práctica.

Los saberes, por su parte, se construyen de manera mucho más compleja y diversas son las fuentes de su origen. Es justo la propia complejidad del trabajo docente que los detona y hace

relevante algunos elementos conformadores como son la intuición, la experiencia y los conocimientos teóricos y prácticos. Los saberes que emergen en la práctica y la manera como se utilizan, son los criterios que le permiten al docente tomar decisiones para la práctica, saber qué hacer y cómo hacerlo en una situación particular. Algunos formadores a menudo lo identifican como “las reglas de la práctica”, las cuales en apariencia se orientan desde un principio práctico, pero en realidad son resultado de un proceso reflexivo que emerge del momento de haber enfrentado algún problema de la práctica, haber tomado una decisión y observar su resultado.

Lo anterior permite comprender que algunos saberes que se construyen desde la práctica conjunta las experiencias (internas y externas), teorías, imágenes, etc. sobre su trabajo, sirve de base para sostener lo que hace; por tanto, no son estáticos, sino dinámicos, “están abiertos al cambio” (Elbaz, 1981, p. 50), y a la vez no tienen un origen único, sino como refiere Mercado Maldonado (2002), provienen de fuentes variadas, son pluriculturales, históricos y construidos socialmente, algunos de ellos, se han construido incluso durante la historia académica de cada docente y entran en acción cuando se trata de resolver situaciones de la práctica.

Sobre estos planteamientos, es que las actividades realizadas durante las prácticas se convierten en un momento de estructuración y maduración por medio de encuentros y experiencias con la realidad (Ferry, 1992) que posibilitan a los futuros docentes la construcción de saberes que son compartidos, legitimados y resignificados o reconfigurados, cuando ya no alcanzan a resolver los problemas de la práctica. A decir de Mercado (2013):

“Los saberes se solidifican en la medida en que se ponen en juego en el transcurso de la práctica docente, el saber de los maestros se va construyendo a partir de que se experimentan situaciones nuevas y/o repetitivas, los saberes se ligan a la experiencia porque aparecen como resultado sintético de la historia en la práctica docente de cada uno de los maestros” (p. 61).

Para Tardif (2004), “los saberes docentes se adquieren en el contexto de una socialización profesional; es decir, se incorporan, modifican y adaptan en función de los momentos y las fases de una carrera” (pp.11-12).

Metodología

Respecto a la perspectiva metodológica, el estudio está orientado desde la tradición cualitativa-interpretativa de investigación. Interesa por tanto rescatar la subjetividad de las personas en sus contextos e interpretar los sentidos y los significados que le atribuyen a su

mundo (Rodríguez, Gil, y García, 1996). Optar por la perspectiva cualitativa permite analizar las experiencias docentes que enfrentan los estudiantes normalistas y los saberes que configuran a partir de la interacción que establecen en dos contextos específicos: la escuela secundaria y la escuela normal.

Se utilizó un guión de entrevista a profundidad como técnica de acopio de información. El eje de análisis se vincula con los saberes que pusieron a disposición de los estudiantes de la escuela secundaria durante sus prácticas docentes en la escuela secundaria. El escenario de investigación fue la Escuela Normal Superior de México, institución formadora de docentes para el nivel secundaria. El estudio se llevó a cabo durante los meses de abril-junio del ciclo escolar 2018-2019. Los informantes fueron 12 estudiantes de sexto semestre pertenecientes a dos especialidades.

Desarrollo y discusión

La información obtenida se analizó a través de matrices que se construyeron para identificar las tendencias entre los informantes e identificar los saberes que más valoran para enfrentar la práctica docente y las fuentes que los alimentan. El análisis se realizó mediante la triangulación de tres fuentes: el material empírico, los conceptos teóricos y la reinterpretación de las investigadoras. Dentro del triángulo estuvieron en juego los tipos de saberes que utilizan los aprendices de maestro.

Una característica del análisis de información y desarrollo de esta investigación fue la situación recursiva de la interpretación y de lo que algunos autores, como Mercado (2013), denominan interpretación de segundo orden. En este sentido, las investigadoras para poder construir el objeto de estudio, tuvieron que hacer una reinterpretación de lo que los aprendices de maestros observaban en un segundo orden. Es decir, lo que estos veían sobre su práctica y, a la vez, pensaban de lo que los otros parecían requerir. Así que los resultados se fueron construyendo en términos de este proceso de dialogicidad y recursividad (Morin, 2017) para poder dar cuenta de algunos hallazgos, los cuales se exponen a continuación.

Resultados

Saberes sobre la planificación.- Las prácticas docentes de los aprendices de maestro implican el uso de saberes y, en la planificación, se pudieron observar un conjunto de ellos que cobran una marcada importancia para los aprendices de maestro, debido a que con ella direccionan sus acciones e incorporan el uso de estrategias, técnicas, actividades, recursos

didácticos y formas de evaluación concretas que considerarán los llevarán al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, los informantes refieren que diseñar la planificación les resulta un momento de aprendizaje importante en su formación, particularmente reconocen que es difícil pensar en diseñar estrategias didácticas para un contexto y alumnos desconocidos, pero han aprendido que investigar sobre el tema a enseñar y elaborar material didáctico como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial en la planificación, ya que reduce en alguna medida la tensión que experimentan al estar frente a grupo y los prepara para el embate con sus estudiantes adolescentes.

Conocer el contexto donde se va a trabajar es importante pero también el investigar de manera concreta y previa los contenidos para tener un mayor dominio del tema en la clase, investigar en varias fuentes y pensar en material didáctico que nos apoye. Esto me ha servido, me da mayor seguridad, me pongo menos nerviosa y me prepara para responder preguntas difíciles.

Si bien esta es la manera como ven el proceso de planificación, en el mismo tenor, esperan los otros perciben su planificación como un elemento que les brinda mejor manejo del tema. Esta percepción genera algunos saberes sobre el diseño de la planificación que les permite anticiparse a la práctica.

Pero también, en esta interpretación que hacen de segundo orden, aprenden a no ser lineales durante la aplicación de la misma, ya que no se traduce necesariamente en camisa de fuerza la planificación, toda vez que se le concibe como un documento flexible al reconocer que será obstaculizado por los múltiples factores que acontecen en el aula de manera inesperada y que los obligan a salirse de lo que habían anticipado y preparado.

La experiencia en las prácticas me permitieron entender que la realidad dentro del aula con los alumnos, siempre será distinta y aunque lleves una planeación fundamentada de lo que se hará con los alumnos, las circunstancias serán diferentes, porque aunque te quieres ir lineal van a haber aspectos de la planeación que tendrás que cambiar en el momento, pero siempre hay que ir preparado para ello, así que [...] hay que tener un amplio panorama de lo que vas a enseñar porque nunca sabes que es lo que te puedan preguntar y no puedas resolver.

La reflexión en un segundo orden sobre la planificación, genera en los alumnos un saber sobre la importancia de preguntarse con quiénes se interactuará, cuáles son sus gustos, cuál es el contexto de intervención, entre otros, pues la interacción incluye la planeación de una serie de actividades mediadas por los múltiples factores en que se circunscriben los adolescentes. Los saberes en este caso sobre la planificación serán la estrategia que permita al docente en formación considerar si ha logrado atrapar la atención de los adolescentes durante su desempeño, o bien instalar ajustes acordes al clima de circunstancias que se visibilicen durante sus interacciones en las aulas.

...es importante pensar en tus alumnos al momento de planear, sobre la forma cómo les gusta trabajar, en dónde, etc., porque así al momento de planear tus actividades, sepas qué podrás atraparlos por la manera en la que vas a desarrollar tu clase...debes aprender a ajustar tu planeación a las circunstancias que se te presenten”.

Saberes sobre el control grupal.- Una de las principales preocupaciones que ponen en tensión a los normalistas es “el control de grupo”. Para los informantes, es el mayor reto que enfrentan en sus prácticas pues piensan que les define ser o no un “buen maestro” para la mirada de sus formadores o de sus tutores. Las experiencias derivadas de la intervención en diversos escenarios, les proporciona una serie de información que les permite construir una serie de saberes para atender las demandas de los estudiantes. Estos saberes están vinculados no sólo a lograr la disciplina de los adolescentes, sino también los aprendizajes. Entienden que deben moverse en ambos planos, pues descuidar alguno puede desencadenar que la clase no se desarrolle como esperaban.

De acuerdo con las orientaciones de los docentes en formación, un saber fundamental constituye sus alcances sobre la forma en que se conducen los adolescentes, preocupación clave que ha de traducirse en valiosa herramienta para conducirse e intervenir de manera eficaz, particularmente ponen de relieve que una actuación vinculada con los gritos y regaños están lejos de resolver problemas centrales en los cuales se involucran sus alumnos.

Uno de los saberes que ponen en marcha pensando en que así lo conciben sus alumnos, consiste en ubicarse frente al grupo como una forma de ampliar su visión sobre la totalidad de sus ocupantes, o bien adoptar una dinámica de recorrido por los lugares donde se sitúa cada alumno.

Me di cuenta que no hace falta estar gritando o regañando todo el tiempo a los alumnos, hay otros métodos de los cuales ellos se percatan, como por ejemplo desarrollar la habilidad visual de ponerme en cierto lugar donde pueda observar a todo el grupo, caminar entre las filas...”

Otra lógica que los aprendices de maestro desarrollaron para que los adolescentes guardaran silencio fue construir un ambiente donde tuvieran control de los factores determinantes para atraer su atención hacia su clase y que al mismo tiempo se adhieren al establecimiento de una disciplina más rigurosa, tal como los alumnos lo piensan.

Sabía que debía estar más pendiente del comportamiento de los alumnos y demostrar seguridad, por ello pensé en lo que alumnos saben que los maestros deben hacer, tal como pararme frente a los alumnos cuando estaban platicando y así guardaban silencio, cambiarlos de lugar, no quedarme sólo al frente del salón, mostrarme más rígida para que guardaran silencio.

Así, al aplicar sus saberes pensando en lo que los alumnos piensan de ellos, tales como pararse frente a los alumnos platicadores, movilizarlos de lugar, situarse en distintos espacios del aula, y mostrar una postura rígida fueron la amalgama que trajo consigo mayor control grupal, fue una forma de exteriorizar los propios saberes que estos futuros maestros ponen en juego.

De la misma manera, los saberes sobre control grupal conlleva acceder a un plan “B”, que es la expresión de reflexionar sobre lo que ellos posiblemente ya pensaron. De aquí que los estudiantes en formación se apropian de saberes que sirvan de base a la improvisación y comunicación con sus pupilos.

Debo modular la voz para que todos escuchen y no se distraigan, realizar actividades en donde participen los alumnos y se movilicen, actuar de manera versátil y “tener un plan B”.
Mi tutor me dice, debes aprender a improvisar, a comunicarte mejor con los alumnos.

En la misma lógica del asunto del control de grupo, los aprendices de maestro evocan saberes sobre el uso de material didáctico y un manejo dinámica de actividades que resulten alentadoras para los alumnos y así evitar la distracción y constituir además, un ambiente áulico donde se mantenga el interés de los adolescentes por aprender.

Aprendí que debo hacer uso de materiales (...) para todo el grupo, de lo contrario se distraen, hacer flexibles las actividades para alumnos (...), hacer uso de actividades dinámicas para que los alumnos no se aburran y se interesen por aprender.

Los saberes que ponen en esta ocasión a disposición de los alumnos incluyen cuestiones del ámbito del acompañamiento, y de la observación permanente sobre sus reacciones ante la puesta en marcha de la clase. Este saber de mediación permite la participación activa para el logro de aprendizajes.

He comenzado a desarrollar una mayor percepción ante las acciones de los chicos, observar si necesitan apoyo o si no están poniendo atención en clase y (...), manteniendo así el control, aprendí que no es necesario seguir siempre una estructura en la cual se considere al docente como el actor más importante de la clase, hacer participar a los alumnos...

Conclusiones

Se observó que este tipo de interpretación de doble orden de los docentes en formación sobre los saberes que ponen en juego durante sus prácticas con sus alumnos, generan mayor seguridad e introspección sobre el propio desempeño en el aula. Este patrón de pensamiento

en segundo plano de algunos saberes ya adquiridos pero visto a la luz de la forma como los ponen en juego, resulta ser una especie de reforzador de las propias estrategias para la didáctica y que, a diferencia de otros saberes encontrados, estos no surgen de la tensión o de las malas experiencias. Al contrario, son ejercicios de un pensamiento recursivo y dialógico que permite, a decir de Morin (2017), “una capa más profunda de la realidad” (p. 100), una visión un poco más compleja de su interacción en el aula, con y desde sus saberes, para resolver con mayor contundencia los retos de la práctica.

REFERENCIAS

- Aguilera Moreno, M. (2011). Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés. En Lozano Andrade, I. y Mercado Cruz, E. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 75-92). México: Díaz de Santos.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (eds.). (1993). *Understanding Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Elbaz, F. (1981). El conocimiento práctico del maestro: reporte de un caso de estudio. *Curriculum inquiry*, 11(1), pp. 1-50.
- Ferry, G.(1992). *El trayecto de la formación docente*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- Gutiérrez Álvarez, E. (2011). “Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas”, en Lozano Andrade, I. y Mercado Cruz, E. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 55-73). Distrito Federal, México: Díaz de Santos.
- Lave, J. (1992). Word Problems: A microcosm of Theories of Learning. En *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*, London, England: Routledge.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Social structure of Central and Eastern Brazil*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Mercado Cruz, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Morin, E. (2017). El paradigma complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.

- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), pp. 271-288.
- Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno, M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. México: Newton.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ajibe.
- SEP (1999). *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria*. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Distrito Federal, México: Autor.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Narcea.

LA REFLEXIÓN CRÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PLANEACIÓN EN ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE

Dr. Tomás Enrique Estrada Manrique
quiquestrad@gmail.com
Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La capacidad de planeación en el docente determina el logro del aprendizaje de sus alumnos. Por tal motivo, a través de la Investigación Acción, se determinó cómo el alumno normalista en octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán, fortalece su capacidad de planeación a través de actividades y estrategias que promuevan la reflexión crítica de marzo a abril de 2019.

Se diagnosticó que los normalistas presentan dificultades en la formulación de propósitos claros de aprendizaje, la organización del tiempo de acuerdo a los ritmos de aprendizaje, actividades que disminuyan barreras de aprendizaje y establecer explícitamente procedimientos e instrumentos de evaluación.

En la acción, se desarrollaron cinco actividades distribuidas en ocho sesiones. Al término, resultó que el 95% de los alumnos lograron diseñar y aplicar planeaciones acordes a los programas de estudio y necesidades de los niños; el 92% demostraron capacidades de evaluación para intervenir en el aprendizaje; y el 90% reflexionó de manera crítica su actuar docente para enriquecerlo. Al final se determinó que para fortalecer su proceso de planeación es indispensable que reflexione de manera crítica y sistemáticamente su actuar para tomar decisiones en la mejora de su desempeño docente.

Palabras clave: planeación, Competencias Docentes, Práctica Profesional, Reflexión Crítica, Octavo Semestre.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica docente es la primera etapa en la que los alumnos normalistas y demás estudiantes de docencia, tienen un acercamiento formal de la labor profesional; sin embargo, en el camino se han observado circunstancias que repercuten en la formación del futuro profesor y al llegar al octavo semestre donde concretizará su competencia de diseño y aplicación del plan de estudios vigente, presenta deficiencias significativas. Por tal motivo es importante diagnosticar y reconocer cuáles son las deficiencias en la planeación de los estudiantes, diseñar actividades de acompañamiento para la mejora de las mismas y concretizar las competencias profesionales de planeación que establece el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

El contexto donde se desarrolló la investigación, es la escuela Normal de Dzidzantún Yucatán, México. Esta institución cuenta con 18 profesores para atender a los estudiantes normalistas ubicados en diferentes semestres de estudio, 3 Directivos y 5 empleados de intendencia y 5 empleados en apoyo a la educación. Tiene 41 años de fundada y ha trabajado con 4 planes de estudio.

El octavo semestre grupo “B” tiene 27 alumnos, de los cuales fueron 8 hombres y 19 mujeres, distribuidos en escuelas primarias para sus prácticas intensivas tal y como marca el plan de estudios normalista.

Se encontró que los alumnos presentaban dificultades en la planeación y organización de sus secuencias didácticas, así como elementos normativos de su práctica profesional, esto induce a proponer la investigación planteada ya que el programa de estudios tiene como objetivo único concretizar las competencias profesionales de los estudiantes normalistas de octavo semestre.

El mejorar sus habilidades y competencias de planeación docente, permitirá al estudiante contar con marcos explicativos que permitan la toma de decisiones fundamentadas en su práctica profesional.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se centró en el acuerdo 649 establecido por el Diario Oficial de la Federación en el que se muestra el diseño la malla curricular por competencias en las escuelas Normales, la práctica docente como actividad reflexiva, el plan y programas de estudios de la educación Normal (2012) y las investigaciones que sobre el tema han realizado diversos autores.

El acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria establece el desarrollo de las competencias para la vida, su evaluación y el logro del perfil de egreso y enfatiza que el centro y referente del aprendizaje es el estudiante.

La práctica docente reflexiva es el paradigma actual mundial para promover aprendizajes permanentes en el área de las prácticas docentes. De acuerdo a Perrenoud, formar a un alumno reflexivo implica preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, esclarecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (2010). Así mismo nos explica que la postura reflexiva a través de un procedimiento clínico el cual desarrolla saberes previamente situados y contextualizados y luego conectados a las teorías académicas a los saberes profesionales acumulados. A su vez, desarrolla en paralelo capacidades de aprendizaje, de auto observación de autodiagnóstico, y de autotransformación. Forma a practicantes capaces de aprender y de cambiar por sí mismos, en una dinámica de equipo o del propio centro.

Battle (2010) expuso que cuando el acompañamiento docente no se concibe con profesionalismo y ética, las prácticas y las estrategias que se comparten resultan ser un proceso más destructivo que constructivo. Debe existir un canal horizontal de participación, el trabajo debe ser cooperativo, el intercambio de experiencias mutua y la formación continua compartida.

Por su parte, Castillo (2010) presentó que los docentes no son meros transmisores de contenidos para aprenderse de memoria, sino que son unos agentes transformadores, orientan su práctica a partir de la reflexión de la misma y son parte esencial del cambio educativo.

Vezub y Alliaud (2012) plantearon llevar a cabo la preparación de espacios institucionales de acompañamiento para mejorar el desarrollo docente, mediante experiencias colaborativas e intercambio de vivencias entre pares.

Bromley (2017) explica que la reflexión crítica implica un análisis profundo sobre la práctica y sus implicaciones, y no se reduce a evaluar el ajuste de medios (estrategias, metodologías o recursos) a fines preestablecidos; no basta con simplemente observar lo que se realiza, sino que debe sistematizarse el proceso y conseguir lo mejor de ella.

Por su parte, Jasso (2013) demuestra que el trabajo entre pares resulta en experiencias de formación positivas, y el intentar trasponer aquello hacia alumnos en proceso de formación representaría una propuesta viable hacia la mejora de la calidad educativa.

Martínez y González (2010) otorgan un lugar central a la profesionalización docente para hacer frente a los cambios sociales que afrontan las instituciones educativas. Propusieron un acompañamiento pedagógico, entre la formación en un centro y con lo requerido para la vida, dotando de mayor sentido a los nuevos conocimientos y a las competencias tendientes a desarrollar en los docentes; se reestructura la dinámica relacional de la acción educativa, mediante un trayecto de transformación de la vida en comunidad de aprendizajes.

Da Silva y Da Silva (2014) sugieren romper estereotipos tradicionales, al generar una experiencia donde el investigador fungiera como asesor de la práctica del docente, y éste pudiera ser sujeto formador pasando a ser más participante que observador, trabajando a la par con su futuro compañero docente. Es importante recalcar la significatividad que le otorga el constructivismo al proceso de formación en pares, debido a que ambos sujetos (formador y formado) participan activamente, y contribuyen a los aprendizajes de su compañero y de los suyos.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se empleó el enfoque de estudio cualitativo con la metodología de Investigación Acción (IA) que conlleva a entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (Lewin, 1973).

El objetivo del estudio fue fortalecer las competencias de diseño y planeación docente a través de la reflexión crítica en los estudiantes de octavo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán.

Primeramente, en el mes de febrero de 2019, se realizó un diagnóstico en la planeación de los alumnos de octavo semestre, el cual consistió en dos instrumentos: El primero fue una encuesta de tipo Likert que constó de 15 ítems en el cual los alumnos autoevaluaron su proceso de planeación. Dicho instrumento tuvo como indicadores: a) Conoce los elementos curriculares; b) Jerarquiza momentos de clase; c) Establece diversas formas de organización; y d) Presenta momentos y tipos de evaluación. El segundo instrumento fue una rúbrica evaluada por el investigador a partir de la revisión de un plan de clases de los alumnos del semestre investigado, empleando los mismos indicadores en los siguientes niveles: *Inicial*, en donde el alumno presenta de 0% a 25% de logro en el indicador requerido en su planeación; *Intermedio* en donde el alumno presenta de 26% a 50%

de logro en el indicador requerido en su planeación; *Básico*, en donde el alumno presenta de 51% a 75% de logro en el indicador requerido en su planeación; y *Avanzado*, en donde el alumno presenta de 76% a 100% de logro en el indicador requerido en su planeación.

Los resultados se condensaron en tablas para comparar resultados tanto de la autopercepción del alumno en su planeación (encuesta Likert) como la evaluación del investigador al revisar los planes de clase de los alumnos (rúbrica). Dicha comparación permitió identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes en la planeación y se identificó que en el indicador *Conoce los elementos curriculares* se obtuvo un nivel de logro del 76% resaltando el ítem con mayor deficiencia: *Formulo los propósitos de aprendizaje de forma que expresan claramente las competencias que los alumnos deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa*. En el indicador *Jerarquiza momentos de clase* se obtuvo un 73% de logro y en el ítem con menor puntaje fue *Organizo los tiempos de cada momento de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos considerando la heterogeneidad del grupo*.

En lo que respecta al indicador *Establece diversas formas de organización* se obtuvo un 68% de logro y en el ítem con menor puntaje fue *Las actividades posibilitan la disminución de las barreras de aprendizaje de los niños, su rezago y promueven la participación activa de acuerdo a los enfoques de las asignaturas*. Finalmente, en el indicador *Presenta momentos y tipos de evaluación*, fue el que obtuvo menor porcentaje de avance con un 63% y en el ítem con mayor debilidad en la planeación de los alumnos fue *Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes*.

En lo que respecta a la muestra de la investigación “no surge de una elaboración predeterminada al trabajo de campo, resultado de una ecuación estadística, se trata más bien de un diseño emergente, que se construye en el mismo proceso del desarrollo de la investigación” (Miles y Huberman, 1994, p.27). Para este caso se empleó el Muestreo por Juicio quien (Mejía, 2000) menciona que consiste en la selección de las unidades a partir sólo de criterios conceptuales definidos por el investigador. Se seleccionó por juicio al octavo semestre grupo B de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán, ya que en dicho grupo se encontraban a cargo de la asignatura Práctica Profesional los maestros investigadores.

Ante los resultados de los dos instrumentos de diagnóstico, se determinó que los estudiantes de octavo semestre grupo B, requieren fortalecer las competencias de diseño y planeación docente a

través de la reflexión crítica y concretizar el perfil de egreso deseado en la Licenciatura en Educación Primaria.

Para lograr lo anterior, en la asignatura de Práctica Profesional, correspondiente al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de estudios 2012, se estableció un cronograma de propuestas de intervención.

A finales del mes de febrero del año 2019, después de haber realizado el diagnóstico y haber identificado el problema, se elaboró la planeación de intervención, el cual respondía a las deficiencias que se manifestaban en los indicadores que se evaluaron en las planeaciones.

Durante el mes de marzo hasta principios de abril del mismo año, a través de la modalidad de seminario-taller se desarrollaron cinco actividades en un tiempo de 8 sesiones con el fin de fortalecer las competencias de diseño y planeación docente a través de la reflexión crítica en los estudiantes de octavo semestre de la ENDY. Las temáticas se abordaron de manera progresiva: a) *La revisión curricular de las asignaturas de educación primaria;* b) *Organización de la clase y ambientes de aprendizaje;* c) *Evaluación de aprendizajes esperados y competencias;* d) *Reflexión crítica de la práctica* y e) *Reorganización de la planeación y toma de decisiones.*

Al final de las ocho sesiones, se evaluó nuevamente los planes de clase con la rúbrica y con la coevaluación de los maestros tutores de las escuelas de práctica. Con los resultados obtenidos de la autoevaluación y coevaluación, se establecieron resultados y conclusiones.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La modalidad del seminario-taller se desarrolló dos sesiones a la semana siendo los martes y jueves de 3:10 p.m. a 6:10 p.m. El seminario-taller de acuerdo a la SEP:

Combina distintas perspectivas de enseñanza-aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, en casos, entre otros, que conducen a la revisión de textos sugeridos, análisis de contenido, diseño de planes de clase, su desarrollo que incluye su sistematización y seguimiento, además de su evaluación. Como seminario, permitirá integrar los conocimientos, experiencias y evidencias que los estudiantes han adquirido hasta el momento durante sus prácticas en las escuelas. (2012, p. 9).

Primeramente, el 7 de marzo de 2019, se desarrolló la actividad *La revisión curricular de las asignaturas de educación primaria*, la cual buscó que el alumno normalista reconozca los elementos curriculares de todas las asignaturas de los planes de estudio vigentes en la educación primaria. Una vez identificada la teoría, revisaron nuevamente sus planeaciones y realizaron las observaciones de mejora pertinentes.

Seguidamente el 12 de marzo del mismo año se implementó la actividad *Organización de la clase y ambientes de aprendizaje*, en donde se buscó que el alumno reconozca la necesidad de simplificar su planeación, especificar la organización en los momentos de la misma e identifique los ambientes de aprendizaje que respondan a las características y necesidades sociales de sus alumnos. De igual manera revisaron nuevamente sus planeaciones y realizaron las observaciones de mejora pertinentes.

Posteriormente con fecha 14 y 19 de marzo de 2019, se aplicaron las actividades correspondientes a la *Evaluación de aprendizajes esperados y competencias*, en donde los normalistas revisaron diferentes fuentes tanto del programa de estudios de primaria como los relacionados al desarrollo de competencias para identificar los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes que se aplican en las sesiones de clase. Una vez identificados los elementos, ajustaron sus planeaciones y en una siguiente sesión presentaron sus resultados y evidencias de evaluación.

Seguidamente con fecha 21 y 26 de marzo del mismo año, se llevó a cabo la actividad de *Reflexión crítica de la práctica*, en donde los alumnos presentaron en el seminario taller los resultados de las modificaciones en sus planeaciones considerando los aprendizajes y productos obtenidos en sesiones anteriores con el objetivo de analizar la práctica a través de la presentación de la planeación, evidencias de ejecución e instrumentos de evaluación. La reflexión de la práctica, permitió determinar los logros y áreas de oportunidad en las planeaciones de los estudiantes.

Finalmente, el 28 de marzo y el 2 de abril de 2019, se implementó la actividad *Reorganización de la planeación y toma de decisiones*, en donde los estudiantes de manera autónoma identificaron y reconocieron los factores que permiten la efectividad en su planeación y poder tomar decisiones para la mejora permanente. Dichas actividades se realizaron a través de la práctica reflexiva empleando sus diseños, evidencias de los alumnos, sus diarios de clase y las sugerencias de los maestros de las escuelas primarias.

En el mes de julio, se citó en la Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán a los tutores de los alumnos normalistas para realizar una coevaluación de la práctica profesional a través del mismo instrumento de escala Likert del diagnóstico con los cuatro indicadores y 15 ítems de la planeación. De igual manera se le solicitó una planeación a los alumnos para aplicarle la misma rúbrica del diagnóstico y poder comparar los resultados. Al final de la aplicación de ambos instrumentos, se analizaron los datos para obtener resultados y establecer conclusiones.

RESULTADOS

Al evaluar los productos finales de cada actividad, se reconoció lo siguiente: el 95% de los alumnos de octavo semestre B pudieron diseñar y aplicar planeaciones didácticas acordes a los programas de estudio y a las necesidades del contexto para el logro de los propósitos educativos y el desarrollo de las competencias de sus alumnos. El 92% de los normalistas demostraron capacidades de evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea evaluativa. Sin embargo, se encontró que el 89% de los estudiantes presentaba coordinación con los tutores para modificar o adaptar contenidos, actividades, metodologías y recursos. En la última actividad se logró que el 90% de los estudiantes reflexionara de manera crítica su actuar docente para enriquecerla y generar su mejora continua.

En los resultados de las actividades implementadas en el seminario-taller, la actividad que tuvo mayor impacto fue *Reflexión crítica de la práctica* ya que en ella los alumnos reconocieron el valor que tiene el profesor en reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad y prepararse para superar sus brechas y dificultades.

En los resultados de la autoevaluación y coevaluación de la planeación se obtuvo lo siguiente:

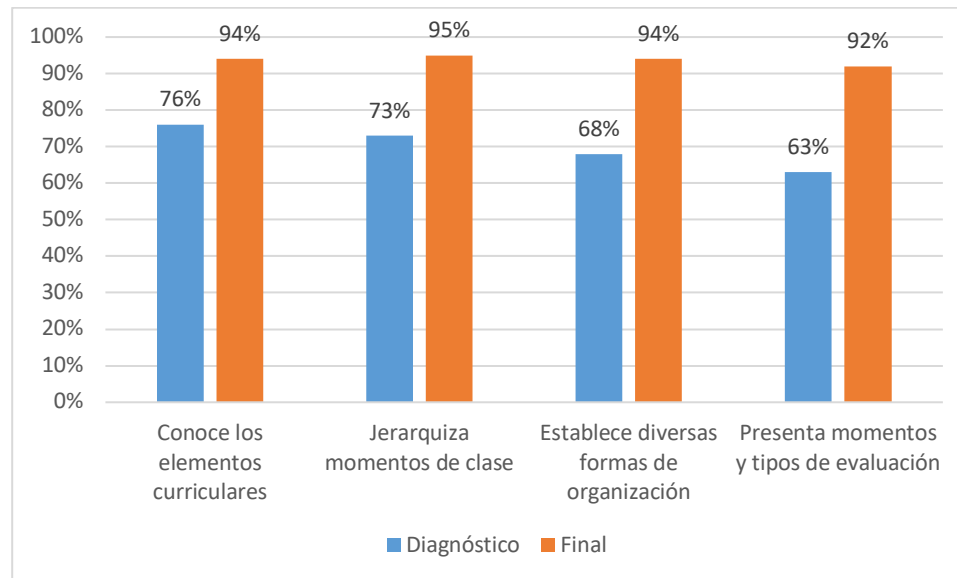


Figura 1: Resultados de la autoevaluación y coevaluación en la planeación

De acuerdo a los resultados de la coevaluación entre los maestros tutores de las escuelas primarias de práctica y los alumnos normalistas del octavo semestre B se encontró una mejora numérica significativa; sin embargo, cualitativamente los alumnos formularon claramente los propósitos de aprendizaje de forma que expresan las competencias que los alumnos deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa; planificaron las clases de modo flexible, ajustados al Programa de Estudio del grado y a las necesidades e intereses de los alumnos; mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado; y aplica criterios e instrumentos de evaluación y de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase, etc.) en cada uno de los temas de acuerdo con el enfoque y competencias de cada asignatura.

Los maestros tutores junto con el normalista de octavo semestre B reconocieron que el mayor logro obtenido en el desarrollo de la práctica profesional fue el favorecimiento de un clima propicio para el aprendizaje donde las relaciones no sean discriminatorias, se favorezca la convivencia, se fomente el respeto y la colaboración entre todos.

CONCLUSIONES

La formación de futuros profesores conlleva una gran responsabilidad; ya que es necesario dar un seguimiento sistemático del logro de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria para que el estudiante normalista pueda reconocer sus fortalezas y debilidades

y junto con el maestro de la Escuela Normal pueda disminuir sus barreras de aprendizaje y responder a las demandas que la sociedad del siglo XXI requiere de un educador.

La práctica profesional en los últimos semestres en la formación docente tiene la responsabilidad de concretizar aquellas competencias genéricas y profesionales que el alumno normalista va desarrollando a lo largo de su formación inicial. Por tal motivo es necesario diagnosticar y proponer un plan de acción acorde al modelo educativo por competencias, para dotar al alumno de herramientas que le permitan incidir de manera óptima su práctica profesional específicamente en la planeación.

Las cinco actividades presentadas en la estrategia de intervención, respondieron a la necesidad que los alumnos presentaban, es por ello que el aprendizaje en los alumnos fue significativo, porque fueron partícipes del seguimiento de su desempeño.

Para que el alumno normalista fortalezca su proceso de planeación es indispensable que encuentre una relación entre su trabajo docente en sus escuelas de práctica con las actividades de análisis y reflexión en la Escuela Normal que le permita registrar, analizar y tomar decisiones en la mejora de su desempeño docente.

De igual manera al implementar la investigación acción se reconoce la importancia de la opinión del maestro tutor en el logro de las competencias docentes ya que son los que vigilan el avance progresivo de los maestros normalistas en las escuelas primarias. Por lo tanto, para lograr mayor avance en la formación docente, es necesario involucrar a los maestros tutores desde el diagnóstico, seguimiento y evaluación.

El desarrollo de la Investigación Acción no solo contribuyó a la mejora de los alumnos normalistas, sino que desarrolló las habilidades de observación, registro y análisis de los docentes de práctica profesional, así como la mejora en la planeación, organización de actividades y evaluación y seguimiento de los alumnos. La riqueza de la formación docente no se limita en el aprendizaje del alumno sino en el crecimiento profesional de alumnos, maestros y tutores de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Battle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, vol. 5, núm. 8, Universidad Rafael Bellosó Chacín. Zulia, Venezuela. pp. 102-110.
- Bromley, Y. (2017). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Psicología Educativa. Universidad César Vallejo. El Agustino, Lima, Perú.
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. Rev. Med. Chile. 138: 902-907. Santiago de Chile.
- Da Silva, F. y Da Silva, A. (2014). Acompañamiento docente en el aula. Un relato de cooperación entre maestra e investigadora en busca de una nueva manera de aprender y enseñar. Investigación e innovación en formación del profesorado. Guaruja, Barcelona, España.
- Jasso, M. (2013). Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos. Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Psicología. Universidad Autónoma De San Luis Potosí. San Luis Potosí, México.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y Sociedad. Volumen XXXV, Número 3. Julio-Septiembre. Santo Domingo, República Dominicana.
- Mejía, J. (2000). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. Investigaciones Sociales. Año IV, número 5.
- Miles, M. y Huberman, M. (1993). Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods. SAGE, California.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Uruguay ISBN 978-9974-36-211-6.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2012). Acuerdo 649. Tomo DCCVII. No. 14. México D.F., lunes 20 de agosto de 2012.
- Perrenaud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAO, México. (págs. 163-210).
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). Práctica Profesional. Programa del Curso. Licenciatura en Educación Primaria. México DF.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.

LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA RULER PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Mariana Del Angel Rivera

delangelriveramariana@gmail.com

Dra. Adriana Domínguez Saldívar

adriana.dominguez@enmf.edu.mx

Maestra asesora

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”. Centenaria y Benemérita

Línea Temática: Pedagogía y Práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La inteligencia emocional por muchos años se ha dejado de lado en las currículas, pensar en un programa que las desarrolle o las fortalezca era inimaginable. En la actualidad, ante tantos cambios educativos y tecnológicos y conociendo estrategias diversas acerca del desarrollo de las inteligencias, surge el cuestionamiento ¿Cómo funcionan las estrategias del programa RULER para desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos de sexto grado de primaria? El objetivo de esta investigación es comprobar que las estrategias del programa RULER desarrollan la inteligencia emocional en los alumnos de sexto. La metodología cualitativa dará respuesta a este estudio en el que participan alumnos de diez y 11 años. Algunos de los resultados que se han obtenido en otros niveles educativos en los estudiantes es que tienen mejor rendimiento académico, se mejora el clima escolar, se aumenta la inteligencia y habilidades sociales emocionales, se disminuye la ansiedad y la depresión, tienen mejores habilidades de liderazgo, y sentimientos más positivos sobre la enseñanza. Es por ello, que se espera que como resultado en la aplicación de las estrategias del programa RULER en alumnos de sexto grado, sea con el mismo impacto, logrando el desarrollo de su inteligencia emocional.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, RULER, Alumnos de sexto grado, Estrategias de enseñanza, Educación primaria

Planteamiento del Problema

Es muy importante, que los seres humanos desde niños desarrollen la inteligencia emocional, identifiquen y manejen todas y cada una de las emociones, ya que para cuando sean adultos, puedan ser líderes sobresalientes, personas proactivas, motivadas, seguras, en pocas palabras personas felices y que lo puedan transmitir.

Sin duda, una inteligencia emocional desarrollada, nos ayudará a crear estados de ánimo más positivos y de esta forma seremos mucho más creativos; además de tener una mejor estabilidad psicológica y sentir mayores emociones positivas.

Asimismo, uno de los 11 ámbitos del perfil de egreso que marca el plan de estudios de la SEP (2017), es de las habilidades socioemocionales, en donde establece que los alumnos “tengan la capacidad de atención, identifiquen y pongan en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender y desarrollar empatía y convivir con otros” (p.22).

En el grupo con el cual realizo la práctica profesional es de sexto grado; lo integran 24 estudiantes, entre los diez y 11 años, estando en la etapa de operaciones concretas que menciona Piaget, en donde empieza a usarse la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre y cuando las premisas desde las que se parte tengan que ver con situaciones concretas y no abstractas. Además, los sistemas de categorías para clasificar aspectos de la realidad se vuelven notablemente más complejos en esta etapa, y el estilo de pensamiento deja de ser tan marcadamente egocéntrico.

El problema se presenta cuando los estudiantes no desarrollan la inteligencia emocional; en primera instancia, es continuar con el desacuerdo en el grupo y tener conflictos constantes por la falta de empatía y el autorregulamiento de sus emociones, además de no crear un ambiente propicio y sano del aprendizaje.

En este sentido, el programa de estudios SEP (2017) refiere que:

Es primordial fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan enfrentar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos. Se busca que los alumnos reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y autorregular sus emociones, a establecer y respetar acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva (p. 30).

Al implementar el RULER en el grupo, se pretende, enseñar que todas las emociones valen en sí mismas, crear un lenguaje común para clasificar y expresar emociones, favorecer que el

alumno pueda expresar lo que siente y tenga las herramientas para regularlo y fomentar la empatía.

Un paso fundamental en el proceso de la investigación es la aplicación de diferentes estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que a través de ella logramos motivarnos, controlar nuestros impulsos, regular los estados de ánimo y empatizar con los demás. Nos permite no solo convivir con quienes nos rodean, sino sobrevivir. Es, entonces la que controla gran parte de quiénes somos.

Marco Teórico

Educación

El artículo tercero de la constitución política asegura que además de que la educación es obligatoria y gratuita, "...será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar" según el Diario Oficial de la Federación (2019). Con nuestro estudio de investigación, pretendo fortalecer y apegarme al artículo, promoviendo la convivencia sana entre los alumnos, con el desarrollo de su inteligencia emocional.

A través del Plan de estudios (2017), la SEP menciona que, normalmente los maestros se han desempeñado más en el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices de los alumnos que en el desarrollo del aspecto emocional, porque se pensaba que eso le correspondía a la familia mucho más que al entorno escolar. En los sistemas educativos rara vez se le da prioridad a la educación emocional. No estamos educados para expresar lo que sentimos y, por lo tanto, no sabemos cómo actuar ante nuestros sentimientos de forma efectiva.

Inteligencia emocional

El concepto de Inteligencia emocional puede definirse desde la perspectiva de diversos estudiosos e investigadores sobre el tema, entre ellos se encuentra Goleman (1995), quien conceptualizó a la inteligencia emocional como "una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades" (p. 68). Este autor consideró a la inteligencia emocional como el más importante de los factores que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Goleman menciona cinco elementos del desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social.

Una de las definiciones acerca de la inteligencia emocional es “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Los mismos autores reformularon posteriormente esta definición, ya que incidía solamente en la regulación de las emociones, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento; así que propusieron la siguiente definición:

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

La Inteligencia Emocional también se puede definir como un proceso natural que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida, aunque los primeros años son especialmente importantes, así como la influencia del ámbito familiar y escolar (Fernández y Montero, 2016).

La inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos, según la definición de quienes acuñaron el término a principios de los noventa, los psicólogos de la Universidad de Yale Peter Salovey y John Mayer. La inteligencia emocional se traduce en competencias prácticas como la destreza para saber qué pasa en el propio cuerpo y qué sentimos, el control emocional y el talento de motivarse, además de la empatía y las habilidades sociales (Menárguez, 2017).

Un aspecto que destacan Fernández-Berrocal y Extremera es el concepto de inteligencia emocional es “la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a tomar decisiones” (p.92).

Ruler

El programa RULER se complementa perfectamente con muchos otros enfoques del Aprendizaje Social y Emocional (SEL en sus siglas en inglés) ya que sus objetivos se integra con los de otros programas de SEL:

- Reconocer las propias emociones y las de los demás.
- Comprender las causas y consecuencias de las emociones.
- Etiquetar las emociones con precisión.

- Expresar las emociones adecuadamente las emociones de forma efectiva.
- Regular las emociones de forma efectiva.

Fernández-Berrocal y Extremera (2009) concluyeron en su investigación que, aquellas personas con una Inteligencia Emocional desarrollada presentaban menos estados emocionales negativos. Pero no sólo protege de los estados negativos, sino que aumentan los positivos y favorece el bienestar psicológico.

El Centro para la Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale, desarrolló un programa llamado RULER, por sus siglas, *recognize* (reconocer), *understand* (entender), *label* (clasificar), *express* (expresar) y *regulate emotions* (regular emociones). Que consiste en cuatro estrategias, *Charter* (La carta), *Mood Meter* (Medidor Emocional), *Meta-Moment* (Meta-momento) y *Blueprint*, *el cual he ido planteando como una mejor forma de efectuar la práctica profesional*.

Metodología

La metodología cualitativa fundamenta el estudio, como lo expresa Hernández, Fernández & Baptista (2010) quienes mencionan que “se guía por áreas o temas significativos de investigación...los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p. 7).

El método cualitativo en esta investigación me permitirá desarrollar la interpretación y el análisis de los resultados de las estrategias del programa RULER. Además de ser necesario regresar a diversas fases que el mismo método plantea, ya que con este método es frecuente hacerlo para visualizar los resultados de distintas maneras. Asimismo, Hernández, et al. (2010) indica que la metodología cualitativa es efectiva para obtener información sobre las emociones entre otras cosas, “la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (p.9).

Resultados

Actualmente, el estudio está en proceso, es por lo que mis resultados son parciales. Por principio apliqué un diagnóstico, ya que, con los resultados de los test, lograría saber en que nivel se encontraban los alumnos en el desarrollo de su inteligencia emocional. La investigación se

fundamentó en el modelo de Extremera y Fernández-Berrocal que se da a conocer en 2001 y evalúa tres variables: percepción, comprensión y regulación. “Está basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de IE, percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, con ocho ítems cada una de ellas” (Trujillo & Rivas, 2005).

Después de aplicar el test en el aula, se sumaron los resultados de los ítems, del uno al ocho correspondían a la atención emocional, del nueve al 16 para la claridad de sentimientos y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones. Al tener los resultados de todos mis alumnos, me podía dar cuenta del total por dimensión. Cada dimensión presentó ciertas características como resultados, además dependiendo el género de los estudiantes.

En atención emocional, se observó en la mayoría de los casos una atención adecuada, sin embargo, unos de los alumnos mostraban que deberían de mejorar y prestar más atención en ello. El resto resultó que prestaban demasiada atención en los sentimientos, tal vez dejando de lado los suyos; en el caso de la claridad de sentimientos, nuevamente la mayoría tenía una adecuada claridad, pero en este caso los educandos con excelente y un área oportunidad grande en sus comprensión de sentimientos, estaban en igual proporción, por último, en la reparación emocional la mayoría estaban con el resultado excelente y el resto por mejorar.

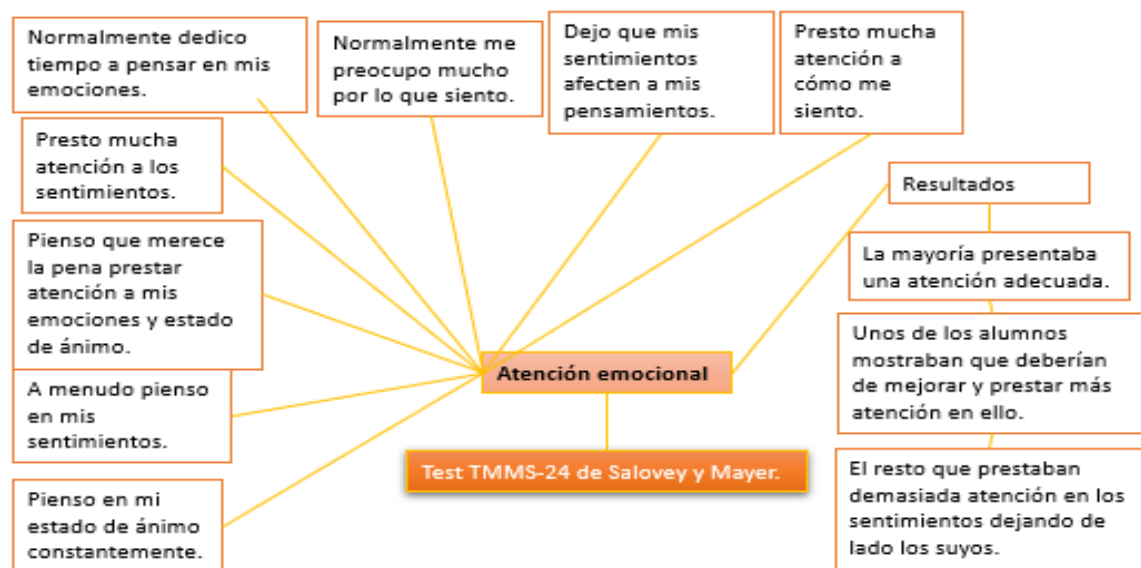


Figura 1. Respuestas de los alumnos en el Test de la dimensión de Atención Emocional. Elaboración propia a partir de la información obtenida de TMMS-24 de Salovey y Mayer.



Figura 2. Respuestas de los alumnos en el Test de la dimensión Claridad de sentimientos. Elaboración propia a partir de la información obtenida de TMMS-24 de Salovey y Mayer.

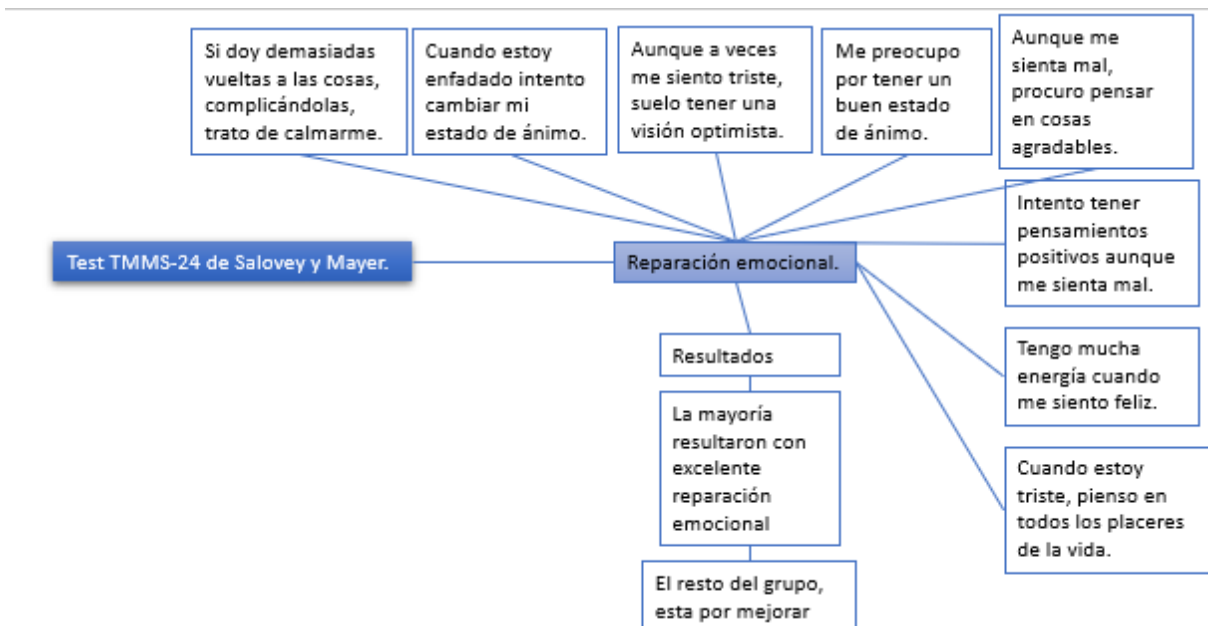


Figura 3. Respuestas de los alumnos en el Test de la dimensión Reparación emocional. Elaboración propia a partir de la información obtenida de TMMS-24 de Salovey y Mayer.

Discusión y Conclusiones

Durante mi práctica, he podido analizar distintas situaciones, pero una por la cual me he interesado científicamente es la del desarrollo de la inteligencia emocional. En las primeras semanas noté que algunos de los alumnos, no saben cómo expresar sus sentimientos y la única manera de hacerlo, es teniendo problemas con los demás, discutiendo, llorando impulsivamente, agrediendo física y verbalmente a sus compañeros, cuando en realidad lo que les pasa es el no saber manejar sus emociones e impulsos, ya que se quieren mantener en una zona de confort emocional.

A partir de los primeros resultados obtenidos en el test del nivel de inteligencia emocional, logré notar que a pesar de que la mayoría estaba en las tres dimensiones con resultados adecuados, no son todos los que coinciden en las tres. Además, el resto del grupo necesita desarrollar su inteligencia emocional para la resolución de problemas y la sana convivencia áulica. Al término de la aplicación de las estrategias del programa RULER, se espera que todos tengan, en las tres dimensiones del test, lo adecuado y lo excelente, al mismo tiempo que sean capaces de desarrollar las cualidades que se espera brindar con dicho programa.

REFERENCIAS

- Fernández-Martínez, A. M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), pp. 53-66.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Ciudad de México, México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Menárguez, A. (2017, 30 enero). *Sin educación emocional, no sirve saber resolver ecuaciones*. Recuperado 2 febrero, 2020, de https://elpais.com/economia/2017/01/27/actualidad/1485521911_846690.htm
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011, diciembre). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. En *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143–152.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition y Personality*, 9, pp. 185-211.
- SEP (2017). *Educación socioemocional y tutoría*. En *SEP (Ed.), Aprendizajes Clave* (pp. 516–581). Ciudad de México, México: SEP.

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR. En *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9–24

Yale University. (s.f.). What is RULER? – RULER Approach. Recuperado 1 febrero, 2020, de <https://www.rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>

LO EPISTEMOLÓGICO, PRAGMÁTICO Y RELACIONAL DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTES EN UN AULA NORMALISTA

Ariana Fragoza González

Graciela Cordero Arroyo

Cecilia Fierro Evans

ariana.fragoza@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Línea temática 2. Pedagógica y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El objetivo de esta ponencia es mostrar la forma en que se desarrolla un modelo de análisis de prácticas docentes, el cual permite describir las lógicas de actuación (Vinatier, 2013) que se establecen durante la interacción entre una docente formadora y sus estudiantes del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal. Para ello, se utiliza el Modelo E-P-R (Vinatier, 2013) el cual identifica tres lógicas presentes en la actividad interactiva del aula: la epistemológica, la pragmática y la relacional. El acercamiento al campo fue de tipo interpretativo, a partir de un estudio instrumental de caso y se utilizó la técnica de la observación de aula. En el análisis de los resultados se observa la forma en que se combinan las lógicas propuestas por Vinatier (2013), para la comprensión de los intercambios sucedidos en el aula observada. Se encontró que la relacional-pragmática es la que tiene más presencia en la interacción entre la docente y sus estudiantes. Se concluye que la comunicación de instrucciones y el desarrollo del conocimiento práctico a partir de acciones relacionadas con el afecto, son las recurrencias que distinguen el trabajo de la docente observada, a través de recursos como el compartir experiencias prácticas, en un tono emocionalmente cercano a sus estudiantes.

Palabras clave: Formación inicial de docentes, escuelas normales, interacción áulica, Modelo E-P-R.

Planteamiento del problema

En el contexto internacional, el estudio de las interacciones de aula se ha vinculado con “identificar los rasgos del «profesor ideal», describir los «estilos de enseñanza», analizar el clima socioemocional de la clase, definir los comportamientos del «profesor eficaz», etc.” (Coll y Sánchez, 2018, p.18). Así, el estudio de las interacciones docente-estudiante ha buscado identificar aquellos rasgos que caracterizan a los “buenos docentes” o a los “docentes eficaces”, con la finalidad de que estos perfiles funcionen como base de los procesos de formación y evaluación que reciben los docentes (Coll y Sánchez, 2008).

En el contexto nacional, el estudio de la interacción de docentes y estudiantes se ha enfocado en la educación básica, a partir de la aplicación de dos métodos: Stallings (SEP, 2011) y CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, 2005). El *Manual de Observaciones en el Salón de Clase para Medir el Tiempo de Enseñanza en Clase*, mejor conocido como método Stallings, permite la observación sistematizada de la práctica del docente en el aula. La finalidad de este método es determinar la cantidad de tiempo que utiliza el docente en el desarrollo de actividades de aprendizaje (SEP, 2011). El método de observación *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, por sus siglas en inglés) también conocido como el Sistema de Puntuación para la Evaluación en el Aula (en su versión en español), se utiliza para la observación estandarizada de las interacciones docente-alumno en el aula, a partir de la cuales se emiten recomendaciones al docente para la mejora de su práctica (Pianta, La Paro y Hamre, 2005).

En términos de investigación, los trabajos de Fierro y Fortoul (2015 y 2017) han incursionado en un abordaje interaccionista para el estudio de prácticas docentes, mismos que han orientado a una comprensión más profunda del acontecer del aula, retomando los trabajos de Vinatier y Altet (2008) y en particular el modelo EPR desarrollado por Vinatier (2013), dando lugar a una línea incipiente de investigación desde este enfoque teórico (Cervantes, 2016; Brito, 2017 y Fragoza, 2018)

El tema las interacciones áulicas al interior de las Escuelas Normales (EN) en México, ha sido escasamente estudiado. Las evidencias de lo que acontece al interior de las aulas normalistas son mayormente transmitidas y publicadas en el marco del Congreso Nacional de Investigación sobre Escuelas Normales (CONISEN), que se llevan a cabo anualmente desde el 2017. A pesar de los esfuerzos por difundir el trabajo que se hace al interior de las EN, las ponencias presentadas en el CONISEN dan evidencias generales acerca de la interacción que se establece entre docentes formadores y estudiantes, y dichas evidencias no se sustentan en un marco teórico-analítico que posibilite un acercamiento más profundo al tema (Luna, Zacarías y Macías, 2017; Valles, Castelo y Quijada, 2017).

Por ello se observa la necesidad de avanzar en el registro de evidencia empírica detallada acerca de la interacción que se lleva a cabo al interior de las aulas de las EN mexicanas a partir de modelos interpretativos y holísticos (como el Modelo E-P-R) que den evidencia de las prácticas de los docentes formadores al interior de las aulas de las EN. Con este fin se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio y descriptivo para analizar las lógicas bajo las cuales interactúan los docentes formadores y los estudiantes normalistas interactúan en el aula, específicamente en el curso particular de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria. La investigación completa se presentó en una tesis de maestría (Fragoza, 2018).

En esta ponencia se presentan resultados parciales de la investigación. Su objetivo es describir la forma en que se articulan las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional (E-P-R) en la interacción que se desarrolla entre una docente formadora y sus estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal.

Marco teórico

El Modelo E-P-R estudia la práctica docente en el aula a partir de la intersubjetividad. El concepto de intersubjetividad es definido por Berger y Luckmann (1993) como la confrontación de la conciencia de un sujeto con la conciencia de otro, lo que no se limita sólo a la interacción cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones relacionadas con la vida social. En otras palabras, se trata de concebir al individuo como un ser social, quien a partir de la subjetividad de los otros y la propia, concibe y construye una realidad particular (Rizo, 2005)

La mirada interaccionista sobre las prácticas docentes reconoce que las escuelas se encuentran inmersas en un entorno sobre el que influyen decisiones políticas, sociales, económicas y culturales. Esta influencia se ve reflejada en la construcción de las tareas que cada actor debe llevar a cabo, los cambios organizacionales de las escuelas, la vinculación que estas forman con organizaciones externas y con los padres de familia, entre otros. El efecto constante de agentes externos hacia la escuela, en diversas ocasiones determina la tarea del docente y la forma en que este es objeto de constantes revisiones por parte de las autoridades educativas. En este sentido, esta mirada analítica busca reconocer al docente como persona, lo cual permite abrir la mirada acerca de las situaciones que le rodean, condiciones contextuales que influyen directamente en su práctica y en su persona. Se reconoce que el docente tiene una tarea compleja, que en la cual la práctica en el aula puede dar giros debido a situaciones emergentes en las que el docente debe actuar asertivamente y tomar decisiones con los elementos de que disponga.

Vinatier plantea (2013) que el análisis de la práctica docente no debe desarrollarse de forma improvisada, por lo que, desde la mirada del Modelo E-P-R, la autora propone categorías teóricas y analíticas para estudiar las prácticas docentes. Estas categorías están constituidas por tres lógicas que intervienen simultáneamente en el aula: lógica epistemológica, lógica pragmática y lógica relacional. Estas se caracterizan a continuación:

- a) Lógica epistemológica (E): Da cuenta de la construcción de los saberes por parte de los estudiantes, a partir de las relaciones que estos establecen con las diversas figuras de aprendizaje (Charlot, 2006, como se citó en Fierro y Fortoul, 2017). Esta lógica puede ser visualizada como proceso y como producto, ya que la primera refiere a los recursos que se ponen en juego entre el docente y los estudiantes, mientras que la segunda se relaciona con las producciones que los estudiantes desarrollan a partir del proceso epistemológico (Fierro y Fortoul, 2017) Así pues, esta lógica refiere a la construcción de los saberes, particularmente a aquellas interacciones que se dan en torno al contenido revisado en clase.
- b) Lógica pragmática (P): Refiere a la utilización de herramientas metodológicas por parte del docente para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula. Se consideran los objetivos de aprendizaje, las estrategias y las técnicas que gestiona el docente para acercar al alumno al conocimiento. Un ejemplo de esta lógica es la utilización de la pregunta como estrategia para rescatar conocimientos previos sobre un nuevo contenido.
- c) Lógica relacional (R): Se centra en la comunicación entre sujetos en el aula es, sobre todo, un intercambio continuo entre el docente y sus estudiantes y entre los mismos alumnos, donde intervienen las decisiones de los sujetos, sus emociones, sus motivaciones, etcétera. La finalidad de esta comunicación es la construcción de las condiciones para el logro de los aprendizajes, así como el manejo de la dinámica que se establece entre los alumnos y con el docente.

Las tres lógicas intervienen simultáneamente en la práctica docente. El equilibrio entre ellas es siempre inestable por lo que, como se señaló, las lógicas se convierten en polos de tensión en el momento en que cada una tiene que ser atendida, de igual manera, por el docente a lo largo de su intervención en el aula.

La falta de equilibrio entre los polos de tensión es común, ya que el docente tiene que cumplir con tres funciones: enseñar el contenido, implementar estrategias didácticas y mantener una comunicación con sus estudiantes, lo cual en situaciones reales es difícil gestionar de igual forma. La inestabilidad de los tres polos de tensión tiene su razón de ser por el hecho de que operan de manera concomitante; además la influencia del contexto, las actuaciones de los estudiantes y las situaciones imprevistas que generalmente suceden (Vinatier, 2008; 2013; 2015, como se citó en Fierro y Fortoul, 2015, 2017).

Método

El presente estudio se fundamentó en los planteamientos de la investigación interpretativa, y en el método de estudio instrumental de casos (Erickson, 1992; Stake, 2007). El tema del caso que define el tipo de método a utilizar fue el de las lógicas epistemológica, pragmática y relacional (Vinatier, 2013) presentes en la interacción que se desarrolló entre una docente formadora y sus estudiantes.

Para la negociación al campo de estudio, se llevaron a cabo tres reuniones: (1) con la directora de Escuela Normal Estatal, (2) con la docente formadora del grupo, y (3) con el grupo de estudiantes del curso de Práctica Profesional del séptimo semestre de la Licenciatura en educación Primaria (LEPRIM). En cada una de las negociaciones se entregó una forma de consentimiento, misma en la que se puntualizaron los principios éticos acerca del trabajo de campo, entre ellos el anonimato y cuidado de los datos obtenidos de la investigación.

Se utilizó la técnica de la observación participante. En concreto, se observaron 18 sesiones de clase de aproximadamente dos horas cada una. Se observó un total de 29 horas y 35 minutos de interacción áulica, de las cuales, seis horas y seis minutos fueron videograbados.

Las sesiones 14, 15 y 16 fueron videograbadas en su totalidad. Corresponden a un momento del curso en el que los estudiantes, después de un periodo de prácticas profesionales en las aulas de educación primaria, desarrollaron ejercicios de reflexión acerca de las experiencias vividas en interacción con la docente formadora. Estas sesiones dieron la pauta para la descripción de los resultados que se reportan en esta ponencia.

A partir de la transcripción de las horas de observación, se obtuvo un total de 268 cuartillas de datos. Las categorías para el análisis de dichos datos surgieron de los planteamientos interaccionistas (Vinatier y Altet, 2008; Vinatier, 2013; Vinatier, 2015; Fierro y Fortoul, 2017). Las lógicas propuestas por las autoras para el análisis de las interacciones áulicas son: lógica relacional, lógica pragmática y lógica epistemológica. A partir de estas categorías teóricas de análisis, se llevó a cabo una codificación deductiva de la información obtenida.

Resultados

La Docente Formadora (DF) participante en esta investigación cumple con diversas funciones en la Escuela Normal, desempeñándose como: (1) docente formadora del curso de Práctica Profesional del séptimo semestre de la LEPRIM, (2) asesora de estudiantes para la realización del trabajo de titulación, (3) coordinadora del departamento de investigación de la Escuela Normal,

(4) secretaria sindical de la Escuela Normal, y (5) coordinadora de diversos proyectos escolares vinculados con otras instituciones educativas.

El grupo del curso de Práctica Profesional de séptimo semestre de la LEPRIM estuvo conformado por 27 estudiantes, 21 mujeres y seis hombres. La edad de los alumnos oscila entre los 20 y los 30 años, donde la mayoría cuenta con 21 años.

4.1 Descripción de las lógicas presentes en la interacción docente-estudiantes

A partir del análisis se encontró que, en la actuación de la DF, la lógica relacional fue la que predomina y en función de la cual aborda tanto la lógica pragmática como la epistemológica, lo que resultó en una combinación recurrente entre expresiones de afecto, formulación de instrucciones y abordaje del contenido.

Para la organización de los datos se tomó en cuenta la manera en que las lógicas de actuación docente se iban entrelazando en función de propósitos específicos, los cuales responden a las situaciones contextuales y a la compleja trama de interacciones entre la docente y sus estudiantes.

Con el objetivo de describir la complejidad de las lógicas presentes en la interacción áulica entre la DF y sus estudiantes, se procedió a establecer códigos combinados, es decir, se analizaron aquellos discursos y acciones de la DF que involucran el uso de más de una lógica de la práctica docente. Estos códigos combinados se definen en la tabla 4.1.

Tabla 4.1

Definición de los códigos combinados por lógica de la práctica docente.

Código	Definición
Relacional-pragmática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones en las que la docente recurre a la estrategia de llamar la atención de los alumnos, por medio de expresiones como "¡pongan atención!", "¡guarden silencio!". Traen consigo una emoción, como puede serlo el enojo o impaciencia. ▪ Situaciones en la que la docente se comunica personalmente con un alumno para darle una indicación o instrucción.
Relacional-epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones en las que se da un refuerzo positivo o negativo (verbal o no verbal) en relación al contenido.
Epistemológica-pragmática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos en los que se habla de un tema nuevo, pero al mismo tiempo es una instrucción, ya que se espera que los alumnos hagan el ejercicio tal como el contenido mostrado.
Relacional-epistemológica-pragmática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momentos en los que la docente hace una pregunta (pragmático) a algún alumno en específico (relacional) acerca de un contenido o invitando a la reflexión (epistemológico)

- Situaciones en las se llama la atención de los alumnos (pragmático-relacional) en torno al contenido (epistemológico)

Nota: elaboración propia.

Con base en las definiciones mostradas en la tabla 4.1 se realizó el análisis y codificación de los registros de observación de aula 14, 15 y 16. En la tabla 4.2, se pueden identificar las frecuencias obtenidas por cada uno de los cuatro códigos.

Tabla 4.2

Frecuencia de intercambios ubicados en más de una lógica de la práctica docente.

Sesión	Código			
	Relacional-pragmática	Relacional-epistemológica	Pragmático-epistemológica	Relacional-pragmática-epistemológica
14	159	98	99	10
15	59	24	9	4
16	116	25	15	8
Total	334	147	123	22

Nota: elaboración propia.

El lenguaje afectivo y la cercanía física son las estrategias más frecuentes que la DF emplea para hacer preguntas de seguimiento sobre la tarea, para reforzar la consigna, y para moverse por el aula como una práctica de seguimiento de la tarea. El mayor número de recurrencias se observa en este tipo de intervenciones.

Esta bina de lógicas relacional-pragmática se entiende a partir de ejemplos como: “la DF se aleja de Rosa y se dirige a Franco, pero le dice a Rosa: “ahorita vamos a sacar conclusiones de eso ¿Ok?“, Se acerca a Franco y le dice: “¿Qué pasó hijo?” (RO14_021017_10).

Como se puede observar, la palabra “hijo” se hace presente al dar una instrucción o al atender la duda del alumno. Otras palabras afectivas como “mija (o)”, “princesa”, “papá” y “mamá”, parecen utilizarse con una finalidad que va más allá de tener una relación de confianza mutua, ya que estas palabras se usan como parte de una estrategia que además del acercamiento, es utilizada para reforzar los contenidos vistos en clase, plantear preguntas y dar instrucciones dirigidas¹.

La relación interpersonal no solo se combina con la instrucción en el aula de la DF, sino que también se forma una bina entre las lógicas relacional-epistemológica, es decir, del afecto y la

¹ En México, es común que los docentes de educación básica se refieran a sus alumnos con palabras como “mija(o)”, “princesa”, “papá” y “mamá”.

construcción del saber. Esta composición se presenta cuando la docente hace comentarios positivos o negativos como reforzamiento de la aportación del alumno sobre un tema nuevo. Este tipo de estrategia relacional-epistemológica se puede observar en un intercambio referido a la elaboración de las planeaciones didácticas que elaboran los estudiantes durante sus prácticas profesionales:

DF: a ok, ¿Alexandra?

Alexandra: ese tipo de cuestiones ya están vistas en lo que son las planeaciones. Se me hace como que hacerlo dos veces porque (la DF asiente) en las planeaciones yo pongo las imágenes de los ejercicios que voy a poner, si voy a hacer un cuadro, lo pongo en más pequeño, para que ahí se mire lo que voy a hacer.

DF: (asiente y sonrío a Alexandra mientras terminaba de hablar) ok, que bueno que retomó eso Alexandra en el comentario, o sea, y dice bien Roberto también, son evidencia que nosotros tenemos (RO14_021017_21).

El anterior intercambio da cuenta de una necesidad de recurrir a palabras de reforzamiento dirigidas a un alumno(a) particular cuando se responde en relación al contenido. Las palabras positivas o negativas hacia las respuestas y las experiencias de los alumnos son utilizadas como una estrategia de enseñanza, en este sentido, la docente busca que los alumnos se sientan con la confianza de seguir aportando ideas durante la clase.

Por otra parte, la instrucción y la construcción del saber forman la bina de lógicas pragmática-epistemológica en dos tipos de situaciones: (1) cuando se espera que el tema nuevo sea el punto de partida para que los alumnos repliquen el ejercicio, y (2) cuando se invita al alumno a reflexionar sobre un tema a partir de la estrategia de la pregunta. La combinación de ambas lógicas es una práctica recurrente en la práctica de la DF.

Como evidencia de la combinación de las lógicas pragmática-epistemológica, a continuación, se muestra el ejemplo de un intercambio entre la DF y un alumno. Este ejemplo evidencia que, en ocasiones, el conocimiento se comunica de forma instructiva, es decir, la DF espera que los alumnos, en sus prácticas profesionales, apliquen el conocimiento nuevo que ella les comparte:

DF: lo puedes registrar ya, ¡fíjense bien!, porque al final, ¡escuchen bien! Al final de la primera jornada de prácticas que es esta jornada de prácticas, no de observación, no de ayudantía, de práctica profesional (Luis se sienta sobre la mesa) vamos a revisar. Ustedes, como sujeto de análisis, ¿Cuáles fueron los núcleos más reiterativos al momento de escribir? O sea, en qué estoy centrándome en los incidentes, ¿Qué me está generando a mí ese tipo de incidente crítico?, y también por consiguiente, si hay un núcleo en particular, ¿a qué categoría estamos destinando más esfuerzo para los incidentes? ¿Sí queda claro? (RO14_021017_45).

Como este fragmento, durante las sesiones se presentaron otros 98, durante los cuales la DF intercambia con los estudiantes contenidos relacionados con sus prácticas profesionales en las escuelas primarias, y espera que este conocimiento nuevo sea operacionalizado en las aulas.

Para sumar complejidad a la práctica de la DF, el análisis mostró que existen algunos momentos en los cuales la docente combina las tres lógicas de la práctica docente, es decir trata de mantener un equilibrio entre el afecto, la instrucción y el contenido. La triada de las lógicas relacional-pragmática-epistemológica sólo es notoria cuando se toma en cuenta el contexto del texto codificado, es decir, cuando se toman fragmentos más amplios, que abarcan el texto anterior y el texto posterior al codificado. Un ejemplo de ello es la siguiente aportación de la DF:

Tú más que nada conoces el proceso, tú más que nada sabes si ese niño faltó, participó o no, pero, al final de cuentas, como dice el dicho de manera coloquial “donde manda capitán, no gobierna marinero”, entonces nos deberemos de sujetar a ciertas políticas, orientaciones, indicaciones, que a lo mejor no son las correctas, entonces yo evaluaría Marcos, lo evaluaría con lo que tiene. Eso es lo que haría (RO16_231017_39).

En este fragmento se observa que el conocimiento nuevo (lógica epistemológica) está siendo dirigido hacia un alumno en particular, que es Marcos (lógica relacional) y al cual la DF se dirige por su nombre, conocimiento que al mismo tiempo es una instrucción (lógica pragmática), ya que la DF le da un consejo sobre una experiencia vivida en su propia práctica, esperando que el alumno lo atienda y posteriormente lo aplique en su práctica.

Otro ejemplo de la triada de las lógicas relacional-pragmática-epistemológica en la práctica de la DF es el siguiente:

DF: mjm, a ver tu argumento Luis (la DF le sonrío).

Luis: ¿el mío?

(La DF lo ve y asiente) y le dice: Sí, ¿Por qué sí es válida la estimación dentro de la Geografía?

(RO14_021017_12).

En este fragmento se puede observar que la DF busca construir conocimiento relacionado con la ubicación geográfica (epistemológico) a través del cuestionamiento o formulación de preguntas como estrategia didáctica (pragmático), refiriéndose a un alumno en particular que es Luis (relacional).

Conclusiones

Como se señaló, la interacción docente-estudiante que se lleva a cabo al interior de las aulas normalistas ha sido poco estudiada en México. Si bien existen trabajos como los desarrollados por Hernández, Ramos y Serrano (2019) y Rubio, Castro y Samayoa (2019) al interior de EN mexicanas, estos centraron su atención en el desarrollo de las prácticas profesionales que realizan los estudiantes normalistas. Por ello, se considera que es necesario continuar con el estudio de las

interacciones que se establecen en las aulas normalistas del país, ya que esto puede dar cuenta de cómo es que los futuros docentes de la educación básica construyen sus conocimientos e identidades docentes. Esta línea de investigación ofrece elementos para acompañar los procesos de formación de estudiantes normalistas en el reconocimiento de la complejidad del acontecer del aula, a la vez que de contar con herramientas para reconocer las lógicas de su actuación en el aula y el tipo de dinámicas a que da lugar. Así también, es posible apreciar las consecuencias que tienen estas dinámicas que se establecen en el aula en cuanto al tipo de aprendizajes que se privilegian, así como los modos de relación que se privilegian.

El modelo teórico de análisis de práctica docente desde una mirada interaccionista y utilizando el modelo E-P-R mostró ser un recurso adecuado para acceder a la lógica interna que permite comprender la manera en que un docente se desenvuelve en el espacio del aula. Los resultados mostraron que las lógicas relacional-pragmática y relacional-epistemológica fueron las combinaciones más presentes en la interacción áulica que se desarrolló entre la DF y sus estudiantes.

A partir de las evidencias presentadas, se puede concluir que la lógica relacional fue la vía principal para la asignación de tareas y la construcción del conocimiento práctico en el aula observada. La comunicación de instrucciones y el desarrollo del conocimiento práctico a partir de acciones relacionadas con el afecto, sugirió que la DF compartió las experiencias prácticas que le son emocionalmente cercanas (desde su experiencia en educación básica, su trabajo como docente formadora de otros grupos en la Escuela Normal, e incluso desde su rol como madre de familia), situación que explica el uso de un lenguaje particular para transmitirlo a sus estudiantes. Que la DF brinde consignas y construya el conocimiento práctico desde la lógica relacional, da muestra de que la docente concibe una relación inherente entre la enseñanza, la práctica docente y el afecto.

Asimismo, la presente investigación aporta metodológicamente a los planteamientos interaccionistas en la formulación de diadas y triadas de las lógicas presentes en las prácticas docentes. Esta aportación se deriva de que la docente observada utilizó la lógica relacional como una vía para llegar a la lógica pragmática y a la lógica epistemológica, entre otros ejemplos.

Para finalizar, trabajos como los de Fierro y Fortoul (2015, 2017), Cervantes (2017), Brito (2017), Fragoza (2018) y el presente, abonan en la conformación de una línea de investigación que ha sido poco explorada en México. Esta línea se orienta hacia al estudio de las prácticas docentes en situaciones reales de trabajo, desde modelos interaccionistas, con alcances profundos de interpretación y reflexión que permiten la comprensión del quehacer docente desde un enfoque más holístico.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Brito, T. (2017). *Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Cervantes, D. (2016). *Enseñar, aprender y construir el nosotros: Un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Iberoamericana, León, México.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de Educación*, 346. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf
- Erickson, F. (1997). Ethnographic Microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. (p.201-223). California: Academic Press.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2015). *Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes*. Memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Chihuahua.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: Ediciones SM.
- Fragoza, A. (2018). *Análisis de la interacción áulica: un estudio de caso en formación inicial de docentes*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Baja California.
- Hernández, N., Ramos, J. y Serrano, J. (2019). *Procesos de acompañamiento en el prácticum: la formación de mentores*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación de la Educación Normal. Rosarito, Baja California.
- Luna, M., Zacarías, M. y Macías, J. (2017). *Acompañamiento del estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. Opinión de los profesores-tutores sobre su función*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Yucatán, México.
- Rubio, M., Castro, G. y Samayoa, G. (2019) *Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación de la Educación Normal. Rosarito, Baja California.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 2012(138), 9-17. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. En É. [Bourgeois y G. Chapelle](#) (Eds.). *Apprendre et faire apprendre*. (p. 109-121). Francia : PUF.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81-93. Recuperado de <http://rechercheformation.revues.org/907>

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Recherche & Formation*, 179, 138-141. Recuperado de <https://rfp.revues.org/3730>
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Virginia, Estados Unidos de América: Paul H Brookes Publishing.
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Revista Razón y Palabra*, 10(47). 1-9- Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520655003>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Observación en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings. Manual y guía del usuario. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase*. México: SEP.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Valles, I., Castelo, L. y Quijada, F. (2017). *Las prácticas docentes exitosas en una escuela normal*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Yucatán, México.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* [El trabajo del docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional] Francia: De Boeck.
- Vinatier, I. (2015). *Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes*. Conferencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación, Chihuahua, México.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Francia : Presses universitaires de Rennes.

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE ESTRATEGIA PARA ATENDER LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS

Sarai Marcial Ayala

sarai.marcial16@gmail.com

Zurisadai Guadalupe Zariñana Ayala

zuri.sadai.zarinanaayala99@gmail.com

Rosario Salcedo Beltrán

rosariosalcedobeltran@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Estudiantes del quinto semestre

Licenciatura en Educación Preescolar

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

Resumen

Una de las cualidades de los infantes es mostrar sus emociones ante actividades que son de su agrado o les disgusta realizar. Considerar estas actitudes permitirá al docente hacer una autoevaluación sobre ambientes de aprendizaje que genera, determinar qué aspectos modificar y buscar estrategias de integración. La investigación partió de la pregunta: **¿Qué ambientes de aprendizaje generar para obtener actitudes favorables en los niños de nivel de Educación Preescolar?** para dar respuesta se analizó a Herrera (2006) en relación con los ambientes de aprendizaje, Contreras (2013), Castro y Morales (2015) y Zabala (2007) que especifican sus componentes y a Correa (2019) para actitudes. Se aplicaron instrumentos para las técnicas de recolección de información, cuestionarios, observación y entrevistas, aplicados mediante el método etnográfico. Primero se recuperó información de corte cuantitativa y posteriormente cualitativa. El actuar del docente ante las actitudes presentadas forma parte de la creación de un ambiente de aprendizaje. Desde el enfoque humanista, se debe cuestionar al alumno el motivo de su postura, fomentar el diálogo, la resolución de problemas y propiciar un clima armónico, donde se le dé oportunidad de ser un ente activo capaz de reflexionar que es parte de una sociedad donde repercuten sus acciones.

Palabras clave: actitudes, ambientes de aprendizaje, estrategias, integración, espacio, material.

Introducción

El estudio de las emociones y su relación con las actitudes cobra importancia por su impacto en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del niño. Si las actividades a realizar son de su interés tendrán respuestas favorables y la disposición para realizarlas, contribuyendo a la adquisición de los aprendizajes esperados. Por el contrario, si no son de su interés, el educando se mostrará indiferente, evitará involucrarse, e inclusive distraerá a sus compañeros. A partir de los ambientes de aprendizaje se pueden identificar y generar actitudes que permitan la integración voluntaria de los educandos.

La investigación se situó en los jardines de niños donde se llevaron a cabo las jornadas de práctica, observación y ayudantía correspondientes al quinto semestre, en escuelas pertenecientes al municipio de Villa Guerrero, Estado de México, específicamente en tres grupos de tercer grado. La temática fue elegida al detectar la problemática de la falta de integración y la manifestación de actitudes diversas por parte de los alumnos ante las actividades planteadas por la docente. Por ello se analizaron los ambientes de aprendizaje que se generan dentro del aula y su relación con las actitudes que manifiestan los infantes, con la finalidad de saber qué tipo de ambientes deben crearse para validar sus derechos como lo es el de desenvolverse en un espacio agradable, de confianza y respeto.

Planteamiento del problema

Esta investigación surge debido a que, al diseñar la planeación de situaciones didácticas para aplicar con los educandos se idealizan resultados favorables y al ejecutarse se derivan otro tipo de reacciones, porque las actitudes mostradas son diversas, impredecibles y cambiantes en relación con las emociones que manifiestan los niños ante ellas y la influencia del contexto en que se desarrollan.

Al intervenir en las jornadas de práctica algunos niños evitan interactuar con los demás rehusándose a realizar las actividades, ante ello, la docente en formación se cuestiona sobre: ¿cómo hacer frente al problema? debido a la corta experiencia que tiene frente a grupo, como consecuencia se da poca importancia a la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior y el tipo de actitudes que se generan, en esta investigación se buscó dar

respuesta a: **¿Qué ambientes de aprendizaje generar para obtener actitudes favorables en los niños de nivel de Educación Preescolar?**

Los ambientes de aprendizaje están relacionados con la parte afectiva de los individuos involucrados en dicho proceso, el papel del maestro es propiciar espacios donde el niño se sienta en confianza al relacionarse con el docente y con sus iguales, de esta forma existen más posibilidades de obtener actitudes positivas. Además, debe ser capaz de tomar decisiones y acuerdos que beneficien a todos aquellos inmersos en el aula de clases y ser ejemplo en cuanto a las actitudes presentadas ante una situación determinada.

Para su creación es necesario considerar las condiciones físicas, psicosociales y didácticas, de esta manera, crear un clima propicio para el aprendizaje, donde los niños sientan confianza al participar y se genere seguridad personal a partir de experiencias positivas que den como resultado actitudes pertinentes. La escuela es un lugar donde los educandos aprenden y desarrollan habilidades fundamentales a lo largo de su vida, el docente debe tener la capacidad de organizar espacios armoniosos y motivadores para la adquisición de conocimientos significativos.

El diseño de ambientes de aprendizaje implica una actuación donde se ponen en juego conocimientos, pautas, toma de decisiones y sobre todo la puesta en práctica, como lo señala Contreras (2013) conlleva “aquellas actitudes o acciones que están dirigidas a establecer una forma de pensar o hacer las cosas” (p. 158). Se realizó una búsqueda de alternativas para propiciar la integración del grupo, para alcanzar el objetivo general y específico:

- Generar ambientes de aprendizaje favorables a través de la identificación de actitudes que presentan los niños ante diversas actividades con el fin de integrar a todos en el proceso de aprendizaje.
 - o Identificar actitudes de los estudiantes, estrategias y características de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula.

Marco teórico

Las situaciones didácticas no siempre responden a los intereses, gustos, rasgos de personalidad, estilos de aprendizaje, motivaciones y necesidades formativas de cada infante para hacerlos partícipes para alcanzar los aprendizajes esperados, por lo que se pretende buscar su integración ayudándolos a tener la posibilidad de conocer y regular sus emociones a través de ambientes acordes al desarrollo personal, social y afectivo del grupo en general.

Para comprender y atender las actitudes manifestadas por los infantes ante las actividades diseñadas por la educadora, es indispensable poseer el conocimiento necesario, partir de la noción sobre qué es un ambiente de aprendizaje y la relevancia que tiene; “el ambiente del salón de clase es esencial en el favorecimiento del desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y las niñas”. (Jaramillo 2007, como se citó en Castro y Morales, 2015, p. 4). Ante ello, se revisaron diversos autores para comprender el objeto de estudio.

Un ambiente de aprendizaje “es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos. Dichos entornos pueden proveer materiales y medios para instrumentar el proceso” (Herrera, 2006, p. 2). En este escenario existe una interacción entre maestro, alumnos, contenidos temáticos, recursos metodológicos y tecnológicos, material didáctico, comunicación, aspectos culturales, teorías y paradigmas, motivación, creatividad y la personalidad de cada uno de los actores.

En resumen, los ambientes de aprendizaje involucran un todo, incluso factores externos específicos, Duarte (2001, como se citó en SEP, 2017), señala que “un ambiente de aprendizaje no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo ni a las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos, también incluye los procesos educativos y las relaciones con el entorno” (p. 1). En éste, se encuentran inmersos los cambios constantes que han surgido en los planes y programas de estudio y las modificaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de igual manera, influyen las exigencias de la misma sociedad.

La SEP (2017) señala tres componentes que conforman los ambientes de aprendizaje:

- Condiciones físicas.
- Condiciones sociales y afectivas.
- Enseñanza y aprendizaje.

Como parte de las condiciones físicas, se encuentra el material didáctico, aspecto relacionado con los intereses de los educandos, que repercuten en la integración y motivación que tienen hacia las actividades, ante ello, Castro y Morales (2015), refieren

Los materiales representan otro elemento relevante en los espacios físicos educativos, por lo que se requiere seleccionar materiales y equipo que promuevan el desarrollo integral, que facilite experiencias de calidad para el aprendizaje, que estimulen la creatividad, la exploración, la manipulación, la interacción y la integración con la diversidad cultural. (pp. 11-12)

El espacio también forma parte de esta condición, es un aspecto esencial donde se desarrollan diversas interacciones humanas dejando de lado “la noción simplista de espacio físico como

contorno natural” (Contreras, p. 2), dado que éste influye en las actitudes y conductas tomadas por los alumnos al ser el lugar donde se ejecutan las actividades planteadas y se encuentra inmersa la organización espacial y del mobiliario.

Es de interés el segundo punto referente a las condiciones sociales y afectivas porque se consideró que pueden ser reguladas por medio de las actitudes que induzca el docente, la relación social dialógica y la confianza que se genere mediante los ambientes de aprendizaje. Castro y Morales (2015) señalan:

El principal creador del ambiente educativo es el docente, ya que la empatía y el afecto que demuestra permite que los educandos se sientan queridos y puedan construir de mejor manera sus aprendizajes, siendo la relación dialógica la base entre el docente y el estudiantado. (p. 15)

Las relaciones entre alumnos deben estar basadas en la comunicación, el cuidado, la atención y la reciprocidad. Implica que al trabajar en conjunto aprendan a dialogar, respetarse unos a otros a pesar de las diferencias culturales, sociales, de personalidad y sobre todo incluirse en las actividades de diferente organización social y espacial, de esta manera se generará “una cultura escolar incluyente caracterizada por un clima escolar basado en la colaboración y el apoyo de todos los miembros” (Zacarias, Peña y Saad, 2016, p. 149).

Como parte de las condiciones sociales y afectivas, se halla la participación de padres de familia, quienes influyen en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo de sus hijos; al involucrarse en los aprendizajes contribuyen a que las experiencias escolares sean más significativas, que los infantes se integren, incluso disfruten la actividad y se formen lazos familiares afectivos.

En el último punto respecto a la enseñanza y aprendizaje se encuentran inmersas las estrategias. Contreras (2013) refiere que son acciones que dirigen formas de pensar o hacer las cosas, ante esto la docente debe conocer diferentes metodologías, paradigmas y teorías que sustenten su práctica educativa incluso con el canto, la música, el juego y retahílas que permitan retener la atención y poner en juego los conocimientos de los educandos.

En el ambiente de aprendizaje están presentes las personalidades de los individuos, sus emociones, sentimientos y actitudes, las cuales pueden ser observadas a través de sus acciones. Brophy (2000, como se citó en SEP, 2017), refiere que:

En este ambiente se espera que los alumnos participen con atención y entusiasmo en las actividades; se construya una comunidad de aprendizaje donde el docente, despliega atributos personales como ánimo alegre, actitud amistosa, madurez emocional, sinceridad,

interés, afecto y preocupación por los alumnos. Asimismo, el docente trabaja con sus alumnos para que muestren esas mismas actitudes a sus compañeros. (p. 2)

Es necesario entender la definición de actitud porque es un factor que da respuesta a cómo los estudiantes consideran las actividades. De acuerdo con Allport (2018, como se citó en Correa, Abarca, Baños y Analuisa 2019), se identifica como “un estado de disposición mental, organizado que ejerce una influencia directa en el comportamiento de una persona en su día a día” (p.3). Se entiende como actitud a la predisposición favorable o desfavorable que el individuo manifiesta ante lo que le evoca una determinada situación, provocado por estados emocionales, de cognición, afectivos y normativos, lo que se refleja en el comportamiento.

Prestar atención a las actitudes que los educandos manifiestan ante las actividades que se le presentan y diferentes aspectos como material, organización social, espacial y de mobiliario e incluso a las temáticas abordadas y las estrategias implementadas, permite la reflexión de la práctica docente; cuestionar qué ambientes de aprendizaje se están generando y qué modificar para conseguir la integración y aceptación de los alumnos en las situaciones didácticas.

Metodología

La investigación tuvo el propósito de identificar las actitudes manifiestas por los alumnos ante diferentes ambientes de aprendizaje para obtener mejores resultados en las actividades diseñadas; para llegar a este fin se recopiló información mediante el método etnográfico en tres momentos, primero se revisaron diferentes autores, para fundamentar el trabajo: Herrera (2006) en cuanto a ambientes de aprendizaje, a Correa (2019) respecto a actitudes; Contreras (2013) en estrategias; Castro y Morales (2015) del material y Zabala (2007) al espacio; a partir de ello, se determinaron instrumentos de observación, los cuestionarios y entrevistas.

La investigación en un primer momento se desarrolló con un corte cuantitativo, se realizó un cuestionario donde participaron 30 alumnos del tercer grado de educación preescolar de dos instituciones diferentes, que voluntariamente accedieron a responder, del cual se tomó una muestra de 10 alumnos. El instrumento fue conformado por un cuestionario de preguntas cerradas y constó de 12 cuestionamientos con cuatro opciones de respuesta.

El cuestionario realizado a los infantes carecía de la información necesaria y suficiente para comprobar los supuestos planteados en la pregunta de investigación, a pesar de que tenía el propósito de recabar los gustos de los educandos para la creación de ambientes de aprendizaje

acordes a sus intereses. Al responder a las preguntas, la mayoría de las veces repitieron la primera opción de las respuestas y se mostraron impacientes por terminar e incluso algunos espontáneamente se retiraron.

Por lo anterior se replanteó el enfoque de la investigación, tomando la decisión de orientarla hacia lo cualitativo, a partir de un corte etnográfico, “los estudios cualitativos manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen”. (Bertely, 2000, p. 22)

Como tercer periodo se obtuvieron datos necesarios por medio de dos instrumentos, uno de observación directa, para conocer las actitudes de los infantes durante la estancia en una jornada de prácticas en el Jardín de Niños, y otro, con la aplicación de cinco entrevistas a educadoras en servicio, dos de la misma institución y tres de diferentes.

Con el instrumento de observación se obtuvieron datos reales sobre las actitudes que manifiestan los infantes ante ciertas actividades, estrategias de enseñanza, lúdicas y motrices, y tipos de organización; esto fue posible porque estábamos inmersas en el campo de investigación, la estancia previa en jornadas anteriores dentro de los salones de intervención permitió obtener la confianza de los niños y que ellos actuaran de manera natural.

Las entrevistas a las docentes aportaron información significativa para la investigación, dieron cuenta sobre sus conocimientos sobre las temáticas abordadas y la relación con su práctica, además mencionaron elementos que no fueron observados a simple vista o considerados, como la importancia del orden, que los alumnos tengan un aula digna, los términos dados a la clasificación de las actitudes, su postura ante la regulación de éstas y, las actitudes en general que demuestran los niños ante las actividades lo que puede variar en un aula y otra.

Se realizó la triangulación al contar con tres modalidades distintas de recogida de datos. De acuerdo con Zabalza (1991, como se citó en Anguera, 1995) permitió obtener información amplia, variada y complementaria, minimizando las carencias de algún instrumento por las posibilidades de otro. La información obtenida en los Jardines de Niños aportó a la investigación diversos elementos para su análisis.

Resultados

Los resultados obtenidos de los diferentes tipos de instrumentos fueron:

Tabla 1. Resultados del cuestionario aplicado a los infantes.

Cuestionario aplicado a los infantes			
Música	<ul style="list-style-type: none"> El 70% dicen sentirse contentos al escucharla mientras que el 30% se sienten aburridos o molestos. Al cantar con sus compañeros el 80% se sienten contentos y el 20% sienten disgusto y pena. En cuestión del baile el 50% de los alumnos muestran sentimientos de gusto por el baile mientras que el otro 50% denota lo contrario, realizar actividades que impliquen el baile, podría ocasionar que no se obtenga en el grupo las actitudes esperadas. En cambio, hay que tener presente que el papel de la docente es proporcionar experiencias diversas. 	Consideración en opiniones, sugerencias y quejas	<ul style="list-style-type: none"> Un 87% de los alumnos se sienten animados al ser tomados en cuenta, lo que genera que sean participativos y se expresen libremente. Mientras que el 13% experimentan tristeza al no ser considerados, provocando en ellos actitudes negativas y evitando involucrarse en las actividades.
		Interacción con padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> Ante el trabajo con un padre de familia el 87% de los niños denotan alegría y el 13% enojo, esto se puede considerar en el diseño de actividades en que participen, puesto que, al generar este tipo de ambientes, los niños disfrutan la interacción con ellos y se involucran en mayor medida.
		Interacción con compañeros	<ul style="list-style-type: none"> El 60 % de los infantes expresa alegría al coincidir con compañeros de otros grupos, lo que brinda la posibilidad de aplicar este tipo de formas de trabajo, innovando la propia práctica. Por otro lado, un 20% expresa enojo y 20% tristeza. La mayoría de los estudiantes (80%) manifiestan sentir agrado cuando se trabaja en pequeños grupos y una menor cantidad (20%) mencionan no estar de acuerdo, la organización social del aula debe realizarse de diferentes maneras para compartir conocimientos y experiencias. El 60 % de los educandos demuestra actitudes desfavorables como aburrimiento y distracción al escuchar intervenciones de sus compañeros, por lo que optan por ponerse a jugar. Un 40% son atentos cuando un estudiante participa.
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> La contribución de la docente en la modificación de los esquemas mentales de los niños denota su gusto al sentirse felices (90%) por comprender y aprender cosas nuevas. El 10% restante expresan tristeza. 		
Distribución de tiempos	<ul style="list-style-type: none"> El 64% de los alumnos se muestran motivados para realizar las actividades en poco tiempo, el 24% se sienten enojados y el 12% disgustados, lo cual se puede tomar en cuenta al determinar la temporalidad para cada actividad. 		
Uso de materiales novedosos	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los niños (90%) muestra emoción al utilizar materiales novedosos y que se hayan empleado con anterioridad y una minoría (10%) expresan disgusto ante ello. Es importante la innovación y el diseño y selección de materiales llamativos para los niños. 	Espacios	<ul style="list-style-type: none"> La selección de espacios fuera del aula se ve favorecida ya que el 80% de los estudiantes prefieren trabajar en diversos espacios exteriores al salón de clases y un 20% les disgusta. Por lo cual, si la actividad a desarrollar se presta, es óptimo elegir este tipo de organización para que los niños muestren actitudes positivas y se involucren.

Con los resultados obtenidos y el proceso que llevó su aplicación, se dio cuenta de dos puntos relevantes. Primero a partir de identificar las actitudes que proyectan los infantes, el docente puede realizar modificaciones en las estrategias seleccionadas y en el diseño de actividades, con el fin de motivar a los educandos y generar determinadas actitudes asertivas, lo cual conlleva a que se integren y participen en las diferentes situaciones de aprendizaje. Segundo, los niños respondieron el cuestionario aplicado de acuerdo con lo que se les planteaba, algunos infantes respondían de forma rápida repitiendo la primera opción dada e incluso las de preguntas anteriores, de igual manera se dieron casos en los que se retiraron quedando inconcluso el cuestionario.

Análisis de observación

Tabla 2. Instrumento de observación.

Observación			
Música	<ul style="list-style-type: none"> Algunos no quieren participar. Gusto, alegría. Mencionan que no les gusta bailar. La docente canta, pero los niños no lo hacen fuerte o algunos ni lo intentan. Al escuchar música infantil, comentan que no les gusta. 	Videos	<ul style="list-style-type: none"> Prestan mucha atención, guardan silencio y permanecen en su lugar.
		Actividades con los padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> Un niño lloró cuando su mamá llegó al salón, la jaloneaba y empujaba. Algunos se comportan cuando llegan sus papás.
Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> Todos lo hacen, relacionan lo que ven en su contexto para representarlo, dos niñas simulaban que vendían comida. Imitan a la maestra o a sus padres. 	Experimentos	<ul style="list-style-type: none"> Muestran curiosidad por descubrir lo que suceden. Quieren manipular el material a partir de sus ideas.
Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> Guardan silencio y prestan mucha atención. Piden que se les lean libros de su interés. Muestran asombro al escucharlos. Expresan mucha curiosidad por ver las ilustraciones cuando la docente lee un cuento. 	Trabajo en equipo (organización social del grupo)	<ul style="list-style-type: none"> Se reúnen por afinidad, la docente lo permite. Saben que deben sentarse y formarse niño y niña, lo aceptan, en ocasiones hay discusiones por ver quién es primero.
Hojas	<ul style="list-style-type: none"> Exigen el trabajo con hojas y atienden las indicaciones sobre lo que se hará. Les motiva repartir hojas y lápices. La mayoría realizan sus trabajos muy rápido y se aburren al esperar que los demás terminen. 	Promotores	<ul style="list-style-type: none"> Demuestran mucha emoción salir a realizar Educación Física. En clases de danza, a la mayoría de los niños les da pena bailar o tomar de la mano a sus compañeros del sexo opuesto.

La observación directa permitió tener un panorama más cercano a la realidad, se percibieron las actitudes que los educandos mostraban ante diferentes estrategias, recursos y formas de trabajo. Esto fue posible ya que los niños se sentían en confianza, lo que permitía que se desarrollaran libremente en cada una de las sesiones.

A partir de la aplicación de las entrevistas se pudo identificar que las docentes al referirse a los ambientes de aprendizaje dan prioridad a dos componentes: un aspecto físico y otro que es generado por el maestro y las diferentes relaciones sociales. En aspectos físicos se encuentra el espacio en el que se ejecutan las secuencias didácticas, así como el material que se localiza en el aula (de ensamble, estructurado, no estructurado, tecnológico) para la disposición del proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto al que es creado por el docente, refiere al ambiente que genera a partir del entorno, donde se les brinda seguridad, confianza, comunicación y libertad para que el alumno se desenvuelva activamente, al ser el aspecto que influye en las actitudes que presentan los niños.

Discusión

A partir de los resultados se encuentran diferencias entre la concepción que tienen las docentes en los componentes de los ambientes de aprendizaje, ellas se enfocan más a aspectos generales, sin clasificación específica, hacen énfasis en lo físico y social, dejan de lado los

contenidos curriculares. Por otro lado, algunos autores (Betancourt, 2009 y SEP, 2017) destacan tres componentes principales. Betancourt (2009) especifica tres atmósferas que implican los ambientes de aprendizaje:

El psicosocial, es entendido como el espacio de relaciones e interacciones, que propician: seguridad, confianza, autonomía y libertad en el alumno(a). También, un contexto que favorece la integración, la comunicación y la creación en sus diferentes niveles, que genera alegría y una vivencia reflexiva a través de diversos recursos y lenguajes. En la atmósfera física del salón de clases confluyen los aspectos técnicos, referidos a las condiciones arquitectónicas y medioambientales en cuanto a recursos naturales, condiciones de iluminación, ventilación, acústica y localización, para comodidad de las funciones y actividades realizadas al interior del mismo. En la atmósfera didáctica, el educador debe tener un arsenal amplio de actividades y medios que se planifican para que el alumno aprenda a aprender a la vez que comprende sus procesos cognoscitivos metacognoscitivos. (p. 3)

Las estrategias que aplican las docentes en las situaciones didácticas y el material que emplean, generan algunas actitudes en los niños, las cuales están relacionadas con sus intereses y características; las actividades lúdicas, las que implican la manipulación de diversos objetos y la actuación son las que mejores resultados han producido, así como los materiales moldeables, de construcción, tecnológicos y los relacionados con las artes plásticas; motivan a que los infantes se involucren, muestren felicidad y estén con disposición para hacerlo.

Mediante los cuestionarios los educandos expresaron el interés por el uso de material novedoso, se pudo observar que una docente comparte con ellos juguetes, peluches y material de construcción de sus hijos, tienen a su disposición material distinto al que hay en el aula de clases, esto motiva a los niños a participar en las actividades e involucrase. Como señala Brailovsky (2008):

Una vez que conocemos a nuestros destinatarios, tenemos que implementar estrategias y actividades que provoquen o susciten en ellos diversos estados emocionales o mentales. Algunos famosos y en apariencia neutros, tales como interés, atención, respeto, motivación, curiosidad, autonomía, creatividad, decisión de aprender, iniciativa, deseo de saber. (p. 40)

Por lo que es trascendental que las estrategias que emplean las educadoras estén relacionadas con las características propias de los infantes con el fin de que sean atractivas y se generen en ellos actitudes asertivas.

En cuanto a los espacios, Contreras (2013) recupera su importancia como entorno natural en el que se trasciende a cuestiones de interacciones humanas; ante ello las docentes han compartido información referente al uso variado de áreas de trabajo. Sin embargo, se observa

que emplean en mayor medida el aula de clases; a pesar de que se cuenta con espacios diversos no se hace uso de estos, lo que genera un desfase entre la teoría y la práctica.

Se concluye que la familia y terceras personas influyen de manera significativa en las actitudes presentadas por los alumnos, al igual que los ambientes de aprendizaje generados en la escuela. Las docentes mencionan que, si se crea un clima óptimo, seguro, agradable, de confianza, donde se fomenten los valores, se propiciará que el niño sea una persona activa, se interese por adquirir un aprendizaje tanto individual como colectivo y un actuar ético en los diferentes contextos donde se desenvuelve. Se pudo observar que las titulares se apoyan de los padres de familia para realizar algunas actividades como exposiciones, lectura de cuentos, ensayos de presentaciones artísticas, matrogimnasias, entre otras. Al interrogar a los infantes sobre su sentir cuando interactúan con sus tutores en actividades institucionales expresan alegría y se sienten motivados a participar.

Las actitudes se definieron como positivas y negativas, Zabalza (1996), las menciona como conductas defensivas (p. 2), por otro lado, una de las maestras entrevistadas las cataloga como “*actitudes favorables*” o “*no tan pertinentes*” (D. 5)¹. Finalmente se observa que recaen en lo mismo, refiriendo a ellas como buenas, malas, positivas, negativas, favorables, desfavorables; dentro de estas se encuentran la apatía, negatividad, pasividad, enojo, hostilidad, o por el contrario la empatía, el agrado y practicidad de los valores ante situaciones determinadas.

Conclusiones

Ante la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para la integración de los educandos y la obtención de actitudes pertinentes es necesario que el docente tome en cuenta su papel como el principal creador del clima del salón de clases donde realice un diagnóstico a profundidad para conocer los intereses, motivaciones, gustos y características de los alumnos, al ser éste un elemento fundamental para el quehacer docente, porque de él depende el tipo de espacios, materiales, estrategias, actividades, organizaciones y un entorno de confianza y comunicación que se genere y en consecuencia, las actitudes que presenten los infantes.

Si el educador otorga menor interés al ambiente, y cae en lo rutinario la estancia de los alumnos resultará poco agradable y tendrán un papel pasivo, sin encontrar el sentido de las actividades planteadas, lo que dificultará su integración. El actuar del docente ante las actitudes presentadas forma parte de la creación de un ambiente de aprendizaje, desde el

¹ Nomenclatura. La letra refiere a docente y el número a la persona entrevistada.

enfoque humanista, se debe cuestionar al alumno el motivo de su postura, fomentar el diálogo y la resolución de problemas, así como propiciar un clima armonioso en el que se le da oportunidad de ser un ente activo capaz de reflexionar, que es parte de una sociedad donde repercuten sus acciones.

Si bien, identificar actitudes poco favorables en los niños ante diversas estrategias y formas de trabajo no deben ser motivo para erradicarse en su totalidad, el papel del educador es brindar experiencias que despierten su deseo por aprender y los motive a integrarse activamente, se puede lograr al implementarlo de manera variada, lo que implica buscar situaciones o temáticas que sean de su interés.

Por último, tener presente que uno de los derechos de los infantes para su calidad de vida es “garantizar un desarrollo armonioso en el aspecto físico, espiritual, psicopedagógico, moral y social de los niños considerando sus aptitudes talentos” (Enesco, 2008, p. 4), permitirá ser conscientes sobre la creación de ambientes de aprendizaje brindándoles la importancia que merecen y considerando cada uno de sus componentes.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (1995). *Método de Investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Bertely, M. B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Betancourt, M, J. (2009). ¿Cómo propiciar atmósferas Creativas en el salón de Clases? *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-9. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/int85.htm>.
- Brailovsky, D. (coord.). (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castro, P. M., Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Contreras, E. R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento y gestión*, (35), 152-181. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/6115/3518>
- Correa, D. M., Abarca, A. N., Baños, C. A., Analuisa, S. G. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-

20. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Enesco, I. (2008). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Recuperado de: [https://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La infancia en la historia.pdf](https://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La%20infancia%20en%20la%20historia.pdf)

Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3852623>

SEP. (2017). *Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso. Módulo II La construcción de ambientes favorables para el aprendizaje*. México: SEP.

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zacarias, J. P., Peña, A. R., y Saad, E. D. (2016). *Inclusión educativa*. México: Aula Nueva SM. Recuperado de: <https://vdocuments.mx/inclusion-educativa-zacarias-j.html>

Otras referencias

López, V. C. (10 de enero 2020). *Transcripción de entrevista*. Ixtapan de la Sal, Estado de México.

LOS FORMADORES DE DOCENTES Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Mtra. Araceli García González
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Maestría en Investigación de la Educación
Estudiante de Doctorado
ara2308@gmail.com

Dra. Ma. del Rosario Vargas Flores
Escuela Normal de Tenancingo
Doctora en Educación
Docente de tiempo completo
Rosario_vargas_flo@hotmail.com

Línea temática 2: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Resumen

La parte central de este artículo tiene por objeto presentar los resultados de una investigación realizada a formadores de docentes de dos Escuelas Normales del Estado México, a fin de conocer las representaciones sociales que tienen sobre el pensamiento crítico y la forma en que estas se relacionan con la implementación de acciones didácticas para su desarrollo; en el sentido de que una representación social prepara para la acción (Moscovici, 1979). Los resultados indican que las representaciones sociales que los docentes tienen, son confusas y están alejadas del concepto de pensamiento crítico; por lo tanto representa una dificultad para transformar sus prácticas educativas hacia situaciones que promuevan su desarrollo.

Palabras clave: Acción didáctica, formadores de docentes, pensamiento crítico, representaciones sociales.

Planteamiento del problema

El DPC se ha presentado en planes y programas de todos los niveles educativos, como una exigencia nacional e internacional; por lo que las escuelas normales no escapan a esta dinámica. En torno a dicha exigencia, se han implementado políticas y diversas propuestas educativas para promover su desarrollo; sin embargo, los resultados no son los esperados. Los egresados de las escuelas normales, de manera general, parecen estar preparados sólo para funcionar desde una perspectiva técnica y para continuar repitiendo lo que han venido aprendiendo y experimentando a través de sus largos años de escolaridad; a pesar de los cambios sociales y de las reformas educativas (Ducoing, 2014a y 2014b).

Saiz y Rivas (2008), por ejemplo, sostienen que los esfuerzos realizados para desarrollar “las habilidades fundamentales del pensamiento [crítico] casi siempre han fracasado” (p. 2), sobre todo al utilizarlas en ámbitos cotidianos. Y, Lara (2012), concluye que el modelo educativo actual no forma profesionales con PC; por lo que, desde su perspectiva, continúa siendo un asunto pendiente de la agenda educativa. Con base en lo anterior, la lista de investigaciones con resultados negativos, es bastante larga. Incluso, Herrera, (2008) en su minucioso análisis sobre las contribuciones logradas en el DPC y su estado actual, se atreve a poner en tela de juicio lo que algunos resultados de investigaciones pretenden haber logrado.

Dada la situación descrita anteriormente y con la consideración de Moscovici (1979), quien sostiene que las representaciones sociales influyen en la preparación para la acción; para la acción didáctica en este caso, se planteó la situación de que la pregunta que tendría que hacerse antes que nada sería ¿cuáles son las representaciones que los formadores de docentes tienen sobre el pensamiento crítico? Y ¿cómo se relacionan estas representaciones sociales con la posibilidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes en formación? Mismas que se convirtieron en el objeto de esta investigación. Cuyo objetivo es conocer las RS que los formadores de docentes tienen sobre el PC e identificar la relación entre las RS y la posibilidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Marco teórico: Las representaciones sociales y el pensamiento crítico

Al ser las RS una forma de conocimiento de sentido común, resultado de las interacciones sociales y comunicativas que establecen formas de pensamiento social en un contexto determinado (Jodelet, 1996); preguntarse por las RS que los formadores de docentes han construido sobre el PC y los elementos que lo componen (Moscovici, 1979), conlleva a comprender de cierta manera, las acciones didácticas que se pudieran emprender con la finalidad de promover el DPC. Dado que el sujeto social “basa la actividad representativa en la reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos” (Jodelet, 1986, p. 480).

Abric (2001), aclara la pertinencia de esta exploración, porque considera que las RS funcionan como “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción” (p. 13). Entonces, conocer la forma en que ha llegado el fundamento teórico del PC a formadores de docentes, la forma en que lo han interpretado, e incluso, la importancia que le otorgan, será significativo, porque la interpretación y el sentido dado a sus representaciones marcan la pauta para fomentarlo (Banchs, 2000).

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, se utilizó la teoría planteada por Moscovici (1979), quien se refiere a las RS como una “red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan a través del tiempo y el espacio” (p. 220) o bien, como “constructo psicológico y social, abordando su elaboración a partir del sujeto-alter-objeto” (p. 220). Es decir, en toda relación sujeto-objeto siempre están en interacción otros sujetos, llamados *alter*. Las RS son una modalidad particular de conocimiento, que se construye a partir de la relación entre conocimiento cotidiano y la popularización de una teoría científica, cuya función es darle sentido a los comportamientos sociales y la comunicación entre individuos de un grupo social; un saber de sentido común que nos da seguridad para actuar. Un saber social, colectivamente construido y compartido (Jodelet, 1996).

Son conocimientos de sentido común, socialmente elaborados y compartidos, en una relación dialéctica entre lo social y lo individual; pero que generalmente se desprenden de una teoría científicamente construida o teóricamente sustentada. Es el conocimiento que tenemos y usamos acerca de los eventos naturales y fenómenos sociales, de los que difícilmente podemos prescindir; que tiene reconocimiento y aplicación a nivel social; y, se transmite por medio de la educación y los medios de comunicación masiva (Moscovici, 1979 y 1996 y Jodelet, 1996). Entonces, conocer la RS del PC es dar cuenta de la forma en que ha sido procesada la información bajo circunstancias cotidianas (Moscovici, 1996), compartida e interiorizada por el formador de docentes; así entender su desempeño. Porque las RS hacen posible la orientación objetiva del comportamiento para lograr un objetivo determinado.

Por lo que respecta al PC, se implementa en planes de estudio para la formación de docentes a finales de los 90's. Desde entonces, ha formado parte de los rasgos del perfil de egreso como competencia transversal. Con el propósito de que el futuro docente aprendiera a valorar críticamente la información escrita, aplicarlo en su desempeño profesional y lograr resultados educativos óptimos; así mismo se proyectaba el fomento de la construcción de argumentos, la investigación, problematización y solución de problemas (SEP, 2002).

En las dos últimas reformas educativas realizadas para continuar con el *fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*; el ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, (SEP, 2012) y actualmente, el ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación del maestro de educación básica que se indican (SEP, 2018a); permanece en el perfil de egreso,

la propuesta de promover el desarrollo y uso del PC; para la solución de problemas, la toma de decisiones, el uso de la información y el manejo de las TIC; también como competencia genérica.

Los planes de estudio referidos anteriormente son reiterativos en el hecho de que “el proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente” (SEP, 2018a, p. 54). Desde esta tendencia educativa, el docente continúa siendo agente clave para la implementación de un programa y para obtener logros académicos exitosos (UNESCO, 2015). Así que el logro de los fines educativos, depende en gran medida de las representaciones sociales que tengan los docentes en este caso, sobre el PC, mismas que los preparan para la acción didáctica.

Sin embargo, el PC es un concepto que ha llegado a los formadores de docentes a través de una lista de competencias que conforman el perfil de egreso y un sinnúmero de discursos políticos que se refieren a ello. Pues aunque existen libros, investigaciones, programas y artículos referentes al tema son documentos que no fácilmente se encuentran entre las consultas que hacen los docentes. En la entrevista realizada se observa que fundamentan sus prácticas más en el sentido común que en el conocimiento sustentado en información necesaria; en la opinión antes que en la argumentación.

Ahora bien, para profundizar en la búsqueda de la RS, ha sido conveniente explorar un poco sobre el PC y algunos de los elementos didácticos. Parece viable entenderlo como una relación de comunicación consigo mismo y con los demás; como una forma de provocar el hábito de experimentar el pensamiento más allá de lo ya establecido, de lo ya dado, de las estructuras sociales consolidadas; por medio de preguntas que problematicen realidades observadas y vividas, o de investigaciones que lleven a comprender algunos hechos sociales, a explicarlos de manera argumentada y a proponer alternativas diferentes ante decisiones que se deben tomar en la vida cotidiana.

Ennis fue uno de los pioneros en el estudio del pensamiento crítico; y lo define como “aquel pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decidir lo que hemos de creer y hacer” (como se citó en Lipman, 1998, p. 172). Se manifiesta en el contexto cercano a la resolución de problemas, e implica evaluar e inferir. Su convicción influyó a tal grado que en todos los niveles educativos se pretendía desarrollar “habilidades de pensamiento crítico” (De-Juanas, 2013, p. 298). Marcó el inicio de un nuevo interés educativo al reconocer que el PC es factible de ser desarrollado y “mejorado mediante la educación” (De-Juanas, 2013, p. 299).

Lipman (1998), consciente de que los métodos de enseñanza abren un abismo entre el pensamiento escolar y el cotidiano, generó un movimiento con la finalidad de trabajar entre otros, el PC desde la educación. En primer lugar, relaciona al pensamiento crítico con el saber y a este con la emisión de juicios a partir de criterios; vinculados a su vez con la aplicación del conocimiento y la experiencia a la práctica. Aunque los juicios se deben postergar el mayor tiempo posible, hasta que se tengan criterios y argumentos

consolidados; sin embargo, no necesariamente deben ser definitivos, pues la vida, las circunstancias, los criterios cambian de manera constante y tener un PC también implica reconocer la relatividad de un juicio emitido previamente.

Lipman (1998), destaca cuatro características que están directamente relacionada con el juicio. Afirma que “el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) *falicita el juicio porque* 2) *se basa en criterios*, 3) *es acutocorrectivo* y 4) *sensible al contexto*” (p. 174) y al referirse al PC como pensamiento hábil, también comparte la idea con Ennis y Piette sobre su relación con el dominio de habilidades intelectuales.

La relevancia del PC desde la postura de Lipman (1998), radica en pretender que el estudiante vaya más allá del pensar. Para ello, se habrá de ejrecitarlo en la construcción de juicios y argumentos; así como incrementar la cantidad y calidad de significados; e incorporar la investigación y la innovación en su vida diaria. Pitte (como se citó en Díaz y Montenegro, s/a) a su vez, destaca la capacidad de clarificar información, elaborar juicios y evaluar la información. El pensamiento crítico “es la clave del desarrollo educativo” (Lipman, 1998, p. 185) en la sociedad del conocimiento.

El PC supone entonces experimentar constantemente ante las circunstancias de la vida; cuestionar, argumentar, darse cuenta de qué y cómo se aprende a través de ejercicios metacognitivos. Cuestionar y resolver problemas cotidianos complejos, la capacidad para acceder al uso discriminado de la información y la tecnología, la toma de decisiones conscientes (UNESCO, 2017) y fundamentadas. Averiguar en diálogo con el otro. Aprender a ser libres de pensamiento, sentimientos y acción. Permite interactuar en una sociedad plural, protegerse de manipulaciones, adquirir conciencia de los vaivenes sociales y políticos (Boisvert, 2004).

Esta convergencia en documentos diferentes aporta herramientas para distinguir macro-elementos provisionales que posiblemente son importantes en la conformación de una didáctica que pudieran emplear los formadores de docentes en la promoción del DPC durante el proceso de formación de los docentes: aprendizaje basado en problemas, uso de la argumentación y de la metacognición. “Se requiere mayor profesionalización de los educadores para que sean capaces de enfrentar los problemas que se presentan en las aulas, fundamentando su labor en los enfoques educativos actuales” (Ramírez, 2013, p. 8) y fuera de dichos enfoques. En este sentido, se busca que las prácticas educativas, estimulen el trabajo colaborativo, la solución de problemas, el fortalecimiento de habilidades del pensamiento, la construcción de argumentos y el uso de la metacognición para regular el proceso de aprendizaje; de forma habitual, gradual, transversal y sistemática.

Con esto se cierra el preámbulo sobre las representaciones sociales y el pensamiento crítico. En adelante se trabaja sobre lo que pudiera ser la representación social que los formadores de docentes tienen con respecto al PC y la posibilidad de desarrollarlo en los futuros docentes. No sin antes mencionar el proceso metodológico que se utilizó durante la investigación.

Metodología

Conocer las RS que los docentes tienen sobre el PC ha sido posible utilizando la información obtenida de dos fuentes: la revisión de la teoría planteada por Moscovici (1979) relacionada con las representaciones sociales y la teoría sobre el PC, a efecto de concebir una aproximación conceptual. Moscovici (1979) plantea que las técnicas más adecuadas para la investigación de campo son aquellas que interrogan a la población de un contexto social. Así que se emplearon entrevistas semi-estructuradas, una encuesta descriptiva y el uso de un diario para registrar las conversaciones espontáneas que los docentes hacían sobre el tema de investigación.

Se aplicó una encuesta y entrevista semiestructurada a formadores de docentes de dos Escuelas Normales del Estado de México; retroalimentadas con la observación de conversaciones entabladas en diferentes situaciones de formadores de docentes, de la cual se han obtenido los datos motivo de análisis. Con la entrevista semi-estructurada se pudieron identificar los elementos de PC que manejan los formadores de docentes, la forma en que lo conceptúan y algunas estrategias que sugieren para promover su desarrollo en los docentes en formación.

Durante la revisión teórica se fue construyendo una matriz de contenido, en la que se fueron seleccionando ideas relevantes (Corti, 2006 y Vilajosana, 1987). Posteriormente, estas ideas se convirtieron en indicadores y finalmente en preguntas. La construcción de esta matriz tuvo la finalidad de apoyar la construcción de los instrumentos que se utilizarían en la investigación de campo. De las preguntas e indicadores se retomaron aspectos para observar. Se conformó la guía de entrevista semi-estructurada (Gibbs, 2010), la encuesta descriptiva (Mayntz, Holm, Kübner, 1993) y un diario de campo, en el que se fueron registrando conversaciones relevantes.

Con los datos obtenidos, se hizo un proceso de codificación para identificar tópicos, con los que se hizo “un análisis más detallado” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 42), que permitió la construcción de categorías empíricas y la identificación de hallazgos para comprender la relación existente entre la RS que el formador de docentes tiene sobre el PC y la forma en que dicha representación es un eje para moldear o guiar las prácticas de intervención y los resultados educativos.

Resultados

Investigar la forma en que la posibilidad de desarrollar el PC se inserta en la educación; específicamente en la formación inicial de docentes, da cuenta de sus condiciones sociales y de su vida profesional

cotidiana; del alcance logrado en la reconstrucción de dicha teoría (Moscovici, 1979 y Jodelet, 1996) por ende; también de la interdependencia con las acciones didácticas educativas. En este sentido, identificar las RS de los formadores de docentes sobre el PC, apuesta a proporcionar apenas un acercamiento a la comprensión del por qué se desarrolla o no el PC, como parte del perfil de egreso de los docentes en formación. Porque, esta construcción social aproxima la teoría en torno al PC y conlleva a la acción individual o colectiva (Jodelet, 1996).

Al hacer entrevistas semi-estructuradas a docentes de Escuelas Normales del Estado de México para conocer lo que entendían por PC, se ha encontrado que en efecto, circulan entre los formadores de docentes formas de conocimiento de sentido común, relacionadas de cierta forma, con la teoría en que se sustenta esta competencia genérica y eje que conduce las prácticas de intervención. Es decir, son sus representaciones sociales, porque “la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión..., y actúan en consecuencia” (Moscovici, 1979, p. 12).

Entre las respuestas obtenidas sobre la forma en que los docentes conceptualizan el pensamiento crítico, se destacan dos perspectivas, una que va más relacionada con la emancipación y la resistencia a la vida institucional (Freire, 2005; McLaren, 1997) y otra que tiene más acercamiento a la teoría del pensamiento crítico de Ennis, (2005); Lipman, (1998) y Saiz, (2017). Desde la primera perspectiva, fue común que lo expresaran como “*un tipo de pensamiento que se relaciona con la búsqueda de la emancipación*” (ENTEDL¹) con personas que cuestionaban su realidad, que defendían su autonomía y que discutían sobre un tema desde diferentes perspectivas (Freire, 1997).

Pero a su vez, hubo quien rebasó los límites, pues lo relacionaron con “*los sujetos de izquierda, rebelde; hasta inflexibles y de reacción contraria a la normatividad*” (ENIDG). Una descripción que llamó la atención fue la relación que hacen con su antónimo como “*personas dóciles y obedientes*” (ENTEDA y ENIDG); y el motivo por el cual fue importante en esta investigación se debió a que hablan de “*la docilidad de los estudiantes normalistas en contraposición del estudiante universitario como sujeto crítico con actitud rebelde y de izquierda*” (ENIDM y ENTEDL). Incluso, un informante hace alusión a una experiencia: “*me dijo un universitario que como soy normalista, entonces soy obediente y por lo tanto difícilmente crítico*” (ENTEDR).

Desde un acercamiento a lo que se propuso como la segunda perspectiva, se describe al PC como “*una forma de pensar y ver el mundo en el que el sujeto critica una situación, emite juicios, asume una postura*” (ENTDB). También lo relacionan con “*el pensamiento que cuestiona, que problematiza*” (ENIME) o se refieren a “*aquella persona que no se deja influir por los demás, porque razona siempre ante las circunstancias y situaciones que se le presentan y que resuelve de la mejor manera*” (ENIDI). Si esto lo contrastamos con la teoría, lo están relacionando indirectamente con el planteamiento de problemas, la

¹ En adelante se utilizará la siguiente nomenclatura para referir a los informantes:

EN (Escuela Normal), X (clave que la identifica), Y o YY (formación académica del informante) y Z (inicial que identifica al informante). Investigación de campo realizada entre octubre y diciembre de 2019.

problematización de la realidad, la solución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana; así como la toma de decisiones (Boisvert, 2004; Ennis, 2005; Herrera, 2008; Lipman, 1998 y Saiz y Rivas, 2008). *“Una persona crítica es aquella que sabe resolver los retos que su situación cotidiana le presente”* (ENTDP).

También lo refieren como *“una manera de pensar sobre cómo llevamos a cabo nuestro trabajo y hacemos la reflexión antes, durante y después”* (ENIME, 2019). Se observa con frecuencia la similitud que hacen con el pensamiento reflexivo: el *“tipo de pensamiento que permite reflexionar sobre situaciones, sucesos o experiencias, para mejorar”* (ENIPMJ); tienden a manifestarlo como lo mismo, a pesar de sus diferencias. Sin embargo, a su vez están trayendo a cuenta el ejercicio metacognitivo (Campirán, 2005 y Buron, 2002) como ese ejercicio de regulación del conocimiento *“al analizar lo que se hace, lo que faltó y la forma en que se puede mejorar, un ejercicio que se hace siempre en la vida cotidiana”* (ENIDM).

En la segunda pregunta, se les pide identificar algunos elementos del PC y los más considerados fueron la reflexión, el análisis, la crítica, los juicios, las preguntas y las habilidades. Desde la teoría que sustenta esta investigación, se puede decir que dejaron de lado la argumentación y la metacognición básicamente. Sin embargo, si vinculan al pensamiento crítico con una expresión clara y coherente que de cierta forma se acerca a la argumentación y; como lo vimos anteriormente, también lo vinculan con el ser conscientes (Campirán, 2005) de qué aprenden, cómo lo aprenden (Burón, 2002) y la forma de mejorar los resultados (Herrero, 2018).

Ya profundizando un poco más, se les preguntó sobre qué hacer para desarrollar el PC y de cierta manera, los formadores de docentes saben que es necesario *“romper paradigmas educativos existentes para trascender hacia una educación que haga pensar a los alumnos”* (ENTEDY). En este sentido, la mayoría se inclina por utilizar *“preguntas de reflexión (se continúa relacionando el PC con el reflexivo), después aparecen las preguntas que obliguen al alumno a dar explicaciones, a hacer propuestas o a manifestar una postura”* (ENIMM, ENIEDJ, ENTEDN). Algunos más opinaron sobre *“la necesidad de provocar que el alumno pregunte y resuelva problemas”* (ENIDI, ENIDG, ENTEDR). Situación que relacionada con la teoría no está muy alejada, pues desde los autores revisados (Botero, Alarcón, Palomino y Jiménez, 2017; Ennis, 2005; Lipman, 1998), la propuesta es trabajar con el planteamiento de problemas (Pozo, 1998) que provoquen el desarrollo de habilidades cognitivas, la argumentación y la metacognición en una red compleja de relaciones y operaciones cognitivas.

Se observa que asumen como una forma de DPC, poner al alumno ante una situación en el que se pregunte qué hizo, cómo lo hizo y cómo puede mejorar (ejercicio metacognitivo); o bien, partir de una pregunta detonadora para desarrollar un tema de estudio (una estrategia del ABP). Comentan que conjugan incluso, el análisis por ejemplo de lecturas a partir de preguntas de reflexión y que piden a los alumnos razones del por qué piensan lo que piensan. Estos docentes, consideran como estrategia fundamental, cuestionar al alumno; plantearle preguntas de reflexión para que el alumno haga inferencias, dialogue o emita una

postura. Que de cierta forma tiene alguna relación con la construcción de argumentos (Toulmin, 2007 y Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989).

No obstante, cuando se pretende profundizar por ejemplo en la forma que conducen la construcción de argumentos o el nivel de exigencia en las respuestas formuladas por los alumnos, dan cuenta de que frecuentemente se deja de lado la teoría sobre la que se trabaja y se quedan en el nivel de opinión; situación que no contribuye a DPC. Utilizan parte del discurso del pensamiento crítico, pero “las palabras cambian de sentido de uso” (Moscovici, 1979, p. 19), porque los docentes traducen e interpretan lo que por discursos oficiales, documentos y medios masivos les llega, haciendo una construcción de la teoría desde su conocimiento de sentido común.

Continuando con esta exploración, otros maestros tiene la idea de que el pensamiento crítico es hacer que el alumno piense por sí mismo, que tome decisiones y que pregunte por todo aquello que le causa duda, extrañeza o incongruencia. Coinciden en el hecho de destacar el planteamiento de preguntas abiertas; y entonces, pretenden que utilizar el debate o poniendo al alumno en dilema es un buen ejercicio. No obstante, sucede que el formador de docentes se olvida o le da poca importancia al uso de la fundamentación teórica; en consecuencia, el alumno “argumenta” sólo a partir de su conocimiento de sentido común y de opiniones. Situación que probablemente está lejos de provocar el uso del pensamiento crítico.

Destacan también, que el PC se relaciona con la emancipación del sujeto, con el no estar de acuerdo con las instituciones, o lo institucionalizado. No obstante, el pensamiento crítico también requiere humildad intelectual (Cruz, 2014) para aceptar incluso, cambiar las concepciones cuando los argumentos no son suficientes o bien los argumentos de los otros rebasan los propios (Lipman, 1998).

Otra estrategia, aparentemente recomendabel para el DPC es la construcción de ensayos argumentativos; por la posibilidad que da al alumno para dar razones y argumentos convincentes o persuasivos; que parten del fundamento teórico, su análisis y toma de decisiones. Sin embargo, al revisar algunos “ensayos” redactados por los docentes en formación se encuentra que apenas transcriben un tipo resumen del tema propuesto.

La propuesta planteada en el plan y programas de estudio para evaluar, es la formativa, cuya característica es la de promover la metacognición. Los docentes hablan de ella, la tienen presente y dicen usarla, pero cuando se explora sobre la forma en que la utilizan, se concluye que posiblemente se asemeje a una evaluación continua, pero dista mucho de ser formativa y más, que ponga en juego la autorregulación del conocimiento, propia de la metacognición.

Es decir, hay conocimiento cotidiano y de sentido común, les ha llegado información al respecto por medio de programas, cursos, artículos de revista o algunas lecturas; que posteriormente dialogan o disertan sobre

ello en sus reuniones de trabajo académico o en diálogos de pasillo; y con base en sus concepciones pretenden actuar para contribuir al DPC. Estas son las RS que han construido sobre el PC.

Sin embargo, hay una gran contradicción en las respuestas que dan a la pregunta sobre la posibilidad de desarrollar el PC en los docentes en formación. Los informantes parecen coincidir casi en absoluto con la situación de que no es posible DPC; sobre todo porque no conviene al estado, pues *“despertaría consciencias y se reclamarían abusos”* (ENTPMP) y *“el que los alumnos piensen ocasiona problemas sociales”* (ENIDG). Por ello, *“si hay un programa que esté dando resultados, lo cancelan”* (ENTEDL). Así que *“la Escuela Normal, normaliza”* (ENTEDA), incluso porque hay cursos en los que *“no hay posibilidad de DPC por las características del mismo”* (ENIEDF). Entonces, en estas circunstancias, los docentes se olvidan de trabajar con esta competencia de índole transversal (SEP, 2002; SEP, 2012; SEP, 2018a y 2018b).

Discusión y conclusiones

Los formadores de docentes han construido una RS sobre el pensamiento crítico, que tiene congruencia con la teoría que lo sustenta. Si se hallaron dos perspectivas, se debe a las fuentes de las que se deriva dicha teoría. Provocando con ello ambigüedades y hasta vaguedades. No obstante, reconocen algunas posibles acciones didácticas promotoras de su desarrollo; pero carecen de las estrategias pertinentes, porque las diferentes teorías que sustentan sus representaciones generan apenas un conocimiento de sentido común y en consecuencia confusiones que obstaculizan la intervención docente pertinente para participar en dicha tarea.

Los docentes tienen saberes y conocimiento empírico relacionado con el PC, pero no logran construir un concepto, porque sus fuentes de información provienen de diferentes medios de comunicación, de planes y programas de estudio, del discurso educativo y políticos; pero pocas veces de fuentes primarias. Así se va conformando una representación social, un conocimiento que tiene acercamiento a la teoría, pero carente de sustento teórico que las fortalezca. En consecuencia, retomando la situación de que las RS preparan para la acción, surgen dificultades, o las acciones didácticas suelen ser incompletas o asistemáticas, logrando resultados escasos.

En efecto, los resultados de esta investigación señalan que las RS del PC son controversiales; y si además consideramos que las personas actúan de acuerdo con sus representaciones; entonces es posible deducir que los formadores de docentes tienen serias dificultades para promover su desarrollo y que una de las causas por las cuales no se DPC en las Escuelas Normales, es la ausencia de un concepto fundamentado; sus elementos, estrategias, acciones didácticas y prácticas de intervención.

REFERENCIAS

- Abric, J. (. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones COyoacán.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, 9, 3.1-3.15.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D. y Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*(33), 85-103.
- Buron, J. (2002). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.
- Campirán, S. A. (2005). El papel de la metacognición en el desarrollo de la metodología. *ERGO, Colecc. Temas Selectos, "Metacognición"*, 47-50.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Corti, H. (octubre de 2016). Normas y aparatos conceptuales: dos aspectos del derecho. (ITAM, Ed.) *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*(45), 141-188.
- Cruz, O. P. (2014). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En P. (. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (1a ed., págs. 23-46). México: IISUE.
- De-Juanas, A. (julio de 2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencia y Deporte*, IX(33), 298-300.
- Díaz, L. P. y Montenegro, M. R. (s/a). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística- Universidad Nacional De Rosario.
- Ducoing, P. (. (2014b). *Pensamiento crítico en educación*. México: IISUE-UNAM.
- Ducoing, P. (2014a). Los otros y la formación de profesores. En P. (. Ducoing, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (1a ed., págs. 7-22). México: IISUE.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. (U. C. Madrid, Ed.) *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Freire, P. (1997). Prólogo. En P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (págs. 13-15). México: Paidós Educador.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Herrera, I. A. (2008). La situación de la enseñanza del pensamiento crítico. Pasado, presente y futuro de la enseñanza del pensamiento crítico en México. *Colección Temas selectos, La razón comunicada V* (págs. 15-50). México: ERGO.
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico*. España: Marcial Pons.
- Jodelet, D. (1996). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 469-494). España: Paidós.
- Lara, A. (Enero-junio de 2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Unimar*(59), 85-96.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones De la Torre.

- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1983). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. España: Alianza Editorial.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México: Paidós Educador.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología social II*. España: Paidós.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratados de la argumentación. La nueva retórica*. España: Gaedos, S. A.
- Pozo, J. I. (1998). *La solución de problemas*. México: Santillana.
- Ramírez, M. S. (2013). Prólogo. En F. D. Hernández, *Desafíos en la formación de profesores en el siglo XXI. Reflexiones en torno a la educación normalista en México* (págs. 7-12). San Luis Potosí, México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico* (pág. 17). Santiago de Chile: Universidad Diego Prtales.
- Saiz, S. C. (2017). *Pensameinto crítico y cambio*. España: Pirámide.
- SEP. (2002). Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Licenciatura en Educación Preescolar. (SEP, Ed.) México: SEP.
- SEP. (20 de agosto de 2012). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. 26-112. (DOF/SEP, Ed.) México, D. F., México.
- SEP. (mayo de 2018a). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación. (SEP, Ed.) Cd. de México, México.
- SEP. (03 de agosto de 2018b). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. (DOF/SEGOB, Ed.) México, México.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. España: Ediciones Atalaya.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible*. Francia: UNESCO.
- Vilajosana, R. J. (1987). El aparato conceptual de C. B. Macpherson: Poder y propiedad. España. Recuperado el febrero de 2019, de Anuario de filosofía del derecho: file:///C:/Dialnet-ElAparatoConceptualDeCBMacpherson-142113.pdf
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. México: Anthropos/UNAM.

LOS RASGOS DE LA PLANEACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Araceli Lara Carpio
Escuela Normal de Especialización
alaracarpio@yahoo.com.mx

Teodoro Acevedo Gama
Escuela Normal de Especialización
teo1109@hotmail.com

Maricruz Aguilera Moreno
Escuela Normal Superior de México
aguilera_maricruz@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene el propósito de presentar los resultados de un diagnóstico en una investigación cualitativa de I-A y cuyo propósito fue reconocer sus características y recuperar aquellos los procesos cognitivos que sustentan la planeación en alumnos de Educación Especial en el área motriz, a fin de mejorar posteriormente en la intervención la elaboración de estos instrumentos para la práctica. La investigación se llevó a cabo con dos grupos de docentes en formación del área motriz de la licenciatura en educación especial con el plan de estudios 2004, de las generaciones 2015-2019 y 2016-2020, de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ). Los resultados del diagnóstico hicieron evidente que la planificación es un instrumento que da sentido a los procesos de elaboración y la sistematización de la práctica, además de fomentar el pensamiento reflexivo, sin embargo en los resultados se observó la necesidad de un plan de intervención que atienda la mejora de esta práctica pedagógica.

Palabras claves: planificación, investigación-acción, educación especial, procesos cognitivos, práctica docente

Planteamiento del problema

La Escuela Normal de Especialización, en el plan de estudios 2004, cuenta con cuatro áreas de atención: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual. La integran aproximadamente 97 docentes en ambos turnos con diferentes perfiles; tales como, psicólogos, sociólogos, pedagogos, médicos, licenciados en Derecho y los que se denominan especialistas, llamados así por haber egresado de esta escuela, la ENE. En ellos recae la responsabilidad de dar las asignaturas de *Observación y Acercamiento a la Práctica Docente*, así como las disciplinares. Todos los cursos del diseño curricular inciden en el desarrollo de las competencias didácticas y, visto desde una mirada sistémica, coadyuvan e inciden en los procesos cognitivos por los que se elabora una planeación pedagógica.

Este mismo plan de estudio está cimentado en un modelo formación reflexivo a partir de procesos de indagación cualitativos en la aulas, similares a las etapas de la investigación-acción. De igual manera, el formador se ajusta durante su enseñanza al modelo educativo de competencias que actualmente se implementa en educación básica y en su modalidad de educación especial, se desarrolla el de intervención inclusiva. No obstante, en la actualidad, este plan de estudios está en liquidación y se implementa la llamada malla curricular 2018, aún en proceso de construcción y con controversias sobre su diseño, sin embargo se observa que una fortaleza del diseño es la inserción de varios espacios que fortalecen el habitus investigativo, elemento que encontramos como vacío en las prácticas formativas del PPE 2014.

Aunado a lo anterior, la escuela funciona como un subsistema de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), y de la Administración Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), lo que la limita la toma de decisiones respecto a la gestión de los espacios de práctica, relevantes para confrontar la teoría. De alguna forma esta dependencia influye también en los procesos de planeación.

Otra inconsistencia observadas entre lo que se pretende alcanzar en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2004 (SEP, 2004) y el campo de intervención de prácticas en la formación inicial de licenciados en Educación Especial es el ya trillado tema de la desarticulación entre la teoría y la práctica, que en el caso de este estudio se refleja en una de las tareas sustantivas de todo docente: su planificación.

Si bien el Plan 2014 cuenta con espacios curriculares que fomentan procesos de acercamiento e investigación con base en marcos referenciales teóricos para fortalecer el acompañamiento durante las prácticas docentes y de manera intensiva el trabajo docente en el cuarto año, se ha observado que los alumnos utilizan poca teoría para construir sus instrumentos de observación y diagnóstico de los contextos, aplican superficialmente sus marcos teóricos en la construcción de los objetos de estudios y diseño de sus intervenciones; en consecuencia, se diluyen y homogenizan

las acciones de preparación y desarrollo de la enseñanza en el aula, así como las interpretaciones de las condiciones y efectos generados.

En contraste, el actual Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018) contempla la investigación como una herramienta para apoyar el acercamiento a las prácticas, con la cual se pueda acompañar, orientar y precisar sobre las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas que apoyen, en nuestro caso, el trabajo hacia la eliminación de las BAP, además de poder transformar las prácticas docentes a inclusivas. Con este currículo se pretende difundir que el docente independientemente de la modalidad educativa, se forme como investigador de su propia práctica docente, para lo cual nuevamente la planeación se convierte en un dispositivo más que apoya el proceso formativo, pues le permitirá hacer una toma de decisiones basadas no solo las condiciones observadas de los contextos, sino también en un conocimiento científico actual y relevante. Pero, como se comentó, el diseño del currículo aún no está terminado y los formadores aún no están familiarizados con las demandas investigativas del nuevo plan de estudios.

En este marco, se realizó esta investigación para diagnosticar e intervenir en un punto neurálgico de la formación inicial de docentes en la escuela de especialización, vinculado a los procesos de elaboración y puesta en marcha de la planificación, entendida como un proceso y a la vez producto que permite el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas cognitivas para la organización, toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y evaluación, así como sobre su priorización.

En este sentido, se construyeron algunas preguntas de investigación que guiaron la etapa diagnóstica previa a la intervención, y de los hallazgos de esta fase aquí se dará cuenta. Es así que dichas preguntas fueron: ¿Qué elementos consideran los alumnos de la licenciatura en Educación Especial al momento de elaborar sus planificaciones? ¿Cómo las ponderan?

Marco Teórico

El significado de la planeación, aún en su sentido más simple, tiene una complejidad, a partir del análisis contextual del hecho educativo, independientemente de ser llamada de diferentes maneras a partir de los elementos, estructuras y dimensiones que la puedan conformar desde los planteamientos que la sustenten.

Es en este marco donde se justifica la relevancia que tiene abordar el tema de la planeación así como explicar el impacto que tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje que son en realidad lo que le da sentido a su diseño, aplicación y evaluación para brindar una atención de calidad. Para comprender lo significativo del proceso de planeación y elaboración de la planificación en el campo de la educación especial, se requiere reconocer que esta tarea implica el desarrollo de

una serie de estructuras cognitivas sobre el contexto, el sujeto y las generalidades de un currículo. Para Moreno y Soto (2019) la planeación de la enseñanza es “un proceso que permite la representación cognitiva de la enseñanza y la reflexión para el desarrollo de la propia práctica pedagógica” (p. 1), tornándose de este modo significativo.

Álvarez y Moreno (en Moreno y Soto, 2019) han dado cuenta en diversos estudios que las acciones pedagógicas surgen de procesos mentales donde tiene lugar la elaboración de información sobre la acción pedagógica que se pretende desarrollar en un futuro. Durante el proceso de planificación, a decir de estos autores, emergen tres tipos de pensamiento: estratégico, representacional y valorativo para la toma de decisiones.

En el primer tipo de pensamiento se discriminan los objetos pedagógicos y se lleva a cabo la búsqueda de información tanto de contenidos como pedagógica para posteriormente organizarse y seleccionar las estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, se lleva a cabo la discusión, reflexión y retroalimentación durante el proceso de elaboración (Yinger, 1978, en Moreno y Soto, 2019). El segundo está vinculado con los modelos mentales que crea el docente. Estos modelos pueden ser básicos (memoria, atención, percepción) y complejos (juicios, creencias, ideas, razonamientos, comparaciones, generalizaciones, análisis, síntesis, etc.) (Pérez Gimeno, 1988, en Moreno y Soto, 1999). Todos estos procesos se emplean para resolver problemas y llevar a cabo la toma de decisiones durante el trayecto de la planeación. Por último, el tercer tipo de pensamiento, el valorativo, ayuda a guiar el comportamiento futuro, pues genera un marco de referencia.

Metodología

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de docentes en formación del área motriz de la licenciatura en educación especial con el plan de estudios 2004, de las generaciones 2015-2019 y 2016-2020, de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ). Este estudio se encuentra en el paradigma de la investigación cualitativa y la metodología es la Investigación-Acción.

Para la etapa del diagnóstico se analizaron las planificaciones de los alumnos de educación especial en el área motriz, para dar sentido sobre los procesos de elaboración y la sistematización de la práctica en el proceso de planificación, así como el fomento del pensamiento reflexivo a fin de resignificar la práctica.

Se arrancó del supuesto de que la planificación es una herramienta que orienta la intervención psicopedagógica de un docente y, al mismo tiempo, explica los procesos cognitivos y la realidad educativa donde desarrolla la práctica docente.

Al respecto se debe señalar que este tipo de estudios se dan como una alternativa a los métodos científicos propios de la ciencia, y aún más la necesidad que tiene el campo de la educación de establecer intervenciones pedagógicas que se ajusten a la complejidad de sus procesos y de los que intervienen en ellos. En este caso, la educación especial requiere con mayor necesidad de intervenciones sustentadas, informadas y calibradas hacia los sujetos a los que va dirigida.

Para la evaluación de las planificaciones se elaboraron listas de cotejo y rubricas que abarcaban los criterios que se marcan desde el aspecto curricular los ideales del plan de estudios 2004, así como la aplicación dentro de la planificación de conceptos que manifiestan posturas, procedimientos, técnicas que explican una serie de procesos que se quedan fuera de los formatos y formas de planear. También se buscó que el diseño de las planificaciones abordara tres realidades: la del currículo, los requerimientos de la formación y la demanda por los docentes responsables de los grupos de práctica, lo que llevó a una segunda interrogante: ¿cuáles son las relaciones que tiene la planeación con el currículo, la realidad educativa y la educación especial?, ¿qué impacto tiene la planeación en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Desarrollo y discusión

El sistema de educación básica se ha caracterizado por una serie de reformas educativas, producto de una transformación cultural, económica, demográfica y económica en el siglo pasado y el actual, a partir de uno de los principios pedagógicos conforme al desarrollo curricular del plan de estudios 2011, que deberán plasmarse en una planificación que la Secretaria de Educación Pública define como un:

elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de las competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de aprendizaje, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución , (SEP, 2011, p. 28).

Por ello la relevancia de decir que la ENEDRSQ de la Ciudad de México se ha caracterizado por brindar una educación con calidad, equidad y para la diversidad, a docentes en formación para la educación especial que se orienta a partir de los modelos vigentes propios de los paradigmas que están dando respuesta a las necesidades detectadas desde una evaluación multidisciplinar.

Sin embargo, en los análisis de la planeaciones, se observó que los alumnos realizan poca lectura de la literatura especializada y que el contenido obedece más a simples descripciones generales, estructuras y procesos implícitos en la planeación. Los rasgos esperados en las rúbricas construidas estaban ausentes. No estaba explícito el planteamiento teórico, las herramientas e insumos que se requirieron para el análisis de la planeación.

Este instrumento también evidenció y recuperó algunos elementos del pensamiento estratégico, cómo una limitada búsqueda de información, empleo de pocas estrategias didácticas, y nula retroalimentación y/o discusión con otros pares o docentes que llevara a la reflexión de la elaboración. De aquí que ya no se hiciera un análisis del producto que se había elaborado previo a su implementación en la práctica y que existiera una ausencia de una valoración final.

Ante este panorama, el diagnóstico adquirió un sentido relevante para la intervención en las futuras elaboraciones de planificaciones, ya que las intervenciones elaboradas de manera homogénea, no solo no daban cuenta de una comprensión de las particularidades y demandas de una educación que atiende NEEs y BAPs, sino que también hace referencia de una pobreza en la generación de marcos de referencia comprensivos para su atención. Es una característica de la Educación Especial la necesidad de mayores herramientas, en este caso competencias para el desarrollo profesional que se entiende como “una actividad que exige habilidades, dominio de conocimientos generales y específicos.” (Pinto & Sanabria, 2010, p. 192). Que amplíen el campo disciplinar de la didáctica y la pedagogía, que lleve al docente a ser experto en planear para su proceso de construcción de una planeación fundamentada en el conocimiento científico.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico, en las planificaciones se hacía evidente una falta de comprensión de las necesidades educativas especiales, déficit de estructuras físicas, cognitivas, psicológicas, por mencionar las más relevantes.

La ausencia de estos elementos llevó a suponer también que se carecía de una reflexión y actitudes favorables, que permitieran el análisis y la toma de decisiones.

Resultados

La sistematización se ha convertido en un término del que se habla constantemente en el aula, pero poco se ha documentado en las propuestas curriculares al menos en la de educación especial que contempla la formación de las licenciaturas de educación especial, en sus diferentes áreas y actualmente también en la de inclusión educativa.

Estos resultados permitieron sostener con base en el producto del análisis y de los instrumentos, que hay diferentes acciones y tareas que forman la competencia didáctica de la planificación. Al principio de esta investigación este fue uno de los problemas que se enfrentó al ver la precariedad de las planificaciones.

Se concluyó que la relevancia de la planeación está en la sistematización, apoyado de la docencia reflexiva y técnicas específicas de la investigación cualitativa-investigativa. Esta experiencia, se

encuentra en la etapa de ajustes de la propuesta metodológica didáctica para desarrollar un curso de planeación para formador de docentes.

En este estudio no hay un resultado final y la propuesta pueda tener un carácter único, la relevancia radica en poder replicar la importancia que tiene la investigación para develar la complejidad del entramado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Con los resultados de investigación queda claro que es necesario fortalecer el campo de la investigación para la realización de la planificación, actividad sustantiva en las prácticas docente. Como se señaló, la planeación no es solo un elemento que valida la acción educativa para la práctica docente, o bien un trámite administrativo. Representa las estructuras cognitivas de los docentes de cualquiera que sea el nivel, arroja información sobre los estilos y formas de enseñar y aprender; por último y objeto de intervención de esta investigación, fortalece el abordaje del contenido curricular a partir de la investigación.

La investigación, en este sentido, debe convertirse en la principal estrategia que acompañe la planificación en la operatividad de los servicios de educación especial. Abordar un currículo formal, no solo es leerlo y reproducirlo, implica profundizar sobre su estructura y relación para develar líneas de intervención que no están de manera explícita en las ya establecidas en los planes de estudio. En este caso, el programa de estudios 2004 de educación especial, que si bien ya no es vigente en el campo didáctico pedagógico en la Ciudad de México, al interior del país tiene aún el campo de práctica y es una recomendación el fortalecer aquí sus procesos.

Se observó también que la sistematización permite desarrollar las funciones ejecutivas del docente, de tal forma que pueda diseñar y ser capaz de elaborar propuestas de intervención evitando en lo posible las adecuaciones curriculares, de tal forma que la enseñanza se centre en el conocimiento y condición natural del alumno, así como de los factores que rodean y permean los espacios educativos, desde un nivel macro hasta el del aula.

En este proceso de orden y focalización del objeto durante las prácticas educativas a través de la planificación, se brinda la oportunidad a los docentes en formación o formadores de dar argumentación a sus propuestas de intervención. Además de nombrar y focalizar los elementos para que al momento de comenzar a registrar su descripción o narrativa de los hechos a investigar sea de forma coherente y fluida.

De la misma forma la docencia reflexiva es uno de los elementos que también se integran al diseño de una planeación, porque facilita el análisis sobre lo que se realiza y lleva a la concreción de las

acciones realizadas, de tal manera que la información de manera directa y concreta es procesada y esto facilita los procesos formativos del diseño de la planificación para la actividad de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología?* México: Paidós.
- Chávez Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización.* Lima Perú. Fundación ILEIA / Asociación ETC Andes.
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2004). *Una introducción al uso de portafolios en el aula.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Carmen Martín, L. M., Serafín Antúnez, M., Imbernon Muñoz, F., Parcerisa Aran, A. y Zabala Vidiella, A. (2012). *Del proyecto educativo a la programación de aula.* Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12 (2), pp. 47-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219004>
- Fernández-Salineró Miguel, C. (1999). El diseño de un plan de formación como estrategia de desarrollo empresarial: Estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1). Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED999912/showToc>
- Gómez, J, Navarro, S y Jové, M. (2012). El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos. *REIFOP*, 15 (4). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Frade Rubio, L. G. (2012). *Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación.* México: Inteligencia Educativa.
- Hernández Zúñiga, O. G. (2007). *Introducción a la didáctica.* Recuperado de <https://santander.wikispaces.com/file/view/2.pdf>
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* España: Graó.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función psicopedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30.
- Mackernan J. (2001). *Investigación-acción y curriculum.* España: Morata.
- Mogollón Campos, L. A. (2016). Herramientas de apoyo para el trabajo docente. *Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras.* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>

- Moreno Restrepo, M. F. y Soto Triana, J. S. (2019). Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. *Revista Educación*, 43 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415043/44057415043.pdf>
- Olea Franco, P. (1990). *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*. México: Esfinge.
- Pérez Arias, S. M. y Lule González, M. de L. (2013). Una estrategia para formar profesores en la reflexión. *Revista electrónica de pedagogía. Odiseo*. 10 (20). Recuperado de <https://odiseo.com.mx/articulos/estrategia-para-formar-profesores-en-reflexion>
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Colombia: Magisterio Editorial.
- Pinto, M. N. y Sanabria, S. M. (2010). La investigación educativa en la formación del futuro docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>
- Pitluck, L. (1999). Las unidades didácticas. Revalorizando la planificación. *La educación en los primeros años; 0 a 5*, 2 (10), pp. 56-63. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- SEP (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. México: Autor.
- _____ (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- _____ (2018). *Licenciatura en Inclusión Educativa*. México: Autor.
- Van, D. B. y Meyer, W. J. (1984). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós.

MATEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EN GRUPOS DE PRIMER GRADO. PROYECTO: SOY UN PEQUEÑO EMPRENDEDOR

Debanhi Yazmin Gallegos Porto

debanhi.gallegos16@al.enmf.edu.mx

ItzellTejeda Cruz

itzell.tejeda16@al.enmf.edu.mx

Edith Arévalo Vázquez

edith.arevalo@enmf.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

Las prácticas profesionales realizadas en los centros escolares son una de las principales fuentes de aprendizaje para los futuros maestros. Es aquí donde se conoce la realidad de nuestro contexto y sociedad, y en donde se determinan cuáles son las principales necesidades que requieren atención. El proyecto “Soy un pequeño emprendedor” surge a partir de una de las problemáticas detectadas en los alumnos de primer grado de las escuelas primarias, donde realizamos nuestras prácticas como estudiantes en servicio. Será puesto en marcha en dos grupos de primer grado de una misma institución. Participan 65 alumnos cuyas edades fluctúan entre los 6 y 7 años, y dos estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El objetivo es fortalecer y desarrollar estrategias de cálculo mental que brinden a los alumnos un aprendizaje por descubrimiento y contextualizado en matemáticas. A través de las actividades proyectadas, los alumnos tendrán la oportunidad de ser partícipes activos de acciones que se realizan cotidianamente, que son significativas y nuevas para ellos. Los resultados del proyecto serán integrados en la modalidad de titulación Informe de Prácticas Profesionales; la metodología utilizada será la Investigación-acción. Al momento, se ha iniciado con la implementación de las primeras actividades del proyecto.

Palabras clave: Matemáticas, aprendizaje, cálculo, estrategias, contextualización.

Planteamiento del problema

Hoy en día las matemáticas es una de las asignaturas que cotidianamente utilizamos con mayor frecuencia. Razón por la que es importante tomar en cuenta la importancia y el papel que juega en nuestro quehacer diario. En este sentido, también es significativo añadir que la formación matemática recibida desde cualquier ámbito y nivel educativo debe permitir a las personas, enfrentar con éxito los problemas que se le presenten en su vida cotidiana.

Al respecto Albarracín, Badillo, Giménez, Venegas y Vilella (2018) refieren que, “...la finalidad de la actividad matemática es generar entornos de aprendizaje en los cuales tenga sentido el planteamiento y la resolución de problemas que involucran ideas matemáticas” (p.8). Sin embargo, debemos añadir que uno de los primeros aspectos que observamos al estar frente a grupos de primer grado, es el tratamiento de las matemáticas a través de la mecanización de algoritmos de adición y sustracción. Los alumnos logran encontrar la respuesta de problemas aditivos, cuando utilizan el algoritmo convencional que representa ambas operaciones (suma y/o resta), pero no identifican la relación que se establece entre las cantidades numéricas y por qué son sumadas o restadas; es decir, no hay una comprensión y un pensamiento matemático que les permita diferenciar cuándo pueden utilizar una suma o una resta.

Por otra parte, se implementó un diagnóstico inicial, donde los alumnos a través de una estrategia didáctica y tecnológica tenían que resolver operaciones matemáticas, buscando el número que sumado o restado lograra dar el total. Durante esta primera etapa, se realizaron actividades donde el alumno tenía que utilizar el razonamiento matemático y alejar los conocimientos adquiridos a través de la mecanización sobre las operaciones básicas. La actividad arrojó como resultado, al momento de buscar una posible solución a las diversas actividades, sólo ciertos estudiantes lograron completar con eficacia y de manera correcta los ejercicios.

Resultados que nos llevaron a reflexionar más allá de nuestros grupos y pensar sobre el problema que hoy en día radica en torno a la enseñanza de las matemáticas en los diversos grados; pero particularmente el impacto que se tiene desde los primeros grados. Motivo por el cual nos dimos a la tarea de hacer primero una investigación documental que nos posibilitara contar con elementos teóricos en torno al tema de problemas aditivos. Posterior a la búsqueda y análisis de información, estructuramos un proyecto titulado “Soy un pequeño

emprendedor”, con el cual buscamos que los alumnos de primer grado puedan hacer uso de su pensamiento matemático en el que pongan en juego sus conocimientos en torno a la adición y sustracción.

Nuestra intención es que participen activamente en actividades que visualicen cotidianamente, y en donde puedan ser utilizados los conocimientos que van aprendiendo desde las aulas; dejando de lado (en la medida de sus posibilidades), la libreta y en lápiz al utilizar más el conteo; la estimación; el cálculo mental; y el razonamiento, crítico, analítico y autónomo en actividades que sin duda alguna ellos han observado en más de una ocasión en su contexto.

Hacemos referencia también que, los resultados del proyecto servirán como parte de los insumos para la elaboración de nuestro plan de acción, a integrar en el *Informe de Prácticas Profesionales*; como modalidad de titulación conforme al plan de estudios bajo el cual estamos recibiendo nuestra formación inicial docente.

Marco teórico

En el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria se encuentra el trayecto formativo de Práctica Profesional, en los semestres correspondientes a séptimo y octavo. A través de este trayecto se busca que el estudiante fortalezca las competencias tanto genéricas como profesionales que se encuentran en el perfil de egreso, y que le servirán en su desempeño, como docente (SEP, 2012a). Para fortalecer el desarrollo de estas competencias, además de las prácticas profesionales, deben desarrollan algunos proyectos dentro de las instituciones educativas, los cuales deberán atender las principales necesidades o situaciones que se diagnostiquen dentro del contexto educativo.

El proyecto que se presenta en este documento se depende ante la necesidad de desarrollar en los niños estrategias de cálculo mental que favorezcan, el pensamiento matemático, tomando en consideración lo que se propone desde el nuevo modelo educativo *Aprendizajes Clave* para la educación integral 2017. Documento normativo en el que se señala que el enfoque para el tratamiento de la enseñanza de las matemáticas es con base a la resolución de problemas a través de la modelación de situaciones y fenómenos, preferentemente de la vida cotidiana (SEP; 2017).

Se define, asimismo, que el pensamiento matemático es “...la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos”

(SEP, 2017, p.222); es decir, va más allá de la simple mecanización de las matemáticas y almacenar fórmulas o datos. Esta asignatura es una invitación a pensar de una forma totalmente distinta, a implementar nuevos métodos y a crear nuestros propios procesos, con el fin de encontrar la solución a un problema.

El desarrollo del pensamiento matemático surge ante la necesidad de que los alumnos justifiquen y argumenten sus planteamientos, identifiquen patrones y relaciones, como forma de encontrar la solución a determinado problema y sobre todo que ellos mismos, sean capaces de identificar la fuente de los errores en su aprendizaje, reflexionen sobre esto y creen junto con sus profesores, las estrategias más adecuadas para atenderlos.

Por otra parte, el cálculo es una herramienta de importancia y de utilidad para los estudiantes. Sin embargo, con la llegada de las nuevas tecnologías (llámense uso de calculadoras o dispositivos móviles con aplicación), éste ha sido dejado a un lado, perdiendo su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se plantea como una primera hipótesis de trabajo el hecho que el cálculo mental constituye un dominio privilegiado para examinar las concepciones numéricas de los alumnos y su disponibilidad (Gálvez, Cosmelli, Cubillos, Leger, Mena, Tanter, & Soto-Andrade; 2011).

De igual manera, el cálculo mental trae consigo una serie de ventajas. Entre ellas se han de citar el desarrollo de la concentración, la familiarización progresivamente de los números hasta el punto de que puedan manejarlos con facilidad, composición y descomposición de números, y realizar operaciones sin necesitar algún tipo de ayuda externa o recursos manipulables. Esta herramienta se distingue por el uso de diferentes métodos para encontrar la solución al problema, lo cual invita a los estudiantes a pensar “fuera de la caja”, a buscar sus propias estrategias para la resolución de problemas matemáticos.

Sin embargo, para lograr el desarrollo de esta habilidad, es necesaria la implementación de estrategias que resulten significativas para los alumnos. “Que despierten su interés y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados” (SEP, 2012b, p. 65). Siendo una de las opciones el trabajo organizado por proyectos; ya que conforme a Frola y Velásquez (2011), es una de las alternativas más adecuadas para el desarrollo de competencias en los alumnos, pues les posibilita poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes a través del desarrollo de las actividades planeadas con atenta selección, incluyendo la realización de estas. Trabajando bajo esta dinámica, los alumnos tienen la posibilidad de participar desde su elaboración y de ejecutarlo, sintiéndose protagonistas durante todo el proceso. Otra de las bondades es que estimula la iniciativa responsable de cada uno de los participantes del proyecto (docentes y alumnos).

Metodología

Por la naturaleza del proyecto, se requirió seguir e implementar la metodología de Investigación-acción. A su vez, implica trabajar con bases de una investigación de corte cualitativo, mismo que Pérez (1994) define “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable” (p.46). Si bien, la investigación-acción se depende de las metodologías cualitativas; ésta se diferencia en que busca diseñar y aplicar planes de intervención eficaces, y que con ellos se contribuya a la mejora de las habilidades profesionales, dirigida a la resolución de conflictos.

Es de suma utilidad en el ámbito educativo, pues se analizan los resultados con mayor profundidad, al ser el propio investigador parte activa de la investigación. Lewin (1944, citado por Martínez, 2000) la describe como “una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social y con el fin de responder a problemas sociales” (p.29).

Los sujetos participantes son 65 alumnos de primer grado, cuyas edades fluctúan entre los 6 y 7 años, y dos estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; quienes realizamos nuestro servicio social en la escuela primaria “Ninfa Esther Fuentes de García”, ubicada en el municipio de Apodaca, Nuevo León. La institución es de sostenimiento público y se labora en un horario de 7:30 a 12:30 horas.

Resultados

“Soy un pequeño emprendedor” es un proyecto académico cuyo objetivo es fortalecer y desarrollar estrategias de cálculo mental que brinden a los alumnos de primer grado, un aprendizaje por descubrimiento y contextualizado en matemáticas. Favoreciendo el cálculo mental al momento de hacer uso de operaciones que impliquen la adición y/o sustracción, utilizando de manera flexible la estimación y el cálculo escrito con números naturales menores a 100. Trabajando con base a la contextualización de las actividades académicas, es decir, proponer situaciones en las que los alumnos participen en experiencias que formen parte de su vida cotidiana, donde se ponga en práctica las matemáticas y obtengan un aprendizaje significativo.

El proyecto como tal, propone que cada alumno sea creador de un micronegocio. Es decir, que el propio alumno seleccionará un producto que pueda crear o comprar, para la venta al público escolar o externo. El educando será el responsable de administrar el dinero para la

inversión, realizar conteos, sumar o restar cantidades, proporcionar cambio a cada cliente, y registrar sus ganancias de manera que sea involucrado en un proceso donde la adición y sustracción sea puesta en práctica de manera real, alejándose de la mecanización y memorización de algoritmos.

A continuación, describimos los pasos que implicarán la puesta en marcha del proyecto “Soy un pequeño emprendedor”. Es importante destacar que para llevar a efecto el desarrollo del proyecto, tomamos en consideración a otros agentes participantes que también colaborarían de forma significativa en el mismo: padres de familia, directivos, docentes titulares. En el caso específico de los directivos y personal docente del plantel, se les dio a conocer con anticipación el proyecto y las actividades que éste implicaría. La finalidad fue analizar las actividades y recibir retroalimentaciones ante los posibles imprevistos, previos a la implementación y a su vez, gestionar los permisos necesarios.

a) Reunión informativa (padres de familia-alumnos): Para dar a conocer el objetivo y compromisos, se convocó a los padres de familia de los grupos de primer grado de las secciones A y B, a una reunión informativa impartida por las docentes normalistas de octavo semestre (figura1). En la misma, se establecieron y aclararon los puntos ubicados en el cronograma de actividades (Anexo 1).



Fig. 1 Reunión informativa con padres de familia.

b) Calendarización de ventas: Incluye un rol de venta rotativo semanal, en el cual se involucran cinco o seis alumnos en cada uno de los días establecidos para venta escolar (lunes, miércoles y viernes). Los alumnos acuden con sus productos en la escuela primaria, teniendo la oportunidad de realizar sus ventas a la comunidad escolar durante las seis semanas (Anexo 2); siempre y cuando, el padre de familia se vea involucrado, implicando a su vez, la motivación y responsabilidad de ambos (padres de familia-alumnos).

Los alumnos podrán vender el producto de su agrado siempre y cuando éste cumpla con las especificaciones, tales como ser de interés para el público dirigido, tener un costo entre el rango de \$1 a \$10, implica una inversión inicial (capital) menor a \$100. Se debe tomar en

cuenta que la inversión inicial sea proporcionada por los padres de familia en un primer momento, y debiendo ser reinvertida semanalmente para así generar más ganancias. Éstas tendrán la finalidad de cubrir el costo de una visita escolar a “Kidzania”.

Visita que favorece de manera significativa, nuestros propósitos debido a que: Kidzania, es una ciudad interactiva que combina inspiración, diversión y aprendizaje a través del juego de rol más realista, donde los niños de 4 a 16 años pueden explorar libremente una ciudad infantil a escala. Gracias al realismo del juego de rol, los alumnos pueden aprender diferentes carreras, trabajar y conocer el manejo del dinero. Cada experiencia está diseñada especialmente para los niños, logrando darles confianza en sí mismos e inspirarlos a involucrarse en contextos comunes, en su quehacer diario.

Es relevante hacer hincapié que el propósito inicial y su finalidad no recae prioritariamente en una visita escolar, ya que durante en el desarrollo del proyecto, los alumnos podrán poner en práctica sus conocimientos en torno a la adición y/o sustracción, en situaciones más críticas y analíticas dejando de lado la mecanización de algoritmos que tanto se trabaja en los contextos áulicos. La intención es que vayan desarrollando y utilizando su pensamiento matemático, siendo este uno de los principales principios pedagógicos que, como docentes, debemos considerar (SEP, 2017).

c) El papel del alumno durante el proyecto: Cada alumno participante, debe realizar una propaganda inicial y recurrente de sus productos. Es decir, el educando durante las seis semanas consecutivas acudirá a las distintas aulas que integran los grupos de la institución, para promocionar su venta y dar a conocer sus costos, anunciar los productos que venden y dónde se ubicarán como punto de compra (figura 2). Para ello, se han creado carteles informativos con el nombre del producto, algún eslogan, logotipo o dibujo alusivo.



Fig. 2 Participación de los alumnos para la venta.

Por ser los vendedores, grupos de primer grado, se les solicitó a los compradores que, durante las dos primeras semanas acudieran con el monto exacto, ya que sería el primer acercamiento para interactuar con la compra-venta. Este proceso desencadena otros factores que son fortalecidos con su práctica, tales como la responsabilidad, al ser ellos mismo los principales interesados en ingresar al aula con sus productos y tenerlos preparados para la hora del receso. Así como también la honestidad, al momento de identificar el monto y el dinero total que se proporciona, y, por último, pero no menos importante la amabilidad, solidaridad y la convivencia social al comunicarse recurrentemente, con alumnos de distintos grados.

d) *Papel del padre de familia:* El tutor o padre de familia es participe y pieza clave en el inicio, desarrollo y desenlace del proyecto. No solo serán quienes proporcionen el capital inicial para la primera sesión de venta escolar dentro del plantel, sino serán quienes motiven con su apoyo a los niños(as) para vender de manera externa si es posible. Así como también, incentivarlos a lograr la meta para cumplir con el viaje escolar y a su vez, a practicar en casa los conteos de inversiones, ganancias, adiciones y sustracciones al momento de dar y recibir dinero, para llevar un buen registro de las ventas semanales. Es importante referir que en la junta informativa se firmó una Carta compromiso (Anexo 3).

e) *Registro de ventas semanales:* Los alumnos deben llevar un registro semanal. En él rendirán cuentas diarias sobre sus ventas. Indicando en el formato qué días hubo venta y en qué lugar se realizó, así como también el monto o cantidad de dinero que se obtuvo (Anexo 4). El alumno en compañía de su mamá o papá, sumarán las cantidades adquiridas y colocarán en el registro el total de ganancias. También se firmará dicho registro por el representante (seleccionado en la reunión informativa), siendo el encargado de llevar el registro de las cantidades que cada alumno venda por semana. La intención de que sean los padres de familia quienes lleven el control, es con la finalidad de prever situaciones que puedan generar inconformidades entre los participantes.

Conclusiones

Durante las primeras etapas iniciales del proyecto, la respuesta de la comunidad escolar, padres de familia, alumnos fue de interés, intriga y motivación, al ver que el objetivo de este proyecto y sus actividades son significativas y consistentes. Es demostrable a la vez, ver cómo los alumnos ponen en juego su pensamiento matemático al trabajar el cálculo tanto mental como escrito, fortalecimiento su desempeño al utilizar sus conocimientos sobre la adición y sustracción para la solución de problemas en contexto.

Su práctica, ha generado sumo interés en los alumnos dejando de lado la mecanización; logrando desarrollar en ellos la capacidad de resolver sus primeras situaciones problemáticas, en situaciones contextualizadas. Han utilizado su pensamiento crítico y analítico, lograrán desempeñar operaciones de adición y sustracción con rapidez y a través del cálculo mental. El razonamiento matemático, al poner en práctica la estimación y el cálculo con números naturales menores a 100.

Se espera en un futuro próximo, presentar los resultados finales de esta significativa experiencia académica, tanto para los alumnos como para nosotros como estudiantes en formación, con relación a la asignatura de Matemáticas.

REFERENCIAS

- Albarracín, L., Badillo, E., Giménez, J., Venegas, Y., Vilella, X. (2018). Aprender a enseñar matemáticas en la educación primaria. España: Editorial Síntesis.
- Frola, P. Velásquez, J. (2011). Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica. Para la Educación Básica Media Superior Y Superior. México: FROVEL Educación.
- Gálvez, G., Cosmelli, D., Cubillos, L., Leger, P., Mena, A., Tanter, É., ... & Soto-Andrade, J. (2011). Estrategias cognitivas para el cálculo mental. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 14(1), 9-40.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción. Tomo I. Madrid: Muralla.
- SEP. (2012a). Trayecto Formativo Práctica Profesional. Plan de Estudios 2012. México: SEP.
- SEP. (2012b). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación primaria 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP: México.

Anexos

Anexo 1. Cronograma de actividades.

Cronograma de actividades.

Bienvenido a la reunión de padres de familia. El cronograma de actividades nos muestra los temas y puntos a abordar en esta reunión escolar.

1. Bienvenida.

2. Registro de asistencia.

3. Motivo de la reunión escolar.

4. Explicación del proyecto "Soy un pequeño emprendedor" (Presentación de PowerPoint)

- ¿Qué es?
- Objetivos
- Propósitos
- Finalidad
- ¿Qué buscamos alcanzar (metas)?
- ¿Qué pasará con el dinero recaudado? (paseo escolar y por qué un paseo)

5. Papel del alumno

- ¿Qué hará?
- ¿Cuáles son sus responsabilidades?
- ¿En qué lo apoyaremos?
- ¿Qué productos puede vender?
- ¿Cuál será el precio máximo o mínimo del producto y por qué esas cantidades?
- ¿Cuándo venderán y dónde más pueden vender?
- ¿Cuántos días a la semana venderán en la escuela?
- Organización de venta escolar (calendarización semanal anexada)
- Propaganda del producto

6. Papel del padre de familia.

- ¿Cómo participaré?
- ¿Por qué es bueno que mi hijo(a) participe?
- ¿Pueden vender en casa?
- ¿Cuánto dinero es lo que deben recaudar?
- Si en dado caso no logran vender la cantidad, ¿debo completar el monto del paseo?

7. Registro de ganancias

- Presentación del representante que será el encargado de recolectar las ganancias por semana de casa estudiante.
- ¿Cómo podemos saber si el dinero no será mal utilizado?

8. Acuerdos (firma de carta compromiso)

9. Dudas y aclaraciones.

10. Cierre.

11. Despedida.

Anexo 2. Organización de ventas.

Organización de las ventas semanales

Semana 1

Lunes	Miércoles	Viernes
<ul style="list-style-type: none"> • Leonardo. • Larissa. • Ximena. • Betzayra. • Aaron. • Atzhiri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enoc . • Keila. • Alexis Juárez. • Jorge . • María Fernanda. • Andrea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Angie . • Carlos . • Stephani. • Kamila. • Mateo . • Yaretzy.

Semana 2

Lunes	Miércoles	Viernes
<ul style="list-style-type: none"> • Hanna. • Katherine. • Alexa. • Brianna. • Alexi Jovani. 	<ul style="list-style-type: none"> • Irvin. • Lesly. • María Inez. • Sayuri. • Diego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Daniel. • Jade. • Alexia Valentina. • Cristian. • Arianna N.

Semana 3

Lunes	Miércoles	Viernes
<ul style="list-style-type: none"> • Leonardo. • Larissa. • Ximena. • Betzayra. • Aaron. • Atzhiri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enoc . • Keila. • Alexis Juárez. • Jorge . • María Fernanda. • Andrea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Angie . • Carlos . • Stephani. • Kamila. • Mateo . • Yaretzy.

Semana 4

Lunes	Miércoles	Viernes
<ul style="list-style-type: none"> • Hanna. • Katherine. • Alexa. • Brianna. • Alexi Jovani. 	<ul style="list-style-type: none"> • Irvin. • Lesly. • María Inez. • Sayuri. • Diego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Daniel. • Jade. • Alexia Valentina. • Cristian. • Arianna N.

Anexo 3. Registro de ventas.

Carta

Yo _____ me comprometo a apoyar a mi hijo(a) en el proyecto escolar “Soy un pequeño emprendedor”, fortaleciendo su capacidad y razonamiento matemático, en las ocasiones que sea necesario brindare motivación para alcanzar la meta establecida y acompañare sus pasos en cada venta realizada de manera externa al plantel educativo.

Yo padre de familia acepto que mi hijo(a) _____ participe y enriquezca su formación académica, personal, social y emocional al desempeñar esta actividad, así mismo estoy enterado del manejo que se desarrollará con las ganancias obtenidas y su propósito. Estoy enterado que al momento de realizar las ventas semanales se llenará un registro de las ganancias el cual deberá ser firmado para prevenir inconformidades.

Por otra parte, comprendo que si en dado caso mi hijo(a) no logra cubrir con sus ganancias el monto para acudir al paseo escolar, yo aportare la diferencia para tal, sin embargo, reconozco que el objetivo inicial no es que yo padre de familia complete el monto, sino la motivación para que mi hijo(a) alcance la meta.

Firma compromiso: _____

Firma del representante: _____

Firma del docente: _____

Anexo 4. Registro de ventas.

Registro de ventas

Nombre del alumno(a): _____

Semana N° _____

Reporte

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendí? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Cuánto vendí? \$ _____	¿Cuánto vendí? \$ _____	¿Cuánto vendí? \$ _____	¿Cuánto vendí? \$ _____	¿Cuánto vendí? \$ _____	¿Cuánto vendí? \$ _____	¿Cuánto vendí? \$ _____
¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>

Total, de mis ganancias

\$ _____

Firma del padre de familia.

\$ _____

Firma del representante del
proyecto.

\$ _____



Registro de ventas

Nombre del alumno(a): _____

Semana N° _____

Reporte semanal

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Vendió? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Cuánto vendió? \$ _____	¿Cuánto vendió? \$ _____	¿Cuánto vendió? \$ _____	¿Cuánto vendió? \$ _____	¿Cuánto vendió? \$ _____	¿Cuánto vendió? \$ _____	¿Cuánto vendió? \$ _____
¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>	¿En dónde? Casa <input type="radio"/> Escuela <input type="radio"/>

Total, de mis ganancias

\$ _____

Firma del padre de familia.

\$ _____

Firma del representante del
proyecto.

\$ _____



METACOGNICIÓN: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JHONATAN JASIEL COUOH MAY jhonatancouoh98@hotmail.com

ADDA LIZBETH CAMARA HUCHIN addacamara84@hotmail.com

BARTOLO MAY PUC bachomay@60hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad implementar y aplicar estrategias metacognitivas con el propósito de mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos de tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz ubicada en el municipio de Dzitbalché, Campeche durante el ciclo escolar 2017-2018. El estudio estuvo orientado bajo la metodología de investigación del enfoque cualitativo, apoyado en la investigación-acción. Durante su desarrollo se aplicaron estrategias metacognitivas cuidadosamente seleccionadas las cuales estuvieron plasmadas en un plan de acción, con el objetivo de lograr en los educandos la interpretación de textos, la búsqueda de información tanto literal como inferencial, la identificación de ideas principales y secundarias a través de organizadores gráficos para resumir información. Para valorar el resultado de la intervención se diseñaron una serie de instrumentos para cada momento. El análisis de los datos obtenidos se realizó de manera descriptiva, demostrando que la implementación de las estrategias metacognitivas durante el proceso de lectura permite mejorar los niveles de comprensión lectora.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, estrategias metacognitivas, niveles de comprensión lectora, interpretación de textos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la escuela la lectura es una herramienta que ayuda en un gran abanico de actividades; mediante una buena comprensión lectora los niños pueden localizar, seleccionar y evaluar la información

con la que se trabaja juzgando su validez, distinguir lo principal de lo secundario, captar una secuencia de ideas, sacar conclusiones, hacer inferencias, resumir, tomar notas, disfrutar con la lectura, captar la intención del autor, en fin son muchos los beneficios que trae el realizar una lectura de menara comprensiva.

La importancia de la comprensión lectora incide en el campo de la acción educativa, debido a que está vinculada al logro de los aprendizajes dando como resultado: interpretar, retener, organizar y valorar lo leído. Es por eso un proceso base para la asimilación y procesamiento de la información en el aprendizaje, además permite: estimular su desarrollo cognitivo – lingüístico, fortalecer su autoconcepto y proporcionar seguridad personal (Cooper, 1995).

Tomando como referencia lo anterior y mediante la técnica de la observación participante se realizó un diagnóstico en el tercer grado grupo B, por medio de un test que permitió reconocer la interpretación crítica e inferencial que el alumno tuvo en referencia a la lectura de un texto. Los resultados de dicha prueba reflejaron que los alumnos en su gran mayoría presentan problemas en cuanto a la comprensión lectora en cuestiones como la interpretación, retención, organización, deducción, localización de las ideas centrales y la valoración de lo leído.

Por lo cual, se generó la necesidad de realizar un proyecto de intervención docente titulado *Metacognición: estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria* en la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0617N2, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en el centro de la ciudad de Dzitbalché, Campeche, es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1 p.m., específicamente en el tercer grado grupo B. Esto con la finalidad de disminuir la problemática presente en el aula de clase puesto que afecta de manera considerable el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Tomando como referencia lo anterior y mediante la técnica de observación como participante se realizó un diagnóstico al grupo asignado, por medio de un test que permitió reconocer la interpretación crítica e inferencial que el alumno tuvo en referencia a la lectura de un texto. Por tanto, los resultados de dicha prueba reflejaron que los alumnos en su gran mayoría presentan problemas en cuento a la comprensión lectora en cuestiones como la interpretación, retención, organización, deducción, localización de las ideas centrales y la valoración de lo leído lo cual no permitía la conceptualización de forma eficaz del texto por parte del alumnado.

La pregunta general menciona lo siguiente: ¿Cómo las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz de Dzitbalché, Campeche?

Las preguntas generadoras son: ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en los alumnos? ; ¿Cómo las estrategias metacognitivas permiten mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo B?; ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas basadas en la comprensión lectora que favorecen las habilidades de interpretación literal e inferencial del contenido de los textos en los alumnos?; ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias basadas en la metacognición en el mejoramiento de la comprensión lectora?

El objetivo general: implementar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz de Dzitbalché, Campeche.

Los objetivos específicos son: identificar los niveles de comprensión lectora para reconocer la dimensión de la intervención; analizar las estrategias basadas en la metacognición que favorecen los niveles de comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo B; aplicar estrategias metacognitivas basadas en la comprensión lectora para favorecer las habilidades de interpretación literal e inferencial del contenido de los textos en los alumnos y valorar los resultados de la aplicación de las estrategias metacognitivas en el en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, debido a que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. Aprender a leer comprensivamente significa tener acceso a la cultura, a todo aquello que los humanos hemos conseguido construir a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo y de interpretarlo. Cassany (2001) señala que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que integra: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores, quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona (p.193).

Mediante la lectura se adquiere la mayor parte de los conocimientos enfatizando de forma considerable en la formación intelectual, una buena lectura transmite a las personas una variedad de elementos con los cuáles se puede comunicar y expresar de forma adecuada. Sólo basta aprender a leer correctamente para comprender y así, poder relatar nuevamente con nuestras propias palabras, lo leído.

El comprender el significado de las palabras, unirlos y hallar un nuevo significado es un acto complejo donde estos procesos se hacen conscientes durante el acto de lectura, por lo que un buen lector posee dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas; esta último es parte esencial de

esta investigación, vale la pena mencionar que son las que permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto. Es por eso que las estrategias metacognitivas juegan un papel fundamental para proporcionar la comprensión en los educandos, de lo que observan, interpretan y analizan, Mokhtari (2002) señala que “el dominio de la comprensión lectora se fundamenta en el rol que cumplen las estrategias metacognitivas tales como la conciencia y el monitoreo que son factores de importancia para las habilidades de lectura” (p.32).

Por otro lado, el tiempo de estudio que se abordó fue de seis meses correspondientes del 21 de enero al 5 de julio de 2019 en este lapso de tiempo se abarcaron tres jornadas de práctica docente, con un total de 30 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

Las asignaturas en las cuales se aplicaron las estrategias didácticas son español basada en el campo formativo de lenguaje y comunicación, , ciencias naturales y la entidad donde vivo con exploración y comprensión del mundo natural y social, por ultimo formación cívica y ética con desarrollo personal y para la convivencia., donde se examinaron diversos textos con diferentes propósitos, además fungieron como apoyo en el desarrollo de las estrategias metacognitivas en el favorecimiento de la comprensión lectora.

Para el desarrollo de este trabajo de investigación la hipótesis de acción estratégica formulada afirma que: La implementación de estrategias metacognitivas es un factor que determina el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo *B* de la Escuela Primaria *Ángel Castillo Lanz* de Dzitbalché, Campeche.

MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo, un buen lector es aquel que no solo decodifica grafemas, sino que logra discernir elementos de importancia, le da interpretación personal y sentido a lo leído; pero sobretodo puede interiorizar las ideas centrales del texto. Pinzas (2001) menciona que:

Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementa con la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas (p.40).

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura Pinzas (2001) señala que es necesario mencionar los niveles existentes:

- Nivel literal: comprensión de la información del texto presenta explícitamente.
- Nivel Inferencial: ideas o que no están expresados explícitamente en el texto.
- Nivel crítico: el lector emite juicios personales acerca del texto.

Ahora bien la cognición se refiere al funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información. Por otro lado la metacognición se refiere al propio conocimiento de esta cognición. Es decir, a la conciencia que tiene una persona, de sus propios procesos de conocimiento y a sus intentos conscientes para controlar estos procesos.

Las estrategias incluidas bajo la denominación de metacognición han sido enseñadas tradicionalmente por los especialistas en lectura, bajo rubros como comprensión lectora, lectura crítica, y métodos o destrezas de estudio. En la actualidad se les llama estrategias metacognitivas porque pueden ser invocadas inconscientemente por el lector como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades en la comprensión (Ríos, 1999).

Para lograr resultados satisfactorios en el área de comprensión lectora se necesita el dominio de estas estrategias, lo cual implica que los estudiantes tomen conciencia respecto a las técnicas, principios o reglas que le facilitan la adquisición, manipulación, almacenaje o recuperación de la información aprendida a través de los textos escritos. Equivale a saber, por ejemplo, cuándo, cómo y por qué utilizar ciertas estrategias metacognitivas destinadas a captar las relaciones entre una pregunta, el texto y los conocimientos del lector; auto formularse preguntas mientras se lee el texto, entre otras. Los autores Díaz, Hernández y Schmitt (1998) describen las siguientes estrategias metacognitivas las cuales deben estar presentes en toda actividad de lectura con el objetivo de generar una mejor comprensión en los textos:

- Predicción y verificación [PV]. Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura.
- Revisión a vuelo de pájaro [RVP]. La revisión a vuelo de pájaro llamada también lectura panorámica, es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto.
- Establecimiento de propósitos y objetivos [EPO]. Según Díaz (1998) “señala que establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso” (p.65).
- Autopreguntas [AP]. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo por medio de las inferencias y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura.

- Uso de conocimientos previos [UCP]. El activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y generar predicciones.

Cuando aprendemos una información nueva buscamos la manera más fácil de retener o aprender dichos conocimientos, esto significa que utilizamos estrategias adecuadas para hacerlo. En toda comprensión lectora es necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se puedan aprender. Como menciona Fuentes (1994) “los buenos lectores usan estrategias metacognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación” p (19).

Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector.

Ahora bien, con el objetivo de fundamentar el trabajo se presentan diversas organizaciones y proyectos encaminadas a la investigación de dicha problemática, en primer lugar tenemos a *La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* [OCDE], la cual señala que la comprensión lectora retomada por muchos países, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE, que la formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado.

El proyecto Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora [PIRLS] (2006) perteneciente a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo [IEA], evalúa las capacidades lectoras de los estudiantes y afirma que la lectura tiene como finalidad entender cómo es el mundo y cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen, y que los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca bajo el enfoque cualitativo dado que se basa en el análisis de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos que se ven involucrados de acuerdo a las necesidades planteadas. Estas interpretaciones se dan por medio de diversos procesos inmersos tales como la deducción, verificación, enunciación y objetividad. Compte (1995) menciona que este enfoque “extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, videos, registros escritos de todo tipo, fotografías, etc.” (p.7).

De igual manera se basó en el diseño de investigación-acción, el cual establece que el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo. Según Bartolomé (1986) “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica” (p.12).

Para finalizar dicha investigación se centró en los alumnos del tercer grado grupo B, los cuales fueron asignados previamente como parte del desarrollo de las prácticas profesionales, los cuales fungieron como las muestras principales en el desarrollo del proyecto así como los beneficiarios directos.

Los sujetos o participantes fueron asignados como cumplimiento del servicio de práctica profesional correspondiente al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con la finalidad realizar un seguimiento y aplicación de actividades. Por tal motivo el grupo con el cual se trabajó fue el tercer grado grupo B de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz conformado por un total de 30 alumnos, cuyas edades giran en torno a las ocho y nueve años de edad, de los cuales 22 son del sexo femenino y 8 del sexo masculino.

Para el estudio de la población objeto de estudio se tomaron en consideración los ritmos y estilos de aprendizaje. En primer lugar, se empleó un *test para identificar los estilos de aprendizaje [modelo PNL]*, dando como resultado que 12 de ellos son capaces de aprender de una manera visual, 5 demostraron aprender de forma auditiva y por último los 13 restantes de una forma kinestésica. En cuanto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos los resultados, fueron los siguientes: 10 presentan un ritmo de aprendizaje rápido, 13 el moderado y 7 demuestran un ritmo lento.

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon como técnicas de obtención de datos la observación participante y cuatro instrumentos; rúbricas, listas de cotejos, test y escala estimativa, cada una fue diseñada con la finalidad de evaluar los objetivos establecidos.

Escala valorativa: de acuerdo con Muñoz (2010) es el conjunto de características, aspectos o cualidades que deben ser juzgadas a través de una escala donde se identifique el grado donde se ha presentado una cualidad o característica cuya finalidad fue evaluar el uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora que los educandos tenían al inicio de la aplicación del proyecto.

Listas de cotejo: este instrumento indica la presencia o ausencia de un aspecto o conducta a ser observada. Su estructura debe especificar las conductas, hechos, o cualidades, etc., a observar y la presencia o no de éstas (Arias 2006), Este fue diseñado para valorar la reflexión por parte de los educandos acerca de la veracidad de un texto, con base a tres indicadores de logro.

Rúbricas: cómo define Medina (2000) “es una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un

proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados” (p.33). En concreto se diseñaron dos rúbricas que buscaban valorar diferentes aspectos tales como: comprensión, interpretación, valoración, análisis del contenido del texto, identificación relevante de la información en un texto por medio de la resolución de preguntas, empleo y desarrollo de argumentos, y el empleo de las estrategias metacognitivas.

Test: se implementó para identificar los estilos de aprendizaje [*modelo PNL*] el cual es un filtro para determinar en donde se lleva a cabo la consciencia selectiva. Dicho instrumento permitió conocer cuál es la modalidad o estilo de cada uno de los alumnos, no solo para aprendizaje, sino para conocer en qué situaciones se puede captar su atención.

Los procedimientos propuestos para lograr disminuir la problemática en cuestión se dividieron en tres fases de acuerdo a los objetivos planteados.

En la primera fase se realizó la delimitación del problema, lo que generó el poder formular el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y sus respectivos objetivos. Lo anterior requirió de la investigación en diferentes fuentes para sustentar el tema mediante la información necesaria y para tener referentes teóricos respecto a las dos variables del planteamiento del problema: la metacognición y la comprensión lectora, las cuales permitieron diseñar las estrategias que se plasmaron en el plan de acción.

La segunda fase consistió en la ejecución del proyecto, por este motivo se le dio a conocer al docente, explicando cuales serían las estrategias que se aplicarían en el plan de acción para lograr disminuir el problema en cuestión y las herramientas que se emplearían para su valoración.

En la tercera fase se realizó la triangulación de los resultados es decir se realizó una comparación de los resultados obtenidos antes, durante y después de la aplicación de la intervención a través de la valoración de los indicadores de logro establecidos en los instrumentos previamente diseñados además de entrelazar los datos con la información teórica, para observar el grado de mejora en el grupo ante la problemática en cuestión.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación abarcó como tema central mejorar los niveles de comprensión lectora por medio de la implementación de estrategias metacognitivas, para esto se analizaron diferentes perspectivas teóricas tomadas de la investigación previamente realizada en el marco teórico destacando los siguientes aspectos:

Hernández (1999) citado por Machicao (2005) menciona que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Se considera que es una

actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento sino que el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados surgidos por el texto, para ello utiliza sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias.

Para el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora es importante hacer uso de las estrategias metacognitivas, debido a que estas pueden ser invocadas inconscientemente por el lector como ayuda para centrar su atención en los aspectos relevantes, para el cumplimiento de determinados propósitos de manera exitosa y en solucionar las dificultades en la comprensión. Un buen lector como señala Fuentes (1994) es quien emplea dichas estrategias tales como la focalización, organización, elaboración, integración y verificación. Siempre y cuando haya identificado aquellas que le sean más óptimas en su proceso de aprendizaje.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos al finalizar la aplicación del proyecto, se dan a conocer de acuerdo a los objetivos establecidos y con las estrategias diseñadas para el desarrollo de las actividades:

De acuerdo a la escala valorativa, los niveles de comprensión antes de la aplicación de la alternativa indicaron que 11 % (3 educandos) son excelentes, realizaron predicciones sobre el tema, interfirieron el mensaje a partir de imágenes, identificar ideas centrales y relaciones causa y efecto. El 48 % (14 alumnos) se ubicaron en bueno, realizaron inferencias, localizaron ideas centrales y secundarias relaciones causa y efecto, pero tuvieron dificultad en las predicciones; 31% (9 estudiantes) lograron el nivel regular porque no contrastaron la idea central del contexto con las predicciones emitidas; y el 10 % (3 dicentes) en deficiente al no lograr emitir predicciones sobre un tema.

Es cuanto al análisis de las estrategias metacognitivas que favorecen los niveles de comprensión lectora, la escala valorativa arrojó lo siguiente: el 13% (4 alumnos) alcanzaron el nivel excelente ya que identificaron ideas centrales en párrafos, emplearon adecuadamente el diccionario y manifestaron sus opiniones e interpretaciones a partir de palabras desconocidas. El 50 % (15 educandos) el bueno porque identificaron palabras desconocidas en un texto sin embargo se les dificultó el empleo de diccionario y la expresión de opiniones e interpretaciones a partir de palabras desconocidas.

Ahora bien el 34 % (10 discentes) en regular demostrando cierto grado de dificultad en la identificación de ideas centrales y palabras desconocidas, el manejo inadecuado del diccionario y la poca participación. Y el 3% (1 estudiante) el deficiente al no identificar las ideas centrales,

expresar opiniones e interpretaciones en relación a palabras desconocidas y el empleo inadecuado del diccionario.

Para favorecer las habilidades de interpretación literal e inferencial se aplicaron las siguientes estrategias metacognitivas: ¿Qué está pasando?, ¿Qué es lo más importante?, A buscar palabras, ¿Será verdad?, ¿Qué entendimos? y Lo más importante. Evaluadas a través de una escala valorativa y una lista de cotejo.

El primer instrumento arrojó los siguientes resultados: 17% (5 educandos) se ubican en el nivel excelente ya que establecen propósitos (identificar información, localizar información literal, realizar inferencias y obtener información detallada) antes de la lectura, el 46% (14 estudiantes) el bueno debido a establecen propósitos que orienten al cumplimiento de sus necesidades lectoras y el 37% (11 discentes) en regular porque ocasionalmente establecen propósitos que hacen de su lectura más activa. Destacando que en el nivel deficiente no se ubicó ningún alumno.

El segundo instrumento reflejó lo siguiente: el 23% (7 alumnos) alcanzaron el nivel excelente porque identificaron información relevante de un texto por medio de preguntas y emplearon información de un texto para desarrollar argumentos. El 47% (14 educados) en bueno distinguiendo información relevante de un texto, pero se les dificultó responder preguntas. El 30% (9 discentes) en regular debido a la poca formulación de argumentos. Siendo que en el nivel deficiente no se ubicó ninguno.

Para valorar el mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos después de haber aplicado las estrategias metacognitivas se diseñó una rúbrica que reflejó los siguientes resultados: el 25% (7 discentes) se ubican en el nivel excelente porque reconocen ideas principales de un texto e identifican su utilidad para emitir argumentos, relacionan la información obtenida en una lectura con sus conocimientos previos y localizan información o datos importantes por medio de la resolución a una serie de preguntas. El 57 % (17 educandos) en bueno, identifican ideas centrales del texto, pero muestran cierto grado de dificultad al momento de puntualizar qué aportes de la lectura le permitirán corroborar sus apreciaciones.

El 17% (5 estudiantes) el nivel regular porque asumen algunos apartados del texto como los importantes y dejan de lado otros que les podrían ayudar a comprender mejor el sentido general de la lectura y se conforman con los aspectos literales evadiendo la información que les permite expresar puntos de vista. Y el 3% en el deficiente dado que les cuesta distinguir entre ideas importantes de un texto e identifican información poco relevante de una lectura lo cual genera que no logren utilizarla en la resolución de preguntas.

CONCLUSIÓN

La lectura es una competencia básica que todo individuo debe desarrollar en el transcurso de sus estudios formales, pues interviene en el proceso de aprendizaje y en la transformación del conocimiento, pero para poder lograrlo el individuo debe hacer uso de estrategias que le ayuden a darle un valor significativo a lo que lea, seleccionando el que mejor se adecue a sus necesidades. En este sentido las estrategias metacognitivas juegan un papel fundamental.

Las estrategias metacognitivas pueden ser invocadas inconscientemente por el lector como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades en la comprensión.

Para lograr resultados satisfactorios en el área de comprensión lectora se necesita el dominio de estas estrategias, lo cual implica que los estudiantes tomen conciencia respecto a las técnicas, principios o reglas que le facilitan la adquisición, manipulación, almacenaje o recuperación de la información aprendida a través de los textos escritos. Equivale a saber, por ejemplo, cuándo, cómo y por qué utilizar ciertas estrategias metacognitivas destinadas a captar las relaciones entre una pregunta, el texto y los conocimientos del lector; auto formularse preguntas mientras se lee el texto, entre otras.

Si la lectura constituye un proceso activo en la búsqueda constructiva de significados y la comprensión consiste en establecer relaciones entre lo nuevo y lo conocido; la comprensión lectora, por tanto, constituye la formación de individuos críticos y reflexivos. Por esta razón y en el momento en el que los educandos realizan el acto de lectura, lo deben realizar por medio de la selección de las estrategias metacognitivas más adecuadas, las cuales les permitan comprender y entender, dando la posibilidad de desarrollar un mundo nuevo de significados que aportan nuevas opiniones o perspectivas sobre determinados aspectos de la lectura.

Tomando en consideración todo lo antes mencionado se reconoce que el proyecto aplicado resultó positivo en el mejoramiento de la comprensión lectora en el tercer grado grupo B, debido a que gracias a la aplicación de diferentes estrategias metacognitivas los educandos fortalecieron destrezas en cuanto a la comprensión en diferentes aspectos.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed.
- Bausela (2002). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Beltrán, J. (1989). *Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. M., Luna y G. Sáenz. (2000). *Enseñar lengua*. (5ª ed.). Barcelona: Grao.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Díaz, F. y Hernández G. (2007). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje*. México: McGraw Hill. Educación.
- García E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Revista didáctica No. 5. Madrid: Ed. Complutense.
- Lomas, C., Tusón A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula*. México: Oedere.
- Mayor, J. (2001). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. México: Trillas.
- Monroy, R. (2009). *Comprensión Lectora*. México: REMO: Vol. VI.
- Solé, I. (2001). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao. Trillas.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN SECUNDARIA

Lluvia del Carmen Salazar Durán

lluviasalazardu@gmail.com

Martín Omar Salazar Flores

martin_4698@outlook.com

Doctor Francisco Javier Sotomayor Andrade

fsotomayorandrade@gmail.com

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

Desde distintas perspectivas la enseñanza de la historia en secundaria se ha basado en la repetición acrítica de información impuntual, lo que ha conducido a la memorización de acontecimientos, fechas y personajes, sin alcanzar un proceso reflexivo del pasado que permita el desarrollo de una conciencia histórica y el pensamiento crítico. El estudio tuvo como objetivo identificar los obstáculos epistemológicos predominantes en la enseñanza de historia en secundaria con cuatro grupos de estudiantes primer año de una escuela secundaria, a partir de los obstáculos epistemológicos de Gastón Bachelard. De esta metodología se retomaron tres obstáculos, correspondiendo estos a los de saberes previos, unitario pragmático y animista. Como metodología se utilizó la de investigación acción participante a través de cuatro fases: Intervención didáctica, Identificación de obstáculos epistemológicos, Diagnóstico y Deconstrucción. Como resultado del estudio se identificó que estos tres obstáculos estaban presentes en las participaciones orales y por escrito de los estudiantes, estrategia con la que se buscó conectar con las ideas principales del tema que se impartió. Ante ello, se requiere de metodologías de trabajo en el aula con procesos más intensivos que permitan reconocer los obstáculos, trabajar con ellos y reconceptualizar el aprendizaje.

Palabras clave: Obstáculo epistemológico, práctica docente, enseñanza, historia, secundaria.

Planteamiento del problema

De acuerdo con lo que ha indicado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el modelo educativo 2017, en la educación básica se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias, lo que permita vislumbrar un futuro mejor, para lo cual es necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente (SEP, 2017).

En función de lo anterior, es pertinente lo que han señalado Gómez y Miralles (2015) respecto a la evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, al indicar que la enseñanza de la historia se basa tradicionalmente en la evaluación de la repetición acrítica de información impuntual. Agregan los autores que su insistencia en esta práctica reproduce la creencia epistémica errónea que muestra al pasado y la historia como realidades miméticas que, según Aristóteles, es la imitación de la naturaleza como fin esencial del arte. Traducido a este concepto, lo dicho por Gómez y Miralles, puede vincularse a la reproducción acrítica de la historia que adorna conceptos para quizás una transmisión más amigable en lugar de mostrar lo que en realidad sucedió.

En la práctica docente, entre varias contingencias que se presentan en el día a día, hay una en particular que se presenta al implementar una secuencia didáctica y que puede llegar a ser un impedimento para que la sesión fluya conforme al diseño didáctico. A esta contingencia se le conoce como obstáculo epistemológico, concepto que se define como un apego que impide el avance de la ciencia. En otros términos, el desarrollo del conocimiento, errores, prejuicios, opiniones de los docentes son transmitidos al estudiante y estos se convierten en obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1971). Para Villamil (2008), uno de los grandes aportes que realizó Bachelard a la moderna teoría del conocimiento fue el de obstáculo epistemológico, el cual define como las “dificultades psicológicas que no permiten una correcta apropiación del conocimiento objetivo” (p. 1). Villamil al citar a Bachelard, indica que para alcanzar este grado de enriquecimiento epistemológico, el nuevo espíritu científico debe abandonar los hábitos analíticos de la experiencia que siempre ha utilizado y que en general son propios de todo espíritu pre-científico; estos hábitos Bachelard los identifica como obstáculos epistemológicos que son barreras que se oponen a la formación de un espíritu científico.

Los obstáculos epistemológicos no se refieren a los elementos externos que intervienen en el proceso del conocimiento científico, como la complejidad o la dificultad para captar el nuevo fenómeno, en el que la causa fundamental para no poder acceder al conocimiento no radica en la mínima capacidad que tienen los sentidos para captar la realidad, sino a las condiciones psicológicas que impiden evolucionar al espíritu científico en formación (Villamil, 2008).

De esta forma puede indicarse que un obstáculo epistemológico se presenta en el aula cuando un alumno mantiene su postura sobre un conocimiento que ya poseía y que puede no ser correcto. Es aquí cuando el maestro debe darse a la tarea de “desconstruir” el aprendizaje. Tener conocimiento de esta situación puede ayudar a que el docente se prepare para afrontar esta situación desde la planeación, y en este sentido, lograr mayor eficiencia en sus clases. En este sentido los ambientes de aprendizaje son modificados por los obstáculos epistemológicos y uno de los principales retos del profesor es guiarse a partir de esas concepciones para construir o adquirir información al aprendizaje.

Para Gómez y Sanmartí (2002) el concepto de obstáculo no es tan obvio y su manejo presenta dificultades entre los docentes. Desde la perspectiva de lo que indican los autores y en base a lo que hemos observado del trabajo docente en secundaria, puede indicarse que un profesor está acostumbrado a revisar el trabajo de sus alumnos teniendo en mente lo que espera que éstos respondan, de acuerdo con lo que cree que saben. Evalúa lo correcto y lo incorrecto, y por las condiciones de trabajo en este nivel, puede inferirse que no es una práctica recurrente analizar el origen de la respuesta, ni el pensamiento existente detrás de la manifestación oral o escrita, ni sus posibles causas. En esta realidad, el profesor evalúa y explica desde su “lógica” sin tener en cuenta, en la mayoría de los casos, la “lógica” de los alumnos. Consecuentemente sólo unos pocos estudiantes, los que tienen éxito, “conectan” con las explicaciones del docente.

En este sentido, Gómez y Sanmartí (2002) consideran que al profesor le corresponde orientar su discurso y las actividades que promueve para conseguir que el alumnado pueda identificar otras formas de “ver” los fenómenos, y de pensar y de hablar sobre ellos. Sin embargo, para ello es necesario un cambio profundo en la forma de entender qué es enseñar y, muy especialmente, en la forma de conceptualizar el papel del error en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la investigación tuvo como objetivo identificar los obstáculos epistemológicos que desde la perspectiva de Bachelard, pueden estar presentes en el aprendizaje de la historia, a partir de secuencias didácticas implementadas con cuatro grupos de primer grado en una escuela secundaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Marco teórico

La investigación se trabajó desde la teoría de Gastón Bachelard. Su teoría considera diez obstáculos y la concepción de los obstáculos tiene su origen en las ciencias y no tanto en áreas de lo social. De esta forma, al analizar los diez obstáculos que propone Bachelard, se optó por acotar a tres de ellos, en la idea de que eran los más aplicables a la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de historia en secundaria. El primero de los obstáculos corresponde a la experiencia básica o primera y según Bachelard (1981, como se cita en Villamil, 2008) esta

experiencia está conformada de informaciones que se perciben y se alojan en el espíritu, generalmente en los primeros años de la vida intelectual, informaciones que no se pudieron someter a crítica alguna pues el espíritu se encontraba desarmado y altamente voluble dado que se encontraba sumergido en la inconsciencia del ignorar; al no sufrir crítica alguna estas experiencias primeras pasan sin tamizar a convertirse en verdades primarias frente a las que es imposible crear nuevos conocimientos que vayan en contra de las mismas.

El segundo obstáculo corresponde al conocimiento unitario y pragmático. El concepto de unidad permite simplificar el estudio de cualquier realidad, ya que al poder explicar el todo, también se ha de poder automáticamente explicar sus partes y la unificación explica toda la realidad (Bachelard, 1981, como se cita en Villamil, 2008). Para Villamil, el concepto de unidad se vuelve más peligroso si va unido con el de utilidad, pues de inmediato se da valor explicativo a lo que de alguna manera es útil. Así, “para el racionalismo pragmático una nota sin utilidad es un irracional” (Bachelard, 2000, p. 111).

El tercer obstáculo se denomina animista. Según Bachelard (1981, como se cita en Villamil 2008) cualquier sujeto presta mayor atención y por tanto da una más grande valoración al concepto que conlleve a la vida, que contenga vida o que se relacione con ella; en el espíritu investigativo siempre primará la vida pues ésta otorga un gran valor al elemento o elementos que tengan la posibilidad de contenerla; esta valoración no es nueva y siempre ha acompañado al hombre en cualquier estado de su desarrollo intelectual; no es casual el gran valor que se le da a la sangre en todas las culturas y en la gran mayoría de civilizaciones, pues ésta era identificada como el líquido dador de vida sin el cual la vida no era posible y, que al dejarse escapar se escapaba también la vida.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es importante enlazar con el concepto de aprendizaje que, en la concepción de Ausubel, et al. (1997, como se cita en García, Fonseca y Concha, 2015) significa organización e integración de información en la estructura cognoscitiva, destacando la importancia del conocimiento y la integración de los nuevos contenidos o conocimientos en las estructuras previas del sujeto. Por lo anterior, puede indicarse que el aprendizaje está ligado a los conocimientos previos, ya que es en este proceso en el cual el alumno debe integrar y organizar la información que se les está enseñando.

De esta forma, el aprendizaje puede verse afectado por los obstáculos epistemológicos que se presentan en los alumnos, desde una orientación en la que estos están vinculados a concepciones que impiden al alumno lograr un aprendizaje correcto. Por lo anterior, es pertinente lo que ha indicado Astolfi (1999, como se cita en Gómez y Sanmartí, 2002), al afirmar que entre las funciones de la enseñanza se encuentra la de ayudar a los alumnos a superar sus errores que son algo totalmente normal y positivo en el proceso de aprender. De esta forma, los obstáculos no necesariamente se deben tomar de manera negativa, ya que a partir de elementos diagnósticos de los alumnos, el docente puede guiarse a partir de estos obstáculos para desconstruir y construir el aprendizaje.

Específicamente en la asignatura de historia, la SEP indica que la educación básica es una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir, a partir de los saberes, el pensamiento crítico, el análisis de fuentes y la promoción de valores que fortalezcan su identidad (SEP, 2017). Ante ello, es importante ubicar que si bien los obstáculos epistemológicos se presentan en todas las asignaturas, cada una desarrolla distintas competencias, por lo tanto, de los diez obstáculos epistemológicos de Bachelard solo se tomaron tres al ser estos los que podrían estar más presentes en esta asignatura, siendo estos el de experiencia anterior, unitario y, pragmático y animista.

Una fuerte prevalencia de estos obstáculos pueden llegar a modificar totalmente la secuencia didáctica que en la perspectiva de Tobón, Pimienta y García (2010), en el modelo de competencias constituyen una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman sus principales componentes, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a retroalimentar sistemáticamente el proceso). Al desarrollar la secuencia didáctica es muy posible que el docente se enfrente a la necesidad de adaptar su planeación a los obstáculos epistemológicos que presentan los alumnos, para desconstruir su aprendizaje a partir de sus concepciones y en algunos casos construirlos desde cero. Esto tiene un efecto en su método de enseñanza que va ligado a su propia práctica.

Al respecto Martínez (1995, como se cita en Granata, Chada y Barale, 2000) señala que el énfasis puesto en la dimensión práctica de la enseñanza, bajo la insistencia por un lado del papel principal que se le otorga a la actividad en los procesos de conocimiento, y por otro, en el énfasis puesto en el diseño de ambientes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que deja poco margen para pensar en la enseñanza como categoría conceptual. Por otra parte, Stenhouse (1984, como se cita en Granada, Chada y Barale, 2000) se refiere con claridad a la lógica de esta postura cuando dice que:

Enseñar es un compromiso intencional que se orienta a fines que deben ser claramente planteados. Si el profesor propone metas precisas y expresa los cambios que espera producir en los alumnos, el camino hacia la meta puede verse bien definido y además comprobar si ha sido logrado (p. 42).

De acuerdo a lo establecido por la SEP en el modelo educativo 2017 de la educación obligatoria, en el caso de la enseñanza de la Historia es importante desarrollar aprendizajes tanto conceptuales como procedimentales; para los primeros, las situaciones de aprendizaje tienen que favorecer el conocimiento de acontecimientos y procesos históricos (SEP, 2017). Para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, lo que implica que el alumno entienda el pasado como herramienta para conocer el presente. De igual forma, “son necesarias capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía históricas, como destrezas para la representación histórica (desde la narración hasta la explicación causal)

y habilidades para la interpretación de fuentes históricas” (Monfort, Pagès y Santisteban 2011, como se cita en Gómez y Miralles, 2015, p. 55). En este sentido la secuencia didáctica también es modificada por las categorías históricas, ya que como se mencionó, la adquisición de conocimiento debe tener una estructura para que pueda lograrse el aprendizaje esperado.

Metodología

Para desarrollar la investigación se utilizó el método de Investigación Acción Participante (IAP), integrando en su diseño el enfoque mixto. Según Latorre (2005) la IAP se utiliza para describir “una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de programas educativos, los sistemas de planificación o de la política de desarrollo” (p. 23). Elliott (1993, como se cita en Latorre, 2005) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

Para Creswell (2012) la IAP se asemeja a los modos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos del tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, y solo difiere de estos al centrarse en la solución de un problema práctico y específico. Esto direcciona a que es válido en la IAP el uso instrumentos o técnicas de la perspectiva cuantitativa o cualitativa en la idea de resolver un problema práctico. De esa forma, el diseño metodológico consideró utilizar hojas de registro que se contabilizaron desde la perspectiva cuantitativa y se interpretaron con la cualitativa. De igual forma el proceso de observación de la práctica en el aula, se registró y sistematizó del diario de campo bajo la vertiente cualitativa.

De esta forma, para la fase del diagnóstico del método de la IAP, se realizó un procesamiento cuantitativo respecto de los resultados que se tuvieron en la hoja de registro que se proporcionó a cada uno de los estudiantes. Para realizar el estudio se siguió la siguiente secuencia de la IAP: Intervención didáctica, Identificación de obstáculos epistemológicos, diagnóstico y deconstrucción; proceso que estuvo mediado por cuatro fases que fueron observación, intervención, análisis de instrumentos y reflexión sobre la práctica.

La fase primera de observación fue participante y se realizó de manera previa al proceso de intervención docente, como parte de la primera jornada de trabajo docente en los días del 23 al 27 de septiembre de 2019. Esta jornada tuvo como esencia la contextualización de los grupos de práctica mediante la observación de los estudiantes y la práctica del docente del titular. De esta forma, se observó a cuatro grupos de estudiantes de primer año en la clase de historia los cuales estaban a cargo de la misma docente titular; también se observó a estos grupos en otras asignaturas. Como interés de la investigación, se captó y se hizo el registro de las participaciones orales de los alumnos en el diario de campo con el fin de identificar obstáculos epistemológicos iniciales.

La fase dos de la IAP se realizó mediante un proceso de intervención docente realizado en el período del 21 al 25 de octubre de 2019, el cual se apoyó en hojas de registro que se utilizaron como uno de los instrumentos, así como el diario de campo y las planeaciones previamente diseñadas, lo que facilitó interactuar con los sujetos de estudio, pero ya no como observador de la clase, sino como docente. A partir de estrategias consideradas en la planeación didáctica para identificar los tres obstáculos epistemológicos se realizó lo siguiente:

Obstáculo de saberes previos: A los alumnos se les dio la hoja de registro y se les pidió que llenaran la pregunta del día (pregunta detonadora) respecto a su creencia de que lo que trataría el tema; se les indicó que no había respuestas erróneas y que debían de contestar con lo que pensaban. Durante la misma sesión se les pidió a unos cuantos estudiantes que leyeran lo que había escrito, para identificar y sistematizar con el uso del diario de campo, la manera en que estaban presentes los saberes previos en la cognición del estudiante.

Obstáculo unitario y pragmático: Con apoyo en la hoja de registro los alumnos contestaron la pregunta del día vinculado con lo que aprendieron en la clase. De esta manera se identificó que algunos adquirieron una noción más acertada pero no completa del tema. Lo mismo se les solicitó al responder la pregunta de la semana que consistió en una pregunta que se colocó al principio de la hoja y la cual se indicó no debía contestarse hasta que culminara la segunda sesión (en primer año historia contempla solo dos sesiones de clase por semana). También en la hoja de respuesta se contemplaba un apartado de “¿Qué aprendí?” la cual se respondía al final de cada sesión en base a lo visto en clase.

Animista: Este obstáculo se hizo presente en los alumnos en los que no hubo ninguna intención por resolver la pregunta de la semana, es decir, dejaron en blanco este espacio, esto es, los alumnos no pudieron vincular elementos del tema con su vida cotidiana.

Durante la implementación de la secuencia didáctica se buscó cumplir con una de las fases de la IAP, la deconstrucción de saberes previos, lo cual se realizó precisando concepciones errores que los alumnos tenían, en la idea de favorecer una mejor comprensión del tema. Otra estrategia utilizada en clase fue fomentar la participación oral de los alumnos, centrándose más en ellos y no en la exposición unidireccional del maestro, esto con el fin de poder identificar un número mayor de obstáculos los cuales se anotaron en el diario de campo.

En la fase tres se efectuaron análisis al instrumento (hoja de respuesta) con el fin de evaluar el proceso de intervención y conocer el grado en que se incidió en la problemática. Después de cada sesión de clases, se analizaba la hoja de respuesta para conocer los resultados parciales y realizar adecuaciones a las clases. En la fase cuatro y una vez concluida la jornada, se realizó la reflexión sobre la práctica y se analizaron los instrumentos (hojas de registro y diario de campo), lo que permitió concluir los resultados y obtener conclusiones.

Resultados

En la primera jornada se observaron los grupos asignados para la práctica docente en la materia de biología, ya que la metodología de Bachelard se enfoca en a las ciencias; también se incluyó matemáticas ya que otro autor que analizamos y que nos ayuda a entender el concepto de obstáculos epistemológicos desde esta área es Van Hiele. Finalmente en la asignatura de historia ya que era el foco de atención de la investigación. Esto con el fin de validar si estos obstáculos estaban presentes en más de una asignatura con los mismos grupos.

En el transcurso de las clases observadas se presentaron distintos obstáculos epistemológicos en la materia de biología y matemáticas, pero en la materia de historia (los cuatro grupos tienen la misma maestra titular) no se pudo identificar algún obstáculo epistemológico, por la manera en la que la docente titular imparte su secuencia didáctica, ya que en clase es casi nula la participación mediante opiniones de los alumnos y las estrategias que más se observaron fue la del dictado y responder preguntas que habían sido escritas en el pizarrón.

De esta forma, desde la jornada de observación se consideró adaptar las actividades para identificar obstáculos epistemológicos en la clase de historia, modificando la estructura de la planeación para incorporar estrategias que atendieran el contenido y al propósito del proyecto. Ya en el proceso de intervención docente y para encontrar el obstáculo predominante, en la primera clase se preguntó a los estudiantes: ¿qué es burguesía?

De los 199 alumnos que constaban en las listas de asistencia en los cuatro grupos asignados para el proceso de práctica docente, 169 entregaron la hoja de registro. Se asume que el resto no lo hizo por motivo de faltas, su asistencia a la unidad de USAER o simplemente por no entregarla. De las representaciones iniciales en las que se desarrollaron diferentes concepciones por los estudiantes, algunas se presentan a continuación (se utiliza la letra R como una abreviación de respuesta):

Concepciones erróneas:

Es un status social donde los que pertenecían a él tenían el derecho de tomar decisiones para la sociedad. (R de un alumno de 1A).

Burguesía eso eran los reyes de antes. (R de una alumna de 1B).

Es una época donde los burgueses tenían más derechos y fábricas. (R de un alumno de 1C).

Es una guerra entre los burgueses y los españoles. (R de un alumno de 1D).

Concepciones reducidas o de conocimiento general:

Los que tenían vida de calidad. (R de un alumno de 1A).

Alguien que se dedica al comercio. (R de una alumna de 1B).

Son personas que se dedicaban al comercio. (R de una alumna de 1C).

Eran el grupo de personas ricas y de clase alta. (R de una alumna de 1D).

Concepciones acertadas:

Era una clase social que eran los propietarios de las fábricas y quienes tenían grandes riquezas. (R de una alumna de 1A).

Es un grupo de personas que son empresarios. (R de un alumno de 1B).

Es la gente rica y los líderes de las fábricas y tenían más derechos que los pobres y fue las revoluciones liberales. (R de una alumna de 1C).

Clase media/alta que se caracterizó por la acumulación e incrementación de riquezas. (R de una alumna de 1D).

En general todas las respuestas dadas por los alumnos sean erróneas, reducidas o acertadas, son conocimientos previos. Como se observa en las tablas 1 y 2, el 98.2 % de los alumnos contestó a la pregunta (¿Qué es burguesía?) con sus conocimientos previos, el 32.5% presentó el obstáculo de la experiencia anterior ya sea por no contestar o por tener alguna concepción errónea. En la misma pregunta la mayoría (62.1%) presentó el obstáculo unitario y pragmático, el 2.4 % presentó el obstáculo animista y el 3.0% no presentó ningún obstáculo estudiado.

Tablas 1 y 2. Sistematización de respuestas a la pregunta formulada.

¿Qué es burguesía?		¿Qué es burguesía?		
	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Válidos		Animista	4	2,4
	98,2	Unitario y pragmático	105	62,1
		Saberes previos	55	32,5
	1,8	Bien	5	3,0
		Total	169	100,0
Total	100,0			

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas de los alumnos en la hoja de respuesta.

En la segunda sesión se planteó la pregunta ¿Qué son las revoluciones liberales? A continuación, se describen algunas representaciones iniciales en las que se presentan diferentes concepciones y distintos obstáculos epistemológicos.

Concepciones erróneas:

Son los del gobierno que se queda con todo el dinero. (R de un alumno de 1A).

La excesiva cantidad de impuestos. (R de una alumna de 1B).

Durante el siglo XVIII las colonias inglesas de Norteamérica alcanzaron un crecimiento económico y comercial. (R de una alumna de 1C)

Concepciones reducidas o de conocimiento general:

Son revoluciones por la libertad de expresión. (R de un alumno de 1A).

Cambios que hubo antes. (R de un alumno de 1B).

Es cuando las personas pelean por sus derechos. (R de un alumno de 1C).

Creo que es como una guerra para poder ser libres. (R de una alumna de 1D)

Concepciones acertadas:

Son movimientos que realizaban para luchar por sus derechos. (R de una alumna de 1A).

Movimiento a favor de nuevas ideas, tener más libertad, protección y derechos (buscar una mejor vida). (R de una alumna de 1B).

Es un movimiento que se hizo para que las personas pudieran expresar sus ideas y tener pensamientos liberales y ser independientes del rey. (Respuesta de una alumna de 1C).

Revolución con el objetivo de tener libertad. Cambios de organización en busca del liberalismo. (Respuesta de una alumna de 1D).

Como se mencionó anteriormente, a pesar del tipo de concepción que se identificó en las respuestas de los estudiantes, sigue siendo conocimiento previo, esto no significa que sea un obstáculo ya que un porcentaje importante de respuestas fueron acertadas (10.1%). Como se aprecia en las tablas 3 y 4, del 89.9% de alumnos que respondieron a esta pregunta, el 30.2% presentó el obstáculo de saberes previos, ya sea por concepciones erróneas o por la falta de respuesta, el 49.7% manifestó el obstáculo unitario y pragmático, lo cual no significa que su respuesta sea errónea sino el hecho de qué es reducida, el 9.5% presentó el obstáculo animista y el 10.1% respondió de manera correcta.

Tablas 3 y 4. Sistematización de respuestas a la pregunta formulada.

¿Qué son las revoluciones liberales?		Porcentaje	¿Qué son las revoluciones liberales?		Porcentaje
	Si contesto	89,9		Animista	9,5
Válidos	No contesto	10,1		Unitario y pragmático	49,7
	Total	100,0	Válidos	Saberes previos	30,2
				No aplica	,6
				Bien	10,1
				Total	100,0

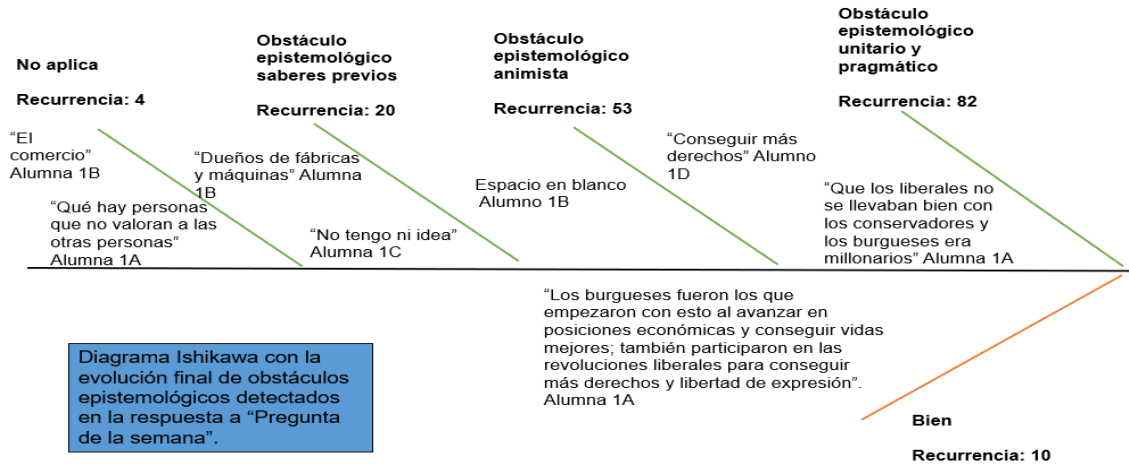
Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas de los alumnos en la hoja de respuesta.

En general puede considerarse las respuestas dadas por los alumnos sean erróneas, reducidas o acertadas, como conocimientos previos, ya que como lo indica Brousseau no se considera un obstáculo solo por el hecho de tener concepciones erróneas o reducidas. Para este autor, un obstáculo es cuando aun después de haber trabajado el conocimiento, éste sigue apareciendo constantemente.

En el transcurso de la secuencia didáctica se desarrollaron las categorías históricas del tema con el fin de eliminar o reducir los obstáculos epistemológicos y facilitar acceder al aprendizaje esperado. También se consideró realizar una pregunta de la semana que englobaba las dos preguntas detonadoras del inicio de cada sesión para conocer si aún después de trabajar estos conceptos históricos los alumnos los continuaba presentando (ver resultados en figura 1).

Como resultado de esta estrategia, se tuvo que el obstáculo epistemológico unitario y pragmático fue el que predominó con una recurrencia de 82 alumnos a los que se les identificó (ver figura 1); este obstáculo está presente cuando el alumno tiende a reducir el concepto. Enlazando este aspecto con lo que mencionan Driver y Erickson (1983), estas concepciones pueden persistir a lo largo de períodos dilatados de tiempo, a pesar incluso, de intervenciones educativas dirigidas a facilitar su transformación.

Figura 1. Evolución de obstáculos epistemológicos en los alumnos.



Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas de los alumnos en la hoja de respuesta.

Por lo anterior, puede indicarse que uno de los aspectos preocupantes de las concepciones de los alumnos es la constatada estabilidad de tales ideas y su importante resistencia al cambio.

Discusión y conclusiones

Como ha indicado Coll (1990, citado en López, 2009), cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace desde las concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Así, con base a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo.

Para Mora (2002) los conceptos son manejados por los alumnos y toman como referencia la utilidad que tienen, es decir, es lo que usan como principio para brindar las explicaciones sobre los diferentes términos, es decir, la utilidad es la razón que sirve de base para construir las definiciones. En este sentido Bachelard indica que la utilidad ofrece una especie de inducción muy particular que podría llamarse inducción utilitaria y conduce a generalizaciones exageradas (Bachelard, 2000). Lo anterior lleva a concepciones erradas y reduce notablemente el significado del concepto.

El análisis que se realizó al sistematizar las respuestas a las preguntas consideradas en la hoja de cada estudiante, se hizo en la intención de identificar obstáculos, mediar los mismos desde la intervención docente y que los alumnos desarrollaran más sus respuestas a través de la construcción de categorías históricas, aspectos que no se lograron a satisfacción. Es probable que esto tenga relación con lo que indica Gómez y Miralles (2015), al indicar que el alumno

puede vincular que en este tipo de preguntas que suelen formularse en los exámenes, se exige que el alumno reproduzca las consecuencias que están señaladas en el libro de texto y este tipo de ejercicios reduce su capacidad de relación y de pensamiento histórico, además de reproducir una visión de la historia como un proceso acabado, finito y capaz de aprenderse con simples técnicas memorísticas.

Si bien en lo general puede indicarse que no se logró cambiar la perspectiva de los alumnos o ampliar su visión, se logró algo valioso que se detectó al procesar las hojas de registro y es que, aunque muchos no contestaron de manera satisfactoria, se pudo identificar una reflexión parcializada de lo que aprendieron en la sesión, al realizar aproximaciones literales de lo que se mencionó en la clase y que fue lo que indicaron en la sección de “¿Qué aprendí?”.

A manera de cierre, desconstruir las ideas y nociones erróneas no es sencillo porque son conceptos que están muy arraigados en la cognición de los alumnos. Son ideas persistentes antes las cuales es necesario intervenir por más tiempo, para lograr evolucionar de obstáculo epistemológico a un conocimiento más acertado. De igual forma, un aspecto que afectó el proceso de práctica docente y la pretensión de alcanzar mejores resultados fue la forma de trabajo a que el grupo estaba impuesto, ya que intentar en tan poco tiempo –solo dos sesiones con cada grupo de primer año- cambiar el orden establecido en el grupo a través de actividades y formas de trabajo distintas a las que están acostumbrados (repetición y memorización) y la ausencia de un proceso reflexivo en los estudiantes, hubo resistencia en los estudiantes. Este aspecto influyó que al aplicar actividades y en específico las que se direccionaron al aprendizaje esperado, se esperaba un proceso más reflexivo y no tanto descriptivo de las actividades que se realizaron en el aula.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (2000). *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores, 23a edición. México.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Driver, R. y Erickson, G. (1983). Theories-in-action: some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10, pp. 37-60.
- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3),1-26.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

- Gómez M., Sanmartí, N. (2002). El aporte de los obstáculos epistemológicos. *Investigación Educativa*, 13, (1), 1-8.
- Granata, M. L, Chada, M. C y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (1).
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México: McGraw Hill.
- Latorre A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- López, J. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de los nuevos contenidos*. CEIP El Algarrobillo, Sevilla.
- Mora, A. (2002). Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar. *Revista de las Sedes Regionales*, III, 75-89.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Historia. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- Tobón, S., Pimienta, J. H, y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Villamil, L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. Universidad Nacional de Colombia Sitio web:
<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/obstepis.html>

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN ASPECTOS DE ASESORAMIENTO ACADÉMICO DURANTE EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Marcela Juárez Reséndiz

mjuarez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Leticia Camacho Zavala

lcamacho@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado considera la oportunidad de retomar el análisis, los avances a las modificaciones y propuestas curriculares en estos últimos ajustes al currículo, busca que el asesoramiento a los estudiantes normalistas se caracterice por un trabajo donde el responsable de las asignaturas de práctica profesional asuman un acompañamiento académico que promueva saberes técnicos, didácticos, metodológicos, teóricos y reflexivos.

Este estudio presenta los resultados finales sobre el análisis de los elementos favorables y desfavorables del proceso de asesoramiento académico recibido durante el trayecto formativo de práctica profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2015-2019, resalta la opinión valorando y dando significado a estos conocimientos en su formación, porque han marcado el trayecto formativo de práctica profesional, en la construcción de los aprendizajes esenciales y desempeños concretos.

El asesoramiento académico tiene como propósito crear un espacio de interacción con fines formativos, el trabajo de asesoramiento que realiza el docente de este trayecto formativo, encadena acciones muy precisas hacia los saberes, las actitudes, las disposiciones para observar y escuchar los diferentes puntos de vista, estar atento a las perspectivas de los estudiantes, o de quienes comparten ese espacio de asesoramiento.

Palabras clave: Asesoramiento académico, práctica profesional.

Planteamiento del problema

El presente trabajo da cuenta de los resultados referentes a la investigación denominada “El asesoramiento académico en la formación docente durante el trayecto formativo de práctica profesional” la cual tuvo como propósito la detección de aspectos favorables y desfavorables del proceso de asesoramiento en el trayecto de práctica profesional, el cual constituye una línea de formación curricular que conduce a los docentes en formación a conocer y comprender los aspectos educativos y escolares, para posteriormente orientarlo a la intervención en el aula y en las instituciones educativas.

Las preguntas que orientaron esta investigación son: ¿Qué elementos de acompañamiento académico favorable y desfavorable se identifican en el trayecto formativo de práctica profesional?, ¿Qué reflexiones se desprenden de los resultados al conocer la opinión de los estudiantes normalistas sobre los elementos de asesoramiento académico?

Para la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí es importante realizar este estudio porque es valioso para quienes nos desempeñamos en esta labor de asesoramiento académico, y muy en particular para los que participan directamente en el trayecto formativo de práctica profesional, nuestra institución de educación superior, formadora de futuros docentes, está interesada en construir proyectos de mejora y contar con formas de ajustar acciones pedagógicas y de intervención en beneficio de los futuros docentes.

Por la importancia de este trayecto formativo, se considera relevante indagar sobre los aspectos de trabajo que son favorables para el desarrollo de las acciones vinculadas con la práctica docente, ya que esto permite mantener, fortalecer y mejorar, con el propósito de responder de manera más certera a las necesidades y expectativas de las partes interesadas en la práctica docente que realizan los alumnos y atender también a los posibles riesgos que puedan presentarse en el proceso de formación en generaciones posteriores.

La práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos. Por esa razón, es importante tener presente la relación entre el cómo, el qué y el para qué de las acciones que realiza el docente. SEP (2012) p. 8

Los estudiantes normalistas dan valor a su formación, la importancia necesaria al trayecto formativo de práctica profesional desde la perspectiva en la que se encuentran, a partir de las características que pueden distinguir como útiles y necesarias en el momento curricular en el que se hallan, es decir, la opinión que tiene un estudiante sobre el tipo de asesoramiento que requiere para su trayecto de práctica profesional es diverso, es concebido desde la necesidad o sentido que el mismo estudiante le da a su experiencia personal y profesional. En la medida en que su proceso de formación se vaya apropiando de herramientas teóricas, metodológicas y

técnicas para desarrollar su trabajo de manera eficiente, desarrollará también la conciencia, responsabilidad, identidad, pero sobre todo autonomía en la práctica educativa.

Para todos los estudiantes normalistas es importante tener a alguien con quien acudir cuando se tiene alguna duda; son los primeros acercamientos a la práctica y es cuando más se necesita con quien poder resolver todas las preguntas y dificultades que se presentan. Demandan un asesoramiento en cualidades formativas en donde el docente que los acompaña promueva el respeto, la colaboración, la expresión y escucha de opiniones.

Marco teórico

En el ámbito en que nos desempeñemos, incluso en la vida diaria siempre nos hemos visto involucrados en acciones de asesoramiento, ya sea para recibirlo, o para brindarlo en alguna tarea o en acciones que se requieren de apoyo de alguien que se considera con conocimiento, experiencia, o mayor aprendizaje en cuestión. Lo mismo sucede en la tarea educativa, siempre nos involucramos en algún momento en tareas que requieren ser acompañadas por un experto que acompaña, que orienta, que guía esta labor, y en otras circunstancias nos desempeñamos como orientadores o acompañantes, asesorando la formación de alguien más.

En la formación de futuros docentes siempre será necesario un acompañamiento académico que permita una orientación sobre lo que se debe realizar en tan complicada tarea de enseñar. Sin embargo, es prudente partir de preguntas básicas como ¿qué es asesorar?, ¿Cómo asesorar a un estudiante normalista? ¿Qué competencias son indispensables en un asesor o acompañante de un futuro docente?, ¿qué características de acompañamiento académico pueden considerarse favorables para la práctica profesional de un nuevo docente? entre otras.

El estudio de Ángela García Pérez y Rafael Mendía (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario describe con gran precisión los rasgos del trabajo de acompañamiento académico. Describiendo la labor de la persona que acompaña, que orienta al estudiante, define al acompañante como educador, persona que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo. El acompañante aporta su crítica constructivista, su trayectoria y su empatía para estimular al grupo y al individuo a que construya su propio proyecto. Se trata de un proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación: transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido; conviviendo y comunicándose en un ambiente de respeto y libertad; cediendo el protagonismo a quienes están viviendo desde dentro su proceso educativo para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador.

García y Mendía (2015) resaltan la idea de acompañar a la persona y a su grupo en su contexto sin ser asistencialista, es decir, dejar de pensar en satisfacer las necesidades básicas cuando las personas pueden hacerlo por sus propios medios, por el contrario proponen la idea de actuar acompañando al estudiante o grupo de estudiantes, facilitando recursos y oportunidades de calidad de aprendizaje hacia la autogestión y el empoderamiento. Se trata de acompañar y no de dirigir; no de enseñar, sino de educar.

Afirman que se debe considerar a su vez que el acompañante no es sólo el docente (escolar, universitario, de formación profesional, etc.), cada vez existe un mayor abanico de tareas educativas que requieren acompañamiento y, por tanto, atención sobre sus necesidades y formación para el mismo. Esta formación de formadores no es exclusiva a lo universitario, pero sí ampara un gran volumen de futuros educadores: maestros, docentes psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores sociales.

En el asesoramiento o acompañamiento académico de las escuelas normales se ponen en juego aprendizajes esenciales y desempeños concretos, es necesario que los docentes se encuentren preparados, requieren de una amplia y consistente formación. Los aportes de Imbernon (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente en el profesorado y en el contexto, hacen referencia al papel del asesor/a prestando la atención a una formación permanente centrada en los desafíos de innovación que el asesor puede construir y que puede aprovechar para su labor con los asesorados en su propio contexto donde se desempeñan, critica las prácticas formativas, con sus logros y dificultades, incluso con los rezagos que han venido ocasionando a falta de un modelo de formación.

Propone que en el asesoramiento se busque una formación constante, permanente, afirma que una formación no tiene que establecer únicamente espacios de aprendizaje sino también mecanismos de aprendizaje para volver a aprender, testifica que a veces la formación, más que aprender a aprender, tendría que consistir en aprender a desaprender, entendiendo esto como una formación que introduce elementos de mejora en la identidad profesional del asesorado

Otros aportes de Imbernon (2002) en su estudio El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos?, definen la labor de un asesor haciendo referencia al papel de guía y mediador para el profesorado, resalta la idea de que es el profesorado quien debería gestionar la ayuda cuando verdaderamente la necesita, a partir de las demandas que se le presentan, el objetivo del asesor sería intervenir a partir de su ayuda en el proceso mediante una negociación implicando al asesorado en un proceso de compromiso y reflexión en la acción.

El responsable de las asignaturas de práctica profesional debe asumir un acompañamiento metodológico, técnico, teórico, didáctico y practico-reflexivo. El asesoramiento académico en las escuelas normales debe considerarse como un espacio donde se pueda propiciar un acercamiento que contribuya a mejorar la docencia, para este punto tan importante se retoman los estudios de Eduardo Mercado Cruz, en el 2007 publica su artículo Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal, como propósito de este estudio pone a consideración un conjunto de evidencias empíricas, producto de un acercamiento a los procesos de acompañamiento, asesoría y tutoría en la escuela normal.

Para Mercado el trabajo del asesor consiste en acompañar a los estudiantes para que puedan reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño escolar, fortalezcan las capacidades para identificar información importante derivada de la experiencia docente que posteriormente puedan analizar, sistematizar y utilizar en el desarrollo de sus actividades académicas y, a través del intercambio de experiencias con sus compañeros, estén en condiciones de identificar los retos pedagógicos, así como también los medios para superarlos.

Al respecto es enfático al señalar que durante el transcurso de la formación inicial, los maestros de las escuelas normales habrán de ofrecer una formación básica para que el estudiante se apropie y adquiera las competencias, habilidades y destrezas que se requieren para desarrollar profesionalmente las actividades que le correspondan. Este planteamiento, lejos de colocar al estudiante en una posición contemplativa, de espera y pasiva, lo convida a involucrarse en una situación que directamente le concierne, pues se trata de su propia formación. Así, la apropiación y adquisición de las herramientas epistemológicas, teóricas, técnicas y didácticas por parte de los estudiantes permitirán comprender el contexto sociocultural de la práctica docente, la función social y laboral del maestro; el uso, selección y jerarquización de la información; los procedimientos para abordar contenidos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; las diferencias en el desempeño académico de sus alumnos; las formas idóneas para evaluar, acreditar y certificar los aprendizajes en sus estudiantes y sus condiciones sociales, así como la administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora.

El reto es hacer que los alumnos adquieran, se apropien y comprendan la complejidad de la práctica utilizando los recursos que la institución les provee, lo que implica, en primera instancia, poseerlos y procurarlos él mismo.

La participación del maestro de la escuela normal es fundamental, Mercado sostiene la idea de que es pertinente pensar en la relación entre el asesor y asesorado, en términos de acompañamiento, porque considera que el acercamiento a la práctica así como la incorporación a las escuelas de educación básica es un proceso formativo, lo que no puede reducirse a la transmisión de un contenido escolar en las aulas, sino a la apropiación-adquisición de competencias, habilidades, hábitos y actitudes que sean usadas como un medio o recurso para analizar, comprender, problematizar y criticar la realidad.

La contribución de Eduardo Mercado Cruz, Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores de una Escuela Normal trata de un artículo sobre las transformaciones en los procesos de formación inicial de los docentes en el contexto de la reforma mexicana. Su originalidad consiste en la manera en que se aproxima a los procesos de asesoría y tutoría de los alumnos de séptimo y octavo semestres de las licenciaturas en educación preescolar y primaria en una escuela normal, articulando las perspectivas de los estudiantes que aspiran a convertirse en docentes y las de sus formadores en torno a la realización de las orientaciones oficiales con respecto a la formación docente. Mercado revisa las propuestas para la formación de un maestro nuevo y los retos que enfrentan sus formadores para contribuir a desarrollar competencias, habilidades intelectuales y destrezas que posiblemente ellos mismos no poseen o no comparten.

Esto lo conduce a proponer una reconsideración en la vinculación entre la teoría y la práctica en el proceso de formar docentes, que contrasta con el privilegio a la formación práctica que el autor advierte en los formadores de formadores. De ahí que su análisis se centre en las contradicciones y paradojas que se dan en los procesos de acompañamiento en el seno de la asesoría y la tutoría, revelando algunas de las tensiones a las que se enfrentan los académicos normalistas para formar a los futuros profesores a partir de las más recientes reformas a la educación normal. Finalmente, el autor manifiesta cómo la necesidad de formar a los nuevos maestros conduce a estos formadores de formadores a enfrentar sus limitaciones y a poner en cuestión sus concepciones y experiencias como formadores de adultos.

Concebir la educación superior como un todo integrado, demanda que las instituciones de educación superior formen a los estudiantes para que sepan conocer, sepan hacer, sepan ser y sepan estar. La formación armónica integral implica formar no solo en conocimientos propios (técnicos, conceptuales y metodológicos) de la profesión, sino también en valores humanos y sociales.

Otro estudio publicado por la Revista Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad de Costa Rica, Salazar Botello (2016) y colaboradores revela resultados a partir de un estudio empírico. Este artículo analiza las competencias que deben poseer los académicos de la Universidad del Bío-Bío, Chile, para el ejercicio de la docencia desde la perspectiva de los propios académicos y de los estudiantes. Dentro de los principales resultados se encontró que existen diferencias respecto de la priorización de las competencias necesarias para el buen desarrollo de la labor docente, pues, por una parte, generar un clima agradable en el ambiente áulico resulta más importante para los estudiantes, por la otra, es más importante la responsabilidad al momento de preparar las condiciones necesarias de su mediación pedagógica para los docentes.

La investigación original citada en este artículo busca identificar las competencias docentes en la institución de educación superior, en esta investigación se observa que las competencias determinadas esenciales para ejercer una docencia de alto desempeño, considerando los dos primeros lugares de priorización de cada grupo sujeto a estudio son: generar un clima agradable en clases, innovar en las prácticas de trabajo, responsabilidad y el establecimiento de normas.

En definitiva, lo esencial en el desarrollo de una docencia de excelencia es que el docente sea abordable y comunicativo, buen oyente y capaz de crear un ambiente en el cual la información sensible sea compartida con confianza, demostrando siempre compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una determinada asignatura. Asimismo, el docente debe creer en la importancia de su cargo para la institución, preocuparse de ser consecuente en la ejecución y formación de valores, esforzarse continuamente para mejorar su desempeño y perfeccionar los procesos y servicios implícitos en la enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es posible observar que la priorización para docentes y estudiantes no es la misma. Los estudiantes están más preocupados por las condiciones bajo las cuales se pueda realizar la clase y la metodología a utilizar, mientras que los docentes, de acuerdo con estos resultados, se preocupan más de las normas y de ser más responsables frente al desarrollo de la asignatura. Para los docentes es prioritario mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes, mientras que para los estudiantes lo más importante es generar espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los estudiantes fuera y dentro del aula. Bajo este mismo análisis, es interesante observar cómo para estudiantes y docentes las mejores prácticas que están vinculadas a conversar sobre los problemas de los estudiantes y participar de las actividades extra programáticas de estos, no son temas de interés. Este punto es contrario a la creencia que existe, respecto del interés que tienen los estudiantes por el hecho de que exista una mayor preocupación o cercanía a sus problemas personales por parte de los docentes.

Metodología

En este apartado se presenta la estructura metodológica, los participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Las características metodológicas corresponden a un trabajo de campo, no experimental, de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo. Participaron un total de 51 alumnos inscritos que concluyeron el trayecto formativo de práctica profesional en el 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan de estudios 2012 de la generación 2015-2019.

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la encuesta, como instrumento se construyó un cuestionario originado a partir de una indagación cualitativa llevada a cabo a través de la revisión de documentos regulatorios oficiales, recurriendo a referentes sobre los desempeños o rasgos del acompañamiento académico de docentes que atienden el trayecto formativo de práctica profesional en el plan de estudio 2012 para la formación de docentes en educación preescolar. Para validar el instrumento se utilizó el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, planteando cuatro categorías a través de preguntas y respuesta en una escala de Likert.

El cuestionario se estructura de 25 cuestionamientos planteados en enunciados interrogatorios organizados en 4 categorías: aspectos técnicos, aspectos teórico metodológicos, aspectos didácticos y aspectos práctico reflexivos, que permitió recuperar la percepción del estudiante normalista al valorar el asesoramiento académico recibido durante el trayecto de práctica profesional.

Las opciones de respuesta son tipo escala Likert con cuatro niveles de apreciación donde 4 es muy favorable, 3 favorable, 2 poco favorable y 1 desfavorable. En la tabla 1 se muestran los aspectos, las definiciones, enunciados y niveles que se definen en la escala.

Tabla 1. Características de los aspectos del acompañamiento académico

Aspectos	Definición	Enunciados	Nivel
Técnicos	Apoyan al estudiante a construir herramientas para la observación, entrevista y registro de datos	1 al 5	5-8 Desfavorable 9-12 Poco favorable 13-16 favorable 16 al 20 Muy favorable
Didácticos	Apoyan al estudiante a recuperar experiencias asociadas al diseño de propuestas de enseñanza en los enfoques propuestos de la educación básica	6 al 10	5-8 Desfavorable 9-12 Poco favorable 13-16 favorable 16 al 20 Muy favorable
Teórico metodológicos	Apoyan al estudiante para la innovación y desarrollo de proyectos educativos	11 al 17	7-12 Desfavorable 13-18 Poco favorable 19- 23 Favorable 24-28 Muy favorable
Práctico reflexivos	Apoyan al estudiante a relacionar los conocimientos teóricos focalizando en la práctica las acciones de mejora	18 al 25	8-13 Desfavorable 14-19 Poco favorable 20- 25 Favorable 26-32 Muy favorable

Resultados

El acompañamiento cobra sentido si se encuentra organizado a través de una estrategia que contenga la claridad y oportunidad de criterios básicos, un acompañamiento técnico, metodológico, didáctico, teórico y reflexivo. De esta manera el docente formador conducirá este proceso apoyando al estudiante con certeza al aportar y comunicar elementos claros a cada una de las acciones de este asesoramiento.

La perspectiva de la indagación y los resultados que aquí se presentan surgen del interés por conocer las voces de los estudiantes normalistas, clientes primarios de nuestra institución que recibe los servicios educativos, con la certeza de identificar los elementos favorables o desfavorables, que a su vez nos permita atender con mayor eficacia y calidad los procesos de enseñanza.

Aspectos técnicos

Tabla 2. Resultados sintéticos en la categoría de aspectos técnicos.

Preguntas	Desfavorable		Poco favorable		Favorable		Muy favorable	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
¿Cómo considera usted la orientación que recibió acerca de las finalidades de las diversas técnicas de investigación aplicables a la investigación educativa?	0	0%	3	5.9%	41	80.4%	7	13.7%
¿Cuál es su punto de vista sobre el asesoramiento que recibió sobre el diseño de instrumentos y estrategias para recuperar información desde las diversas técnicas de la investigación educativa?	0	0%	3	5.9%	37	72.5%	11	21.6%
¿Qué opina usted sobre la forma en que recibió orientación sobre la observación y entrevista como herramientas metodológicas para el análisis, la reflexión y la comprensión de la práctica educativa y escolar?	0	0%	4	7.8%	28	54.9%	19	37.3%
¿Cómo fue para usted la forma en que recibió información y orientación para conocer las estrategias de registro y recuperación de experiencias docentes como el diario?	0	0%	4	7.8%	33	64.7%	14	27.5%
¿Cómo fue para usted la orientación que recibió acerca de las estrategias para la interpretación y análisis de datos a través de las estrategias de registro?	1	2.0%	4	7.8%	39	76.5%	7	13.7%

La tabla expresa los totales en la categoría de aspectos técnicos, es una categoría en donde todos los valores más altos son *favorables*, en orden de mayor a menor porcentaje se encuentra con un 80.4% aquellos que se relacionan con la orientación que se recibió acerca de las finalidades de las diversas técnicas de investigación aplicables a la investigación educativa, le sigue con un valor de 76.5 % la orientación que recibió acerca de las estrategias para la interpretación y análisis de datos a través de las estrategias de registro, un 72.5% sobre el diseño de instrumentos y estrategias para recuperar información desde las diversas técnicas de la investigación educativa, con 64.7% la orientación para conocer las estrategias de registro y recuperación de experiencias docentes como el diario, y por último, la orientación sobre la observación y entrevista como herramientas metodológicas para el análisis, la reflexión y la comprensión de la práctica educativa y escolar con un porcentaje alcanzado del 54.9%.

Un 37.3% de los estudiantes opinan sobre la forma en que recibieron orientación sobre la observación y entrevista como herramientas metodológicas para el análisis, la reflexión y la comprensión de la práctica educativa y escolar, colocan a este aspecto técnico de asesoramiento como *muy favorable*. Es sobresaliente que en la única categoría de análisis, solo un estudiante 2% opina que recibió asesoramiento *desfavorable*.

Aspectos teórico metodológicos

Tabla 3. Resultados sintéticos en la categoría: aspectos teórico metodológicos.

Preguntas	Desfavorable		Poco favorable		Favorable		Muy favorable	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
¿Cómo considera usted el acompañamiento que recibió para comprender la función que tiene la teoría en la práctica educativa?	0	0%	1	2.0%	29	56.9%	21	41.2%
¿Cuál es su punto de vista sobre la forma en que fue orientado para el uso de las técnicas de observación y entrevista para comprender los vínculos escuela-comunidad, organización-gestión institucional y procesos de interacción pedagógica.	0	0%	1	2.0%	23	45.1%	27	52.9%
¿Qué opina usted sobre el asesoramiento y entrenamiento que recibió, específico y dirigido para saber observar y entrevistar, para analizar haciendo uso de la teoría y reflexionar tomando en consideración los contextos, las prácticas y los discursos de los sujetos?	0	0%	2	3.9%	26	51.0%	23	45.1%
¿Cómo considera usted las orientaciones del docente de práctica profesional para contribuir a utilizar recursos para la investigación educativa, por ejemplo, el diario de práctica?.	0	0%	2	3.9%	31	60.8%	18	35.3%
¿Cómo fueron para usted las orientaciones para apropiarse de elementos teórico metodológicos en la construcción, aplicación y análisis de recursos como la observación, la entrevista, el diario, portafolio de evidencias, las fotografías y videgrabaciones?.	1	%	3	5.9%	31	60.8%	17	33.3%

Al observar los resultados podemos apreciar que nuevamente la escala de mayor nivel es *favorable*, en este sentido la pregunta que más reúne apreciaciones de los estudiantes en esta escala es ¿Cómo considera usted las orientaciones del docente de práctica profesional para contribuir a utilizar recursos para la investigación educativa, por ejemplo, el diario de práctica?, los estudiantes que manifiestan esta apreciación son un total de 60.80%, al igual que la pregunta 10 ¿Cómo fueron para usted las orientaciones para apropiarse de elementos teórico metodológicos en la construcción, aplicación y análisis de recursos como la observación, la entrevista, el diario, portafolio de evidencias, las fotografías y videgrabaciones?.

De ahí descienden las valoraciones con un 56.9% al apreciar el acompañamiento que recibieron para comprender la función que tiene la teoría en la práctica educativa. El asesoramiento y entrenamiento que recibieron, específico y dirigido para saber observar y entrevistar, para analizar haciendo uso de la teoría y reflexionar tomando en consideración los contextos, las prácticas y los discursos de los sujetos lo han considerado como un asesoramiento también *favorable*, un 51.0% de estudiantes así lo califican.

La pregunta ¿cuál es su punto de vista sobre la forma en que fue orientado para el uso de las técnicas de observación y entrevista para comprender los vínculos escuela-comunidad, organización-gestión institucional y procesos de interacción pedagógica? es la que obtiene un 45.1% en la escala *favorable*, aunque es la que obtiene

el nivel más alto con un 52.9% en la escala de *muy favorable*. Sólo un estudiante 2.0% opina que este acompañamiento fue desfavorable.

Aspectos didácticos

Tabla 4. Resultados sintéticos en la categoría de aspectos didácticos.

Preguntas	Desfavorable		Poco favorable		Favorable		Muy favorable	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
¿Cómo considera usted la forma en que se le orientó para profundizar en aspectos como: el enfoque didáctico, la planificación, los contenidos disciplinarios, las relaciones pedagógicas maestro-alumno, la evaluación, el uso del tiempo, además de la organización de los aprendizajes y el diseño de ambientes para el aprendizaje?	0	0%	4	7.8%	29	56.9%	18	35.3%
¿Qué tan favorables fueron las orientaciones que recibió en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza que toman como base los enfoques didácticos propuestos en educación básica, relacionados con cada una de las áreas de conocimiento.	0	0%	3	5.9%	31	60.80%	17	33.3%
¿Cómo fue para usted la asesoría que recibió respecto a la interpretación de los diagnósticos grupales y escolares, y su impacto como referente de la intervención pedagógica?	0	0%	7	13.7%	29	56.9%	15	29.4%
¿Qué opinión tiene sobre el asesoramiento académico que recibió para el diseño de propuestas didácticas en la selección y organización de los contenidos, orientaron en la forma en cómo éstos deben apearse a una secuencia lógica que favorezca un mejor entendimiento por parte de los alumnos?	0	0%	5	9.8%	27	52.9%	19	37.3%
¿Cuál es su punto de vista sobre el asesoramiento que recibió en el proceso de planificación, se le solicitó que los propósitos didácticos expresaran las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos debían conseguir a través de la intervención didáctica?	0	0%	3	5.9%	29	56.9%	19	37.3%
Respecto al diseño y aplicación de sus propuestas didácticas, ¿qué opinión tiene sobre el asesoramiento y recomendaciones en el uso de diferentes tipos de recursos didácticos, atendiendo a las necesidades e intereses de los alumnos.	0	0%	1	2.0%	30	58.8%	20	39.2%
¿Cómo fue para usted el asesoramiento en el diseño de instrumentos de evaluación, coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, considerando criterios que se apegan a las características de los contenidos y a los procesos de enseñanza y aprendizaje?	0	0%	15	29.4%	26	51.0%	10	19.6%

Desde los resultados en la tabla sintética a primera vista se puede apreciar que la opinión de los estudiantes sobre las orientaciones que recibieron en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza que toman como base los enfoques didácticos propuestos en educación básica, relacionados con cada una de las áreas de conocimiento, se inclinan a la escala *favorable* con un 61.80%. También se puede considerar un alto porcentaje de 20 estudiantes, con el 39.2% que valora los desempeños de los docentes como *muy favorables*; mientras que un elevado grupo de estudiantes 19.4% reconoce haber recibido orientaciones *poco favorables*. Es importante reconocer que aquí se encuentra el criterio y grupo de estudiantes de mayor opinión en la escala *poco favorable*, al ser evaluado a consideración de los estudiantes despierta la necesidad de mostrarse como el que merece mayor atención, por la cantidad de alumnado que brinda esta opinión en esta categoría.

Aspectos práctico reflexivos

Tabla 5. Resultados sintéticos en la categoría de aspectos práctico reflexivos.

Preguntas	Desfavorable		Poco favorable		Favorable		Muy favorable	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
¿Qué tan favorable considera el asesoramiento de práctica profesional para crear un espacio privilegiado y destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de su práctica?	0	0%	1	2.0%	26	51.0%	24	47.1%
¿Cómo considera usted el acompañamiento que recibió para lograr articular los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica?	0	0%	6	11.8%	29	56.9%	16	31.4%
¿Qué opina usted sobre las orientaciones que recibió del docente de práctica profesional para considerar la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad?	0	0%	2	3.9%	24	47.1%	25	49.0%
¿Qué tan favorable fue para usted el acompañamiento académico que recibió para que la práctica profesional se realizara en ámbitos reales de desempeño y a partir de ello integrara los conocimientos y los utilizara para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea?	0	0%	3	5.9%	20	39.2%	28	54.9%
¿Cuál es su punto de vista sobre el asesoramiento del docente de práctica profesional para promover el uso adecuado de estrategias de análisis para que su práctica permitiera establecer una relación con la teoría y la realidad educativa en las escuelas de educación básica?	0	0%	1	2.0%	27	52.9%	23	45.1%
¿Qué tan favorable considera usted el acompañamiento académico para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se concretaron en contextos específicos de su práctica profesional?	0	0%	4	7.8%	28	54.9%	19	37.3%
¿Qué opina usted sobre las estrategias de acompañamiento académico del docente de la escuela normal para permitir que se incrementaran las experiencias, se reflexionara y analizaran sus intervenciones, se pudieran integrar los conocimientos adquiridos en los otros trayectos formativos?	0	0%	1	2.0%	27	52.9%	23	45.1%
¿Qué tan favorable fue para usted el asesoramiento de práctica profesional para propiciar que pudiera desarrollar meta habilidades que permitieran mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula, movilizar sus competencias para identificar y focalizar los aspectos relevantes y/o, problemáticos de la práctica educativa?	0	0%	3	5.9%	28	54.9%	20	39.2%

La tabla sintética muestra los resultados correspondientes a la categoría de aspectos práctico reflexivos, puede apreciarse que se derivan porcentajes con gran diferenciación entre las categorías anteriores, pues, se observa que existen un gran número de estudiantes que valoran las acciones de asesoramiento en la escala normal al responder a la pregunta: ¿Cómo considera usted el acompañamiento que recibió para lograr articular los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica?, un 56.90% valora estas acciones como *favorables*, siendo el criterio que más opiniones obtuvo en esta escala, mientras que un considerable 11.80% valora estas acciones como *poco favorables*. Otro aspecto que se acercó también a una gran de estudiantes con un porcentaje de 54.90% opinan que el acompañamiento académico que recibió para que la práctica profesional se realizara en ámbitos reales de desempeño, y a partir de ello integrara los conocimientos y los utilizara para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea fue un asesoramiento *muy favorable*.

Discusión y conclusiones

Los resultados arrojados, de acuerdo a la percepción del alumnado en cuanto al acompañamiento de su profesor, han sido mayoritariamente favorable en el sentido de los 4 aspectos: técnicos, didácticos, teórico metodológicos y práctico reflexivos. De ello conviene resaltar y reconocer que la práctica de los tutores se orienta de manera efectiva en dicha institución. De modo que, sería pertinente registrar y sistematizar las buenas prácticas de estos docentes para seguir contribuyendo a las herramientas necesarias para un adecuado seguimiento y asesoramiento del alumnado. Dejando así, una posible línea de investigación abierta para su seguimiento, puesto que los fines de este estudio son otros. Por otra parte, no podemos omitir que en el estudio se identificaron aspecto desfavorable de los cuales es preciso reconocer y analizar para una adecuada intervención.

Uno de los aspectos que resaltan como área de oportunidad para su mejora, es la manera en que el profesor debe estar preparado para los retos que conlleva el asesorar al alumno y con ello, los retos que se presentan con cada alumno en su actuar. El alumno reclama al profesor respuestas acerca de los retos que enfrenta cada día y la manera en que puede enfrentarlos, es por ello que, el asesor debe estar actualizado y contar con la experiencia necesaria para poder guiarlo, ofrecerle una respuesta acertada o al menos acompañar, orientar, motivar y empoderar al futuro docente y que por sus propios medios encuentre una repuesta prudente a los retos que se enfrenta en la práctica.

Es por ello que se resalta la contribución de Eduardo Mercado Cruz (2007), en su trabajo “Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores de una Escuela Normal” donde revisa las propuestas para la formación de un maestro “nuevo” y los retos que enfrentan sus formadores para contribuir a desarrollar competencias, habilidades intelectuales y destrezas que posiblemente ellos mismos no poseen o no comparten.

Esto lo conduce a proponer una reconsideración en la vinculación entre la teoría y la práctica en el proceso de formar docentes, que contrasta con el privilegio a la formación práctica que el autor advierte en los formadores de formadores. De ahí que, su análisis se centre en las contradicciones y paradojas que se dan en los procesos de acompañamiento en el seno de la asesoría y la tutoría, revelando algunas de las tensiones a las que se enfrentan los académicos normalistas para formar a los futuros profesores a partir de las más recientes reformas a la educación normal. Finalmente, Mercado (2007) manifiesta la necesidad de formar a los “nuevos” maestros conduciendo a los formadores de formadores a enfrentar sus limitaciones y a poner en cuestión sus concepciones y experiencias como formadores de adultos.

Los aspectos que analizamos y que resaltan para mejorar la práctica de asesoramiento y acompañamiento por parte del docente, tienen que ver con una comunicación efectiva y empática, con una transmisión de conocimientos y acompañamiento certero, crítico y reflexivo para consolidar sus saberes y experiencias en la práctica del futuro docente.

Finalmente, observamos que lo esencial en el desarrollo de una docencia de excelencia es que el docente sea abordable y comunicativo, buen oyente y capaz de crear un ambiente en el cual la información sensible sea compartida con confianza, demostrando siempre compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una determinada asignatura. Asimismo, el docente debe creer en la importancia de su cargo para la institución, preocuparse de ser consecuente en la ejecución y formación de valores, esforzarse continuamente para mejorar su desempeño y perfeccionar los procesos y servicios implícitos en la enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- García-Pérez, Ángela; Mendía, Rafael (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 19, núm. 1, enero abril, 2015
- Imbernón, F. (2002). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos?». Revista CEP. Formación del profesorado. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Imbernon, Francesc Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 1, 2007, pp. 145-152 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf>
- Mercado Cruz, Eduardo (2007) Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 33, abril-junio, 2007, pp. 487-512 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>
- Salazar Botello, Carlos Mauricio; Chiang Vega, María Margarita; Muñoz Jara, Yohana Andrea COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA UNIVERSIDAD DEL BIO-BÍO. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 1, enero abril, 2016, pp. 1-28 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44743281012.pdf>
- SEP 2012. Plan de estudio 2012. El trayecto de práctica profesional, orientaciones para su desarrollo. Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública.

Práctica docente en educación especial, una experiencia de retos, incertidumbres y aprendizajes

Mtra. Liliana Elizabeth Grego Pavón

liliana.gregop@aeefcm.gob.mx

Mtro. Carlos da Silva Elvas

carlos.dasilva@aeefcm.gob.mx

Escuela Normal de Especialización

Línea Temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La presente investigación con carácter cualitativo habla sobre la riqueza de experiencias que enfrentan los docentes en formación, la asesora de grupo y las docentes tutoras.

Durante el trabajo docente, los estudiantes de la licenciatura en educación especial y la asesora, enfrentaron, un proceso de toma de decisiones en donde se entremezclaban razones y emociones y en ocasiones cada uno quería tomar la decisión de irse por la libre, pensando que tenía la razón. Lograr un cambio de actitud entre puntos geométrales diferentes, y establecer un lenguaje común frente a la solución de imprevistos, me llevó a pensar cómo entre sombreros y zapatos podría lograr una mejor comunicación en la triada, docentes en formación, tutores y asesora.

Los rasgos del perfil de egreso y las estrategias seguidas por Edward De Bono en “Seis sombreros para pensar y seis pares de zapatos para la acción”, afirma: las situaciones diferentes, requieren maneras de actuar diferente, permitieron dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Con ésta estrategia, se facilita la gestión de emociones, ideas, pensamientos y sentimientos en los docentes en formación?, ¿La estrategia brinda herramientas para la resolución de problemas de diferente orden que se presentan en los espacios de práctica?

Palabras clave: acción, educación especial, pensamiento, perfil de egreso, práctica docente.

Planteamiento del problema

La investigación reporta las experiencias, hallazgos y resultados acerca de la práctica docente de once alumnos (diez mujeres y un hombre) que cursan el último año de la Licenciatura en Educación Especial, en la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México, “Roberto Solís Quiroga”, realizadas en dos Centros de Atención Múltiple (CAM) y en una Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

El trabajo de investigación giró en torno a los ejes del contexto escolar, el desempeño de los docentes en formación y su intervención pedagógica.

Objetivo general:

Identificar el conjunto de desafíos que enfrentan los docentes en formación durante su trabajo docente en las diferentes instituciones de práctica y que acciones se ejercieron para su solución.

Objetivo específico:

Dar cuenta de los significados y sentidos implicados en la perspectiva de los docentes en formación asignados al CAM y a UDEEI y sus formas de abordaje y solución.

La práctica docente es el eje fundamental del Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, en este espacio hay un reencuentro entre la realidad y el conocimiento adquirido y su significado particular para cada uno de los actores que intervienen en este proceso: docentes en formación, tutores responsables de grupo, alumnos y asesora asignada por parte de la Escuela Normal de Especialización y que los acompaña durante el séptimo y el octavo semestres y entre todos los actores se va entretejiendo la urdimbre de vivencias, experiencias y realidades, buscando respuestas y soluciones a las situaciones e incidencias que se van presentando en el camino.

En este proceso es importante conocer cómo los docentes en formación de educación especial articulan los conocimientos disciplinarios, las habilidades intelectuales específicas, las competencias didácticas, con las exigencias, necesidades y experiencias que se presentan en las escuelas de práctica, ante la diversidad de discapacidades que se encuentran en cada uno de los espacios áulicos, poder darles solución.

Marco teórico

Hoy en día, la educación especial, es una modalidad de la educación básica, perteneciente al Sistema Educativo Nacional, cuya normatividad vigente la define como

Una modalidad de la educación básica que tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Es la encargada de garantizar a los educandos una atención adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género Ley General de Educación 2018, p. 20).

En la actualidad, la educación especial ofrece atención educativa en los siguientes niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria, y formación para la vida y el trabajo. En todos los niveles se busca impulsar el desarrollo integral de los estudiantes pues en todo momento se trabaja para minimizar o bien, para erradicar las Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP), en los contextos en los que el alumno se desenvuelve (escolar, áulico y socio familiar).

Todo ello mediante los diferentes servicios: Las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), para la Ciudad de México, las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para el resto de la República Mexicana y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Las UDEEI son conceptualizadas como

Un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica es obstaculizado por diferentes barreras en los diferentes contextos, escolar, áulico y/o socio familiar (SEP, 2015, p.11).

Otros lugares de práctica a los que acudieron los alumnos fueron los Centros de Atención Múltiple (CAM), que son definidos desde el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial como

Un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial, donde se ofrece Educación Inicial y Básica (Maternal, preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (MASEE, 2011, p. 87).

En tal servicio se persigue el objetivo de que la población inscrita logre un nivel de independencia suficiente para que, a su vez, mejoren su calidad de vida, a través del desarrollo y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, en donde dicho trayecto formativo consta de cinco etapas:

La primera considera la educación inicial (de 45 días a 2 años 11 meses), la educación preescolar (de 3 años a 5 años 11 meses), la segunda y la tercera etapa consideran la educación primaria (desde los 6 hasta los 14 años 11 meses de edad), mientras la cuarta etapa se compone de la educación secundaria (de 12 a 18 años de edad), finalmente, la quinta y última etapa destinada a la formación para la vida y el trabajo (de 15 a 22 años de edad).

Los grupos son asignados a cada docente en formación a criterio del director de la institución, quien considera diversos factores para la satisfacción de necesidades en lo que ello confiere, por ejemplo, la formación académica que el estudiante tiene, las características del alumnado en cuestión, incluso la experiencia y actualización docente que se posee.

El propósito central del Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura de Educación Especial, resalta que el estudiante obtenga durante los cuatro años de formación, un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y un alto nivel de compromiso.

Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2004: 43).

Para De Bono (1986), son importantes las capacidades reales que adquieren los alumnos con una institución; pero mucho más importante es la idea de desarrollar habilidades para pensar. Ser un pensador implica la habilidad operativa (p.27).

La adopción de “Seis sombreros para pensar” es un modo de reforzar las habilidades del pensamiento. Al cambiar cada uno de los sombreros, va cambiando cada uno de los roles.

Los seis sombreros son un medio para dirigir la atención a seis aspectos diferentes de un problema o de una situación.

Los seis sombreros para pensar tienen un color: blanco, rojo, negro, amarillo, verde, azul. Cada color está relacionado con su función.

- Sombrero blanco es objetivo y se ocupa de hechos, objetivos y cifras.
- Sombrero rojo, sugiere ira, furia y emociones.
- Sombrero negro, es triste y negativo, cubre los aspectos negativos de porqué algo no se puede hacer.
- Sombrero amarillo, es alegre y positivo, optimista y cubre la esperanza, afirmando, las cosas se pueden hacer.
- Sombrero verde, indica creatividad e ideas nuevas.
- Sombrero azul, controla y organiza el proceso del pensamiento.

Durante la práctica pedagógica cada estudiante debía ser capaz de usar cada uno de los sombreros en relación con los rasgos del perfil de egreso y hacer el esfuerzo de ponerse uno determinado para buscar solución a un imprevisto y se le pide que lo haga para buscar solución.

Para De Bono (2002), el razonamiento es sólo un aspecto de las cosas, el otro aspecto importante es la acción. El calzado implica movimiento, acción.

Los zapatos son a la acción lo que los sombreros son al pensamiento (p.21).

Los seis zapatos para actuar proporcionan un marco de acción por el que una persona puede sentirse cómoda en diferentes tipos de situación, y entonces usa esa familiaridad para reaccionar de manera apropiada a situaciones similares (Ibíd., 29).

Tener dos zapatos en un par proporciona flexibilidad: seis zapatos tienen treinta combinaciones posibles. Lo importante de aprender los seis tipos de acción y luego irlos combinando según las exigencias como un pintor combina los colores primarios para producir otros.

- Los zapatos formales de color azul marino: el azul oscuro o azul marino, es el color de muchos uniformes. Abarca rutinas y procedimientos formales.
- Las zapatillas grises, explora, investiga y reúne evidencias. Su propósito es conseguir información.
- Los zapatos marrones, están relacionados con lo práctico y lo pragmático, hacer lo que es razonable y práctico.
- Botas de goma naranjas, requieren de la acción, en la emergencia. La seguridad es la preocupación principal.
- Las pantuflas rosas, representan a los sentimientos y sensibilidades humanas.
- Las botas de montar púrpuras, sugieren autoridad, liderazgo, mando. La persona no está actuando por sí misma sino en un papel oficial.

Metodología

En la presente investigación cualitativa se utilizó un estudio de caso, que como comenta Flick (2015) utiliza el texto como material empírico y parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes en las prácticas cotidianas y el conocimiento empírico que hace referencia a la cuestión estudiada (p.20).

Trata de compartir hallazgos identificados en un estudio descriptivo explicativo con el fin de valorar las experiencias formativas de estudiantes en condiciones reales de trabajo durante su último año de formación profesional.

La investigación a la que se hace referencia, es una actividad situada que consiste en un conjunto de prácticas docentes que hacen visible el mundo de la educación especial, bajo la observación directa en las aulas, las conversaciones con las tutoras, los diarios de campo de los docentes en formación y las problemáticas presentadas por estos, a los cuales se les tenía que dar solución.

El trabajo de investigación giró en torno a los ejes del contexto escolar, del desempeño de los docentes en formación y su intervención pedagógica. Este nivel la investigación implica un enfoque interpretativo naturista del mundo áulico, estudiando los eventos en su entorno natural e intentando dar sentido a los sucesos e interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas (tutores, docentes en formación y asesora).

El enfoque hermenéutico interpretativo tiene la intención de producir conocimiento relevante en la práctica para promover soluciones a problemas prácticos. La muestra fue no probabilística, debido a que la elección dependió de las características de la investigación (Hernández (2013) ya que se trata de una investigación descriptiva, explicativa que tiene como finalidad documentar ciertas experiencias en los servicios de la práctica docente de alumnos que cursan el último año de la Licenciatura en Educación Especial.

La muestra se integró por once docentes en formación (1 hombre y 10 mujeres), que se mencionarán como sigue C1H, C2M, C3M y C4M para los cuatro estudiantes que se ubicaron en el CAM nivel preescolar la H para el varón y la M para las mujeres. Las siguientes tres mujeres se ubicaron en una UDEEI del Sur de la Ciudad de México y se mencionaran como U5M, U6M y U7M y fueron ubicadas en tres escuelas de educación básica primaria, una en cada institución; las siguientes 4 mujeres se ubicaron en el CAM secundaria laboral, se les mencionará como C8M, C9M, C10M, y C11M.

La ubicación se dio en relación a las necesidades de las instituciones y les fueron asignados los siguientes grados como se observa:

C1H Nivel Maternal con niños de 2-3 años

C2M Nivel Preescolar con niños de 3-4 años

C3M Nivel Preescolar con niños de 4-5 años

C4M Nivel Preescolar con niños de 5-6 años

U5M, U6M y U7M se les asignó el nivel de educación básica primaria, sin un grado específico, aunque los niños que les asignaron para su intervención pedagógica fueron de 3°, un niño para U5M, de 4°. Un niño para U6M y un niño de 5°. Para U7M.

A las cuatro alumnas restantes se les designó el CAM secundaria como sigue:

C8M Primero de Secundaria con alumnos de 13 a 15 años

C9M Segundo de Secundaria con alumnos de 14 a 16 años

C10M Tercero de Secundaria con alumnos de 15 a 17 años y

C11M en el Taller de Serigrafía con alumnos de 16 a 22 años.

La investigación giró en torno a las rutas de navegación que siguió cada estudiante para llegar a feliz puerto, siguiendo la brújula de la asesora y de las docentes tutoras de cada grupo. Fue un viaje de construcción de la profesionalidad docente, siguiendo las estrategias de seis sombreros para pensar y seis pares de zapatos para la acción, vinculándose siempre con los rasgos del perfil de egreso.

Se fueron buscando respuestas a sus preocupaciones e imprevistos presentados al interior del aula y en un proceso permanente de aprendizaje, articulando sus experiencias de formación inicial en las distintas áreas de, y en un actuar activo, creativo, y responsable, con la mediación permanente de la tutora y la asesora.

Debido al espacio se presentan los hallazgos más relevantes de la práctica docente.

Resultados

Escuchando las voces de los docentes en formación.

C1H comenta: Soy de la licenciatura en educación especial, en el área visual, y durante los tres años de carrera cursados practiqué en UDEEI en sus niveles de primaria y secundaria, por lo que elegí para mi trabajo docente del último año realizarlo en un CAM. Pasando los días me enteré que era de nivel inicial y preescolar pero ya no pude cambiar.

Me estaba preocupando y haciendo unas telarañas mentales, pensando que los niños me tendrían miedo, por lo grande que soy y mi peso. Al llegar al servicio la directora me asignó el grupo de Maternal “B” con 10 niños de 2 años, 8 provenientes de casa cuna y dos de hogares desintegrados. Al preguntar a mi tutora porque estaban ahí si no presentaban ninguna discapacidad, me dijo que porque existía un convenio con esa casa cuna porque antes era un Centro de Estimulación Múltiple.

Al conocer a los alumnos de mi grupo observé lo que temía, desconfianza y miedo, pero mi tutora me fue integrando e invitando a los niños para trabajar conmigo. Poco a poco con las estrategias de seis sombreros para pensar que nos acercó la asesora fui modificando mis temores, expectativas y la confianza en mi mismo, para considerar que era capaz de interactuar con los niños y crear espacios de aprendizaje que favorecieran a los niños y me favorecía a mi mismo. Mi autoconcepto se fue modificando y sabía que era capaz de sacar adelante mi práctica docente para superación de todos los actores.

Mi plan de intervención se fundamentó en la estimulación temprana y casi siempre tuve puesto los sombreros amarillo y verde, el primero me inyectaba optimismo y el segundo creatividad e ideas nuevas. Los zapatos que usé fueron los zapatos formales de color azul marino, que fueron lo bastante flexibles para adoptarlos a circunstancias especiales.

Las habilidades intelectuales señaladas en el perfil de egreso, me permitieron siempre expresar mis ideas con claridad, principalmente en forma oral, adecuándolas a la edad de los niños, al describir, narrar y explicar cada u.no de los temas a tratar.

La tutora y yo siempre trabajamos el contenido y el diseño de estrategias de intervención tomando en cuenta los rasgos de desarrollo de los niños y las necesidades educativas especiales que presentaban algunos. La tutora con 27 años de experiencia siempre fue mi guía en materiales y estrategias de intervención. Nunca hubiera querido que este año pasara tan rápido.

U7M trabajó con un niño autista que aunque cursaba 5°. Año no sabía escribir ningún fonema y no hablaba con nadie. No permitía el contacto físico y en la escuela no interactuaba con nadie.

En el séptimo semestre de trabajo docente estaba muy desesperada porque sólo fui la sombra de la tutora, no me permitía interactuar con nadie ni me permitía realizar alguna intervención

de manera sistemática, era su auxiliar en los grupos y yo repartía el material a los niños. Ese semestre no me cambié el sombrero negro de aspectos negativos, por ver tantas necesidades en los grupos y no permitir mi intervención. Pasaba del enojo del sombrero rojo a la tristeza y negatividad del negro al pensar que iba a pasar con mi documento recepcional.

Al inicio del octavo semestre me asignaron a J para trabajar porque en la UDEEI no sabían qué hacer con él e iba a perder el tiempo a la escuela. Los papás lo veían como guardería porque ambos trabajaban.

J tenía 10 años 7 meses y tenía un diagnóstico de trastorno de aprendizaje y los papás no aceptaban que tuviera un trastorno generalizado del desarrollo: Autismo, caracterizado en este caso por alteración en tres áreas del desarrollo: interacción social, comunicación y poca flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses.

En mi Plan de intervención, trabajé con el espejo, ejercicios faciales, de articulación y onomatopeyas. El espejo llamó su atención y se pasaba largo rato observándose.

Lograba yo que J. me mirara a los ojos, si yo me ponía una máscara de algún súper héroe y veía que me escuchaba.

Al trabajar psicomotricidad gruesa y fina, empecé ejercicios con una pelota y una cuerda, sólo se lo acercaba para que el los tomara. Al principio tenía miedo de moverse y no quería salirse del salón al patio.

Logré que saliera del salón, al llevar un oso de peluche que le gustaba la textura y me seguía para que se lo diera, así lo hacía caminar y correr tras del oso, el cual me arrebatava cuando me alcanzaba.

Le gustaba el ensartado, el boleado con poca coordinación hacía el boleado y el ensartado con destreza, yo le buscaba cuentas de colores o de madera llamativos en color y forma para llamar su atención.

Al finalizar el octavo semestre sólo logré sonidos de tres sílabas, pa, ma, la y que me empezara a tener confianza para salir al patio conmigo.

Le daban mucho miedo los sonidos de la alerta sísmica y los simulacros porque entraba en pánico y no lo logaban sacar del salón, la tutora de UDDEEI, se quedaba con él.

A lo largo de este octavo semestre, quería volar con el sombrero amarillo y verde y las zapatillas grises para moverme con sigilo y no llamar tanto la atención para que J. me permitiera el acercamiento, los logros fueron mínimos y mi frustración mucha.

Aplicué las competencias didácticas en mi plan de intervención, identificando las necesidades educativas especiales de J. y tratando de lograr cambios en tan poco tiempo destinado.

C11M eligió para su práctica docente un CAM secundaria laboral de tiempo completo, con horario de 8am. A 16pm. Y por ser yo estudiante del área motriz la directora me ubicó en el taller de serigrafía porque había un alumno con parálisis cerebral; aunque comento que era totalmente autónomo-

Desde que fui asignada a ese grupo me puse las zapatillas de deporte grises, tratando de investigar y buscar información sobre la serigrafía, porque necesitaba identificar con exactitud todo aquello que no sabía sobre el taller. La tutora a mi llegada me dijo que ella era licenciada en diseño gráfico y que ambas nos íbamos a apoyar, que yo la enseñara a planear y ella iba a enseñarme la técnica de la serigrafía.

Ella siempre traía puestos los sombreros amarillo, verde y azul de la creatividad, el optimismo, la creatividad, las ideas nuevas y el control del material y las actividades y yo era portadora del par de zapatos azul marino y las zapatillas de deporte grises, de las rutinas y los procedimientos formales y de la investigación y búsqueda de información constante. La tutora y yo formamos un gran equipo.

El grupo estaba conformado por 13 alumnos, 3 mujeres y 10 hombres con edades entre 18 y 22 años. Siete alumnos con discapacidad intelectual, tres alumnas con síndrome de Down un alumno con síndrome de asperger, uno con parálisis cerebral y una con discapacidad múltiple.

A lo largo del trabajo docente y al interior del grupo se estableció un clima de relación que favoreció las actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por la realización de trabajos y tareas, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los alumnos. Se cumplieron las metas del programa con 22 trabajos de serigrafía elaborados durante el año.

Discusión y conclusiones

Los rasgos del perfil de egreso fueron el referente principal para el desarrollo de la investigación en vinculación con las estrategias de seis sombreros para pensar y seis pares de zapatos para la acción, facilitaron la práctica docente realizada en las cinco instituciones antes mencionadas

Los rasgos deseables y las estrategias aplicadas, estuvieron estrechamente relacionadas y articuladas con el trabajo docente en el contexto áulico.

De importancia capital fue la disposición y capacidad de los estudiantes para aplicar las estrategias de manera permanente y sostenida durante el año de prácticas en el ámbito de la educación especial. Hubo vinculación constante con los rasgos de las habilidades intelectuales específicas para resolver problemas y desafíos educativos durante la práctica, con el fin de generar respuestas adecuadas a la diversidad de cada espacio.

En los rasgos de las competencias didácticas se vincularon sombreros y zapatos para identificar y atender las necesidades educativas especiales de los niños y adolescentes con discapacidad y otros factores de tipo médico neurológico y poder ofrecer una respuesta educativa pertinente y elaborar planeaciones.

Los seis sombreros para pensar y los seis pares de zapatos para la acción, les facilitaron a los docentes en formación el aplicar y poner en práctica estrategias de intervención educativa.

- Poniendo hechos sobre la mesa, evitando la emoción (Sombrero blanco).
- Preguntándose constantemente ¿ésta estrategia funcionará con estos niños? (Sombrero negro).
- ¿Qué aspectos estoy considerando para creer que esta actividad va a funcionar con este grupo? (Sombrero amarillo).
- Mi estrategia surgió de mi creatividad por eso considero que me saldrá bien (Sombrero amarillo).
- Con este grupo de niños puedo utilizar muchas alternativas de trabajo, para abordar los temas que me dio mi tutora (Sombrero verde).

Los docentes en formación utilizaron con los sombreros mencionados, los zapatos formales de color azul marino, que les permitió flexibilidad para adaptar cada actividad a las circunstancias especiales que se fueron presentando.

Al tener bien establecido el plan y el proceso a seguir en cada espacio áulico, se evitaron dudas, confusión o pérdida de tiempo.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014). *Ley General de Educación. Última reforma*. Recuperado de:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137190118pdf>.
- De Bono, E. (1997). *El texto de la sabiduría de Edward de Bono. Pautas y herramientas para pensar*. Colombia: Editorial Norma.
- De Bono, E. (1986). *Seis sombreros para pensar*. México: Granica.
- _____ (1992). *Seis pares de zapatos para la acción*. México: Paidós.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2005). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Hernández, S. y Fernández, C. et al (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. México: SEP.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA BYCENJ DESDE EL CURSO GEOMETRÍA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Dr. Ricardo Cervantes Rubio ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

Dra. Sofía Robles Álvarez sofia.robles@bycenj.edu.mx

Mtro. Francisco Javier Ávila Varela francisco.avila@bycenj.edu.mx

PTC de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Reporte parcial de investigación

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

Se presenta un avance de investigación acerca de la implementación de un proyecto para innovar la práctica docente del curso de Geometría de la licenciatura de Educación primaria en la ByCENJ. Esta propuesta tiene su origen en el proyecto nacional de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), el cual parte del diseño, aplicación y análisis del curso desde un enfoque cualitativo a partir de la investigación docencia, del pensamiento complejo y el desarrollo de la competencia de salida. Se aporta el diseño de la planificación, el registro de observación externa, la bitácora del profesor para la obtención de información, su análisis y resultados preliminares del trabajo realizado.

Palabras Clave: innovación, práctica docente, pensamiento complejo, competencia de salida.

Planteamiento del problema

En la actualidad el tema la práctica docente es un tema interesante y controversial para el sistema educativo en cualquier nivel, por las distintas aristas que se relacionan de manera implícita; entre las cuales se encuentran como temas los resultados nacionales e internacionales acerca del conocimiento matemático y de español, las situaciones de los medios de comunicación contra el gremio, las políticas educativas actuales y otros temas relacionados de manera directa al actuar docente dentro del aula. Sin embargo que un docente reflexione acerca de su propia práctica de manera cotidiana, es una actividad que no es inherente a su función, pero que implica conocer o desconocer los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla o aplica en el aula. Es decir, es una de las tareas de investigación que tiene un alto nivel de complejidad; por todos los elementos que intervienen en un entramado de situaciones que permean en el hecho educativo situado en este espacio educativo.

Por un lado se encuentran los sujetos que integran estos grupos y que forman parte de esta realidad; docentes y discentes con una historia, una trayectoria, con cultura propia transmitida por otros, creencias, concepciones, imaginarios, ideas y formas de interactuar. Por otro lado, se encuentran los procesos que se desarrollan, los cuales parten de distintas circunstancias pero que se reúnen en un espacio específico y que tienen un efecto aleatorio o directo para los fines que se persiguen dentro de un clima organizacional áulico, tales efectos se ven reflejados en factores como los sociales, académicos, emocionales, entre otros. Por ello es importante reconocer y valorar que una parte de este proceso tiene que ver con la forma y el estilo de trabajo que implica la enseñanza del docente.

El análisis y la reflexión de la práctica docente, se presenta en este caso en un curso de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual se genera a partir de la necesidad de reencontrar una ruta hacia la profesionalización docente en las aulas de nivel superior, en este caso en una institución formadora de docentes en un curso denominado: “Geometría”, en este caso el docente considera importante que se generen las condiciones para reconocer lo que se hace en su curso. Lo anterior debido a los procesos, promedios, calificaciones y el trabajo áulico que impactan en estos procesos para favorecer un ambiente de aprendizajes para la vida.

En este sentido, se cristaliza esta necesidad de innovar la práctica docente a partir de un ejercicio de reflexión y análisis utilizando un enfoque cualitativo, por medio de la investigación acción, se parte del diseño que propone el programa de RECREA, como iniciativa de la Subsecretaría de Educación Superior, el cual se encuentra en la segunda fase de implementación, en la que se integran docentes de la Escuela Normal, este acercamiento

es con la finalidad de compartir experiencias con el afán de que estas a la vez se enriquezcan con las aportaciones que se realizan entre pares en busca de la mejora en la práctica docente así como en la preparación de los estudiantes. A partir de lo anterior se genera la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué impacto tiene la innovación del curso Geometría de la Licenciatura en Educación Primaria a partir del desarrollo de la competencia de salida, el pensamiento complejo y el uso pertinente de las Tic? Con ello se presenta el objetivo general de esta investigación:

Conocer el impacto de la innovación del curso Geometría de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir del desarrollo de la Competencia de Salida, el Pensamiento Complejo y el uso de las Tic.

Marco teórico

Para esta investigación se ha considerado como elemento principal el fundamento del programa de RECREA, el cual se sustenta en la búsqueda de la innovación en la práctica docente, y considera los aspectos fundamentales para el diseño y aplicación de la planificación, esto es el desarrollo del pensamiento complejo, la investigación en la docencia, el desarrollo de competencias profesionales y el uso pertinente de las tecnologías de la información y comunicación (Tics). Por lo anterior, en este apartado de desarrollan los conceptos clave que le dan rigor teórico bajo una perspectiva pragmática.

Innovación. Para efectos de esta investigación se considera lo que refiere Salinas (2008:20), quien la considera como “el uso de los nuevos materiales, nuevos comportamientos, prácticas, creencias y concepciones. Tecnologías, planteamientos curriculares, nuevos recursos en busca de la mejora en la práctica profesional”.

Complejidad. La complejidad entendida desde el paradigma de Morín (1996) se entiende como “Un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Esto es, que no se puede ver la realidad de manera fragmentada, sino que se debe de analizar como un todo unido con todas partes y desde distintos paradigmas.

Pensamiento complejo. Respecto a Pensamiento complejo, Morín lo constata empíricamente cuando “los fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos,

para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden” la aceptación de la complejidad es la aceptación de una contradicción. La necesidad de conectar y relacionar diferentes dimensiones, hechos interactivos, el estudiante se ve obligado a desarrollar estrategia de pensamiento que sea reflexiva, a la que Morín llamó pensamiento complejo

Metodología

Esta investigación se presenta desde un enfoque cualitativo, esto es que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014 p.7), desde el método investigación acción, con la finalidad de ir analizar y reflexionar acerca de la misma práctica.

Método: investigación acción. Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación (Restrepo 2005:159).

Por otra parte, la Investigación docencia se refiere a los procesos de indagación de manera consciente y estructurada que realiza el docente (Cochran-Smith y Lytle, 1999), no es de manera científica, solo se busca un saber para mejorar la educación en un contexto situado. El docente reflexiona sobre la práctica e integra sus observaciones con relación a las teorías, el mismo docente es el consumidor y generador del conocimiento, es “intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva” (La Torre, 2013), por lo tanto el docente se convierte en investigador reflexivo, crítico e innovador de su propia práctica.

Ruta metodológica

La ruta metodológica que se sigue para la elaboración de la investigación parte desde el diseño de la planeación del curso taller, propuesta del proyecto RECREA con base a la adecuación en la planificación de manera permanente de cada una de las sesiones de clase, mediante la observación externa y análisis de las sesiones, para su posterior retroalimentación por parte de los integrantes del cuerpo académico y del mismo docente para la toma de decisiones en ajustes a cada intervención de clase.

El fin de la aplicación del programa RECREA es la transformación de la práctica docente, la planificación se elabora con el enfoque propuesto e implementación de actividades que se requiere para desarrollar el pensamiento complejo; para el inicio del trabajo se considera lo que marca el Programa de estudio de la LePri. La finalidad es innovar la práctica con la implementación de este proyecto, llegar al análisis y reflexión de la práctica docente, con base a un proceso científico.

Implementación de la innovación. La implementación se llevó a cabo en el curso de Geometría, el cual da prioridad al desarrollo del conocimiento disciplinar y didáctico; pertenece a la malla curricular de la Licenciatura en Educación primaria (LePri). Este curso se imparte en el tercer semestre de la carrera, forma parte del trayecto de la enseñanza y el aprendizaje el cual está integrado por 20 cursos, los cuales se relacionan en diferentes actividades con base a la teoría y práctica dentro del proceso de aprendizaje, El grupo el cual se aplicó la innovación está conformado por 24 estudiantes 7 hombres y 17 mujeres, las edades oscilan en la mayoría de los casos entre los 20 y 24 años.

El objetivo que se persigue en el proyecto RECREA es: Diseñar de manera conjunta con los integrantes del cuerpo académico la realización de la planificación con un enfoque innovador del proceso de aprendizaje enseñanza en el curso de Geometría su aprendizaje y enseñanza, que se imparte en el tercer semestre de la LePri de la ByCENJ. El propósito que se persigue dentro del trabajo en el aula es que los estudiantes desarrollen el pensamiento complejo así como el uso de las Tic's de manera pertinente.

Se elaboró una propuesta de innovación para aplicarla en el curso de Geometría, en la cual se espera los estudiantes reconozcan el proceso de aprendizaje y enseñanza de los alumnos de la escuela primaria, por medio del análisis de las propiedades figuras y cuerpos geométricos, mediante la manipulación y construcción de figuras planas y de cuerpos geométricos, con la finalidad de lograr un acercamiento de cómo se van creando las estructuras conceptuales, buscando relacione los conocimientos disciplinarios y los conocimientos didácticos necesarios desde la práctica docente con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales.

Para la elaboración de la planificación se trabajó de manera colaborativa con tres de los integrantes del cuerpo académico de la ByCENJ, con la finalidad de tener una visión más amplia para la elaboración de la propuesta, valorar su pertinencia, viabilidad y a la vez realizar las modificaciones pertinentes para la mejora de esta, a la vez trabajar en el diseño de actividades en donde desarrollaran el pensamiento complejo y la competencia profesional.

Se modifica la estructura oficial de la planificación y se rediseña las unidades en que se divide el trabajo académico en el semestre, al igual se determinan las actividades y tareas a desarrollar en el aula con base a las tareas basadas en el proyecto de aprendizaje, según el requerimiento de cada nivel de complejidad, que tiene como fin desarrollar y alcanzar el desarrollo de la competencia de salida, esto mediante la implementación de la innovación esencialmente con el uso de las Tics.

Resultados Preliminares

En el curso de geometría se realizó la planificación con base al desarrollo del pensamiento complejo, pretendiendo el desarrollo de este por medio del logro de la competencia de salida que es: Identifica, analiza y resuelve problemas geométricos utilizando habilidades de visualización, razonamiento y argumentación, lo relaciona con los procesos cognitivos de los alumnos de primaria a través del uso de recursos tradicionales, dinámicos y tecnológicos en diferentes contextos, para establecer la relación de los contenidos de nivel básico de forma inter y multidisciplinaria.

Al inicio del semestre se le presenta al grupo la planificación que se pretende trabajar durante el semestre, y se inicia a distinguir características del grupo, el cual de manera general se reconoce tienen una forma de trabajo dinámica, se distinguen diversos comportamientos, algunos inquietos, otros inquietos en menor número se muestran pasivos, la mayoría son participativos y según se desarrolla el semestre desarrollan un mayor trabajo en equipo y también el trabajo que se realiza es de forma más colaborativo, se comparten conocimientos y reflexionan acerca de cómo buscar o llegar a resultados de problemas que se les presentan.

Los estudiantes tienen un conocimiento de la tecnología en mayor grado que el docente, el 30% de estudiantes usan en clase la laptop y el 100% de ellos usa su Smartphone y le dan uso para llamadas, aplicaciones de Facebook y whatsapp, entre otras más útiles para el curso. A la vez se puede considerar como ventaja para implementar la innovación, ya que se requiere del uso de las Tic's, de sus diferentes herramientas, como es el uso de redes sociales para facilitar la enseñanza, complementar y mejorar los procesos, conocer y aplicar el programa de Geogebra, el uso de las TIC, TAC y TEP (Tecnologías de Información y Comunicación, Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento y Tecnologías de Enseñanza y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) y con ello poder desarrollar las actividades propuestas con una mayor dinámica en el grupo.

Se presenta la situación que a pesar de contar con estas herramientas, el uso de la tecnología, se encuentran algunas de las dificultades como fue en primer lugar la falta de internet para trabajar en clase, en ocasiones fallaba en otras no había señal, dando como consecuencia la dificultad para obtener información, poco uso del programa de Geogebra. En otros casos no se tiene disponibilidad del equipo de cómputo o dispositivos digitales por parte de los estudiantes, cabe señalar que en la mayoría de las clases no se contaba ni siquiera con proyector para presentar clases o ver vídeos relacionados con el curso y proceder al análisis de información, esto debido a que el edificio de la institución está en remodelación.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se diseñaron para el logro de la competencia de salida a partir de los lineamientos de RECREA fue el diseño de tareas mediante el uso de las aplicaciones del google como es el caso de classroom, los estudiantes ya están familiarizados con ella y por lo tanto era sencillo comunicar diversas actividades o tareas a realizar, al igual se tenía la facilidad de brindar diversa información que sirve como material de apoyo para obtener información que ayude a su desempeño, para soportar las actividades o trabajos encomendados, resolución de diversos problemas en los cuales deberían dar la justificación o resolución con base a diversos postulados al igual que el diseño de ejercicios y problemas a resolver ya sea de manera individual o en equipos para compartir con sus pares para su posterior puesta en plenaria y así para reconocer los diversos procedimientos utilizados.

Durante el desarrollo del curso el docente favorece la explicación por parte de los estudiantes en cuanto a las diferentes formas de solucionar los problemas y ejercicios planteados, con el fin de hacer observable su nivel de aprendizaje, el vocabulario que utilizan, uso de términos matemáticos, para apropiarse del conocimiento y a la vez se tenga acercamiento a la enseñanza en educación primaria; esto permitir que los demás estudiantes se enriquezcan, conozcan otros procedimientos y contrasten sus ideas.

El desarrollo del pensamiento complejo durante las primeras sesiones de trabajo áulico, se puede decir fue mínimo ya que las tareas encomendadas fueron de manera dirigida, con base a instrucciones precisas, como es el caso en que se inician a formar diferentes figuras geométricas en las que se recortan o dibujan de acuerdo a una intención implícita, pero no se promovió el analizar, entender y evaluar la organización de los conocimientos, esto es el pensamiento crítico, faltó autonomía al trabajar (CABCENJ-2, sept. 3, 2018).

La geometría es una realidad abstracta y no hay muchas perspectivas de algo tan objetivo. Sin embargo solo se tienen ligeras variaciones según el ritmo y entendimiento de los estudiantes, faltó profundizar más, contrastar ideas de los compañeros, una solución del problema más crítica y profunda, y no sólo escuchar las opiniones.

En una actividad los estudiantes deben rescatar los criterios a considerar para poder trazar los diferentes tipos polígonos y se solicita las medidas de cada uno de los ángulos que conforman la figura, es un reto que se considera complejo e implica conocimiento más profundo acerca de las propiedades de las figuras. Se busca que mediante la manipulación de diversos instrumentos se favorezca el llegar al resultado ya sea mediante el ensayo y el error y así favorecer el un pensamiento crítico y encuentre la solución creando su propio algoritmo.

Se presentan los errores en sus primeras conjeturas de resolución de situaciones problemáticas, reflexionan acerca de los resultados obtenidos, esto hace reformulen el proceso de solución, con ello tienen la oportunidad de verificar y entender por qué son correctos o incorrectos los resultados, a la vez con esta forma se promueva la participación y socialización del trabajo. Se busca el pensamiento crítico el cual demuestra al momento de fundamentar la respuesta, de compartir el procedimiento de resolución, al contrastar con otros resultados y cuestionar estos resultados.

Se tienen diversas actividades en busca del desarrollo del pensamiento crítico, como es cuando se comparten diversas estrategias diseñadas por los mismos estudiantes, en momento en que se comparten dudas entre pares y se escuchan y analizan los comentarios con sus pares y con el mismo docente, cuando se les cuestionó a los estudiantes y ellos deben de argumentar la respuesta, “Ese es tu teorema, ahora comprueba el resultado” (CA BCENJ-2, Sept 6, 2018).

Discusión

Proponer una estrategia innovadoras para pensar en la complejidad, buscar relaciones, analizar la información, no es un atarea fácil sobretodo en la formación de formadores, quienes a su vez lo implican en la primaria. En este caso a través de la reflexión del cómo llegan a reconocer los niños la clasificación de ángulos, de rescatar los diferentes procedimientos para medir ángulos, sin el uso del transportador, no medir de manera convencional, el desconocer las medidas de los ángulos internos de diversos polígonos regulares. Se presentaron dudas para resolverlo. ¿Cómo distinguir el ángulo que debe medirse?, ¿cuándo es ángulo interno y cuándo es externo?, la mayoría no obtuvo el resultado esperado, se les presenta información para que con base en ella registren la información faltante y a través de repetición de ejercicios se den cuenta de la relación entre lados y ángulo interno, y así poder determinar clasificación o la fórmula necesaria para aplicarla posteriormente. Esto se puede constatar cuando los alumnos muestran entender ahora en qué y porqué se equivocaron (CABCENJ-2, Oct. 22, 2018).

Trabajar con el programa de Geogebra, a grandes rasgos es acercar herramientas para que los estudiantes exploren, conozcan y se familiaricen con él, se deja una actividad para que ellos con las nociones que tienen acerca del programa reproducen ciertas figuras o formas que se les sugieren, posterior a esto se ve un video en el que indica un procedimiento de cómo puede realizarse el ejercicio, por medio de este programa también se da la oportunidad de comprobar sus resultados a los problemas que se les presentaron y búsqueda de otras formas de llegar a la respuesta acertada.

Las preguntas emitidas con el objetivo de mediación favorecen el aprendizaje, de esta forma se abona al desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes analizan y reflexionan acerca de la información que se les proporciona, sirve de base para llegar a explicar los procedimientos, dejando al docente únicamente señale o retome los puntos más relevantes y puntualizan las nociones y conceptos de la geometría.

El trabajo que desarrollan con papiroflexia, brinda la oportunidad de dar las características de las figuras, reconocer que son los dobles que se marcan en el papel, la relación que guarda con los términos matemáticos, y a la vez se van rescatando conceptos de manera grupal por medio de la participación, se propicia la socialización, se hacen comentarios de lo que deben percibir para ayudar a sus alumnos a reconocer conceptos cuando lo trabajen en la escuela primaria (CA BCENJ-2, Nov.29, 2018).

Durante el desarrollo de clases se favoreció los procesos de socialización en donde los alumnos comparten y discuten. El docente permite que los alumnos conozcan otras perspectivas, procesos y resultados para su posterior confrontación y con ello provocar un análisis más profundo y a la vez se resuelvan sus dudas (CA BCENJ-2, Dic.6, 2018).

Con relación al aspecto pedagógico se favorece una situación didáctica en la que los estudiantes vinculen los contenidos disciplinares y didácticos aprendidos en la clase para dar solución a situaciones que se les presenten a los alumnos de educación primaria con relación a los contenidos de Educación en Primaria, conocer los posibles obstáculos que se podrían enfrentar, dar opciones de cómo lo resolverán alumnos de primaria. Se explica y clarifica las ideas que compartieron, por medio de la socializando cada actividad. Realiza preguntas para que rescaten las propiedades geométricas, conceptos disciplinares y contenidos didácticos (CA BCENJ-2, Dic.6, 2018).

El proyecto matemático evidencia las competencias desarrolladas, en él se promueve la investigación, se debe aplicar tanto el conocimiento disciplinar como didáctico mediante el diseño de un juego de geometría que favorezca el aprendizaje en primaria, este aspecto se considera una tarea de mayor dificultad y desarrollo del pensamiento complejo. Requiere

realice una investigación previa a partir de una premisa o preguntas generadoras, e investiguen de manera crítica y libre para su posterior diseño y aplicación de su diseño con niños de educación primaria.

Conclusiones preliminares

Se debe considerar para la mejora de la práctica docente, la necesidad de brindar mayor tiempo para que los estudiantes reflexionen y realicen un análisis de los temas que se proponen, y con base al pensamiento crítico de una justificación pero con sustento teórico, no únicamente se base en su experiencia y la aportación no sea de manera superficial.

Así mismo para mejorar el desempeño es conveniente registrar por medio de una bitácora o registro de observación del mismo docente acerca de los incidentes y hallazgos; el grupo realice una relatoría grupal con turnos o diario de clase, para rescatar su perspectiva y conocer realmente desde su visión lo que sucede en el aula de cómo los estudiantes llegar a percibir las innovaciones llevadas a cabo por el docente y sus implicaciones didácticas.

El desarrollo del pensamiento complejo puede partir a través de la inclusión de algunas estrategias al grupo como es el estudio de casos que reflejen situaciones reales de niños aprendiendo geometría, enfrentándose a conceptos, procedimientos y actitudes, así como de problemas situados, donde se integren los contenidos disciplinarios que van aprendiendo y realizar la transposición didáctica en geometría. En este semestre se dio mayor importancia al conocimiento del contenido, y se dejó de lado la didáctica de la geometría, en este punto con relación al proyecto matemático que se trabaja se puede dar mayor énfasis al aspecto didáctico.

En cuanto al proyecto matemático, se requiere enfocar a los estudiantes en el diseño, desarrollo y puesta en marcha del proyecto; para fomentar su responsabilidad en diseño y ejecución. Por otro lado de debe de priorizar la diferenciación entre lo didáctico de la geometría y los contenidos teóricos propuso de la geometría. Es necesario un análisis en clase, ya que los estudiantes rescatan sugerencias para el trabajo en el aula, problemas y obstáculos que se les presentan a ellos como docentes y normalistas o se les podrían presentar a los alumnos según sus conocimientos previos y su etapa de desarrollo y plantear qué harían para favorecer que lo comprendan; así como promover la revisión de bibliografía contextualizada las situaciones que se trabajan en el aula.

El uso de la tecnología facilita la organización y acceso a la información, planificar e identificar las actividades orden y evaluación de las mismas. En sí los estudiantes tienen mayor conocimiento y facilidad para trabajar con las Tics, en este caso para el docente resulta un reto, ya que es necesario para el también conocer y adaptarse a diferentes programas y plataformas.

Los elementos que contribuyen al desarrollo de las actividades es el análisis que se efectúa en grupo y el hecho de exponer las dudas para que se diese una retroalimentación, es por lo tanto importante la socialización de los temas y la contribución grupal para fomentar y realizar una crítica constructiva desde lo personal hasta en contextos grupales.

Uno de los elementos que no favorece el desarrollo es el incumplimiento de tareas, ya que se pierde la continuidad del trabajo, el hecho de no comentar las dudas o colaborar a resolverlas provoca un menor desempeño, la falta de interés personal refleja la apatía en ciertos momentos y por lo tanto refleja una la desvinculación. Por lo tanto, se afirma que la información y las actividades en plataforma han contribuido al desarrollo del trabajo específico, los cuestionarios en formatos de Google tuvieron una muy buena aceptación por parte de todos los alumnos, con lo que se contribuye plenamente al desarrollo de evaluaciones tanto co-evaluativas como autoevaluativas en el proceso de formación del futuro profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X028007015>.
- García, J. (2011). « Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad », en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-24 Universidad de Costa Rica. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- González, N; Zerpa, M; Gutierrez, D; Pirela, C. (2007). « La investigación educativa en el hacer docente », en *Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 279-309 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Hernández, R (2014) *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, México.
- Latorre, A: (2005) *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelo, España.

- Lewin y otros. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Medina, e. & Tobón, S. (2010). « Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3a ed. », en Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 32, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 90-95 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545095007>
- Morán, O. (1993). « La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica », en Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept, 1993 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206107.pdf>
- Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona..
- Morin, E., Ciurana, E.R. y Motta, R.D. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Morín, E. (2004). « La epistemología de la complejidad », en Gazeta de Antropología, 20, artículo 02. [En línea]. Disponible en : https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Perrenoud, P. (2009). « Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? », en Revista Universitaria de Pedagogía Social, nº 16 - marzo 2009, pp. 45-64. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941111.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (s.f.). Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>. (2018, Dic 3)
- Ruiz, A. (1993). « Docencia e investigación: vínculo en construcción Perfiles Educativos », en Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept, 1993 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206106.pdf>
- Salinas, J. (2008). Cambios, novedades y procesos de innovación. En INNOVACIÓN EDUCATIVA Y USO DE LAS TIC (20-36). Universidad Internacional de Andalucía: Universidad Internacional de Andalucía
- Segura, C. & Angela, M. (2008). « ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? », en Investigaciones Andina, vol. 10, núm. 17, 2008, pp. 46-57 Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239016505004.pdf>

PRÁCTICA DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE IDENTIDAD Y VOCACIÓN DOCENTE EN NORMALISTAS. PRIMERO Y SÉPTIMO SEMESTRES

Jesús Carlos Mejía Figueroa mejia.figueroa.jcarlos@enesonora.edu.mx

José Gabriel Cota Campoy josegabrielcota@gmail.com

Abelardo Nieblas Cantú nieblashrp@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro.

Línea temática

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La presente investigación tiene el propósito analizar la construcción de los procesos de vocación docente e identidad profesional que tienen los estudiantes normalistas en la apropiación de estas características durante su formación, efectuando para ello un comparativo de resultados entre dos generaciones de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Siendo un factor clave su estadía en una institución de formación docente mediante la conformación de aprendizajes durante su práctica profesional como estudiantes de una Licenciatura en Educación Primaria.

Se encuentra analizada bajo una perspectiva cuantitativa mediante el empleo de una encuesta, donde se recabaron datos de 225 estudiantes normalistas de los cuales 97 cursan el primer semestre y 128 el séptimo. En la investigación se reconoce que los normalistas de ambas generaciones cuentan con la identidad y la vocación, pero que estas se acrecientan mediante la interacción que se brinda durante sus prácticas docentes, donde pueden realizar una confrontación con los aspectos teóricos proporcionados por la escuela normal.

Palabras clave

Educación normal, Práctica docente, Identidad, Vocación.

Planteamiento del problema

Uno de los factores esenciales en la conformación de todo estudiante como futuro profesional es la de contar con una vocación respecto a la carrera universitaria elegida, como estudiante normalista y por la característica misma de la labor docente, este es un hecho fundamental al ingresar a la licenciatura en educación. Una vez reconocida la vocación y por medio de su formación se accederá al establecimiento de una identidad como tal, misma que se verá enriquecida por los distintos factores que interactúan dentro del contexto educativo donde se ve inmerso el alumno, siendo en el caso normalista, no solo en el plano dentro del plantel de formación, si no en los distintos contactos en los planteles educativos donde efectúe su práctica docente.

Dentro de las escuelas normales los alumnos de nuevo ingreso y los que están por culminar la licenciatura en educación primaria, cuentan con conceptos diferentes al contexto práctico y a los referentes de vocación e identidad, su perspectiva se transforma, así como sus representaciones del quehacer docente y la realización de actividades, por ello está reconocido que un alumno se forma y asume su identidad profesional al cursar dentro de una de estas escuelas.

Marco teórico

Referente a la vocación esta es asumida por el alumno, quien la construye por sí mismo, no es un propósito, ni un proyecto, es algo que ya está presente en los estudiantes y se impone desde dentro de ellos siendo una forma de compromiso, pasión, productividad y algo fundamental en los futuros docentes para su rendimiento académico; es muy importante el lugar que ocupa la vocación en el ámbito de la enseñanza (Gervilla, 1998), siendo así algo que no se puede transferir, estudiar o aceptar, esta emerge, se siente y se aplica.

La vocación docente en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria está presente, pero necesita reforzarse y aumentar con el paso del tiempo, siendo reconocida como un factor clave en estos alumnos, esta misma está en un proceso de construcción donde a manera de práctica y experiencias se conformará en el discente como un profesor con vocación.

En el entorno normalista se puede observar que muchos de los alumnos desisten de seguir su formación empezando los primeros semestres, ya que el que le gusten los niños y sea bueno para trabajar con ellos puede ser efectivo o no, el discente debe tener en cuenta que no es solo un cuidador sino como menciona Kaës (1976) señala que “el docente es posicionado en diferentes lugares imaginarios: madre-alfarero-molde-tutor-guía-partero-terapeuta-reparador-salvador-militante-destroador- transgresor” (p.139). Por ello, al enfrentarse a la realidad de lo que implica el interactuar con los alumnos, su vocación se va reorientando, pues es parte de un enfoque informado.

Cuando un estudiante no tiene conocimiento previo respecto a la práctica docente puede conceptualizar el contexto de una manera distinta a como en realidad es, por ello los

conocimientos de un alumno nuevo son más básicos; lo anterior lo manifiestan los de primer semestre al ser cuestionados en porqué entraron a la escuela, ya que reaccionan señalando que les gusta pasar tiempo con los niños, esto ratifica que las perspectivas surgen a partir de lo que se cree es decir, de un idealismo metafórico o un preconcepto.

Contrario a lo anterior los alumnos de séptimo semestre que cursan la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) al transcurrir del tiempo se apropiaron de conocimientos, habilidades por medio de los distintos momentos en los que se ven involucrados a lo largo del curso y que los hacen reconocer su desempeño y apropiarse de lo bueno y de lo malo al reflexionar, teniendo con ello referentes respecto a la vocación y a la identidad. El quehacer docente conlleva un proceso que se va construyendo con ayuda de los cursos en la institución formadora, los maestros facilitadores y receptores como tutores durante los proyectos de práctica docente y demás interacciones en el plano educativo, con ello se va formando una identidad profesional en los alumnos que estudian una licenciatura en Educación Primaria.

La construcción de la identidad profesional no surge de manera espontánea, esta se va formando como señalan Reyes y Fortoul (2006):

Construir significados no es un mecanismo aislado, involucra varios aspectos entre los que destacan: la historia de vida del sujeto frente a sus experiencias con los conceptos a significar; los procesos de socialización donde se intercambian dichos significados en diferentes contextos y temporalidades y los procesos de pensamiento donde se incluyen los procesos del pensamiento reflexivos. (p. 5).

La formación inicial que tiene el docente en formación es un factor clave para poder construir la identidad profesional, así mismo la práctica de profesor que realiza a primeras instancias el alumno normalista representa una primera experiencia al trabajo que realizará, esto permitirá desarrollar la reflexión, por esto la identidad del educador se forma por una serie de tareas específicas y críticas que se obtienen en la formación inicial; Pozo (2006) menciona que

Existen representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que conocimientos explícitos o implícitos que forman parte de las creencias del profesor sobre conceptos y principios educativos, procedimientos y estrategias de enseñanza, y conocimiento condicional o estratégico sobre cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios, procedimientos y estrategias docentes. (p. 5).

Morin (2001) sostiene que la identidad se realiza como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Es decir, cómo impactan los otros en mí y a su vez, como es que ellos influyen o aportan a mi conformación.

Metodología

El tipo de estudio que se aborda en el siguiente documento es de clasificación cuantitativa, el cual Martínez y Benítez (2016) afirman en su investigación que se basa en técnicas de estadística. La idea que abordan sobre esta establece que las partes representan el todo, dando paso a estudiar un número de sujetos elegidos de forma adecuada como muestra para obtener características generales de la población educativa.

La investigación se establece en torno al estudio de dos variables, una corresponde al grupo de iniciación de la Licenciatura en Educación Primaria y otro conjunto a punto de culminar su último grado universitario; la finalidad es la de detectar cambios entre estos y realizar un análisis, por ello se recabaron ciertas preguntas que serán útiles mediante un instrumento aplicado a los alumnos normalistas de primer y cuarto año, las cuales están relacionadas con vocación e identidad profesional.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) fue la sede donde se aplicó el instrumento para llevar a cabo la investigación, teniendo a una muestra de 225 personas encuestadas que cursan la Licenciatura en Educación Primaria, con edades aproximadas de entre los 18 y 24 años de edad, siendo la mayoría del sexo femenino; la encuesta está organizada para identificar el nivel de identidad y vocación docente con fundamentación en las respuestas de los normalistas, permitiendo con ello la comparación de resultados.

El instrumento permite recabar información educativa, familiar y emocional de los alumnos de la ByCENES para poder relacionarlas entre ellos mismos y así comparar la capacidad de identidad y vocación que tienen entre ellos, este estudio está digitalizado en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) el cual tiene la capacidad agrupar a los sujetos en grupos y las cuestiones estén completamente organizadas. El instrumento diseñado, validado y confiabilizado por Cota, Mejía y Vera (2015) permite crear una evaluación en los alumnos normalistas, mismo que se encuentra validado con un coeficiente alfa de 0.88.

La aplicación del instrumento se realizó en los distintos grupos de primer y último grado de la Licenciatura en Educación Primaria, la mayoría de estos cuenta con un máximo de 30 alumnos por aula, el tiempo que se tomó para cada espacio fue de una hora, siendo este es suficiente para responder por parte de los sujetos cada uno de los cuestionamientos planteados.

Resultados

El análisis de esta investigación es de tipo descriptivo al respecto Lafuente (2008) señala que en ellas se muestran “las características de un grupo, de un fenómeno o de un sector, a través de la observación y medición de sus elementos” (p. 6). Una vez se analizaron los datos para comprender las respuestas proporcionadas por los discentes normalistas, se resaltan los reactivos más importantes de los ítems estudiados en torno a las dimensiones de vocación e identidad profesional, estos se expresan considerando las frecuencias y las medidas de tendencia central.

La identidad profesional en los estudiantes normalistas no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas la construcción de este, por ello es necesario identificar los distintos niveles entorno a los normalistas.

La vocación es otro factor clave en la aplicación de este instrumento ya que se busca encontrar los distintos niveles que se presentan en los educandos de la ByCENES, por ello es que se tomó una muestra de alumnos de nuevo ingreso para efectuar una comparación con los estudiantes del último año, observando con esta los niveles que arrojan los sujetos de análisis en cada una de las etapas de estudio considerando el establecimiento de ciertos parámetros que permiten efectuar comparaciones específicas de ambos semestres, se eligieron una serie de ítems del instrumento que se relacionan tanto con vocación, como con identidad, brindando así una visión de los niveles alcanzados por ambos semestres.

Al realizar los acercamientos al contexto escolar, el normalista tiene conceptos básicos, dichas aproximaciones se realizan de forma gradual, iniciando como un reconocimiento a los distintos contextos pero como meros observadores, con la intención de ir reconociendo las dinámicas que están inmersas dentro del plano escolar y con ello pueda ir conformando un concepto más claro y desde una perspectiva distinta que lo haga estar mejor preparado para comprender las situaciones existentes para después transitar a contactos más directos, esto mediante la práctica profesional efectiva realizando para ello planificación y aplicación de actividades a efectuar en las aulas con alumnos de nivel primaria, al respecto Rockwell (2007) señala que:

La cultura magisterial de los maestros es diversa, viva, dinámica, cambiante es decir Influye en su trabajo su inserción en los movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa; además inciden en su práctica en el aula las horas de clase que recibieron a lo largo de sus vidas. (p. 171).

Las formas de enseñar a los normalistas tendrán gran impacto en su trabajo como próximos profesionales de la educación y aportará al proceso de formación de la identidad que deben obtener en el transcurso de su educación, respecto a lo anterior Díaz (2004) afirma que:

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica

pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo. (p.90).

La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que, al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad. Los estudiantes aprenden, se conocen y comparten conocimientos mismos que parten del proceso de formación del docente. Al practicar dentro los contextos educativos como estudiante normalista se fortalecen las distintas formas de trabajo creando así aprendizajes esperados que coadyuvan a los discentes ya que al terminar sus estudios utilizarán lo aprendido en las aulas de clase.

Este estudio permitió observar y analizar los datos que fueron proporcionados por los alumnos normalistas de primer y séptimo semestre, atendiendo a la aplicación del instrumento sobre identidad profesional y vocación docente en los estudiantes, efectuando con ello una comparación de los resultados obtenidos.

Con relación a la tolerancia que tienen los normalistas de primero y cuarto año con los niños, las frecuencias indican que el 52.6% de los estudiantes de primer semestre tienen más tolerancia con los alumnos de primaria que los de séptimo semestre los cuales indican un 39.8% citando porcentajes a la respuesta “Totalmente de acuerdo” teniendo mayor inclinación hacia los discentes de menor grado educativo, las respuestas de aceptación a esta variable datan de un porcentaje positivo total del 85% para los alumnos de primer semestre y del 83.6% para los de séptimo semestre en tanto a las opciones respuestas completamente de acuerdo y “De acuerdo” con un total de 97 alumnos del primer año y 128 del cuarto año, demostrando que los discentes de nuevo ingreso muestran un mayor nivel de tolerancia hacia los niños.

Los discentes de las escuelas normales están preparados para trabajar en las aulas de clase y promover el conocimiento y los aprendizajes en sus estudiantes, por ello es necesario que estos presenten un trabajo adecuado con sus alumnos, los maestros no pueden perder la tolerancia hacia los niños, el ítem analizado muestra que el 10.9% no está “Más bien de acuerdo” y el 5.5% “Ni en acuerdo, ni en desacuerdo” en el caso de los estudiantes de séptimo semestre; contemplan la tolerancia como un factor de cambio en su pensamiento, no es que los discentes tengan poca tolerancia en su labor educativa, sino que su perspectiva cambió con el paso de su formación, por otra parte a los estudiantes de primer semestre generan un porcentaje del 5.2% en las respuestas “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” siendo esta una respuesta neutral hacia el ítem señalado. (Ver Tablas 1 y 2).

El hecho de que los estudiantes normalistas respondan de manera diferente respecto a la tolerancia hacia los niños influye en la constante labor docente que se ha tenido durante la práctica, es decir los estudiantes de primer semestre no tienen una experiencia de aprendizaje entorno a la labor educativa, por ello su respuesta se basa en el ideal del docente y la perspectiva que tienen acerca de los alumnos, en cambio los discentes de séptimo se desenvuelven de forma real en los contextos educativos creando así su propio concepto de lo que es tolerar. De acuerdo a lo planteado los estudiantes que están en constante acercamiento

al encuentro educativo responden a manera de su cosmovisión siendo esta la forma en que cada sujeto percibe el mundo.

Tabla 1. Tengo mucha tolerancia con los niños. (Generación 2017-2021).

Tengo mucha tolerancia con los niños.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido	Perdidos
Válido	Completamente de acuerdo	51	52.6	53.1	53.1	96		1
	De acuerdo	32	33.0	33.3	86.5			
	Más bien de acuerdo	6	6.2	6.3	92.7	Media		1.7188
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	5.2	5.2	97.9	Mediana		1.0000
	Más bien en desacuerdo	1	1.0	1.0	99.0	Moda		1.00
	Completamente en desacuerdo	1	1.0	1.0	100.0	Desviación estándar		1.04331
Total		96	99.0	100.0				
Perdidos		1	1.0					

Tabla 2. Tengo mucha tolerancia con los niños. (Generación 2014-2018)

Tengo mucha tolerancia con los niños.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido	Perdidos
Válido	Completamente de acuerdo	51	39.8	39.8	39.8	128		0
	De acuerdo	56	43.8	43.8	83.6	Media		1.8203
	Más bien de acuerdo	14	10.9	10.9	94.5	Mediana		2.0000
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	7	5.5	5.5	100.0	Moda		2.00
	Total	128	100.0	100.0		Desviación estándar		.83651

Fuente: Elaboración propia.

La vocación es el interés por un trabajo o estilo de vida, es algo que no surge de manera espontánea, sino que se va reafirmando con el paso del tiempo y sus experiencias. El instrumento cuestiona a los alumnos normalistas sobre si se considera que el ser un buen maestro es cosa de suerte. Este fue seleccionado para analizar y recuperar el hecho de si la formación como docente es necesaria para los estudiantes o simplemente el hecho de tener suerte es útil para su práctica profesional, promoviendo la autocrítica y el análisis de su formación como estudiantes normalistas.

Con los resultados del aspecto anteriormente mencionado se puede observar en la siguientes tablas que los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria obtuvieron un porcentaje del 57.7% en la opción “Completamente en desacuerdo” lo que se interpreta como que reconocen que no es solo suerte el ser un buen docente, mientras que el 1% sí piensa que el ser bueno es cosa de suerte. (Ver tabla 3); analizando a los grupos de séptimo semestre se muestra que el 77.3% de los discentes están “Completamente en desacuerdo” y solo el 1% piensa que es simplemente suerte. (Ver tabla 4).

La mayoría de los estudiantes normalistas piensan que ser un docente con herramientas para sus alumnos, actividades diseñadas, innovaciones en la práctica y

comunicación los distintos sujetos que conforman un contexto educativo no debe ser cosa de suerte, por eso existen instituciones profesionales donde se aprenden las bases necesarias que contribuyen a la formación de un pedagogo, lo que lo hace valorar su identidad profesional.

Los maestros organizan sus formas de trabajo y aprenden con base a ellas junto con sus alumnos, reconociendo entonces que el ser un buen docente recae en la preparación que como profesional tiene, siendo un factor clave para la innovación en los procesos educativos.

La formación de la identidad profesional que se favorece en los discentes normalistas está relacionada con el hecho de ser un buen docente, por ello es que los estudiantes muestran similitud en sus respuestas dando prioridad al fortalecimiento como sujetos de enseñanza y aprendizaje; la suerte no se prevé y es por ello que la preparación en los estudiantes es necesaria para conformar su labor como futuros docentes y rescatar las bases que fueron construyendo a lo largo de su formación profesional.

Tabla 3. Ser un buen maestro es cosa de suerte (Generación 2017-2021).

Ser un buen maestro es cosa de suerte.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido	Perdidos
Válido	Completamente de acuerdo	1	1.0	1.0	1.0			97
	De acuerdo	1	1.0	1.0	2.1	Media		0
	Más bien de acuerdo	1	1.0	1.0	3.1	Mediana		6.2784
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	6.2	6.2	9.3	Moda		7.0000
	Más bien en desacuerdo	5	5.2	5.2	14.4	Desviación estándar		7.00
	En desacuerdo	27	27.8	27.8	42.3			1.15237
	Completamente en desacuerdo	56	57.7	57.7	100.0			
	Total	97	100.0	100.0				

ón 2014-2018).

Ser un buen maestro es cosa de suerte.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido	Perdidos
Válido	Completamente de acuerdo	2	1.6	1.6	1.6			128
	De acuerdo	1	.8	.8	2.3	Media		0
	Más bien de acuerdo	2	1.6	1.6	3.9	Mediana		6.5234
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	3.9	3.9	7.8	Moda		7.0000
	Más bien en desacuerdo	2	1.6	1.6	9.4	Desviación estándar		7.00
	En desacuerdo	17	13.3	13.3	22.7			1.15673
	Completamente en desacuerdo	99	77.3	77.3	100.0			
	Total	128	100.0	100.0				

Bajo los resultados mostrados a lo largo de este apartado se puede reconocer que los estudiantes normalistas de primer y séptimo semestre tienen percepciones de vocación docente e identidad profesional muy similares, ambos grupos con base a sus experiencias, motivos personales y tiempo dan resultados positivos hacia el instrumento aplicado, dando así resultados muy similares.

Los estudiantes de la ByCENES construyen su identidad profesional docente en base a las experiencias, prácticas profesionales, sentimientos asociados a la docencia y los diferentes cambios conceptuales respecto al quehacer docente en sí que obtiene el alumno

normalista durante sus años de estudio, siendo estos reflejados significativamente en su labor docente.

El normalista puede identificar los distintos tipos de factores que influyen en las decisiones entorno a la aplicación de medidas dentro de un contexto educativo coadyuvando a su identidad profesional, la importancia de desarrollar conocimientos para el discente en su formación es esencial para su desarrollo como futuro profesional de la educación.

Se hace referencia a la importancia que se genera en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora en su forma de enseñanza y la proyección en desarrollo de la docencia para adquirir niveles de vocación e identidad en sus discentes con el único propósito de formar docentes exitosos.

La vocación e identidad profesional tienden a ser cambiantes, a construirse de forma favorable en los estudiantes repercutiendo en su formación, el normalista adquiere conocimientos entorno a la socialización, haciendo de ella una actividad diversa, viva, dinámica y cambiante, el discente tiende a valorar los momentos afectivos y por ello aprende de las experiencias con las que se relaciona, obteniendo así momentos de aprendizaje indirectos

REFERENCIAS

- Cota, J., Mejía, J. & Vera, A. (2015). Variables asociadas a la conformación de la identidad y vocación docente en estudiantes de la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (), 1-10. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0536.pdf>
- Díaz, Q. (2004). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación* (12), 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Elliot, A. (1997). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación* (12), 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Gervilla, E. (1998). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (13), 43-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Kaës, R. (1976). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación y práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (14), 2. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/315/672>
- Lafuente, I. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf>
- Martínez, H., & Benítez, L. (2016). Metodología de la investigación social I. Ciudad de

- México, México: Cengage.
- Morin, E. (2001). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de la Educación* (12), 551-561. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Pozo, I. (2006). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid, España: NARCEA
- Tedesco, C. (1997). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 135-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677010.pdf>
- Reyes, M. & Fortoul, M. (2006). Los procesos de significación de la práctica docente. Una mirada desde los alumnos normalistas. *Revista Mexicana de Educación*, 1-15. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0363-F.pdf
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado*: Tlaxcala, México: Conacyt.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA ESTADO DE OAXACA

Armenta Fiol Alexandrina Salomé

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Estudiante de licenciatura

alexa.armentald@gmail.com

Guzman Arvizu Jasmin Lucero

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Estudiante de licenciatura

lucero.arvizuld@gmail.com

Villalobos Leyva Lourdes Alejandra

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Estudiante de licenciatura

alejandra.villalobosld@gmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

RESUMEN

El propósito del presente proyecto de intervención es fomentar el interés en alumnos de Educación Primaria hacia los textos escritos, con el fin de lograr desarrollar diversas habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para la comprensión de un relato y para el incremento del rendimiento escolar. El estudio fue aplicado en la ciudad de Hermosillo, Sonora a estudiantes de primaria alta en la Escuela Primaria Estado de Oaxaca, tomando como muestra representativa el 25% de cinco grupos; es decir las estrategias de intervención se enfocaron a combatir las problemáticas de comprensión lectora de 36 escolares. Los datos recabados se analizaron bajo el enfoque cuantitativo y tiene un diseño descriptivo–narrativo. El análisis de los datos se realizó por medio de la aplicación de exámenes diagnósticos, con el propósito de conocer el nivel de comprensión lectora que poseen los educandos. Tomando como referencia

los resultados obtenidos, se diseñaron y aplicaron estrategias pedagógicas enfocadas en el mejoramiento del proceso de lectura y comprensión. Concluyendo que la aplicación de la presente investigación contribuye en gran medida a la apropiación y potencialización de habilidades lectoras claves para lograr de forma exitosa un aprendizaje significativo y aumentar en este sentido el rendimiento académico de los alumnos.

Palabras clave: comprensión lectora, habilidades lingüísticas, habilidades comunicativas, rendimiento escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una problemática educativa que causa bajo rendimiento en los escolares es la comprensión e interpretación de textos escritos, esto se manifiesta en diversos aspectos como escasa expresión oral y escrita, mala redacción, incongruencia al transmitir ideas, desconocimiento de reglas gramaticales, limitación en el vocabulario y desinterés por la revisión de textos. En este sentido, la lectura es un proceso intelectual y cognitivo que le permite a los individuos adquirir información a partir de un escrito (Gómez, 2011) y por lo tanto, si se presentan dificultades las cuales no son atendidas por los docentes dentro de las aulas se entorpece entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La detección de esta problemática y sobre todo la intervención son acciones trascendentales, debido a que representa una práctica cotidiana e imprescindible en los tiempos actuales, a razón de que leer y sobre todo comprender son acciones que se realizan diariamente en los diferentes ámbitos de la vida del individuo; según García, Arévalo y Hernández (2018) su importancia radica en que por medio de la lectura y sobre todo de la comprensión se conquistan diversos aprendizajes; es decir, juega un rol sustancial en la formación del sujeto, dado que es considerada una de las principales fuentes del saber, por tal motivo es necesario puntualizar que “la lectura no es solamente la reproducción y repetición de la comunicación escrita (texto) sino va más allá de la producción constructiva del texto, lo cual se logra bajo diversas condiciones endógenas y exógenas” (Palomino, 2011, p. 28).

Objetivo de investigación: Describir la importancia de la comprensión lectora y su relación con el rendimiento escolar de los alumnos de primaria alta.

Pregunta de investigación: ¿Por qué es importante la comprensión lectora para el rendimiento escolar de los alumnos de primaria alta?

Justificación de la investigación: La presente investigación tiene como finalidad reconocer el papel sustancial que tiene la comprensión lectora dentro y fuera del contexto escolar y su impacto en el rendimiento académico. Asimismo, es clave mencionar que brinda beneficios a los diferentes actores educativos, ya que se proponen diversas estrategias de intervención

educativa que combaten las áreas de oportunidad latentes en lo que respecta a la comprensión de relatos, de modo que la propuesta tiene una relevancia social, implicaciones prácticas y sobre todo viabilidad de aplicación exitosa.

La importancia de su aplicación radica en que una vez identificada la problemática en los escolares, es necesario que los docentes intervengan con el fin de brindar alternativas de solución ante dicha dificultad, por lo tanto se plantean estrategias funcionales que favorecen al proceso de lectura y que a la vez desarrollan en los educandos habilidades comunicativas y lingüística, lo cual deriva en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora mantiene como eje principal el acto de leer, convirtiéndola en un proceso intelectual que le permite a los individuos adquirir información a partir de un escrito (Gómez, 2011), debido a que funge como pieza principal para la interpretación, a razón de que supone una tarea compleja que hace uso de diversos procesos que impulsan a la construcción de significados y por ende a la comprensión.

En este sentido, Solé (como se citó en García, Arévalo & Hernández, 2018) afirma que el proceso de lectura debe asegurar la comprensión por medio de la ejecución de diversas acciones, las cuales deben permitir que el lector logre activar sus conocimientos previos para posteriormente construir ideas sobre el contenido, organizar la información relevante, detenerse cuando lo requiera e incluso regresar y reflexionar, pero sobre todo debe impulsar al estudiante a la apropiación e interpretación del conocimiento.

Por tanto, la lectura es vista como un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, mientras que la comprensión es la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector (Palacio, Villarreal, Araiza, González & Adame 1997). Por lo tanto, leer y comprender son dos actos diferentes, con sus particularidades, beneficios y conceptos, sin embargo, van de la mano para la conquista de cualquier objetivo de comunicación escrita.

Por tal, un papel importante en el proceso de aprender a comprender le corresponde a la escuela, a razón de que uno de los objetivos fundamentales de la institución escolar es que el alumnado comprenda los mensajes que recibe y desarrolle una expresión crítica respecto al mismo. Es necesario entonces, proporcionar una formación orientada a la obtención de habilidades comunicativas y sobre todo a la apropiación de lo que se lee, pues según Palacio et al. (1997) “el concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa en tanto situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos” (p. 18).

Siguiendo con esta vertiente, el docente entonces representa uno de los pilares claves para impulsar al estudiante a la conquista de los objetivos educativos, por tal tiene la tarea de fomentar dentro del aula la socialización entre pares con el fin de desarrollar nuevos conocimientos para utilizarlos de manera operativa y autónoma al momento del acercamiento a la lectura. Por lo tanto, es fundamental identificar que las causas que abonan al problema de comprensión lectora en ocasiones suele ser provocada por la forma de enseñar del docente, es necesario entonces brindar al alumno la oportunidad de crear su propio conocimiento y los docentes tomar el papel de guía a lo largo del proceso. En este sentido, Piaget (como se citó en Tünnermann, 2011) menciona que:

Las nociones constructivistas del aprendizaje están basadas en la adquisición de conocimientos que consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno. (p. 24).

Debido a lo planteado, es importante que todo profesionista de la educación reconozca que existe una estrecha relación entre la competencia lectora y el aprendizaje, dado que la comprensión es un proceso integrador y globalizador de saberes que beneficia a cada educando en su desarrollo escolar (Gil, 2015). Por lo tanto, la tarea del docente es facilitar al estudiante su camino, lo cual es posible de conquistar mediante la preparación de diversas estrategias lúdicas de aprendizaje que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los factores derivados de la intelección, provocando consigo un mejor rendimiento escolar, entiendo a este término como “el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno” (Lamas, 2015, p.315). En este sentido, es posible orientar la tarea lectora hacia el impulso de los resultados óptimos de aprendizaje mediante actividades propuestas por los docentes, planteadas de forma enriquecedora para un óptimo proceso de comprensión.

Un antecedente importante de análisis para el presente tema de investigación, es un proyecto desarrollado a nivel internacional por Pascal, Goikoetxea, Corral, Ferrero & Pereda (2014), donde participaron cinco escuelas públicas de las ciudades de Vizcaya y de Álava en España, buscando reconocer el impacto de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. El proyecto se dirigió a 175 alumnos de clase media-baja de 3° a 6° de primaria, los cuales fueron seleccionados intencionalmente. La finalidad que motivó a su realización se generó a partir de los resultados de los informes del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora [PIRLS] y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA]; dichas pruebas evalúan la competencia lectora y muestran que los participantes están por debajo del promedio de otros países.

La metodología se encamina al trabajo de la comprensión lectora por medio de la enseñanza recíproca, proceso que propone que durante la lectura el profesor a través del pensamiento en voz alta en un contexto de diálogo significativo va guiando a los estudiantes por medio de cuatro estrategias de comprensión: resumir, preguntar, clarificar y predecir, hasta que realizan el proceso por sí mismos.

En cada reunión los docentes realizaban las siguientes actividades encaminadas a los objetivos de su investigación:

Tabla 1. *Organización de actividades*

Actividades a realizar	Tiempo destinado
1. Saludo, introducción y motivación.	2-3 minutos
2. Lectura en voz alta de la primera parte seleccionada.	15 minutos
3. Interrupción de la lectura para resumir (“Si tuviéramos que contar a otros lo que hemos leído, ¿qué les contaríamos?”) y hacer dos preguntas de lo leído (usando las partículas: “Quién, qué, dónde, cuándo, por qué, cómo”).	7-8 minutos
4. Continuación de la lectura hasta el final.	15 minutos
5. Interrupción de la lectura para resumir y contestar dos preguntas de lo leído.	7-9 minutos
6. Cierre, mencionando los aspectos más relevantes vividos.	2-3 minutos

Los resultados obtenidos señalan una fuerte relación entre la fluidez, la comprensión y el rendimiento escolar con respecto a la enseñanza que imparten los docentes. Por tal, es necesario promover acciones como las abordadas anteriormente con el fin de trabajar en el fomento de la comprensión lectora y de esta manera desarrollar en ellos habilidades comunicativas claves para la interacción.

Por su parte, Llorens (2015) realizó un estudio con el mismo enfoque, en el Colegio Villa Fátima de Burriana en España, con el fin de detectar la importancia e influencia de este proceso en el rendimiento escolar, donde se tomó una muestra de 26 alumnos de 4º grado. La aplicación de los instrumentos de evaluación buscó reconocer el impacto de las distintas estrategias para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes que presentan un bajo nivel; para esto se realizaron actividades enfocadas en fomentar la motivación por la lectura, explicando la importancia de entender lo que leen, sobre todo cuando estudian y analizan enunciados. Lo anterior, por medio de un taller que consistió en entregar diariamente a los educandos fichas de lectura.

Investigaciones como las analizadas, dejan ver a la “lectura como un proceso interactivo entre pensamientos y lenguaje, y la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Palacio et al. 1997, p.19). Por lo tanto, es trascendental reconocer la importancia de la comprensión lectora como pieza clave en toda área del conocimiento, ya que implica una destreza cognitiva que permite el paso de la lectura como fuente de aprendizaje.

Por ello, la aspiración actual de que todos los estudiantes alcancen un alto dominio de la lengua escrita es un desafío, ya que es necesario un entrenamiento explícito que mejore este proceso

gradualmente, a través de estrategias pedagógicas que promuevan habilidades de lectura en todos los niveles académicos.

METODOLOGÍA

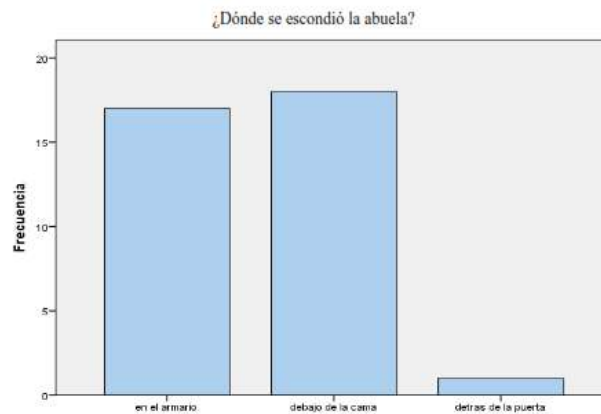
Debido a la importancia que conlleva la comprensión lectora dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta de primera necesidad el intervenir ante esta problemática. En este sentido, se realizó un proyecto de investigación en la Escuela Primaria Estado de Oaxaca, ubicada en la ciudad de Hermosillo en el estado de Sonora. Para el estudio de la situación problemática, se abordó un paradigma cuantitativo, a razón de que este tipo de investigación “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.4).

De la misma manera, se realiza desde un alcance descriptivo, es decir se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas y grupos para realizar un análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En otras palabras, se recogió información sobre variables que afectan al tema de estudio, en este sentido se aplicó un instrumento de medición de variables, el cual es un examen diagnóstico dirigido al 25% de los estudiantes de cinco grupos de primaria alta, brindando un total de 36 alumnos evaluados. A partir de esto se realizó una descripción, narración e interpretación de los resultados emitidos, lo cual nos permite conocer con precisión las dimensiones del fenómeno.

El examen consistía en realizar una lectura titulada *El lobo feroz*, posteriormente los escolares dieron respuesta a diez preguntas con opción múltiple y dos cuestionamientos abiertos. Se diseñó de esta manera, con el propósito de identificar el nivel de entendimiento de los escolares, su dominio ante la lectura, la identificación de sucesos y personajes, así como el nivel de vocabulario y el rescate de ideas para una correcta redacción.

Al analizar cada uno de los cuestionamientos y registrar las respuestas en el software SPSS, para promediar el número de reactivos correctos e incorrectos, es posible detectar evidentes áreas de oportunidad en lo referente al rescate, retención y entendimiento de los sucesos de un texto, lo cual a su vez se refleja en la falta de comprensión, en el escaso vocabulario y la nula expresión escrita. En la siguiente tabla se desglosa los aciertos y el porcentaje obtenido por grupo:

Tabla 2. Resultados obtenidos de la aplicación del instrumento



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos demuestran evidentes áreas de oportunidad en la comprensión de un texto así como en el poco acercamiento que tienen los educandos con el proceso de lectura y por lo tanto, no existe la correcta adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Para lograr un mayor entendimiento de la situación, es importante estudiar los cuestionamientos que conforman la prueba. Para el análisis correspondiente a la presente investigación se profundizan en dos cuestionamientos claves. Primeramente, la siguiente gráfica deja ver que el 50% de los participantes no lograron diferenciar los diversos momentos dentro del relato y por lo tanto, no identifican el suceso detonador de la historia, haciendo evidente la existencia de una problemática en la detección de ideas y por ende en la comprensión total del texto.

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia (spss).

Otra pregunta que es importante de analizar es la que se encuentra en la siguiente gráfica, donde se detectó que los menores no lograron distinguir el papel y las acciones que realiza cada uno de los personajes dentro de la historia, obteniendo así respuestas muy variadas.

Grado y grupo	Alumnos								Promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	
4° "A"	3/10	4/10	5/10	5/10	5/10	6/10	7/10	8/10	53.7%
5° "A"	0/10	3/10	3/10	4/10	4/10	5/10	7/10		37.1%
5° "B"	2/10	6/10	6/10	7/10	7/10	7/10			58.3%
6° "A"	4/10	5/10	6/10	7/10	8/10	8/10	8/10		65.7%
6° "B"	2/10	4/10	7/10	7/10	7/10	7/10	8/10	8/10	62.5%
Promedio general									55.46

Fuente: Elaboración propia (spss).

Ante esto se puede identificar la existencia de diversas complicaciones en el proceso de comprensión lectora de los escolares, por lo tanto se trabajó en un proyecto de intervención, en el cual se abordaron diversas estrategias, con el objetivo de atender las áreas de oportunidad que manifiestan los escolares. En consecuencia, se implementaron diversas actividades lúdicas que se enfoquen en combatir las necesidades de los menores y a la vez que fomente el interés por la lectura, buscando así optimizar su rendimiento escolar.

Entre las diversas estrategias pedagógicas aplicadas, se desarrollaron varias acciones pedagógicas encaminadas a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, que abonen al proceso de comprensión de textos escritos. Una de las actividades permanentes con mejores resultados es denominada *Sorbo de lectura*, misma que consiste en destinar un pequeño lugar del aula de clases para colocar escritos cortos, con el propósito de dar lectura diariamente a una de ellas y rotar los textos literarios entre los compañeros de clase; promoviendo la adquisición y desarrollo de un vocabulario lingüístico con escritos de diversas tramas, buscando establecer un espacio de intercambio de ideas y opiniones acerca de la historia del cuento, ya que cada infante mantiene una perspectiva y forma diferente de interpretar lo que se lee.

Al término de la lectura, el escolar escribía en su cuaderno de registro los aspectos más importantes de la historia, posteriormente compartía su experiencia con el grupo, ante esto la Secretaría de Educación Pública [SEP] señala que “la socialización de los procesos de aprendizaje de comprensión lectora, admiten alcanzar altos niveles de significación y apropiación de conocimientos, habilidades, destrezas y valores acordes al perfil de egreso, contemplados en los planes y programas de estudio” (s/f, p.3).

Asimismo, esta actividad al realizarse día con día favorece al fomento al desarrollo del hábito de la lectura, el cual es uno de los objetivos fundamentales de la etapa de Educación Primaria, puesto que es un elemento primordial de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de que el alumnado lea con afición es, por tanto, absolutamente esencial (Federación de Enseñanza, 2012).

Por su parte, la actividad *Dominó del conocimiento*, se llevó a cabo con el uso de material didáctico tangible, el cual se presentó a los alumnos como piezas de un dominó conformado por un gráfico y una definición de dicho elemento, se diseñó el juego de una manera enfocada a la realidad, es decir con elementos y situaciones de la vida diaria; con ello se pretendió que el infante identificará la relación del concepto con la imagen correspondiente, estableciendo así en su cerebro una figura representativa de lo leído, para facilitar su entendimiento. Con respecto a esto, Freire (s/f) conceptualiza este procedimiento de imágenes de realidades concretas como una codificación y decodificación, lo cual desarrolla una postura de análisis, reflexión y relación de concepto-imagen.

Posteriormente, se trabajó con la lectura de *La cigarra y la hormiga*, herramienta que tiene como finalidad la comprensión de una fábula popular mexicana del autor Esopo, asimismo, para lograr un mejor dominio del texto se implementó como estrategia lúdica el uso de la música, reconociendo que la música en esta etapa puede servir para afianzar y desarrollar la memoria, así como para incrementar el cociente intelectual (Gutiérrez, 2016).

Sumando al conjunto de actividades que buscan favorecer la adquisición de habilidades lectura, se implementó el ejercicio *Palabras fantasma y final de mi historia*, que conlleva a la reescritura de un texto, con el fin de brindar coherencia a la historia y al orden de los sucesos. Esta actividad representó el mayor grado de dificultad, a razón de que es necesario crear un texto con coherencia y utilizando el vocabulario adecuado para la historia.

Por último, se organizó el evento del *Cuentacuentos* la cual integra diversos aspectos lectores, de forma divertida e interactiva mediante el empleo de títeres. Se partió desde los intereses de los alumnos para la selección de un cuento en particular, posteriormente se relató la historia por medio de títeres. Cabe mencionar que a través del uso didáctico de los títeres es posible fomentar el desarrollo del lenguaje, no sólo como medio de comunicación eficaz, sino como medio de expresión para la formación y activación de un vocabulario que propicie acercamiento del niño/a con el área de la comunicación (Hernández & Rivas, como se citó en Rendón & Torres, 2014)

Es importante destacar que con las dinámicas establecidas se obtuvo material cuantificable, que permitió la recogida de información y recolección de datos con el objetivo de corroborar si las acciones llevadas a cabo funcionaron para favorecer el proceso de comprensión lectora de los estudiantes e incrementar consigo su rendimiento escolar.

RESULTADOS

Para la identificación de los alcances del proyecto, se realizó otra prueba escrita a los escolares, conformada por una lectura y preguntas con opción múltiple y abierta, con el fin de identificar los avances obtenidos y las áreas de oportunidad aún latentes.

Los resultados obtenidos en el examen final se registraron en el software SPSS con el fin de tener una vertiendo de comparación en los porcentajes obtenido entre el primer examen y el último.

Grado y grupo	Alumnos								Promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	
4° "A"	5/10	5/10	6/10	7/10	7/10	8/10	10/10	10/10	72.5%
5° "A"	3/10	5/10	5/10	5/10	6/10	7/10	8/10		55.7%
5° "B"	10/10	8/10	8/10	8/10	6/10	8/10			80%
6° "A"	7/10	8/10	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10		92.8%
6° "B"	6/10	7/10	8/10	9/10	9/10	9/10	10/10	10/10	85%
								Promedio general	77.2%

La comparación entre el porcentaje emitido por el diagnóstico (55.46%) en contraste con el obtenido después de la intervención (77.2%) permite reconocer que las estrategias pedagógicas utilizadas atendieron a las necesidades educativas de los alumnos conforme al proceso de comprensión lectora y por lo tanto, a través de estas actividades desarrollaron diversas habilidades lingüistas y comunicativas funcionales, en ese sentido aumento su rendimiento escolar obteniendo mejores resultados en la prueba escrita.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es posible concluir reafirmando la importancia de la adquisición de habilidades lectoras en la educación primaria, puesto que impactan fuertemente en el éxito escolar y personal de los escolares. Por lo tanto, todo docente debe tomar acciones para el desarrollo y apropiación de las competencias lingüísticas y comunicativas que exige el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica.

Conforme a lo anterior, es sustancial reconocer que la lectura y sobre todo la comprensión son elementales para la apropiación de nuevo conocimiento, debido a esto es necesario favorecer este proceso dentro del aula de clases implementando actividades que vayan más allá de solo la decodificación de un texto, a razón de que se trata de que los educandos formen un significado en su interacción con el texto, logrando así relacionar el aprendizaje por adquirir con la información que almacena previamente en su mente, pues solo así se logra un verdadero proceso de comprensión.

Se debe trabajar como docentes en el fomento de la lectura, a través de una forma lúdica y que responda ante los intereses y necesidades de todos los alumnos, de esta manera se busca que los escolares no vean a la lectura como una acción obligatoria y que solo sirve para cumplir con tareas asignadas por los profesores.

En definitiva, es posible mencionar que las actividades llevadas a cabo, desarrollaron en los participantes una cultura lectora, favoreciendo la adquisición de habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas, claves para la comprensión de un texto y a su vez, aumentó la motivación, entusiasmo e interés de los estudiantes hacia la lectura.

Gracias a que los resultados obtenidos fueron favorables en torno al desarrollo de habilidades lectoras en los niños, se puede corroborar que las estrategias establecidas e implementadas resultan ser ideales para trabajar en el reforzamiento de la comprensión lectora dentro de las aulas de clases y lograr así el mejoramiento del rendimiento escolar.

REFERENCIAS

- Federación de la Enseñanza (2012). La lectura: base del aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (21). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9626.pdf>
- Freire, P. (s/f.) Pedagogía del oprimido.
- García M., Arévalo M. & Hernández C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Gil, G. (2015). *Propuesta de mejora de la comprensión lectora en quinto de Educación primaria*. Alicante, España: Universidad Internacional de la Rioja.
- Gómez, P. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar. Una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. 2(2), 27-36. Recuperado de <https://dialnt.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801085>
- Gutiérrez, A. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. España: Universidad de Córdoba.
- Hernández, L. & Rivas, A. (2016). *Los títeres como herramienta pedagógica para favorecer la atención en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de primer grado matinal de la Institución Educativa 20 de Enero sede Rita de Arrázola de Sincelejo*. Universidad Nicaragüense Martin Luther King Jr.
- Hernández, S., Fernández C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

- Llorens, E. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. Castellón, España: Universidad Internacional de la Rioja Facultad de Educación.
- Palacio, M., Villareal, M., Araiza, M., González, L. & Adame, M. (1997). *La lectura en la escuela*. D.F. México: Secretaría de Educación Pública [SEP].
- Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y desarrollo*, 2(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- Pascal, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero M., & Pereda V. (mayo, 2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *Scielo*, 23(1), 1-12. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071822282014000100006&script=sci_arttext
- Secretaria de Educación Pública [SEP] (s/f). *Lectura de comprensión*. México: Autor
- Tünnermann, C. (enero, 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Relaciones pedagógicas en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar

Martha Patricia Aguilar Romero (m.pattyaguilar@hotmail.com)

Escuela Normal No. 3 de Toluca

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El proceso de formación que viven los estudiantes normalistas al insertarse en los contextos reales donde ejercerán la tarea docente, conlleva establecer relaciones con sujetos que pueden contribuir mediante tutoría o acompañamiento, en una forma de ser docente. En el contexto de las prácticas profesionales en la Licenciatura en educación Preescolar, los estudiantes se relacionan con docentes en servicio quienes ejercen el papel de tutores y de los cuales se espera apoyo en la formación inicial mediante observaciones, orientaciones, sugerencias que guíen a los futuros docentes, sin embargo para que esto suceda se debe construir entre ambos una relación pedagógica. Las ideas que se exponen en esta ponencia son resultado de un proceso de investigación titulada *Relaciones pedagógicas: docentes en servicio y estudiantes normalistas en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar*. Esta investigación es de corte cualitativo y entiende la relación pedagógica como lugar de encuentro en el que el aprendizaje se construye entre los sujetos. El objetivo es comprender la experiencia de formación que subyace en el estudiante normalista a partir de las relaciones pedagógicas que establece con el docente titular pues como algunos interesados en el tema exponen, convertirse en profesor puede ser una tarea compleja.

Palabras clave: relaciones pedagógicas, práctica profesional, preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica profesional en las Escuelas Normales es un tema revisado y discutido en diversos momentos y espacios del ámbito educativo, sin embargo la complejidad que el tópico conlleva frente

al entramado de relaciones que se generan en su puesta en marcha, así como el efecto que se pretende denote en la formación inicial de los estudiantes normalistas, pone de manifiesto la necesidad de analizarlo y reflexionarlo de modo permanente.

En esta ponencia se presentan algunos resultados sobre la investigación titulada *Relaciones pedagógicas: docentes en servicio y estudiantes normalistas en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar*.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Qué experiencia de formación subyace en el estudiante normalista a partir de la relación pedagógica que establece con el docente en servicio en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar? y el objetivo general busca: Comprender la experiencia de formación que subyace en el estudiante normalista, a partir de las relaciones pedagógicas que establece con el docente en servicio, en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar.

Los supuestos son:

- Las prácticas profesionales que los estudiantes normalistas llevan a cabo en preescolar, permiten generar relaciones pedagógicas con los docentes en servicio que contribuyen de manera significativa en su formación inicial.
- La experiencia de formación que los estudiante normalista vive en el contexto de la práctica profesional en preescolar, genera un determinado tipo de formación que orientan su ser y hacer docente.

El trabajo encuentra su justificación en tres cuestiones: a) Un interés por documentar la voz de estudiantes y docentes en servicio en torno a las relaciones pedagógicas que se generan en el jardín de niños en el contexto de las prácticas profesionales, b) Tocar un punto nodal de la práctica profesional atendiendo a un vacío de información que coayuve en la formación inicial de los estudiantes, b) Aportar información que contribuya en la toma de decisiones del trayecto de práctica profesional en la Escuela Normal.

Se indaga sobre el tema bajo la mirada de la investigación, pues se advierte cómo es que estudiantes normalistas y docentes en servicio comparten, durante la estancia en los jardines de niños, lazos de comunicación que se gestan en encuentros y desencuentros que en el día a día posibilitan o limitan la convivencia, la empatía y el aprendizaje entre los sujetos, así mismo, esto conforma en los futuros maestros una forma de ser docente.

MARCO TEÓRICO

El tratamiento teórico de este trabajo de investigación se fundamenta desde lo social, por lo cual se intentó ingresar desde los planteamientos de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz, pues el objeto de análisis Schütziano lo constituyen las experiencias y las acciones humanas.

La idea central de la sociología fenomenológica, consiste en encontrar la posibilidad de tratar teóricamente con la subjetividad del actor individual, si bien la subjetividad es para Schütz el elemento clave para comprender la acción humana, “[...] la dimensión del sentido subjetivo no nos revela el ámbito de lo privado sino que, por el contrario nos sitúa en la complejidad de un mundo intersubjetivo, cuyo rasgo es distintivo [...] es la capacidad de auto-interpretación e interpretación de los actores” (Soldano, 2002: 60).

La propuesta de la Sociología Fenomenológica implica una apuesta por la experiencia de sentido común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana. Según Schütz, los sujetos que viven en el mundo social están determinados por su biografía y por sus experiencias inmediatas, de modo que cada individuo se sitúa en un determinado lugar en el mundo, y su experiencia es única e irrepetible.

La relación pedagógica es la categoría principal de este trabajo de investigación Paredes (2011) la define como aquello que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes, además enuncia que históricamente, se observan dos aproximaciones a la caracterización de la Relaciones Pedagógicas, una clásica y otra humanista. En la aproximación clásica, las RP se denominaba *acto didáctico*. Ésta también se entiende como *comunicación eficaz*, hace referencia a las relaciones pedagógicas como relaciones de poder hegemónico y asimétrico, en tanto que la segunda aproximación busca ir más allá, al introducir una dimensión más humana en lo educativo a través de vertientes como la pedagogía del cuidado, la personalista humanista del amor, la visible e invisible, la de la ternura o la biográfico narrativa, entre otras.

De acuerdo con Sancho, Creus y Padilla (2011), atender a la relación pedagógica consiste en prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes.

En el contexto de lo que sucede en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, con respecto a la formación de los estudiantes, ésta es una tarea primordial de atender pues como algunos autores sugieren una buena relación pedagógica es tan fundamental que es un requisito para el aprendizaje y postulan una crítica al hecho de ser ajenos a esta responsabilidad, confiando en que el sistema de códigos y convenciones escolares será suficiente para conformar una buena relación pedagógica.

Significar las Relaciones Pedagógicas es importante, pues del tipo de relación que se establece entre los sujetos puede depender el tipo de aprendizaje al que se aspire.

Max van Manen (1998) nos dice:

“[...] el campo de la relación pedagógica va más allá de la programación de contenidos y actividades de aprendizaje o evaluación. La noción de lo que podemos denominar como relación pedagógica se puede sustentar en lo que denomina como “influencia pedagógica”. Desde una perspectiva amplia, “influencia” connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto la presencia de otro. [...] Esto significa poner la relación pedagógica en términos de reconocer al otro, asumir su influencia y, en definitiva, estar dispuesto a ponerse en juego.”

Existen algunas condiciones para que una relación tome la connotación pedagógica:

[...] hay condiciones tan esenciales para la pedagogía que sin ellas la vida pedagógica sería imposible” Estas condiciones son la responsabilidad, la esperanza y el afecto hacia los niños. [...] En este sentido, la relación pedagógica se vive como una forma de ser afectuosa, responsable y esperanzada para con los niños y jóvenes educandos. Más que como una forma acabada, en la vida cotidiana de los genuinos educadores reales (padre, madre, profesor, orientador, etc.), se vive como una aspiración o una permanente conquista. (Manen,1998)

Van Manen resalta que: “La relación pedagógica tiene una naturaleza singular y no puede ser asimilada a ningún otro tipo de relación” Requiere condiciones para ser genuinamente pedagógica: el afecto, la esperanza y la responsabilidad [...] se trata, primeramente, de una experiencia de vida que tiene importancia en sí misma y por sí misma [...] no es simplemente un medio hacia un fin, sino que encuentra su significado en su propia existencia [...] es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar” (Manen, 1998)

Hernández, expone que:

[...] la relación pedagógica tiene que ver con el encuentro entre sujetos, y en el de estos con los saberes de sí, de los otros y del mundo. La relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo hacemos, si no,... a lo que nos sucede. [...] Tener como referente la relación pedagógica nos lleva, por el contrario, a prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. (Hernández, 2011)

Durante el desarrollo de las prácticas profesionales los estudiantes normalistas se insertan en la realidad de la docencia y allí se encuentran con docentes en servicio que asumen su papel desde

diferentes miradas: de acuerdo a su propia formación, de acuerdo a su experiencia, de acuerdo a sus modos y formas de asumir la docencia. Los estudiantes entonces se relacionan e interaccionan con docentes formados que les reciben y les acompañan en el camino de su propia formación.

La relación pedagógica implica aprender el uno con el otro:

[...] una relación pedagógica no nacen, se construyen. Y para que ello sea posible se ponen en juego no solo conocimientos, concepciones, sino también unos saberes prácticos, metodológicos, estratégicos y unos saberes actitudinales, valorativos, sensitivos, emocionales. [...] La relación pedagógica se configura como un proceso que refleja un encuentro que por incierto sólo puede inscribirse en la esfera de lo posible. Por tanto, es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. A todos los que participan en el tejido de relaciones, [...] también a aquellos que por alguna razón se desvinculan de lo que podía haber sido y no llegó a ser. Porque la relación pedagógica tiene que ver no sólo con el aprender información o conocimientos, sino también maneras de ser, [...] juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa y elige. [...] Por eso la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica.” (Hernández, 2011)

METODOLOGÍA

Metodológicamente, el trabajo de investigación se ubica en un paradigma cualitativo, es de corte interpretativo pues mira al hecho educativo como una realidad transformadora y cambiante susceptible de ser interpretada de manera crítica. Se consideró que si se construye al objeto sin brindar la atención necesaria al método se obviaría una parte indispensable de rigor y sustento de lo que se investiga, por ello como menciona Zemelman, habría que:

Considerar el método como forma de razonamiento y no como un conjunto de reglas [...] en donde el punto de partida tenga que buscarse en un fortalecimiento de la capacidad para desconcentrarnos frente a la historia, de manera de estar en condiciones de verla por encima de las condiciones de índole teórica e ideológica dominantes. (Zemelman, 1992)

A este respecto, el método no es una cuestión sólo de elección frente a lo que está dado, sino que se va conformando mediante reflexiones filosóficas que brindan un posicionamiento frente a cómo

se conoce lo que se conoce y hacia qué concepto de realidad nos inclinamos, requiere la toma de decisiones y para hacerlo, la puesta en marcha demanda pensar para ir descubriendo los sentidos y la lógica interna que se irá construyendo para el objeto de investigación.

En este trabajo, la obtención, análisis e interpretación de datos empíricos se alimentó de dos fuentes fundamentales: a) cuestionario, b) relatos reflexivos con estos se escudriñó desde la intersubjetividad de los sujetos el fenómeno tal y como se presenta.

Se inició con un diagnóstico que permitió identificar el estado del objeto a investigar. Los sujetos de investigación fueron 15 de los 57 estudiantes normalistas que cursaron el quinto semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar (tercer grado) para el ciclo escolar 2018-2019 de la Escuela Normal No. 3 de Toluca y 5 docentes en servicio de los jardines de niños región Toluca en donde los estudiantes llevaron a cabo sus prácticas profesionales. Con estas encuestas se buscó documentar sus opiniones y hacer una lectura inicial de los datos.

Posterior al diagnóstico, para el desarrollo del trabajo de investigación, se aplicaron cuestionarios de apreciación a docentes en servicio y estudiantes normalistas en las que se rescataron dos preguntas:

A) ESTUDIANTES NORMALISTAS

- 1.- ¿Cómo contribuye en tu formación inicial docente la relación pedagógica que estableciste con la (el) docente en servicio?
- 2.- ¿Qué áreas de oportunidad identificas en la relación que estableciste con la (el) docente en servicio?

B) DOCENTES EN SERVICIO

- 1.- ¿Cómo contribuye en la formación del estudiante normalista la relación pedagógica que establece con usted?
- 2.- ¿Qué áreas de oportunidad identifica en la relación que se establece entre usted y la (el) estudiante normalista?

Además de las respuestas a estos cuestionamientos se recuperaron relatos reflexivos por parte de 20 estudiantes con base en el análisis de la relación pedagógica establecida con el docente titular, lo cual permitió advertir como es que ésta se construye y reconstruye en el camino de su formación.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Mediante la información teórica y empírica obtenida se organiza la información en los siguientes ejes:

Desde la voz de los docentes en servicio

a) La contribución que tiene en la formación del estudiante normalista, la relación pedagógica que establece con el docente en servicio

La relación pedagógica contribuye en gran medida, esto sucede: “cuando se establecen diálogos pedagógicos para el aprendizaje entre pares y se promueve el andamiaje de los conocimientos teórico y prácticos, a través de la confianza y el respeto, disipando dudas y sugiriendo acciones así como estrategias para la mejora continua”. (CADS18)

Las docentes en servicio expresan que “[...] esas relaciones pedagógicas deben ser una retroalimentación mutua pues, por ejemplo, en el caso de los materiales que los estudiantes emplean en las prácticas traen consigo la innovación”. (CADS18)

Se pone de manifiesto que “[...] en esta relación de respeto, cercanía, confianza, disponibilidad, honestidad, se da pauta para que de forma clara, precisa y pertinente se hagan las observaciones de retroalimentación de forma profesional esperando que los estudiantes los tomen así pues esto les permite tener mayor seguridad y libertad al realizar su práctica profesional sin sentirse observados o fiscalizados”. (CADS18)

Asegurar una relación con visión pedagógica entre estudiantes normalistas y docentes en servicio es un aspecto que la Escuela Normal No. 3 de Toluca debe considerar al momento de organizar las prácticas profesionales pues se espera que el docente que acompañe a los estudiantes funja como tutor, para ello se requiere no solo que la comunicación sea efectiva sino que existan lazos de empatía y una relación cordial que posibilite el tránsito hacia una relación pedagógica en donde exista el intercambio de ideas, el diálogo pedagógico, el aprendizaje mutuo, la crítica constructiva, entre otros.

Con base en las voces de docentes en servicio la Escuela Normal No. 3 de Toluca, requiere considerar en su estrategia de organización de las jornadas de práctica la anticipación de un diálogo cercano con los responsables de los jardines de niños seleccionados a nivel zona, es decir con Supervisores escolares, Asesores metodológicos y directivos escolares quienes tienen la información necesaria sobre su personal docente lo que puede permitir una selección pertinente de quienes fungirán como

tutores de tal forma que con esto se logren advertir los espacios donde las relaciones pedagógicas que se generen sean las necesarias en el encuentro con el otro bajo un espacio de aprendizaje.

Las docentes en servicio expresan:

[...] las relaciones pedagógicas que se establecen con los estudiantes normalistas influyen de manera positiva, siempre y cuando exista comunicación, apertura y se les permita realizar su intervención, favorece el enriquecimiento de las competencias en las acciones y escenarios reales de la enseñanza y el aprendizaje para aportar elementos a su formación profesional. Además influyen de manera muy positiva en la medida en que las docentes mostremos apertura, disposición y trabajo colaborativo con ellas. (CADS18)

Manifiestan que “[...] las relaciones pedagógicas son fundamentales ya que de cierta forma se les brinda un espacio de seguridad para que se desempeñe de la mejor manera ante los niños y muestre una actitud positiva”. (CADS18) Influyen en el logro exitoso de su práctica profesional, en el ambiente y en la comunicación.

b) Las áreas de oportunidad que el docente titular identifica en la relación pedagógica que establece con el estudiante normalista

Las docentes en servicio reconocen como área de oportunidad [...] fortalecer la comunicación con los estudiantes normalistas para mejorar la práctica, así como la retroalimentación, experiencias variadas de intervención docente. Por otra parte enuncian la necesidad de: Establecer diálogos académicos y profesionales, diálogos pedagógicos, aprendizaje entre pares, compartir experiencias exitosas, trabajo colaborativo, conocer diversas formas de trabajo, organización y disposición. (CADS18)

Las respuestas de los docentes en servicio permiten advertir la comunicación como factor esencial en las relaciones que propicien el aprendizaje de los estudiantes normalistas. Para ello desde la Escuela Normal los estudiantes deberán asumir que es importante integrarse a las aulas preescolar con una actitud proactiva, de respeto, disposición y escucha que posibilite establecer encuentros pedagógicos de crecimiento profesional.

Por otra parte es necesario que los docentes en servicio que además de cubrir con una serie de rasgos característicos acordes a las necesidades de formación de los estudiantes normalistas tengan la voluntad o interés para asumir el compromiso de brindar un acompañamiento encaminado a propiciar relaciones pedagógicas.

c) Sobre el tipo de relaciones que se deben establecer con el objetivo de obtener experiencias significativas que fortalezcan la formación del estudiante

Las docentes en servicio ponen de manifiesto que “[...] se deben establecer relaciones simbióticas, en donde tanto el docente en formación como el docente en servicio aprendan, confíen, trabajen, comuniquen, etc.” (CADS18)

Explican “[...] se pueden generar relaciones de respeto, de diálogo, intercambio de ideas, realizar sugerencias constructivas y de mutua retroalimentación y de compartir situaciones que vinculen el aspecto teórico con la práctica. Relaciones que sean explícitas, colaborativas y académicas”. (CADS18)

Desde la voz de los estudiantes normalistas

a) Sobre la manera en que la relación que los estudiantes normalistas han tenido con las docentes en servicio de los grupos en los que han realizado sus prácticas profesionales, contribuye en su formación

Los estudiantes normalistas manifiestan que la relación con la docente en servicio:

Contribuye mucho porque al tener una buena relación de comunicación con la educadora titular del grupo he podido contar con su apoyo para recibir sugerencias o estrategias de trabajo de acuerdo con su experiencia, lo cual me ha ayudado a ir mejorando la práctica profesional, de lo contrario si no hubiera una buena relación con la docente titular el desarrollo del trabajo sería más complicado porque para todo lo que se quiere realizar se necesita su apoyo. (CAEN18)

Se atribuye un valor significativo a la forma de relacionarse con la docente en servicio pues los estudiantes les consideran como los que saben, de los que van a aprender, de quien tienen que considerar las sugerencias. *Si no se tuviera su apoyo sería todo más complicado*, esta manifestación permite inferir como los estudiantes requieren de la aprobación, del acompañamiento, de la sugerencia y guía del docente en servicio para sentir la seguridad necesaria sobre lo que van a hacer tal como se manifiesta en el siguiente comentario: “Contribuye en gran medida ya que la docente en servicio me puede decir qué está bien, qué me hace falta mejorar, sugerencias, etc. La seguridad que brinda el hecho de que esté ella en el aula pues en ocasiones resulta no ser motivante y llega a ser intimidante.” (CAEN18)

Las valoraciones positivas que los estudiantes normalistas refieren sobre las relaciones establecidas con la docente en servicio ponen sobre relieve un reconocimiento hacia la buena comunicación y la confianza como lazos que repercuten en su proceso de formación.

Las relaciones que he tenido con las docentes titulares han sido buenas ya que se establece un lazo de comunicación y confianza que me permite crecer en mi formación al aclarar dudas y escuchar sugerencias. Es fundamental ya que brinda elementos para poder intervenir en el grupo. De manera eficaz y favorable al realizarme sugerencias y yo al atenderlas mejora mi manera de intervención. O Las observaciones que las maestras realizan me dicen donde tengo que mejorar, mediante críticas constructivas para la mejora de las actividades. (CAEN18)

Una opinión más al respeto recupera una situación que puede acontecer en las relaciones establecidas:

La relación no debe rebasar la línea es decir, en ocasiones hay maestras que al tenerte confianza te piden trabajo extra el cual ellas debería de hacer y esto te lo piden solo por ser practicante y como practicante considero que se debe respetar el trabajo. Una relación buena y de comunicación me permite conocer aspectos y sugerencias que debo atender para que las actividades sean más satisfactorias. Me ayuda para ir mejorando mi intervención y en mi planeación, ya que la maestra titular con su experiencia me hace observaciones y está en el aula todo el tiempo, soy evaluada constantemente y no se pierde en ningún momento el objetivo de ir a practicar. Estar con diferentes grupos y maestras me da un panorama más amplio en estrategias, manera de intervenir, actividades, y contexto. (CAEN18)

Rebasar la línea, esta expresión que la estudiante normalista emplea remite al exceso de confianza, es una cuestión que no hay que perder de vista desde la Escuela Normal, pues los extremos en términos de relaciones (exceso de confianza vs falta de empatía y comunicación poco efectiva) puede tener efectos contrarios al proceso de formación que se espera para los estudiantes.

Tener experiencias de relación poco pertinente con la docente en servicio trae consigo un tipo de pensamiento en las estudiantes normalistas que reflejan, por ejemplo, cuando expresan *He estado con dos educadoras con las que tuve malas experiencias, así que de ellas rescato todo lo que no debo hacer*.

Esta manifestación permite que como Escuela Normal se cuestione qué sentido de formación se quiere ver reflejado en los estudiantes: ¿Se les necesita dotar de experiencias positivas que contribuyan en su proceso de formación inicial para la docencia? ¿Se deben procurar experiencias

que aun cuando no sean positivas les permitan a los estudiantes advertir lo que no deben hacer? o ¿Habría que dejar al azar y esperar a que la docente en servicio que les acompañe en su trayecto tenga las características necesarias para brindar retroalimentación?, sin duda voltear la mirada a cuestiones como las anteriores posibilitarán el ejercicio reflexivo que apoye una toma de decisiones encaminada a la mejora.

b) Contraste de experiencias con significado en la formación de los estudiantes normalistas, en torno a las relaciones pedagógicas establecidas con el docente en servicio

Experiencia positiva	Experiencia negativa
<ul style="list-style-type: none"> • Escucho sugerencias en el proceso de la actividad. • Recibo apoyo y confianza, me hace sentir que puedo con la responsabilidad. • Recibo explicaciones de lo que hace la docente y la finalidad con que lo hace. • Me invita a intervenir con el grupo desde el primer día y recibo siempre orientaciones. • La educadora me hace saber cuando las actividades son buenas y que brindan aprendizaje en los alumnos. • Tengo una buena relación comunicativa con la docente. • El diálogo nos permite intercambiar ideas, comentarios para mejorar y sugerencias. • Me enseña a llenar reportes de incidencias y porcentaje de asistencia. • Con la educadora aprendo como dirigirme a los padres de familia. • Mi educadora dice que no solo yo aprendo de ella, que ella también aprende de mi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay ausencia constante de la educadora por razones de orden administrativo en la dirección. • La educadora fue grosera conmigo y eso me sirvió para que en un futuro yo no sea así. • No tuve una evaluación satisfactoria por parte de mi educadora, solo ve lo malo pero no me orienta. • Observo desayunar a la educadora y dejar al grupo hacer lo que quiera. • Mientras la educadora se pinta las uñas los niños no hacen nada solo esperan a que ella termine. • El acompañamiento es muy poco la educadora hace otras cosas mientras yo intervengo • No recibo comentarios por parte de mi educadora o me dice que todo esta bien. • La educadora quiere que le regale mi material. • El docente no me habla no se si le gusta o no lo que hago.

Las versiones de los estudiantes ponen de manifiesto el tipo de relación que se establece con la docente en servicio y como ésto deja en ellos una huella en su formación.

c) Aspectos a atender que los estudiantes normalistas identifican en la relación que se establece con la docente en servicio donde realizan sus prácticas profesionales

- La comunicación y ayuda mutua
- La guía y acompañamiento hacia la mejora en las situaciones que se presenten en el Jardín de Niños
- Los consejos y observaciones que me da, el guiarme cuando es necesario
- Tener mas comunicación porque a veces no organiza bien el tiempo para decirme observaciones y mejorar mi práctica. (CAEN18)
- “Mi docente titular **no me dio la autonomía suficiente** para poder aprender de mi propio hacer, debido a que en el momento de aplicar las actividades planeadas me surgían diversas maneras de llevarlas a cabo lo que **me hacía sentir limitada y dependiente** de sus decisiones” CAEN0719/05
- “Hizo **falta tiempo para analizar las interacciones de los niños** para autoevaluar nuestra práctica y a partir de esto tomar decisiones encaminadas hacia la innovación” CAEN0719/05
- “**Me hizo falta experiencia** en las cuestiones administrativas” CAEN0719/07
- “**Hizo falta apoyo** en algunas puestas en práctica de estrategias y tiempo” CAEN0719/06
- “Fue insuficiente el **acompañamiento** y ser constante en mi evaluación” CAEN0719/10
- “**Mayor comunicación y retroalimentación** de mis actividades” CAEN0719/14
- “Fue buena relación , pero **no tuve mucha enseñanza de su parte** ya que cuenta con dos años de servicio” CAEN0719/07

Los aspectos vertidos por los estudiantes normalistas en torno a la relación con las docentes en servicio son focos de atención con las que se pueden advertir algunas posibilidades para mejorar.

d) Tipo de relaciones que los estudiantes normalistas consideran deben establecerse con las docentes en servicio con el objetivo de obtener experiencias significativas que les preparen para el ámbito laboral

Algunos de los comentarios vertidos por las estudiantes son los siguientes:

La relación de respeto, de confianza, tomar en cuenta observaciones y sugerencias, pedir su apoyo cuando es necesario por la experiencia que tienen, saber escuchar, que exista empatía para tratar de comprendernos mutuamente, que exista una actitud positiva, que sea motivadora, con ganas de trabajar, que tenga paciencia que sea realista. Debe ser una relación donde no solo tenga que aprender la docente en formación sino también aprenda o refuerce el docente titular, una relación de

compañerismo, ya que ambos pueden opinar, así como ser tratados como compañeros de trabajo (CAEN18)

Si bien esto brinda un panorama sobre el ideal en las relaciones que docentes en servicio deberían establecer con los estudiantes desde su propia mirada planteamientos como *aprender uno de otro, ambas pueden opinar, comprendernos*, entre otros, son aspectos que se podrían anticipar si se cuenta con un conocimiento previo o antecedente académico del docente en servicio que recibirá al estudiante normalista, advirtiendo la experiencia de formación que subyace de esos encuentros y desencuentros.

CONCLUSIONES

*Durante el desarrollo de las prácticas profesionales las estudiantes normalistas se insertan en la realidad de la docencia y allí se encuentran con docentes en servicio que asumen su papel de tutor desde diferentes miradas: de acuerdo a su propia formación, de acuerdo a su experiencia, de acuerdo a sus modos y formas de asumir la docencia. Los estudiantes entonces se relacionan e interaccionan con docentes formados que les reciben y les acompañan en el camino de su propia formación.

*La práctica profesional se reconoce desde la voz de docentes y servicios y estudiantes normalistas como un aspecto trascendental en el proceso de formación inicial.

*Las relaciones pedagógicas que se establecen entre estudiantes normalistas y docentes en servicio pueden ser determinantes en el proceso de aprendizaje de quien se forma.

*Establecer una relación pedagógica empática entre quien se forma y quien ejerce el servicio posibilita una interacción de mutuo aprendizaje.

- El papel del docente en servicio como tutor acompañante es fundamental no solo durante el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas, sino que trasciende en la experiencia de formación que esto les deja.
- La elección de tutores no debe ser un asunto de la casualidad sino que debe contar con una serie de características que doten a los estudiantes de guía, apoyo, ayuda, colaboración.
- Los estudiantes normalistas consideran importantes en el proceso de acompañamiento de los docentes en servicio la comunicación efectiva, la disposición para brindar ayuda mutua, la guía

para planear, intervenir y evaluar, su voluntad para dar consejo y observaciones, cuidar las formas de dirigirse, entre otras.

REFERENCIAS

- Soldano, D. (2002). *La subjetividad a escena: el aporte de Schütz a las ciencias sociales*, Federico Schuster (comp.), *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*.
- CAEN/18. Cuestionario aplicado a estudiantes normalistas como parte del trabajo de investigación en proceso *Relaciones pedagógicas: Docentes titulares y estudiantes normalistas en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar*. Escuela Normal No. 3 de Toluca. Noviembre 2018.
- CADS/18. Cuestionario aplicado a docentes en servicio como parte del trabajo de investigación en proceso *Relaciones pedagógicas: Docentes titulares y estudiantes normalistas en el contexto de las prácticas profesionales en preescolar*. Escuela Normal No. 3 de Toluca. Noviembre 2018.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas, REICE, 13(1), 69-102.
- SEP (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Plan de estudios 2012. SEP: México.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN ACERCA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Yesica Argentina Lopez Galvan

Aldo Esau Rodriguez Guevara

Carlos Valentin Cordova Serna (carloscordova@benmac.edu.mx)

Benemerita Escuela Normal "Manuel Avila Camacho"

Resumen

Con el propósito de indagar las representaciones sociales que los futuros profesores tienen acerca de la reflexión de la práctica docente, su importancia, métodos y usos, se presentan los resultados parciales de una investigación en curso, realizada con estudiantes de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", de Zacatecas, México.

Esta investigación se basa en los estudios realizados por Serge Moscovici acerca de lo que él denomina "representaciones sociales", quien menciona que dichas imágenes y conceptos mentales determinan nuestros guiones de acción. Así, buscamos mediante este estudio conocer qué representaciones tienen los profesores en formación acerca de las diferentes dimensiones de la práctica docente, tratando de establecer una relación entre éstas y sus actúares en las aulas de clases. De esta manera, buscamos también mejorar nuestras prácticas como formadores de docentes en nuestra Institución Educativa.

Palabras clave: representaciones sociales, práctica docente, reflexión.

Planteamiento del problema

La práctica docente es una actividad complicada que no puede definirse desde una sola postura. Dicha actividad se ve a diario determinada por condiciones diversas, tales como el conocimiento teórico y experiencial de los profesores, su capacitación o formación inicial y continua, las características y políticas de la institución donde laboran, los conocimientos previos de docentes y estudiantes, las representaciones y teorías implícitas de los autores involucrados, entre otros. Indudablemente, los docentes como seres sociales, como individuos con anhelos, intenciones y frustraciones, se ven influenciados, y en algunas ocasiones afectados, por situaciones que los obligan a rediseñarse, por tanto, cualquier situación que los afecte, afecta también su práctica educativa.

Así, cada docente posee en sus estructuras mentales una serie de representaciones acerca de su labor profesional, es decir, de aquello que creen que deben saber, que deben hacer, de quien deben ser, para de acuerdo a sus propias perspectivas y prospectivas, realizar su labor con eficacia. A estas imágenes, ideales o principios que guían los actores se les denomina *representaciones sociales*.

En el presente estudio buscamos analizar las representaciones sociales de los futuros profesores con respecto a la reflexión sobre la práctica docente, pues partimos del supuesto, basados en las aportaciones teóricas que sustentan el presente, de que dichas representaciones repercuten en sus maneras de actuar y ejercer la docencia, así como en la manera en que entienden y utilizan la reflexión como medio para mejorar sus prácticas en el aula de clases.

Marco teórico.

Serge Moscovici fue un psicólogo social nacido en Rumania, quien en 1961 publicara su primer libro “El psicoanálisis, su imagen y su público”. En dicho texto se presenta por primera vez su Teoría sobre las Representaciones Sociales. Moscovici afirma que:

Una representación social es una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979, p. 17).

Para comprender bien el término, consideramos que debemos analizar el concepto de *representación*. Para el diccionario de la lengua española, el verbo *representar* significa, entre otros, hacer presente algo con palabras o figuras que la imaginación retiene; ser imagen o símbolo de algo o imitarlo perfectamente. En teatro, por ejemplo, *representar* significa sustituir, o hacerse pasar por algo o alguien más. En todos los casos, la representación siempre es portadora de un significado que es inherente a un objeto. De esta manera, entendemos la representación como un conjunto de imágenes o símbolos mentales que hacen

alusión a un hecho, suceso, figura u objeto y que nos significan algo en particular, y que, al estar en nuestras estructuras cognitivas, guían nuestras acciones y reacciones.

Sobre esta noción, Denise Jodelet en su obra “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” señala:

La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersecan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano [...] Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (1986, p. 473)

En el mismo sentido, Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez (2008, p. 32), citando a Boggy y Iannaccone (1993), Pereira de Sá (1994) y Abric (2001), señalan que “la literatura sobre las representaciones sociales propone cuatro funciones fundamentales de éstas, a saber: las funciones de conocimiento, identitaria, justificatoria y la de orientación o guía de la acción”. Esta última función es la que pretendemos abordar en este estudio.

Tomando como base esta perspectiva teórica, partimos del supuesto de que la forma en la cual se concibe y piensa la práctica docente y la importancia de la reflexión sobre la misma, tendrá una enorme influencia en cómo se realiza.

Análisis de la práctica docente

Fierro, Fortoul y Rosas (2008), en su libro “Transformando la práctica docente”, señalan que las actividades que realizan los profesores no pueden ser analizadas desde un solo enfoque, pues como actividad social, dicha práctica es a diario determinada por múltiples aspectos. Las autoras definen a la práctica docente como “una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21). Así pues, los docentes a lo largo de su trayectoria profesional van adquiriendo y desarrollando ideas, guiones y representaciones que determinan sus actuaciones dentro y fuera de las aulas de clases. Dichas representaciones se adquieren a partir de sus experiencias vividas y por supuesto, de sus reflexiones logradas; de esta manera, sus representaciones se adhieren a sus estructuras mentales y van formando su estilo docente propio.

En la misma obra, Fierro, Fortoul y Rosas señalan que para facilitar el estudio y *análisis* de la práctica docente, es necesario organizarla en seis dimensiones diferentes, las cuales tienen características propias, pero a su vez se relacionan entre sí e influyen en el trabajo que realizan los profesores. Dichas dimensiones se describen a continuación:

Dimensión personal

Los profesores son, antes que todo, seres humanos con virtudes, defectos, intereses, necesidades, dudas, expectativas y motivaciones. Son seres inacabados cuyas características de vida personal imprimen determinadas orientaciones en su vida profesional. En este sentido, en esta dimensión se analiza la práctica docente desde la visión propia de los sujetos que la realizan, pues indudablemente las decisiones que toma el maestro como individuo, sus motivaciones, frustraciones e intereses, se vinculan directamente con su labor profesional y con las representaciones mentales que tiene sobre la misma.

Dimensión institucional

La práctica docente se realiza dentro de una institución, que a la vez forma parte de un sistema. Dicha institución, la escuela, es un organismo vivo que se transforma, se nutre, se enferma y se dinamiza, y el docente forma parte de este organismo. Es en este espacio donde el profesor entra en contacto con la cultura, los usos, las costumbres, las tradiciones y los saberes de la profesión, que se construyen de manera colectiva por todos sus integrantes, donde cada miembro aporta intereses, motivaciones, filosofías, proyectos y saberes.

Es en esta dimensión institucional donde se reconoce que las representaciones, las prácticas, las decisiones y las normas de comportamiento y comunicación de los profesores se ven influenciadas y matizadas por la institución a la que pertenecen, y que esta cultura institucional imprime fuertemente su estampa en el quehacer profesional de sus miembros. De esta manera, el docente socializa y construye sus saberes profesionales al interior de un gremio, en contacto con sus colegas, en su paso por diferentes escuelas que, como organismos, tienen diferentes estilos, ceremonias y ritos, modelos de gestión, normas de conducta y convivencia y criterios de organización. Todo lo anterior queda impreso en la mente del individuo-profesor, y contribuye a la construcción de su profesionalidad.

Dimensión interpersonal

El docente no trabaja solo en la institución, lo hace con otros individuos con representaciones, ideas, filosofías, actitudes, expectativas, intereses y motivaciones diferentes. Todos estos agentes, los profesores, los directivos, los estudiantes, las madres y los padres de familia y otros individuos que intervienen en los procesos educativos, tejen relaciones que se fundamentan en un marco institucional. Estas relaciones constituyen el contenido de análisis de la dimensión interpersonal, pues su importancia para la práctica educativa es mayor. Es indudable que el conocimiento que tienen los docentes acerca de la profesión, de sus tradiciones, usos y costumbres, se construye en parte gracias a las relaciones que el profesor

establece con otros agentes. El trabajar con alumnos de diferentes estilos y características ayuda al docente a generar estrategias de trabajo propias, que determinan al mismo tiempo sus guiones de acción dentro de las aulas de clase. Lo mismo sucede al trabajar con colegas, directivos y padres y madres de familia con características diversas y en diferentes contextos.

Dimensión social

La práctica docente es una actividad que se desarrolla en un contexto histórico, geográfico, político, económico, cultural y social determinado, lo que influye enormemente en el trabajo que realiza el profesor dentro y fuera del aula, ya que suponen un conjunto de condiciones y demandas para el Sistema Educativo en su totalidad. Las percepciones que tiene la sociedad sobre la tarea docente, influenciadas por todos estos contextos, incluidos también los medios de comunicación y las redes sociales, repercuten también en las ideologías de los profesores acerca de su propia labor, así como de lo que “deben hacer” y de quien “deben ser”.

La dimensión social pretende analizar la forma en que los docentes perciben y expresan su quehacer educativo como agentes de socialización, así como el sentido que le encuentran a su propia labor en un contexto histórico, geográfico, político y cultural dado. Así, el docente al reflexionar sobre el entorno particular en el que se desempeña, así como las expectativas que pesan sobre él y las presiones o deberes que le impone el propio sistema y la sociedad en su conjunto, establece también filosofías acerca de su desempeño profesional.

Dimensión didáctica

La labor principal del profesor consiste en crear las condiciones necesarias para que sus estudiantes se construyan a sí mismos, se desarrollen y aprendan diferentes conocimientos, procedimientos, actitudes y valores. A través de sus estrategias de enseñanza, el docente planifica, guía, orienta, acompaña y evalúa las relaciones que establecen sus alumnos con el saber del mundo, para que de esta manera construyan sus propios conocimientos. La dimensión didáctica busca analizar la práctica educativa desde las decisiones y actividades que realiza cada profesor para cumplir sus propósitos educativos dentro del aula de clases, la importancia y uso que le da a la planificación didáctica, a la búsqueda y análisis de diferentes fuentes de información, al método de enseñanza que utiliza con sus estudiantes, a los métodos e instrumentos de evaluación que utiliza y al uso que les da a los resultados que obtiene de la misma. En fin, el análisis de esta dimensión contribuye a conocer las formas en que los docentes se acercan al conocimiento, para recrearlo frente a sus alumnos.

Como todas las dimensiones anteriores, la presente también está fuertemente influida por los conceptos y representaciones que tienen los profesores acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y de lo que significa enseñar, de las expectativas que tienen de sus alumnos y de sí mismo como agentes educadores.

Dimensión valoral

Para cumplir su función socializadora, la educación tiene un fundamento altamente axiológico, es decir, se fundamenta en un conjunto de valores, aceptados y compartidos por la sociedad y acordes al contexto histórico, geográfico, político, social y cultural en el que se desarrolla. De esta manera, se entiende que el proceso educativo nunca es neutral, pues está siempre orientado a la transmisión y consecución de un código de valores. Pues bien, la práctica de cada profesor da cuenta de un código de valores propio, que se manifiesta en la manera en que toma sus decisiones, en sus preferencias, en sus actitudes, en su discurso y en la forma en que enfrenta las diferentes situaciones. De este modo cada docente, de manera intencionada o no, comunica a cada momento su filosofía de vida, la manera en que entiende y se relaciona con los demás, de las representaciones que tiene acerca de la enseñanza, las percepciones y expectativas que tiene de los otros actores escolares.

Estas seis dimensiones de análisis permiten revisar y comprender más detenidamente la práctica educativa de los profesores, y evitan caer en el simplismo de pensar que puede ser evaluada solamente con una prueba estandarizada. A pesar de esto, el dividir la práctica educativa en diferentes dimensiones y el entender que el trabajo del docente es multifacético y multifactorial, no es una condición necesaria para que se logre su mejoría. Para lograrlo, es menester que cada docente, además de comprender los factores que influyen en su quehacer, logre reflexionar acerca de lo que hace, de las teorías implícitas que permean su trabajo, que se cuestione acerca del origen de sus representaciones y que busque la manera de mejorar sus propias áreas de oportunidad. Esto se logra, como ya se dijo, por medio de la reflexión.

Al respecto, en la misma obra las autoras señalan que “es necesario explicitar y analizar de una manera crítica el saber pedagógico que cada docente ha ido interiorizando a la luz de las metas que se propone alcanzar en su trabajo” (p. 40). Manifiestan que la reflexión crítica sobre lo que los docentes saben y lo que han experimentado, hará surgir las preguntas necesarias que los conducirán a repensarse como educadores, y de esta manera mejorar sus actividades docentes.

Es por esto que, de acuerdo a lo manifestado hasta el momento, consideramos que la reflexión es un medio indiscutible bajo el cual los docentes pueden voltear sus miradas hacia sí mismos y hacia el trabajo que realizan en las diferentes dimensiones que en este texto se abordan, buscando enriquecer sus fortalezas.

Notas sobre la reflexión de los profesores.

La imagen del profesor reflexivo no es algo novedoso en educación. Tenemos el caso de John Dewey, psicólogo estadounidense quien desde inicios del siglo XX considera a los profesores como profesionales capaces de transformar su propio proceso de enseñanza por

medio de la reflexión. Su libro *Cómo pensamos*, es uno de los referentes obligados de quienes estudiamos los procesos reflexivos, su importancia y usos en la mejora de la práctica docente.

De esta manera, han surgido diferentes estudios e investigaciones que resaltan la importancia de la reflexión de la práctica profesional de los docentes, hasta llegar a construirse un paradigma, denominado práctica reflexiva, al cual nos asumimos. Por mencionar a algunos, citamos a Schön (1982), Smyth (1991), Domingo Roget (2008), Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), Cerecero (2016), quienes actualmente dedican sus esfuerzos e investigaciones a desarrollar en los docentes la ya citada práctica reflexiva. En otros textos como Córdova y Calderón (2019), Córdova, Rodríguez y Soto (2019), hemos señalado ya de manera extensa las aportaciones de dichos autores y su importancia en la formación actual de los profesores. Por cuestiones de espacio, en esta ocasión omitimos extendernos en este punto, señalando solamente que nos asumimos a la idea de que la reflexión es el medio indispensable por el cual los docentes podemos mejorar nuestras prácticas y quehaceres profesionales.

Por tal motivo es que consideramos indispensable incluir a la reflexión, su importancia, métodos y usos en la presente investigación.

Metodología

La presente investigación de corte cualitativo toma como referencia el estudio realizado por Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez (2008). Se realizó con diez estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas, México, con el objetivo de indagar y sistematizar las representaciones sociales que tienen acerca de la reflexión de la práctica educativa, su importancia, usos y fines y cómo éstas influyen en la construcción de sus guiones de acción profesional. Para lograr el propósito se eligió a los participantes tomando en cuenta los resultados obtenidos en las asignaturas de *Observación y Práctica Docente I y II*, abordadas en tercero y cuarto semestres respectivamente, lo que consideramos enriquecería los resultados de la investigación.

Para este grupo focal, se elaboró un guion en el cual se solicitaba a los estudiantes responder a la siguiente cuestión: *¿qué métodos o instrumentos puede utilizar un profesor para mejorar su práctica educativa?* Al ser una pregunta abierta, se esperaba que los participantes hicieran referencia a la reflexión como medio y a alguno de los instrumentos para desarrollarla, abordados durante su trayecto formativo en la Escuela Normal. En caso de que los estudiantes, entre sus respuestas, no incluyeran a la reflexión, se les consultaría directamente

sobre sus impresiones acerca de la misma, pero esto no fue necesario. Además de la pregunta anterior, se incluyeron en el guion las siguientes: ¿qué es la práctica reflexiva?, ¿para qué le sirve al docente reflexionar sobre su práctica?, ¿cómo se lleva a cabo la reflexión de la práctica?

Para recolectar y analizar los datos obtenidos se utilizaron entrevistas no estructuradas y grabaciones en audio de las sesiones en las que participaron los estudiantes, que después de ser transcritas se codificaron para establecer clasificaciones acerca de los resultados, y de esta manera realizar una interpretación inicial. Asimismo, se utilizó una bitácora en la cual los entrevistadores realizaron anotaciones de las respuestas, los silencios y las reflexiones logradas por los docentes en formación acerca de los temas que se abordaron, que giraron principalmente en torno al objetivo principal.

Por cuestiones de espacio se describen las respuestas más representativas de las preguntas planteadas, que sirven de guía para conocer las representaciones de los estudiantes sobre el tema y su influencia en las actuaciones como futuros profesionales de la enseñanza.

Resultados preliminares

En la primera pregunta, la totalidad de los participantes manifestaron que la reflexión era un medio indiscutible para mejorar la práctica educativa, pues contribuye a visualizar el trabajo diario, la relación con los estudiantes y con quienes trabajan y conviven en la institución, además de ayudarlos a comprender sus actúes y a buscar maneras de mejorarlos. Aún así, al responder y dialogar las siguientes preguntas planteadas, se encontró que la reflexión se concibe e interpreta de maneras diferentes, las cuales se clasificaron de la siguiente manera:

La reflexión como elemento.

Los estudiantes que entran dentro de esta categoría, logran ver a la reflexión como elemento para la mejora de la práctica educativa, pero lo hacen desde el discurso pues no logran establecer una relación clara y directa entre el proceso reflexivo y la mejora docente. Señalan cuestiones como:

“Aquí en la escuela hemos aprendido que la reflexión de la práctica docente nos ayuda a superar los obstáculos que se nos presentan en nuestras prácticas [...] después de realizar las jornadas de trabajo docente, hacemos ensayos y contestamos preguntas que nos llevan a la reflexión [...] Si las reflexiones que hacemos son “buenas”, sacamos buenas calificaciones en OPD (asignatura de observación y práctica docente)...” (DoF, 03)

“La práctica docente, aquí en la Normal, la dividimos en tres momentos, el antes, cuando planificamos las clases; el durante, cuando estamos en las aulas de las Telesecundarias; y el después, cuando

hacemos “trabajos” que nos ayudan a reflexionar sobre lo que hicimos y porqué lo hicimos” (DoF, 07)

Desde la perspectiva de estos estudiantes, la reflexión es un elemento que marca la asignatura de acercamiento a la práctica, como lo manifiestan sus respuestas, pero no abordan elementos que muestren que en sus filosofías personales y profesionales se encuentre la reflexión como medio permanente de mejora profesional. Cabe resaltar que estas respuestas son brindadas por estudiantes cuyos resultados en las asignaturas de acercamiento a la práctica docente se encuentran en nivel medio o bajo con respecto al promedio general del grupo.

La reflexión como necesidad

En esta clasificación se encuentran los estudiantes cuyas representaciones sociales sobre la reflexión muestran que los docentes la “necesitan” si desean mejorar algún elemento de su práctica, es decir, que recurren a ella sólo cuando requieren mejorar algo de su quehacer docente o cuando en sus clases ocurre algún incidente crítico (Monereo, 2010). Los participantes señalaron que:

“Los docentes necesitamos reflexionar si queremos mejorar algo que nos sale mal o que aún no logramos dominar [...] Cuando sentimos que algo de nuestra práctica no está del todo bien, nos sentamos a reflexionar sobre lo que hicimos y buscamos nuevas estrategias...” (DoF, 01)

“Como futuros maestros (sic) podemos hacer uso de la reflexión cuando la clase no salió como la teníamos prevista; así mejoramos y aprendemos de nuestros errores...” (DoF, 02)

“La reflexión es necesaria, sí... cuando las cosas no salen como las planeamos, o cuando los alumnos no atienden las indicaciones, debemos preguntarnos porqué las cosas sucedieron así y buscar soluciones para que no vuelva a ocurrir...” (DoF, 04)

“A veces, cuando terminamos nuestras clases, necesitamos reflexionar sobre todos lo que sucedió durante el día y escribirlo en nuestro diario, así nos lo recomiendan los maestros aquí en la escuela, pero sí funciona, cuando algo malo te pasa y lo escribes, lo reflexionas y te ayuda a buscar soluciones...” (DoF, 06)

“Es necesario reflexionar, así vas mejorando como profesor. No siempre las cosas salen bien o como las llevas planeadas, y cuando reflexionas encuentras nuevas maneras de hacer las cosas...” (DoF, 08)

Desde la representación de quienes integran esta categoría, la reflexión no es un proceso permanente, sino que se recurre a ella “sólo cuando se necesita”. Esto nos permite visualizar que, en la práctica, estos futuros profesores sólo comienzan un proceso reflexivo cuando consideran que algo no les ha favorecido en el desarrollo de sus prácticas docentes.

La reflexión como proceso interiorizado

En esta última categoría, se encuentran los estudiantes que, al parecer de los entrevistadores, ven a la reflexión como un proceso permanente que contribuye a mejorar su quehacer docente, y que además de esto, realizan ejercicios de reflexión constante antes, durante y después de su práctica, lo que se visualiza en sus actitudes. Estos participantes, entre otras respuestas, mencionan que:

“Sin la reflexión, los docentes difícilmente superaremos nuestras deficiencias [...] Debemos de reflexionar desde que planificamos nuestras clases, para saber cuál es la mejor manera de que los alumnos aprendan, pero también durante la clase... Como lo dice Schön, la reflexión en la acción... al terminar la clase también reflexionar sobre lo bueno y lo malo, y buscar la manera de hacer las cosas mejor al día siguiente, pero eso debe hacerse todos los días, es parte de nuestro trabajo como docentes...” (DoF, 05)

“En la Normal aprendemos que debemos reflexionar, pero aunque nos lo digan, nadie puede asegurar si lo hacemos o no, porque la reflexión es un proceso personal [...] Cuando comprendí las ventajas que me daba el reflexionar sobre mis aciertos y errores en mis prácticas, me di cuenta que puedo mejorar mucho, todos los días [...] Yo sí busco reflexionar sobre todo lo que hago...” (DoF, 09)

“La reflexión es parte de nuestro trabajo como docentes [...] Un docente que no reflexiona antes, durante y después de su práctica es como un docente que no planea, o que no evalúa... sí, es como un “profe” incompleto... si no reflexionamos ¿cómo vamos a conocer nuestros aciertos y defectos?, ¿cómo vamos a mejorar?... Es como un ingrediente de nuestra práctica...” (DoF, 10)

La representación social de los participantes que se encuentran en esta categoría con respecto a la reflexión es positiva, y esto ha contribuido a que se encuentre ya en sus guiones de acción. Cabe señalar que, parecido a la primera categoría, en ésta se encuentran los estudiantes cuyos resultados en las asignaturas de acercamiento a la práctica docente se encuentran por encima del promedio general de su grupo.

Conclusiones

La literatura abordada acerca de las representaciones sociales y el análisis de la práctica educativa menciona que las actuaciones y prácticas de los docentes son determinadas por sus ideas, valores y principios, construidos en una colectividad que los afianza y les da sentido. Dicho de otro modo, las representaciones, ideas y principios que los docentes han construido a lo largo de su vida profesional guían la manera en que se conducen en las aulas de clases; esto, aunado a las percepciones que la sociedad en su conjunto posee acerca del trabajo de los profesores, determina en gran medida la parte operativa de su labor. Indudablemente, los seres humanos en las diferentes esferas de nuestra vida, respondemos a las expectativas que se tiene de nosotros; en nuestro paso por diferentes espacios de convivencia y comunicación,

construimos imágenes y conceptos que llevamos a la práctica como filosofía de vida. Esto ocurre también en la esfera profesional.

Aquí radica la importancia de conocer las representaciones sociales que los docentes en formación tienen acerca de la labor que realizarán, pues como seres cognoscentes crean representaciones, ideas, valores y principios que los acompañarán en su camino profesional, y que seguramente se irán adaptando y reconstruyendo de acuerdo a las situaciones, espacios y personas con los que interactúen.

Los resultados de este estudio arrojan elementos en suma interesantes para realizar análisis más profundos, pues aunque en este estudio nos limitamos a conocer las representaciones que los futuros profesores tienen acerca de la reflexión, estamos seguros que poseen también representaciones para cada una de las dimensiones que Fierro, Fortoul y Rosas plantean en su estudio, y que dichas ideas determinan sus formas de actuar y comprometerse.

Como conclusión general, nos asumimos a favor de la Teoría de las Representaciones Sociales planteada por Moscovici. Rescatamos de este estudio que las representaciones que los estudiantes tienen acerca de la reflexión de la práctica educativa, su importancia, métodos y usos, determinan indudablemente sus actúes con respecto a la misma, e incluso se ven representadas en su desempeño en las aulas de la institución formadora de docentes.

Para finalizar, cabe aclarar que esta investigación sigue su curso. Consideramos indispensable conocer y sistematizar las teorías implícitas y las representaciones que nuestros estudiantes forman en sus estructuras cognitivas, esto nos ayudará a tener una prospectiva acerca de su labor, y a superar las áreas de oportunidad que como formadores de docentes poseemos en nuestra institución.

Referencias

- Abric, J. C. (2013). *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ed. Coyoacán.
- Boggi, P. y Iannaccone, A. (1993). Representaciones sociales y construcción del conocimiento. En *Textos sobre representaciones sociales*, 2. 139 – 150
- Córdova C., Rodríguez S. & Soto C. (2019). Taller reflexivo sobre la práctica educativa. Una alternativa para la formación de profesores, en *III Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. México
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. España: Paidós

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación – acción. México / Barcelona / Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J. y Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. (Revisado en: www.researchgate.net/publication/215451228).
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Barcelona: Paidós, 469 – 494.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación, 52, Pp. 149 – 178.
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires.
- Pereira de Sá, C. (1994). Sobre las relaciones entre las representaciones sociales, las prácticas socioculturales y el comportamiento. En Textos sobre las representaciones sociales 3 (1), 40 – 51.

Retroalimentación como eje fundamental de la evaluación formativa para la formación inicial de docentes

Susana García Hernández

susangarher@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Resumen

En el presente trabajo se presentan los resultados parciales de la investigación que se ha realizado en la escuela Normal del estado de Tabasco, la cual tiene como objetivo analizar la forma en la que se aplica la retroalimentación dentro del proceso de formación de los futuros docentes, para cual se utilizó una metodología cualitativa con enfoque inductivo, así mismo se requirieron instrumentos de recolección de datos apegados a la metodología utilizada, los cuales consistieron en un guion de observación para la parte diagnóstica y una entrevista semiestructurada para el desarrollo del trabajo de investigación. Se utilizó una muestra intencionada de 15 alumnos pertenecientes a la generación 2016-2020, para identificar las percepciones que tienen sobre la retroalimentación recibida por parte de los docentes titulares de los cursos y la forma en la que esta información les sirvió para autorregular su desempeño.

Palabras clave.

Retroalimentación o feedback, evaluación formativa.

Planteamiento del problema

La educación en México utiliza la evaluación formativa con el fin de promover la mejora de la educación, este enfoque formativo se utiliza para obtener información que les sirva a todos los actores involucrados para tomar decisiones respecto a su intervención y desempeño con la finalidad de cumplir con los propósitos establecidos (Secretaría de Educación Pública, 2017). Es denominado un proceso porque consiste en diferentes fases, que, articuladas entre sí, brindarán oportunidades de mejorar la práctica y de esta forma al cumplimiento de los propósitos de la educación.

En dicho proceso, el *feedback*, o retroalimentación, es un elemento que muy pocos docentes han logrado llevar de la forma correcta pues desconocen la importancia y los beneficios que

brinda la retroalimentación. Al respecto Gibbs y Simpson (2009), realizaron un análisis de las investigaciones de Hattie (1987) y Black y William (1998), en donde se menciona que la retroalimentación es un factor importante para conseguir buenos resultados de aprendizaje, consistentes y de largo plazo. Por lo cual resulta importante su uso dentro del aula para guiar y orientar a los estudiantes

La retroalimentación es la información, comentarios o sugerencias que realiza el docente a los alumnos con un fin de comunicar los resultados de una tarea y que el alumno mejore su aprendizaje (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017). De esta forma la retroalimentación busca orientar a los alumnos para que se apropien de aprendizajes que le servirán como base para un aprendizaje posterior, además funciona como un factor determinante en el proceso formativo de la evaluación.

Mencionado esto y a partir de las observaciones realizadas a lo largo de la formación como docente, de las vivencias personales y de las percepciones de docentes en formación identifiqué un contexto en el cual la retroalimentación es casi nula o superficial, dicho contexto es la escuela normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen, licenciatura en educación primaria, en donde los docentes formadores utilizan en general una evaluación sumativa y dejan de lado la evaluación de tipo formativa y por consiguiente, no aplican la retroalimentación para ayudar a sus alumnos a lograr aprendizajes significativos.

Esto a pesar de que las orientaciones de la evaluación en los planes y programas de estudio de la educación normal, establece que para llevar a cabo la evaluación se realiza un proceso de recolección de datos y la emisión de juicios de valor o retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes (Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación, 2012). Por consiguiente, resulta alarmante que la retroalimentación no se esté llevando de forma adecuada ya que esto es un indicio de que en realidad la evaluación está siendo vista desde un punto muy distinto al que plantean en los programas de estudio.

Asumiendo esta misma línea el perfil docente que busca la Nueva Escuela Mexicana, en específico el indicador 3.2.2, menciona que un buen docente “retroalimenta a sus alumnos de manera oportuna y asertiva con base en su evaluación y monitoreo, de modo que los apoye en la toma de decisiones sobre cómo avanzar en su aprendizaje” (2019, p.16). Por lo cual el docente en sus actividades cotidianas buscará aplicar una evaluación formativa que le permita retroalimentar a sus alumnos, con base en el desempeño demostrado, de forma que los alumnos puedan mejorar sus productos o regular sus acciones, que lo llevarán a avanzar en su aprendizaje.

Desde el punto de vista de las escuelas normales, el lineamiento para la evaluación de los estudiantes menciona que el docente tendrá que realimentar a sus estudiantes, mediante el dialogo y la reflexión, tomando en cuenta las evidencias de aprendizaje, de forma que el estudiante sea capaz de identificar lo que tendrá que hacer para lograr fortalecer su aprendizaje (DGESPE, 2012). Lo cual se contrapone a la realidad que se vive en las aulas de

la escuela normal, pues en ella, en la práctica de la mayoría de los docentes, prevalece la aplicación de evaluaciones sumativas.

Ante tales exigencias las interrogativas que darán sentido a la investigación serán:

- ¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes en formación sobre la retroalimentación aplicada por los docentes formadores y cómo los orienta en su aprendizaje?
- ¿Qué actitudes presentan los docentes en formación con respecto a la retroalimentación y cómo esto se ve viciado en su práctica?
- ¿Cómo impacta la aplicación de la retroalimentación en la escuela formadora de docentes?

Estas preguntas buscan contribuir a lograr los objetivos de investigación los cuales son:

Objetivo general:

- Analizar cómo se realiza la retroalimentación dentro del proceso de evaluación formativa en la escuela formadora de docentes, además, cuál es el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes y cómo influye en su aprendizaje posterior.

Objetivos específicos

- Identificar cuáles son los tipos de retroalimentación que aplican los docentes formadores y cuál concepto tienen.
- Examinar cuál es la actitud que presentan los docentes formadores acerca de la retroalimentación y su postura frente sus beneficios en el aprendizaje de sus alumnos.
- Determinar el uso que le dan los docentes en formación inicial a la retroalimentación que reciben por parte de los docentes titulares de los cursos.

Marco teórico

Retroalimentación

Dentro de la evaluación formativa, podemos encontrar dos factores muy importantes, los cuales son los mecanismos que se utilizan y los resultados que se obtienen, dentro de los resultados encontramos un paso esencial del proceso de evaluación, el cual se denomina feedback o retroalimentación. López e Hinojosa (2000) mencionan que “la evaluación formativa se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar y dirigir el mismo a través de una serie de pasos de retroalimentación constante” (p.34). Dicho esto, la retroalimentación debe ser constante y dirigir al alumno al logro de sus aprendizajes, pues de no ser así, se corre el riesgo de que los alumnos no conciban comprender aprendizajes posteriores a este, lo que conllevará a un bajo rendimiento académico.

La retroalimentación es según Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017) un proceso de diálogo que se inicia a partir de los resultados de una actividad de evaluación y que involucra proporcionar comentarios y sugerencias con el fin de desarrollar habilidades de autoevaluación y monitoreos. Pues a través de la retroalimentación, el alumno es capaz de regular su actuar y autoevaluar el desempeño obtenido, lo que lo llevara a tomar decisiones de cómo mejorar y lograr los aprendizajes esperados.

Para ello, la retroalimentación, que brinde el docente, debe cumplir ciertos aspectos, como el proporcionar a los alumnos la ayuda necesaria para que ellos sean capaces de identificar qué y cómo mejorar, no debe basarse en corregir o marcar errores y debe ser proporcionada en el momento preciso y no cuando ya se perdió el interés por parte del alumnos, además se debe respetar el estilo de aprendizaje de los alumnos y sus características, pues juegan parte fundamental en la forma en la que aprenden y procesan la información brindada.

Winnie y Butler (1994) citado en Hattie y Timperley (2007, p.82) afirman que “la retroalimentación es información con la que un alumno puede confirmar, agregar, sobrescribir, ajustar o reestructurar la información en la memoria, ya sea información de dominio, conocimiento metacognitivo, creencias sobre uno mismo y tareas, o tácticas y estrategias cognitivas”. Con la información proporcionada por el profesor, durante el proceso de retroalimentación, el alumno puede realizar los ajustes necesarios para mejorar o complementar la información ya asimilada. Lo que lo ayudara a estructurar aprendizajes posteriores, de aquí la importancia de conocer la forma en la que los docentes formadores brindan la retroalimentación a los docentes en formación, pues esto tendrá gran influencia en el actuar de estos últimos, en las aulas de educación primaria.

La retroalimentación para que resulte efectiva tiene que responder a tres preguntas: ¿A dónde voy? Que consiste en informar a los alumnos sobre los objetivos de aprendizajes para que puedan dirigir y evaluar sus acciones y esfuerzos, de la misma forma, la retroalimentación debe de estar relacionada con el logro de esos objetivos. Otra de las preguntas es ¿Cómo voy?, esta pregunta implica que se proporcione información sobre la tarea o la actuación del sujeto, ya que la retroalimentación es efectiva cuando se informa sobre el progreso y/o sobre cómo proceder. La siguiente pregunta es ¿A dónde seguir?, después de informar sobre el progreso se deben brindar desafíos mejorados, estrategias diferentes o nuevas formas para trabajar (Hattie y Timperley, 2007).

Además, Hattie y Timperley (2007) proponen cuatro niveles de retroalimentación, el primero de ellos es el que se puede hacer sobre una tarea o un producto, el segundo nivel se dirige al proceso, el tercer nivel es dirigido a la autorregulación y por último la retroalimentación basada en la propia persona.

Lo importante de estos cuatro niveles o tipos de retroalimentación, radica en ajustarlas a las características de los educandos. Por lo cual, es imprescindible tener claro en que consiste cada uno. Ya que una buena retroalimentación puede tener efectos positivos en el

rendimiento académico de los alumnos, de esta forma motivarlos a seguir aprendiendo y tomar conciencia de su papel en el propio aprendizaje.

Rendimiento académico

Un término importante y que ha sido conceptualizado por diferentes autores, es el rendimiento académico, las investigaciones realizadas ofrecen un panorama diferente al describirlo debido al enfoque que toman, de este modo, muestran un acercamiento a algunas de las causas que pueden influir en el rendimiento, ya que es a partir de esto que conceptualizan dicho término.

Se menciona en esta investigación, ya que se considera, que la retroalimentación puede tener impactos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para Jiménez (2000) el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrada en un área el cual se compara con la edad y el nivel académico (Edel, 2003). Es decir, los aprendizajes que ha alcanzado el alumno a una cierta edad o grado escolar, para ello se establecen estándares u objetivos a alcanzar, cuando estos no son alcanzados en el tiempo establecido se habla de un bajo rendimiento académico.

El rendimiento académico tiene una estrecha relación entre los comportamientos de los estudiantes y los institucionales, es el resultado de un proceso didáctico, que lleva a los alumnos a aprender en un momento determinado mediante estrategias diseñadas para este fin (Fuentes, 2004). Son diversos los factores que están relacionados con el rendimiento académico, están los factores personales, en donde podemos encontrar la motivación, la autoestima, la inteligencia, estilos de aprendizajes, edad, género, entre otros factores propios de los alumnos, en su lugar, dentro de los factores institucionales se encuentran la infraestructura escolar, el perfil docente, la práctica evaluativa, o el modelo educativo, elegido en la escuela, también, se encuentran factores familiares, en donde podemos encontrar el nivel socioeconómico, nivel de estudios de los padres, estructura familia, entre otros.

Además, el rendimiento académico es un indicador del aprendizaje obtenido por los estudiantes, los cuales se definen mediante objetivos curriculares y deben ser demostrados mediante algún tipo de prueba (García, López, y Rivero, 2014; Heredia y Cannon, 2017). Este concepto, nos lleva a pensar que el rendimiento académico es algo que se puede percibir a través de la evaluación y que está definido por lo objetivos, es decir por lo que se espera que los estudiantes aprendan.

Para Sternberg (2009) citado en Heredia y Camacho (2014) el desempeño académico es la capacidad del alumno de expresar lo aprendido y el esfuerzo puesto en su formación académica el cual es evaluado de manera formal e informal. De esta forma el desempeño académico es resultado del esfuerzo realizado por el estudiante, con la finalidad de que este

rendimiento sea el adecuado, se pretende que la evaluación formativa regule y acompañe en todo momento el proceso de enseñanza.

Al respecto a esto Molina (2015) menciona que “el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos” (p. 618). El hablar de un proceso formativo, va más allá de una simple prueba en donde se verifiquen los aprendizajes, la evaluación formativa se refiere a todo un proceso sistemático por el cual se busca mejorar la enseñanza.

Por ello, el rendimiento académico puede ser entendido a partir de los procesos de evaluación, pero una medición no refleja las pautas necesarias para mejorar la calidad educativa (Edel, 2003). De aquí la importancia de la evaluación formativa y continua, la cual, si provee la retroalimentación requerida para mejorar el aprendizaje, además de ofrecer a los docentes las pautas necesarias para mejorar el proceso de enseñanza y proveer a los alumnos la ayuda necesaria para involucrarse y comprometerse con su aprendizaje.

Desde el punto de vista de Canabal y Margalef (2017) la retroalimentación no se basa en solo revisar un trabajo o corregir los errores e inclusive algunos aciertos, sino que se trata de orientar, apoyar y estimular al estudiante en su próximo aprendizaje, esto cambia la perspectiva que se tiene sobre la retroalimentación que se realiza en las aulas, la cual muchas veces se basa exclusivamente en corregir a los alumnos o en solo hacerles notar sus errores. Para estos autores va más allá de eso, e implica orientar a los estudiantes hacia la mejora de sus aprendizajes, orientarlos a encontrar por cuenta propia sus errores y encontrar la forma de resolverlos y superar las dificultades, creando en los estudiantes autonomía y autoevaluación de su propio aprendizaje.

Relación del rendimiento académico con la evaluación formativa y la retroalimentación.

Para explicar cuál es la relación del rendimiento académico, con la evaluación, es importante, primero recordar el concepto de rendimiento académico, según Molina (2015) “es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos” (p.618). Para conocer en qué medida los alumnos han alcanzado los aprendizajes esperados, es necesario evaluar su actuación, no solo al final de un trabajo realizado, si no, durante todo el proceso, esto si lo que se busca es mejorar el rendimiento de los alumnos.

En las escuelas que desarrollan el método sistemático de la evaluación continua, demostraron tener mejores resultados académicos, ya que la evaluación formativa y continua es un proceso perfectamente planificado que permite al estudiante la asimilación progresiva de los contenidos y una interrelación con el profesor, lo que da la posibilidad de poner en práctica la retroalimentación en donde el alumno toma conciencia de su propio aprendizaje (Arribas, 2012). A través de la evaluación formativa y de la retroalimentación el estudiante, toma responsabilidad sobre su aprendizaje, lo que le permite tomar las decisiones necesarias para

mejorar su proceso de aprendizaje, todo esto con el debido apoyo de sus profesores, los que proporcionarían la retroalimentación necesaria para que los estudiantes construyan los aprendizajes esperados y así mejorar su rendimiento académico.

Metodología

La presente investigación es de paradigma cualitativo con un planteamiento inductivo, pues la finalidad de la investigación cualitativa es comprender el fenómeno que se presenta en el grupo a investigar. Por tal motivo, se considera que las metodologías cualitativas, se apegarán más al sentido y objetivo de esta investigación, pues a como lo mencionan Rodríguez y Valdeoriola “se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos propios de agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias de los individuos o grupos a los que investigamos” (2009, p. 47).

La presente investigación será de corte fenomenológico pues se buscará documentar las perspectivas que tienen, los docentes en formación, docentes formadores sobre la retroalimentación, lo cual requiere de una muestra intencional, que estará conformada por los docentes formadores y docentes en formación de la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, licenciatura en educación primaria. En el caso de los docentes en formación se utilizará una muestra intencionada de 15 alumnos pertenecientes a la generación 2016-2020.

En primer momento para la recolección de información se utilizó un guion de observación sobre la forma que los docentes titulares y docentes en formación utilizan la retroalimentación en su contexto cotidiano para la mejora.

La guía de observación, constó de 17 indicadores enfocadas a recabar información sobre los procesos de evaluación formativa y retroalimentación de los docentes de la escuela primaria y de la escuela formadora de docentes.

Para la investigación se aplicarán entrevistas semiestructuras pues se partirá de las posturas sobre el fenómeno de estudio, durante las entrevistas se buscará conocer las concepciones que tienen los docentes con respecto a la retroalimentación y en el caso de las entrevistas a los docentes en formación, se pretende indagar sobre las retroalimentaciones que les brindan sus docentes, así como de qué forma está impacta en su proceso de aprendizaje.

También se utilizó el diario de clase para sustentar los sucesos más importantes referente al proceso de retroalimentación y las pautas que realizan los docentes para realizar la evaluación.

En segundo momento se aplicará una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas a los docentes formadores, dicho guion está distribuido en dos dimensiones, uno referente a

concepciones sobre la retroalimentación, es decir lo que los docentes saben sobre la retroalimentación, y el segundo aspecto procedimental, con el entendido de cómo el maestro refiere que aplica este tipo de retroalimentación, para la sistematización de esta información se contrastará lo observado en el guion de observación con las respuestas de los maestros.

La segunda entrevista está dirigida a los docentes en formación sobre la experiencia de evaluación que han tenido a lo largo de su formación, en dicho aspecto, la entrevista la constituyen cinco preguntas abiertas, dirigidas a conocer el proceso de evaluación que han tenido a lo largo su formación docente.

Desarrollo y discusión.

En el desarrollo de la investigación se implementó un guion de observación el cual sirvió para el diagnóstico de la problemática, también un diario de clase durante un mes donde se plasmó las formas en la que los docentes formadores realizaban la retroalimentación.

En la segunda etapa de la investigación se diseñó una entrevista semiestructurada para los docentes en formación de los cuales hasta el momento solo seis docentes en formación han sido entrevistados, dicha entrevista esta distribuida en dos dimensiones, referentes a la concepción que tienen sobre la retroalimentación, en dicho caso se identificó que los 6 estudiantes tienen un vago conocimiento sobre lo que implica la retroalimentación, en dicho sentido coincidieron que la forma de retroalimentación que conocen es el que se utiliza al marcar los errores o aciertos en las tareas.

En dicho aspecto los docentes en formación no supieron referir a de que otras formas se puede aplicar la retroalimentación, esto resulta preocupante, ya que la retroalimentación forma parte esencial de la evaluación formativa, y en caso de no realizarla se estaría aplicando incorrectamente este tipo de evaluación.

Resultados

Los resultados parciales hasta el momento, otorgados por el análisis de la información de la entrevista semiestructurada en sus dos dimensiones, refieren que el alumno no conoce con amplitud el concepto de retroalimentación, así como al tipo de evaluación que pertenece.

En la segunda dimensión los datos proporcionados y que se relacionan con la dimensión anterior es que los alumnos al no saber con amplitud sobre la retroalimentación, en lo procedimental solo aplican lo que saben, es decir refieren que solo marcan los errores en las tareas, y es ahí donde la aplican.

Otra información relevante que aporta este estudio, es la forma en que los docentes formadores aplican la retroalimentación, en la formación docente, en este sentido en el registro del diario y la guía de observación se identificó que los docentes no mostraron un interés sobre la retroalimentación, inclusive un docente expresó que dicho concepto no era

importante como objeto de estudio, otra opinión de un docente observada en clase, es que no conocía sobre la retroalimentación, inclusive confundía los aspectos con la recuperación de conocimientos previos.

Cabe destacar que si un docente formador no aplica ni infiere la importancia de este tipo de evaluación en sus estudiantes, el ciclo será el mismo y este será ahora dirigido a la escuela primaria, donde el docente en formación aplicará una evaluación incompleta, y no se logrará contribuir al aprendizaje de los alumnos

Conclusiones

De los resultados analizados en el apartado anterior se puede llegar a las siguientes conclusiones

Los docentes en formación entrevistados no tienen un amplio conocimiento sobre la retroalimentación.

Los docentes en formación aplican el tipo de retroalimentación basado en marcar errores y aciertos.

Los docentes formadores observados no aplican la retroalimentación en sus cursos conscientemente.

Los docentes formadores no tienen conciencia de la importancia y el impacto que tiene la retroalimentación en el aprendizaje posterior de sus estudiantes.

Al no recibir una retroalimentación por parte de sus docentes, los estudiantes no concretan sus aprendizajes de forma correcta lo que les genera conflicto en aprendizajes posteriores.

De las anteriores conclusiones se pueden proponer que se implemente un taller encaminado a que los docentes en formación y docentes formadores obtengan aspectos conceptuales y procedimentales para aplicar los tipos de retroalimentación y se complete la evaluación formativa.

REFERENCIAS

- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1-15.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 149-170.
- Contreras-Pérez, G., y Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 69-90.
- Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación. (2012) *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. México: DGESPE.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, instigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-16.
- Fuentes, T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sinéctica*, 23-27.
- García, Y., López, D., y Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿Qué hacer?. *Edumecentro*, 272-278.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.
- Heredia, Y., y Camacho, D. F. (2014). *Factores que afectan el desempeño académico*. México: Lulu.
- Heredia, Y., y Cannon, B. Y. (2017). *Estudios sobre el desempeño académico*. México: Nómada.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Primaria (2019) *Perfil docente, directivo y supervisión*. México: SEP.
- Molina, M. L. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*, 617-626.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación (p. 47) Barcelona. FUOC.

SER DOCENTE Y FORMAR LECTORES DEBUTANTES A PARTIR DEL LIBRO DE TEXTO

Maura Verónica Mata de la Paz

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

maura.veronica@hotmail.com

Fernando Bernal Acevedo

(Maestro en Ciencias)

Profesor Investigador

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

fherbernal@hotmail.com

Reporte de investigación parcial

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este trabajo tiene como propósito establecer las características de la propuesta de lectura que subyace a los libros de texto proporcionados a los alumnos de primer grado de educación primaria en el periodo que abarca de 1960 a 2017. A partir de un análisis que recupera los aportes del análisis textual, de la historia cultural y del análisis de los libros escolares, este trabajo trata de poner en relación los criterios editoriales que marcaron la producción de estos libros con las concepciones de lectura y prácticas sobre la construcción del significado que se tomaron en cuenta para la realización de estos textos. Los resultados de este análisis muestran cómo las decisiones sobre los aspectos editoriales están en razón directa con las concepciones sobre la lectura que marcaron diferentes épocas en el periodo estudiado. El análisis muestra también cómo la presentación final de este tipo de libros refleja una tensión entre los criterios editoriales que responden a consideraciones de carácter estético o de estilo con los lineamientos pedagógicos orientados a favorecer un acercamiento de los niños pequeños a los textos y la lectura.

Palabras clave: textos, libros, lectura, edición, lenguaje

Planteamiento del problema

Esta ponencia forma parte de una investigación más amplia que trata de establecer el potencial didáctico de los materiales editoriales que se han propuesto para la formación del lector en la alfabetización inicial. En este trabajo nos centraremos en las ediciones de libro de lectura para primer grado que han surgido como resultado de las reformas curriculares en México.

El análisis de los libros de texto ha aparecido, eventualmente, en las discusiones que tratan de dar cuenta del impacto de las sucesivas reformas a la educación básica en nuestro país. Una parte importante de estos estudios se ha referido a las implicaciones políticas e ideológicas que son consecuencia inevitable de estos procesos de reforma. Como lo señalaron en su momento autores como González (1982) y Vargas (2001), son más escasos aquellos trabajos que se centran en las dimensiones técnicas, pedagógicas o de contenido. Para el caso del Español, se han abordado cuestiones como el tipo de ejercicios que se proponen a los niños o la atención que reciben al interior de los materiales los diferentes elementos vinculados a la enseñanza de la lengua (Vargas, 2001).

Un estudio más reciente y cercano a nuestro interés es el desarrollado por las autoras Alvarado, García & Jiménez (2018). Estas autoras se propusieron evaluar la naturaleza de los textos incluidos en el libro de lecturas de cuatro ediciones realizadas entre 1996 y 2015. Analizando aspectos como la extensión, la tipología textual y el origen de los textos compilados, las autoras concluyen que en dichos materiales se observa un predominio de los textos ficcionales en detrimento de una mayor diversidad textual. Por otra parte, tomando como base un análisis exhaustivo del léxico presente en las diferentes ediciones, se concluye que la predominancia de textos provenientes de la tradición oral, no favorece el acercamiento al registro escrito ni la ampliación del vocabulario de los niños que pueda darles un conocimiento del mundo con mayor riqueza.

La revisión de los estudios que analizan los libros de texto referidos al ámbito de la lectura nos muestra con claridad que, en los años recientes no se han realizado trabajos de análisis e investigación que pongan énfasis en la relación que existe entre criterios editoriales que se han seguido en nuestro país para el diseño de los libros de texto, en lo que concierne a la lectura, y las posibilidades didácticas que estos materiales pueden ofrecer realmente a los docentes.

En razón de lo anterior, nuestro estudio tiene como objetivo principal establecer las características del trabajo didáctico para la formación de lectores que subyacen a las ediciones del libro de lecturas de las reformas que comprenden el periodo 1960 – 2017.

Marco teórico

La enseñanza de la lectura en el proceso de alfabetización inicial ha estado determinada por las concepciones sobre aprendizaje y sobre la escritura, que han sido predominantes en cada época.

Para los años 60, prevalecía en nuestro país una concepción de lectura basada en el descifrado, principalmente a través del método de enseñanza ecléctico que combinaba los procesos sintéticos y analíticos para abordar las unidades del lenguaje. A finales de los años 70 y principios de los 80 predominaban los enfoques basados en la percepción y la adopción del método global de análisis estructural para la enseñanza de la lectura, que pretendía la comprensión a partir de la percepción global, más que la decodificación (Díaz & Saulés, 2013).

Con la publicación de las investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979) y el desarrollo de propuestas para la alfabetización inicial que trataban de tomar en cuenta estas aportaciones (Ferreiro, 1989), las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura cambiaron radicalmente. Las formas de trabajo didáctico surgidas a partir de esas investigaciones se basaban en cuatro principios fundamentales (Ferreiro, Richero & Barreiro, 1993): a) *Considerar el proceso de adquisición que lleva cada alumno*. Los niños elaboran construcciones intelectuales que les permiten apropiarse del sistema de escritura. b) *Las actividades didácticas no siguen una secuencia rígida*. No hay un orden establecido de situaciones didácticas para que los niños logren aprender a leer y escribir. c) *La interacción, para abordar la heterogeneidad del saber*. Implica comprender en colaboración cómo funciona este sistema de marcas alfabético. d) *Posibilitar el acercamiento a los materiales escritos de uso social*. Plantea el necesario contacto con los materiales que tienen una función comunicativa. Es a partir de esto último como surge la idea de poner al alcance de los niños materiales de lectura “reales”, entendidos como aquellos que se encuentran en circulación, que se elaboran con finalidades sociales como informar, recrear, narrar, entre otras. Sin embargo, trabajar este tipo de objetos con alumnos en edades muy tempranas, implica un gran reto para el docente pues no resulta fácil atender su sentido social y al mismo tiempo cumplir los propósitos didácticos establecidos (Lerner, 2001).

Ante la necesidad de acercar a los niños a materiales de lectura con un significado de mayor riqueza, se pensó en un tipo particular de producción editorial que parecía ajustarse a las características de los niños en esta etapa de escolarización: el álbum ilustrado.

Los álbumes ilustrados en la actualidad tienen un gran auge entre la comunidad lectora. Como lo han señalado algunos estudiosos de este tema, integran un género que se encuentra en una época de oro y en el cual los artistas de la ilustración producen obras de gran calidad y variedad (Colomer, 1998; Arizpe & Styles, 2004; Peña Muñoz, 2006; Van der Linden, 2015).

La propuesta innovadora de lectura que plantea este tipo de materiales influyó poco a poco en las decisiones de edición que se tomaron para el diseño de los libros de texto en nuestro país y también para la conformación del acervo de las bibliotecas que se distribuyen en las escuelas de educación básica (Pérez-Buendía, 2010).

En los álbumes influye la técnica de la ilustración empleada en relación con el texto que la acompaña, la disposición de distribución y ubicación de cada uno de los elementos en la página, así como el manejo del color en función de lo que se desea comunicar y del efecto que se quiere transmitir al lector, quien a partir de sus propios conocimientos y habilidades para descifrar y construir un significado, tendrá la oportunidad de interactuar con estos libros de tan variada clasificación y formato, producto de las casi infinitas posibilidades de relación entre los elementos de este tipo de materiales (Van der Linden, 2015).

A partir de este auge del libro álbum, se abrieron nuevas posibilidades de acceso para los niños a obras de gran calidad. Las recientes iniciativas oficiales para dotar de bibliotecas a todas las escuelas del país, revelan este interés creciente por incluir la amplia diversidad y riqueza de los libros álbum como un material de lectura privilegiado para los niños de los primeros grados de la escolarización. No obstante, los especialistas en el análisis de estos materiales en particular han puesto también de relieve la gran complejidad que supone el acercamiento a este tipo de obras (Colomer, 1998). En nuestra apreciación, el libro álbum posibilita, sobre todo, la lectura autónoma o exploración de materiales escritos por parte del niño en un momento en el que no está aún alfabetizado convencionalmente.

Metodología

El estudio realizado es de tipo documental, centrado en las características editoriales de los libros de texto de lectura oficiales que se elaboraron en México desde 1960 hasta 2017. Este análisis estuvo focalizado, por un lado, en la propuesta textual específica del material de lectura ofrecido: géneros y tipologías, y por el otro, en lo relativo a las decisiones editoriales concretas que se asumieron en el proceso de elaboración de estos libros de texto. Estas propuestas de diseño editorial determinan las formas materiales concretas en las cuales se da a conocer estas obras a los niños y a los docentes. Nuestra perspectiva metodológica retoma, en lo fundamental, las aportaciones de la historia de las prácticas culturales sobre el libro y la lectura que sostiene que “las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores (o auditores)” (Chartier, 1995) y de manera más específica, los estudios que analizan, desde una perspectiva histórica y textual, materiales escolares como son los cuadernos y los libros del alumno (Chartier, 2007, 2009).

El análisis de nuestro trabajo consiste, de esta manera, en determinar las concepciones específicas sobre el proceso de lectura que subyacen a tales propuestas editoriales, así como

Las posibilidades didácticas que pueden establecerse a partir de estas decisiones. Esta revisión estuvo basada en las siguientes categorías fundamentales: a) extensión del texto, b) formas de relación imagen-texto, c) género textual y tipo de texto y d) posición del alumno frente a la lectura.

Resultados

Los libros de texto gratuitos que se han producido en México a lo largo de varias décadas, han tenido una gran relevancia como recursos para la enseñanza y el aprendizaje y han constituido una guía fundamental para la conducción del trabajo docente.

Los libros de texto relativos a la enseñanza de la lengua que se elaboraron en 1960 y en 1962, no contemplaron un material de lectura en específico. Hubo dos ediciones de *Mi libro de Primer Año* que sólo cambiaron en la portada. Este libro se dividía en dos partes, en la primera se trabajaba el aprendizaje de la lectoescritura desde una concepción muy mecánica: se leían palabras, oraciones y textos descriptivos de extensión corta principalmente, con una función netamente escolar que limitaba la elaboración del significado. La segunda parte se integraba, esencialmente, por un conjunto de textos para ejercitar la lectura con una estructura de tipo narrativo- anecdótico sin autor, en los que se abordaban temas relacionados con la vida cotidiana y los valores. Se incluían, además, algunos títulos de género literario, estos sí, de escritores reconocidos: textos rimados breves, escritos en verso y estrofas, organizados en párrafos separados.

Los textos de este material contenían imágenes sencillas a color, alusivas al texto con un estilo homogéneo a lo largo de toda la obra. La tipografía empleada no variaba. Había una propuesta de lectura implícita centrada en la extensión corta de los textos y no tanto en la reflexión sobre el significado, dado que se trataba de textos poéticos con un amplio uso de la metáfora, evidentemente difíciles de interpretar para los niños. Los textos más largos presentaban una estructura narrativa y se enfocaban en el fomento de una cultura de la formación del ciudadano personal y social de ese tiempo. Por el análisis realizado, las formas de lectura posibles serían la mediación a través del docente y el descifrado de los textos por parte de los niños.

En 1972 tampoco se editó un libro de lectura. El libro de *Español. Primer grado* no significó un cambio importante con respecto a la edición anterior, privilegiaba la ejercitación de la lectura con textos repetitivos. Se dividía en dos grandes partes: la primera se componía de actividades para aprender la lectoescritura mientras que la segunda se integraba por una sección denominada “Lecturas” en la que se proponían textos literarios cortos en verso como coplas, nanas, canciones y juegos infantiles, retahílas, adivinanzas, además de cuentos y fábulas y textos descriptivos, narrativos y anecdóticos. Por último, se presentaba también una

serie reducida de textos narrativos sobre conmemoraciones históricas y de símbolos patrios. Algunos textos que integraban esta parte del libro no tenían autor, otros eran firmados con las iniciales y solamente algunos pocos eran suscritos por escritores reconocidos.

La edición de este libro era uniforme en lo correspondiente a la tipografía y a la ilustración. La propuesta de lectura que subyace no se centra, al igual que la edición anterior, en el significado, sino en la extensión corta y la estructura repetitiva de los textos. Se infiere que las formas de lectura que promovía este material se enfocaban en el descifrado del escrito mediante la repetición y en la mediación por parte del docente.

Los materiales elaborados en la reforma de 1982 se enfocaron, por un lado, en la ilustración, al conferirle una mayor atención al detalle e introducir la fotografía y por el otro, en el aumento de la cantidad de textos. De igual forma que en las ediciones anteriores, se proponía un trabajo de la lectura por mecanización con textos repetitivos. Este conjunto editorial se conformaba por: *Mi libro de primero. Parte I* y *Mi libro de primero. Parte II*. Cada libro se organizaba por unidades con temas y una sección final llamada “Lecturas”. Como parte de las unidades, se proponían ejercicios para el dominio de diferentes aspectos de la lectoescritura. En los apartados destinados para leer, prevalecían textos literarios de los mismos subgéneros que en la edición de 1972 y algunos elaborados por niños (así indicado). El primer libro era más extenso en cuanto al número de títulos y el segundo presentaba textos más largos. En suma, la propuesta de lectura para los alumnos que se infiere en esta reforma implicaba leer a través del profesor y practicar el descifrado, como en las dos ediciones pasadas.

Para el año 1988 no se observaron cambios relevantes ya que los libros eran prácticamente iguales, sólo en el de *Mi libro de primero. Parte I* se cambiaron dos textos por otros parecidos en su extensión.

En la reforma curricular de 1993 es cuando aparece por primera vez un libro específico de lectura para primer grado. En este período se elaboraron dos producciones editoriales en este sentido, uno en este mismo año y el otro en 1997. El primero de estos materiales redujo la cantidad de textos con relación a la edición anterior y contempló otros de mayor extensión, sin embargo, la lectura continuaba planteándose como el desarrollo de una habilidad. Este material retomó la mayoría de los textos que se habían trabajado en 1982. Era un libro corto de 35 títulos y los textos seleccionados eran principalmente literarios y se incorporaron como nuevos tres cuentos largos, con ilustración más compleja. Este libro declaraba como intención promover en los niños un acercamiento a la lectura y generar interés por leer los Libros del Rincón que habían llegado a las aulas y las escuelas. Consideramos que lograr esta aspiración se asumía como una responsabilidad del docente. Los cuentos incorporados sugieren el inicio de una mayor atención a la ilustración y la promoción de lectura de textos más extensos.

El segundo libro que se editó en 1997, proponía una lectura más autónoma por su diseño editorial, por la inclusión de textos fácilmente memorizables y por la incorporación de libros álbum. Esta edición ha sido reconocida por docentes y alumnos como un material muy atractivo en su conjunto. Se conformó por 39 textos que correspondían al mismo número de lecciones. El libro de lectura era el eje temático articulador de los materiales de Español: libros de actividades, recortable y del maestro. Se basaba en los resultados de investigaciones acerca de la adquisición de la lengua escrita y las habilidades comunicativas en los niños. En esta compilación de textos la mayoría eran literarios: cuentos en prosa y en verso, anecdóticos y tradicionales, de estructura y secuencia repetitiva; mitos y textos rimados como retahílas. Se incluían algunos narrativos y otros con función informativa.

La propuesta editorial de este libro se caracterizaba por integrar algunos álbumes ilustrados y por conferir el formato de este tipo de libros a la mayoría de los textos. Por lo tanto, había una mayor variedad en aspectos como la relación imagen-texto, tipografía, ilustración, extensión, elementos que enriquecen la página como unidad de significado y que contribuyen a la construcción del sentido. Esta selección de textos, integrada en un libro de lectura se puede considerar como una “biblioteca personal” para cada niño. La propuesta de lectura que subyace a los materiales con este tipo de diseño favorece la formación de un lector autónomo debido a que promueve, en los niños pequeños, la interpretación de la imagen y el texto para elaborar el significado. Pensamos que con esta edición se había logrado un gran avance en la formación del lector autónomo en los momentos iniciales del proceso de alfabetización.

En la reforma de 2011 el libro de lectura volvió a un diseño editorial poco atractivo para los niños y enfocado en textos rimados que privilegiaban la lectura oralizada. En la presentación aludía a un interés por la formación de los nuevos lectores y el fomento a la lectura; mencionaba que la selección de los textos se orientó por tres propósitos: leer para tomar decisiones, leer para disfrutar la experiencia literaria y leer para aprender. Esta propuesta consideraba la participación de los padres de familia en el fomento de la lectura y planteaba un conjunto de sugerencias dirigidas a ellos y otras a los alumnos y maestros. Proponía también una sección "Para comentar la lectura" que incluía algunas preguntas sobre el contenido de cada texto.

La edición en cuanto a la ilustración se caracterizaba por una paleta de colores limitada al azul, amarillo, blanco y verde. Las imágenes estaban elaboradas a partir de trazos en color negro y en ocasiones se presentaban a doble página sin límite de márgenes. La tipografía era la misma a lo largo de este material de lectura, sólo se agregaba alguna diferente como parte de las imágenes. Por lo tanto, este libro era, como lo hemos mencionado, poco atractivo para los niños. Aunque los materiales de esta edición propugnaban por una mayor participación de los actores vinculados a la formación lectora del niño pero las decisiones editoriales limitaban claramente la posibilidad de que este último se interesara en ellos y los explorara de manera autónoma.

En la edición de 2014, el libro de lectura se proponía favorecer el desarrollo de estrategias para la lectura mediante textos repetitivos y cuentos sin palabras. Este recurso constituía también, como en la edición de 1997, un eje temático articulador de las actividades didácticas de la asignatura de Español. En su declaración, pretendía promover la formación de lectores desde los primeros grados de la escolaridad, que comprendieran lo que leen y se interesaran por leer. En este material se señalaba que los textos fueron modificados con un sentido escolar sin cambiar el significado original y que se cuidó que fueran variados y atractivos. Algo interesante en este libro es que enuncia algunos “derechos del lector” que propugnaban por una mayor autonomía y libertad para el niño en cuanto a sus prácticas de acceso al texto.

La propuesta de lectura de esta edición se integraba principalmente por textos literarios, de subgéneros que ya se habían editado en publicaciones anteriores. Al final de cada texto se sugería leer títulos de las Bibliotecas de aula y/o escolar. Como parte de esta compilación se presentaban dos álbumes sin palabras que eran cuentos para mirar, leer las imágenes y formular el sentido. Sobre este tipo de textos la SEP mencionaba que al leer imágenes, el niño desarrollaba habilidades para la comprensión lectora como la inferencia y la interpretación.

El diseño editorial que prevalecía en este material curricular contemplaba una ilustración homogénea con dibujos a color y trazos similares en varios de los textos, situación que no favorece, por ejemplo, que el niño prealfabetizado distinga en dónde inician o terminan algunas de las historias. La tipografía que se observaba era la misma a lo largo de todo el libro, los títulos manejaban de dos a tres colores. La extensión de los textos era corta: de dos a cuatro renglones breves por párrafo y más adelante aumentaba la cantidad. Consideramos que las formas de abordar el texto privilegiaban la lectura en voz alta a través del maestro y la narración de historias, también de manera oral, a partir de secuencias de imágenes.

Finalmente, la reforma de 2017 integró una propuesta de libro denominada *Lengua materna. Español. Lecturas. Primer grado*, que trata de acercar a los niños a la lectura a partir de textos cortos, fácilmente oralizables y de un diseño de ilustración atractivo por el color y la doble página, aunque no relacionado con los textos en el sentido propuesto, por ejemplo, por el libro álbum. Esta forma de relación imagen-texto, en la que los criterios para el diseño de la imagen son un tanto independientes a las necesidades de la interpretación del texto, no favorece que el niño pueda explorar y reconstruir de manera autónoma el significado. Este libro señala en términos generales que el docente leerá en voz alta los textos y que el niño puede leer en casa los que sean de su interés.

Discusión y conclusiones

Elaborar una propuesta de libro de lectura para niños que se encuentran en las etapas iniciales del proceso de alfabetización ha significado un reto editorial y pedagógico muy importante. Las propuestas surgidas de las sucesivas reformas en México, reflejan las concepciones sobre aprendizaje de la lectura así como una representación particular del niño como lector que han imperado en cada época. La necesidad de plantear textos cortos, dada la edad y momento de desarrollo de los niños, se ha resuelto de diferentes maneras: en las primeras ediciones de los libros, estos textos cortos privilegiaban las destrezas de descifrado por lo que el significado global no resultaba una prioridad. Cuando se juzgaba que los niños habían adquirido cierta habilidad en la lectura, se proponían igualmente textos cortos pero, en muchos de los casos, al corresponder éstos al género de la poesía, representaban un desafío importante para los niños en cuanto a la construcción del significado.

Con relación a las decisiones editoriales, y en lo que respecta a las relaciones específicas entre el texto y la imagen, observamos una tensión importante entre los criterios que provienen de los ámbitos artísticos y del diseño con aquellos que se originan en el ámbito pedagógico y que tratan de propiciar un acercamiento más amigable de los niños pequeños al mundo de la lectura. En el recorrido que hemos hecho revisando las diferentes ediciones de los libros de lectura, observamos esta tensión que da como resultado un producto concreto en el que confluyen, a veces de manera conflictiva, las representaciones particulares sobre los criterios editoriales que en cada época se juzgan como contemporáneos y de avanzada, las consideraciones específicas sobre el proceso de la lectura dominante y una representación particular de lo que significa el niño pequeño como lector.

REFERENCIAS

- Alvarado, M., García, A. & Jiménez, K. (2018). Los libros de lectura para el primer ciclo de la escolaridad Básica en México, 1996-2015. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 23. No. 6.
- Arizpe, E. & Styles M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2007). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris, Retz
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos. Ordenar los saberes escribiéndolos. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Vol. 30. No 3.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ferreiro, E. (Coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización en América Latina*. México, Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. Richero, N. & Barreiro, S. (1993). *Red Latinoamericana de Alfabetización. Informe de actividades 1991-1993*. México, W. K. Kellogg's Foundation.
- González, E. (1982). *Los Libros de Texto Gratuitos*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, Secretaría de Educación Pública.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Peña Muñoz, M. (2006) El libro álbum, un objeto cultural. En: *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*, pp 34-39. Santiago de Chile, Biblioteca CRA Escuela Liceo/Gobierno de Chile Ministerio de Educación.
- Pérez-Buendía, R. (2010). *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México, SEP-OEI.
- Van der Linden, S. (2015) *Álbum[es]*. Variopinta ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.
- SEP, (2019). *Conaliteg*. México, SEP.
- Recuperado de: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/primaria.html>

SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Mayra Morales Guadarrama mayra.morales.guadarrama.prees@gmail.com

Andrea Ahuyón García andrea.ahuyon.garcia@gmail.com

Dra. Carina María García Ortiz garcia.ortiz.carina@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo favorecer el aprendizaje cooperativo en alumnos de educación preescolar mediante el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje, en el contexto del último año de la formación inicial. La investigación es útil y resulta de interés en el nivel de educación preescolar por la necesidad de que las educadoras cuenten con las habilidades y conocimientos para una intervención educativa idónea.

La metodología empleada fue la investigación acción. Los principales hallazgos, a partir de la observación y el diario, destacan que los niños muestran dificultad para interactuar de manera cooperativa con sus compañeros, pues en la edad preescolar comienzan a construir capacidades para la socialización y el trabajo con otros, sin embargo, comienzan a comprender la importancia y utilidad del trabajo cooperativo en el logro de metas colectivas. Las conclusiones enfatizan el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, su participación como mediador e intermediario resulta esencial para potencializar el aprendizaje cooperativo, además de hacerlos partícipes en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades; es una oportunidad para que el docente comparta la toma de decisiones y modele relaciones sociales y afectivas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, proceso enseñanza-aprendizaje, educación preescolar, educadoras.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de investigación surge a partir de la necesidad de favorecer el aprendizaje cooperativo desde un enfoque didáctico y con la implementación de estrategias innovadoras que permitan a los alumnos de educación preescolar potencializar el trabajo entre pares, la interacción personal o cara a cara, la responsabilidad, la solución de conflictos, el apoyo mutuo, así como la valoración y aceptación de la diversidad.

La problemática se identificó al llevar a cabo el análisis de la planeación didáctica y la reflexión del desempeño en la práctica de las docentes de educación preescolar durante su formación inicial, producto de ese ejercicio analítico reflexivo que estuvo sustentado en los referentes teóricos estudiados en algunos los cursos del plan de estudios 2012, se reconoció un área de oportunidad en la aplicación del enfoque y las estrategias adecuadas para favorecer el aprendizaje cooperativo en los alumnos, la debilidad presente en las prácticas se caracteriza por el empleo de formas rutinarias para propiciar el trabajo en equipo y las interacciones que tienen lugar en esos momentos. Es decir, las actividades y situaciones que se desarrollan constantemente en las aulas se encuentran relacionadas con la competición y el establecimiento de un líder (Ferreiro y Calderón, 2000), también se encontró que se privilegia una estructura individualista del aprendizaje.

A pesar de ser una problemática centrada en la práctica docente, impacta en el aprendizaje de los educandos porque si el docente tiene dificultades para emplear diversas formas de organización social de la clase que promuevan la interdependencia positiva entre los participantes, se limita el enriquecimiento de sus conocimientos, así como la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo y las relaciones sociales y afectivas que les permitan convivir y resolver problemas de manera armónica.

MARCO TEÓRICO

Para desarrollar una práctica docente que contribuya a lograr los propósitos educativos del nivel educativo, es necesario poseer los conocimientos y habilidades requeridas para llevar a cabo un proceso de enseñanza que permita a los alumnos desarrollar aprendizajes, específicamente en esta investigación se analiza la pertinencia de promover el aprendizaje cooperativo en el nivel preescolar a través situaciones de aprendizaje.

El enfoque sociocultural de Vygotsky

El desarrollo genético juega un papel fundamental para comprender los procesos de aprendizaje y socialización de los alumnos; sin embargo, hay otros factores que intervienen. Para Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1985) esta idea representó una nueva área de investigación, porque

consideró que había que estudiar más allá del desarrollo genético y comenzar a visualizar las interacciones sociales en las que se encontraba el sujeto; lo anterior ayudaría en su momento a dar respuesta a interrogantes que otras teorías genéticas no podían responder.

Vygotsky señaló que el problema radicaba en cómo dar cuenta de las relaciones cambiantes entre las diferentes fuerzas de desarrollo y sus correspondientes conjuntos de principios explicativos (Wertsch, 1985, p. 37). Por ello se asevera que esta teoría es la indicada para direccionar el proceso de enseñanza del aprendizaje cooperativo; en tanto plantea la importancia que tienen en las interacciones con otros en los procesos de construcción del conocimiento.

Es esencial tener presente que las relaciones de los alumnos con otras personas poseen un papel fundamental en su desarrollo y por tanto en su aprendizaje; como docente es difícil intervenir en aquellas que suceden fuera del ámbito escolar, sin embargo, dentro del aula él es un mediador para la socialización y el aprendizaje cooperativo; que sin lugar a duda impactará en la forma en cómo los educandos se desarrollarán en la relación con los agentes externos a la institución educativa.

Vygotsky (como se citó en Wertsch, 1985) refiere que las funciones psicológicas superiores aparecerán cuando el alumno una vez haya interiorizado las formas superiores logre externarlo; es decir ponerlo en práctica con otros sujetos, pues es considerada como una función social necesaria para favorecer una función psicológica interna. Por ello, es importante que durante las situaciones de aprendizaje se propicie el trabajo con pares, esto ayudará a la construcción del conocimiento.

Ferreiro y Calderón (2000) realizan un análisis de las principales características del enfoque sociocultural de Vygotsky, contrastado con lo antes citado lleva a definir algunos puntos elementales para la comprensión del enfoque:

- La existencia de un vínculo entre la psique y lo sociocultural.
- Los procesos psíquicos como procesos que van más allá de un enfoque genético.
- La interacción con otros permite la internalización del conocimiento.
- La mediación debe situar al alumno frente a una zona de desarrollo próximo.

Aprendizaje cooperativo

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 5), por ello es necesario que los sujetos tomen una actitud empática y responsable frente a las situaciones que se les presenten, de lo contrario es poco probable obtener los fines deseados.

El aprendizaje cooperativo según Ferreiro y Calderón (2000) brinda la posibilidad de ofrecer a los alumnos igualdad de derechos y oportunidades para potencializar habilidades y conocimientos, mediante un ambiente de aprendizaje que promueve la cooperación, el cual se genera al propiciar valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, que llevan al alumno a la construcción de

un pensamiento crítico y creativo, a tomar decisiones de manera acertada, además de fortalecer su inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.

Desde una perspectiva diferente, Johnson et al. (1994) definen el aprendizaje cooperativo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo” (p. 5), es decir que es un medio por el cual los alumnos potencializan sus conocimientos sin necesidad de competir con los demás, este proceso busca que sean ellos quienes de manera conjunta construyan sus saberes

Lo anterior nos lleva a construir un concepto de aprendizaje cooperativo; el cual puede ser definido como una estrategia que permite brindar las mismas oportunidades a los educandos de desarrollar un pensamiento crítico y creativo. Es un proceso complejo, el docente debe favorecer en los alumnos capacidades relacionadas con valores e inteligencia emocional que les permitan actuar para la toma de decisiones en el aprendizaje propio y de sus compañeros, participando de manera comprometida.

El rol del docente frente al trabajo cooperativo

El papel del docente en el aprendizaje cooperativo es favorecer “el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad. Pero el ser capaz de inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica, primero, vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores” (Ferreiro y Calderón, 2000, p. 25). Por ello el docente debe comprender y poner en práctica los conocimientos que promoverá en los alumnos.

Terry (1998) plantea la importancia de hacer una retrospectiva al proceso de enseñanza en el que se utiliza esta estrategia. Es necesario que el docente sea consciente de que su actuar influirá en la forma en que los alumnos responderán al trabajo cooperativo. Esto sin duda reafirma la importancia de una constante reflexión de la práctica; pues no se puede suscitar en los alumnos conocimientos y habilidades que no se han desarrollado.

El docente debe ser un mediador o “intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos, pero al mismo tiempo el docente modela y enseña una cierta estructura de relaciones sociales y afectivas” (Díaz Barriga, 2006, p. 57), debe ser quien ofrezca una gama de posibilidades a los alumnos para aprender; esto quiere decir que evitará dirigir estrictamente el proceso de aprendizaje, por el contrario, propiciará las situaciones didácticas idóneas para que los niños logren el proceso de interiorización. Para lograr lo anterior Johnson et al. (1994), proponen un modelo para desarrollar el aprendizaje cooperativo en el aula y lo especifican en cinco etapas.

- a) Especificar las metas colectivas que se pretenden alcanzar.
- b) Tomar decisiones que impacten en el proceso de enseñanza.

- c) Supervisar el desarrollo de los alumnos durante las actividades, brindando apoyo a quienes lo necesiten.
- d) Evaluar los aprendizajes que los educandos han adquirido; además de valor el grado de eficacia del grupo.

Lo anterior, permite conocer una posible estructura de intervención, consideran que la forma adecuada de desarrollar el aprendizaje cooperativo, se encuentra orientada al logro de metas colectivas, en donde el docente establezca que tipo de acciones realizará para desarrollar el aprendizaje de los alumnos, así como el papel de monitor que tendrá en las situaciones de aprendizaje, pues durante este proceso recabara la información necesaria para la evaluación.

Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

Los componentes esenciales para favorecer el aprendizaje cooperativo según Johnson et al. (1994) son cinco. El primero es la interdependencia positiva, es aquí en donde el docente busca que los alumnos reconozcan la importancia que tiene el trabajo cooperativo y su papel en él, para ello es necesario asumir la responsabilidad frente al aprendizaje propio y de los demás.

La responsabilidad individual y grupal, es otro componente, como colectivo se busca que se adquiera el compromiso de lograr los objetivos establecidos, además de ser capaces de evaluar lo que se realiza, tomando en cuenta el rol que juega cada uno de los integrantes. El alumno debe comprender que su participación individual es esencial en el proceso de aprendizaje cooperativo, puesto que forma parte de un grupo y el incumplimiento de las tareas asignadas pone en riesgo el logro de las metas establecidas.

El tercer componente es la interacción estimuladora, en donde se brinda la oportunidad de interactuar con sus compañeros, implica una interacción cara a cara; es aquí en donde los niños podrán en juego la socialización y motivación, pues serán ellos quienes animen a sus compañeros a favorecer las metas. El cuarto es enseñar a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, este se encuentra relacionado con el anterior, pues pretende dotar al alumno de conocimientos y capacidades que le permitan tener una buena organización, así como la posibilidad de tomar decisiones y hacerse cargo de las implicaciones que se presenten.

Por último, la evaluación grupal, en donde los alumnos realizan una valoración acerca del trabajo realizado, es aquí en donde se logran identificar las debilidades y fortalezas generales que obstaculizan o benefician el aprendizaje cooperativo. Además, esta etapa puede ser un punto de partida para pensar de qué manera se pueden solucionar los problemas planteados.

METODOLOGÍA

La metodología empleada fue la investigación-acción, pues Elliott (2005) refiere que “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de la capacidad de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (p. 70); lo que quiere decir que parte de la necesidad de reflexionar lo que hace, se identifica una problemática o área de estudio, con el fin de transformar y mejorar, en este caso se encuentra orientada a una área de oportunidad de la práctica relacionada con la necesidad de favorecer el aprendizaje cooperativo.

La investigación –acción es para Elliott (2005) el:

Estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma, su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, si no de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (p. 88).

Por su relación con la búsqueda de la mejora en la calidad de la acción, esta resultó pertinente para el desarrollo de la investigación. El objetivo principal fue transformar la práctica docente, haciendo un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de educación preescolar respecto al trabajo cooperativo; pues se encuentra relacionado con el papel que el docente desarrollará frente al aprendizaje de los alumnos.

RESULTADOS

Al tratarse de una investigación-acción en la que se ha aplicado un ciclo de reflexión, los resultados son parciales y se derivan del diseño e implementación de situaciones de aprendizaje con alumnos de segundo grado de educación preescolar en un ciclo de acción. La información se recuperó mediante la observación y elaboración de un diario de clase, en el cual se narraron y analizaron las situaciones relacionadas con el aprendizaje cooperativo.

Se diseñaron situaciones de aprendizaje en las que los alumnos trabajaron en equipos de 4 integrantes para desarrollar una tarea (armar rompecabezas, construir objetos y juegos de mesa); vinculadas al Área de Desarrollo Personal y Social de Educación Socioemocional, en el organizador curricular uno de Colaboración. Las consignas pretendían que los alumnos comprendieran la meta de la actividad y algunas de las reglas de cada juego, así como la importancia del trabajo colaborativo. Las expresiones de los niños que se escucharon en esta fase de la situación de aprendizaje fueron: “Si lo hacemos juntos es más fácil” “Si nos peleamos no vamos a poder jugar”, “No está bien que nos quedemos con todo el material”, además de mencionar

y ejemplificar las actitudes favorables que debían mostrar durante la actividad, así como algunas situaciones a evitar.

Mediante las expresiones verbales de los alumnos durante las consignas se valora que representaron un momento fructífero en su aprendizaje, puesto que se observó que reconocieron cuál es la actitud favorable a asumir frente al trabajo cooperativo. Una vez entendidas las consignas, se desarrollaron las actividades. Los educandos mostraron poca disposición para trabajar de manera cooperativa, se manifestaron actitudes de rechazo e indiferencia hacia compañeros, pues se negaron a considerar algunas de las ideas para la resolución de los problemas y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, incluso surgieron situaciones de conflicto por el uso de material, se les dificultó compartirlo o utilizarlo para el logro de la meta.

Para afrontar estas situaciones, las docentes intervinieron como mediadores para la resolución de conflictos, mediante cuestionamientos ¿Cuál es su meta? ¿Crees que así podrán conseguir la meta? ¿Están trabajando en equipo? ¿Tomaron en cuenta las ideas de todos? entre otros; esto permitió a los alumnos desarrollar una interdependencia positiva, reconocieron que sin la participación de todos los integrantes es más difícil obtener los resultados esperados o incluso imposible, fue durante este momento en el que los alumnos comenzaron a analizar las tareas que a cada uno correspondía asumir y cumplir, lo que llevó a reconocer su responsabilidad individual y colectiva. Durante el proceso, se fomentaron distintos valores como empatía, responsabilidad y respeto; pues su puesta en práctica representó el éxito del equipo.

Otras de las situaciones de aprendizaje aplicadas pretendieron atender el Campo de Formación Académica de Pensamiento Matemático, en el organizador curricular uno de Número, para lo cual se utilizó en enfoque de enseñanza-aprendizaje de resolución de problemas, con el fin de favorecer la clasificación de objetos y la correspondencia de cantidad y número. La primera meta era elaborar el material a utilizar a lo largo de las situaciones de aprendizaje, por lo que se solicitó a los alumnos que colocaran determinado número de objetos en diez bolsas.

Al comienzo, los alumnos realizaron la actividad de manera individual, sin embargo, las docentes al percatarse de la situación cuestionaron a los educandos ¿Qué pasó con las bolsas? ¿Cómo podemos hacer la clasificación? ¿Todos vamos a colocar el mismo número de objetos? Enseguida los alumnos comentaron con sus compañeros “Puedes hacer el uno y yo el dos” “Tu puedes hacer el cinco y yo el uno” “Ya tenemos muchas bolsas repetidas hay que hacer las que no tenemos”. Ante la situación de los integrantes del equipo que mostraron dificultad para contar colecciones surgió la “ayuda espontánea” y los mismos compañeros les proporcionaron andamiaje.

La segunda meta, consistió en clasificar las bolsas en botes con los números, durante esta actividad los conflictos se redujeron. Si algún alumno trataba de realizar la actividad de manera individual tanto las docentes como sus compañeros de equipo recordaban la intención de trabajar de manera cooperativa. Durante el desarrollo de la situación de aprendizaje los alumnos comenzaron a utilizar colecciones para la toma de decisiones “¿Quién opina que va en el cuatro?” “Hay que contarlos

todos”, esto sin duda representó un progreso en el aprendizaje cooperativo de los alumnos; puesto que en un inicio únicamente reconocieron la importancia y las actitudes necesarias frente a este tipo de situaciones, sin embargo, al término de las situaciones lograron ponerlas en práctica.

El papel de las docentes en el desarrollo de las situaciones orientadas al aprendizaje cooperativo es el que Johnson et al. (1994) refieren, pues en un primer momento se pensó en las características individuales de los alumnos para la conformación de equipos, cada uno organizado con el mismo número de integrantes, donde los participantes tuvieran la oportunidad de desarrollar sus fortalezas y revertir sus debilidades, sin necesidad de establecer un líder o moderador.

Además, la intervención de las docentes permitió llevar a cabo de manera idónea la actividad al dejar de lado una injerencia educativa estricta, autoritaria o eminentemente directiva que ponga en riesgo la expresión de intereses y capacidades de los niños, por el contrario, a través de consignas y preguntas se dio la oportunidad a los alumnos de dialogar, de tomar decisiones sustanciales para el desarrollo de las actividades y la resolución de problemas que enfrentaron para el cumplimiento de las tareas asignadas y metas planteadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo de investigación fue conocer acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo para favorecer el aprendizaje cooperativo en alumnos de educación preescolar. Es importante comprender que el aprendizaje cooperativo se encuentra relacionado con la Teoría sociocultural de Lev Vygotsky, que estudia lo que las teorías genéticas no logran explicar, es decir los factores del entorno en el desarrollo del niño.

El aprendizaje cooperativo puede ser definido como estrategia de aprendizaje que permite brindar las mismas oportunidades a los educandos para el pensamiento crítico y creativo. Por ello, es un proceso en el que se desarrollan capacidades relacionadas con valores e inteligencia emocional que los llevan a la toma de decisiones en el aprendizaje propio y de sus compañeros. Los docentes juegan un papel fundamental, a quienes según Johnson et al. (1994) les corresponden cuatro tareas: especificar las metas, tomar decisiones, supervisar el desarrollo y evaluar los aprendizajes.

Al favorecer este tipo de aprendizaje es importante tener presentes sus componentes esenciales, los cuales son: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora y evaluación grupal; su puesta en práctica supondrá una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto al aprendizaje cooperativo.

Como se ha mencionado este tipo de aprendizaje, mejora aspectos académicos de los alumnos porque es una oportunidad de construir el conocimiento de una manera distinta, en la que se hace

uso de un pensamiento crítico y creativo. Además, puede ser utilizado en distintas Áreas de Desarrollo Personal y Social y Campos de Formación Académica establecidos en el programa de estudios vigente de educación preescolar, puesto que no es exclusivo de una disciplina en particular.

Otra de las bondades de este tipo de aprendizaje, es que mejora las relaciones sociales y afectivas de los agentes educativos; brinda la oportunidad de poner en práctica valores como respeto, empatía, tolerancia, responsabilidad y compromiso, necesarios para convivir de manera armónica con sus semejantes. Por lo que no solo impacta en las relaciones sociales y afectivas dentro de la institución educativa sino en la vida de los educandos fuera de la escuela.

Cabe mencionar que la metodología fue fundamental para el desarrollo de la investigación, puesto que permitió recuperar información de carácter cualitativo con el empleo de la observación y el diario para ser utilizada en la atención a la problemática identificada, conociendo el enfoque idóneo y la puesta en práctica en escenarios reales y así transformar la práctica docente.

Los resultados obtenidos de la implementación de situaciones de aprendizaje analizados mediante el diario de trabajo, brindaron información respecto a cómo los alumnos mostraron dificultad o negación para actuar de manera cooperativa, lo cual es entendible dada la edad que tienen. Sin embargo, a partir de intervención de las docentes para fomentar de manera explícita la colaboración entre pares, la pertenencia al equipo, la responsabilidad como integrantes del mismo y la orientación hacia las metas planteadas, se logró que ellos manifestarán una ayuda mutua o apoyo a los compañeros que lo requirieron. Además, el papel de las docentes frente al aprendizaje y el andamiaje que proporcionan cambia las situaciones de conflicto y las convierte en espacios para comprender la relevancia del trabajo cooperativo.

De acuerdo con la información obtenida del análisis del diseño e implementación de las situaciones de aprendizaje, es posible demostrar que el aprendizaje cooperativo, es un proceso que se debe promover de manera continua, en actividades que realmente involucren a los alumnos en el trabajo con otros compañeros, para que paulatinamente los alumnos de educación preescolar desarrollen capacidades y habilidades valiosas para en su proceso educativo. Por lo cual la intervención de las docentes debe ser flexible y diversificada para proporcionar a los alumnos la ayuda pedagógica que requieren en cada fase del trabajo en equipo. En cuanto al proceso de enseñanza, es indispensable que se conozcan los enfoques idóneos de este tipo de aprendizaje, puesto que permitirá mejorar la convivencia entre los alumnos y lograr de manera colectiva metas educativas.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, Frida (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Moreno, M. (2000, julio-diciembre) Formación docente para la innovación educativa. Sinéctica (7) Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_formacion_de_docentes_para_la_innovacion_educativa.pdf
- Terry, O. (1986). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos Divertidos sin Competición*. España: Popular.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Técnicas de modificación de conducta: Una estrategia de intervención en educación física

Vianey de Jesús Valenzuela Robles (jesusqval@hotmail.com)

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Fátima Janeth Méndez Campuzano (fatimamendez.213@gmail.com)

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Guadalupe Irene Trujillo Llénez (gpetrujillo@hotmail.com)

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Área temática: Pedagogía y práctica docente en escuelas normales.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

Resumen

El objetivo de este estudio es documentar niveles de consolidación de rasgos y actitudes asociados al control grupal, para la aplicación de técnicas de modificación de conducta en la sesión de educación física, como elementos que inciden en el proceso de formación de menores de primaria, empleando como estrategia, la economía de fichas;. Es un estudio no experimental de tipo transeccional-descriptivo cuyo análisis de resultados de tipo cuantitativo. En grupo de estudio de 30 alumnos (16 alumnas y 14 alumnos) y grupo control, de 31 alumnos (18 alumnas y 12 alumnos), para verificar impacto de la intervención, entre 9 y 10 años. Se aplicó el instrumento “Evaluación de rasgos y actitudes que caracterizan la organización y control grupal” diseñado por Arvizu (2017), integrado por siete ítems que implican conductas diversas; tres rangos de respuesta de uno a tres puntos, con rúbrica descriptora de logro para cada puntaje, aplicado en pre-test y pos-test. Los resultados en grupo de estudio, indican efectividad del programa de intervención al transitar del 48.3% de consolidación, al 66.6 % durante el pos-test, con diferencia de 18.26 puntos porcentuales entre evaluaciones. En grupo control, éstas fueron de 6.33 puntos, sin diferencias por género en ambos grupos.

Palabras clave: modificación de conducta, control grupal, estrategia de intervención, economía de fichas, educación física.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo se presentan diversas problemáticas e inconvenientes que es necesario enfrentar como parte del compromiso ético y profesional de cualquier educador, entre esas diversas problemáticas, la práctica educativa según Rivera, (2019), es el medio principal de detección, diagnóstico y atención de aquellos inconvenientes que impiden o retrasan el avance del proceso de enseñanza, por lo que dicha práctica aporta experiencias docentes que habilitan al docente a atenderlas y lo colocan en una posición de privilegio para solventarlas adecuadamente.

La educación física tampoco es ajena a lo anterior, puesto que, en ella, también se identifican diversos problemas de conducta, que repercuten e impactan la asimilación y retención de las instrucciones brindadas por el docente; la falta de control grupal y de las distintas conductas que llevan a la disrupción en el proceso de enseñanza, obliga a un adecuado manejo de técnicas y estrategias que los docentes deben emplear para reducir el impacto negativo de estos factores dentro del proceso de formación de los educandos.

El objetivo del estudio es documentar niveles de consolidación de rasgos y actitudes que caracterizan el control grupal para eficientar el tiempo efectivo en la sesión de educación física empleando estrategias y técnicas de modificación de conducta. Bajo la pregunta orientadora de conocer ¿Cuál es impacto de la aplicación de técnicas de modificación de conducta y control grupal, en la optimización del tiempo efectivo en las sesiones de educación física?

Marco teórico

En estudio de la conducta y el comportamiento dentro del ámbito educativo debe partir de la relación existente entre ambos. Como lo mencionan Martin y Pear “Las características de la conducta se pueden medir por distintas dimensiones de comportamiento. Uno es la duración de la conducta. La frecuencia de la conducta. La intensidad o fuerza de una conducta” (2008, p. 3).

Cuando los problemas de conducta no son atendidos o canalizados adecuadamente dentro de todo proceso de enseñanza, éstos podrían afectar los resultados educativos y permeare la vida cotidiana más allá de la etapa infantil, este impacto puede manifestarse en el ámbito laboral, familiar, social, deportivo, entre otros; es por ello que la organización y el control adecuado de las conductas y sus manifestaciones, en edades tempranas es de suma importancia.

La indisciplina no solamente se encuentra en la escuela, según Edwards, 1993 (citado en Cubero, 2004. p. 3), estas conductas se manifiestan principalmente en cinco ámbitos o niveles, tales como: el hogar, la sociedad en sí misma, las condiciones escolares, los procedimientos administrativos de la escuela y el maestro.

Por tanto, la disciplina es indispensable para que un conjunto de personas actúe y se desempeñe correctamente, según Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988, p. 390), ésta “es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección”.

Este estudio aborda aspectos que permiten optimizar el tiempo efectivo de las sesiones de educación física para el logro de los aprendizajes clave mediante la aplicación de técnicas de modificación de conducta y control grupal que forman parte de un programa de intervención docente. Partiendo de la aplicación en pre-test y pos-test de un instrumento, el cual evalúa actitudes que caracterizan el control grupal. Tiene como propósito documentar los niveles de consolidación de rasgos y actitudes que caracterizan el control grupal para eficientar el tiempo efectivo en la sesión de educación física al emplear estrategias y técnicas de modificación de conducta.

El tiempo en la sesión de educación física es afectado por distintos factores, relacionados con la organización, las conductas de los alumnos, la metodología empleada, las actividades y el programa entre otros aspectos; con relación a lo anterior, Calvo, Pedreño y Cantó (2009) mencionan que:

El escaso tiempo de clase que tenemos los profesionales de la Educación Física (55 minutos en la actualidad en la etapa de secundaria) y las dificultades que nos encontramos sobre la marcha y que reducen el tiempo útil a escasos 25 minutos, es uno de los grandes problemas que nos encontramos para conseguir los objetivos que nos proponemos desde el inicio de cada curso escolar. (p. 1).

El tiempo en clase varía de acuerdo a la organización que tiene el profesor, por eso (Luke, 1989; Mckleish, 1985), citados en Sánchez (2007), mencionan que “del 15 al 35 por ciento del tiempo de la lección, se dedica a la organización, con una media del 25 por ciento para las clases de primaria y del 22 por ciento para las de secundaria”. En definitiva, el tiempo de la sesión, es una oportunidad que los docentes tienen para atender los requerimientos de un programa de actividades, al respecto, Fernández (2016) expresa “el tiempo transcurrido como la relación existente entre la oportunidad y perseverancia, siendo la oportunidad el tiempo de duración de la clase y la perseverancia el tiempo en el que los alumnos están implicados en el proceso de aprendizaje”.

Es por ello que se deben de implementar estrategias para optimizar el tiempo en la sesión y éste se convierta en el escenario integrador para el cumplimiento de los propósitos de estudio.

Para efectos de este trabajo, analizando lo expresado por Arvizu (2017), de acuerdo a la estrategia de intervención prevista, se requiere enfocar la atención en los reforzadores sociales que pertenecen a la categoría de los reforzadores naturales, debe recordarse que en éstos, el sujeto siempre recibe reforzamiento de otro individuo del mismo grupo social, en este caso, el docente de grupo y el educador físico o practicante, son los responsables de administrar los reforzadores sociales, como

el prestar la atención a sus alumnos, sonreírles, llamarles la atención, aplaudirles, prolongar las actividades de su preferencia, dar palmaditas en la espalda como reconocimiento a la conducta deseada, entre otros; en la intervención se utiliza el sistema de fichas o puntos, trasladado a la sesión de educación física como estrategia para la motivación y manejo de conductas que impliquen la participación asertiva del alumno dentro de la clase.

Respecto a lo anterior, el sistema de fichas o puntos, son reforzadores condicionados que se intercambian sistemáticamente por reforzadores consumibles, manipulables o naturales.

Metodología

Previo consentimiento informado dirigido a padres de familia y con la autorización de las autoridades de la institución; para esta investigación se eligió un grupo de estudio integrado por 31 alumnos integrado por 13 hombres y 18 mujeres y un grupo control de 32 alumnos de los cuales 14 son hombres y 18 mujeres, entre nueve y 10 años de edad (que básicamente se utilizará comparativamente para determinar la efectividad del programa de intervención), ambos de tercer grado de primaria en una escuela urbana de la Ciudad de Hermosillo, Sonora. Grupos a quienes se les aplicó en pre-test durante la semana del 2 al 6 de septiembre de 2019 y, en pos-test en la semana del 6 al 10 de enero de 2020, con tres sesiones de intervención por semana. “El instrumento de evaluación de rasgos y actitudes que caracterizan la organización y control grupal” propuesto por Arvizu, (2017), validado por expertos; está integrado por de siete ítems que expresan rasgos y/o conductas que también prevalecieron en el grupo de estudio durante el proceso de observación a inicios del ciclo escolar, identificadas durante las sesiones de ambientación e integración, los ítems son: respeta turnos de participación, atiende al llamado de la maestra, mantiene la atención durante las instrucciones, ejecuta las actividades de acuerdo a las instrucciones recibidas, NO interfiere actividades ni interpela con conductas inapropiadas y, respeta la propiedad ajena, al cual le fue sustituido el ítem: mantiene regularmente el control de esfínteres durante las actividades, por el de respeto a sus compañeros, (bajo consideraciones de edad de los participantes).

Todos los ítems se categorizan en tres niveles de consolidación, que asignan tres puntos cuando sí manifiesta la conducta; dos, cuando ésta se encuentra en proceso y, por último, un punto cuando está ausente dentro del repertorio de conductas del menor; con base en una propuesta de descriptores de logro de (Chica, 2011). El puntaje máximo es de 21 puntos, mientras que el mínimo es de siete puntos. El instrumento se aplicó durante la misma semana en grupo de estudio y control. Parte fundamental del diseño del programa de intervención está basado en la aplicación de la economía de fichas como sistema motivacional en grupo de estudio, a partir del análisis de resultados diagnósticos, durante un período aproximado de cinco meses con tres sesiones por semana. “La economía de fichas es el procedimiento del mejoramiento y modificación de conducta

donde se manejan fichas validadas para recompensar o sancionar y de esa forma se fortalece la buena conducta” (Joseph, 2008, citado en Hí, 2018, p. 8). El trabajo de intervención, como parte fundamental de este estudio, se dosificó en tres etapas de acuerdo a la estructura propuesta por Labrador (2008), quien identifica tres fases como parte de una estructura metodológica para administrarla: fase de muestro; de aplicación contingente y desvanecimiento o finalización. Durante la Fase de muestreo o establecimiento de la ficha como reforzador generalizado; se determina el valor que tiene la ficha como objeto de intercambio. Se otorgan fichas a todos los niños al finalizar la sesión, sólo por haber participado en ella. Con una duración de dos semanas y tres sesiones semanales.

Fase de aplicación contingente; al ocurrir las conductas deseadas, se entregan fichas de manera contingente cuando los alumnos presentan las conductas que se quieren establecer o incrementar. Se determinan los reforzadores que se canjearán por las fichas obtenidas, se especifican las condiciones de canje y se elabora un registro individual. Duración de tres semanas, equivalente a nueve sesiones.

Fase de desvanecimiento o finalización; toda economía de fichas posee un programa de desvanecimiento a medida que se van produciendo mejoras en las conductas deseadas, retirando gradualmente el otorgamiento de fichas y sustituyéndolas por reforzadores “naturales” disponibles en el medio donde debe mantenerse la conducta. Para esto existen diversas estrategias como aumentar el tiempo entre la entrega de fichas, incrementar el criterio para su obtención, o aumentar el número de fichas necesarias para ganar los reforzadores de apoyo, entre otras acciones. Duración: entre tres y cuatro semanas. (Arvizu, 2007).

Desarrollo

En grupo de estudio prevalecieron conductas inapropiadas que se interponen con el ejercicio de una práctica educativa eficiente, como mantener la atención durante las instrucciones, ejercer un autocontrol respecto a las conductas inapropiadas, respeto a sus compañeros, realizar las actividades de acuerdo a las instrucciones del maestro que, en su conjunto, generan falta de organización adecuada dentro del grupo y que impiden u obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la aplicación de estrategias de orden y organización para favorecer el control grupal en la sesión de educación física es de suma importancia. La estrategia principal que compone el programa de intervención docente, se basa en la aplicación de la “Economía de fichas” para la modificación de conductas que permiten a su vez, la optimización del tiempo efectivo con un programa intensivo de tres sesiones semanales en grupo de estudio.

Discusión

Los resultados diagnósticos de este estudio tienen una relación con los resultados de (Arvizu 2017), quien utilizó el instrumento “rasgos y actitudes asociados a los patrones de comportamiento” y al aplicar técnicas de modificación de conducta, obtuvo como resultado un notorio incremento en la consolidación de seis de los siete rasgos evaluados, utilizando también la economía de fichas que se tradujeron en desarrollo más eficaz y en una formación más significativa de los menores preescolares a quienes evaluó.

En otro referente (Hí, 2018), como resultado de un programa de intervención con menores de una casa hogar, en Guatemala, logró disminución de conductas agresivas en los sujetos entre (cinco y 12 años) utilizando la aplicación de la economía de fichas. Ya que en los resultados se compara que el pre test tiene 93 como media y del pos test de 58, se observa una diferencia significativa de 36 esto indica que hubo disminución de conductas agresivas en los niños.

Otros resultados que están estrechamente relacionados con este estudio, es la investigación de (Avilés, Valenzuela y Domínguez, 2019), quienes utilizaron el instrumento propuesto por (Arvizu, 2017) y obtuvieron como resultado seis de siete rasgos en nivel en proceso de consolidación y al 100%, el rasgo restante; para complementar lo anterior, (Avilés, 2019), también se apoyó en la economía de fichas, para el análisis de experiencias de enseñanza en su documento recepcional.

Un referente más de la efectividad en la aplicación de economía de fichas es el de Carrasco (2008), que obtuvo como resultado la reducción de un 76.56% en las conductas disruptivas en menores de un hogar de acogida en una ciudad de Guatemala, quienes habían sufrido maltrato físico y emocional por parte de sus progenitores. Para dicha intervención se utilizaron principalmente técnicas de moldeamiento y reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO) para generar o potenciar ciertas conductas.

Resultados

Los resultados diagnósticos en grupo de estudio, indican bajos puntajes promedio (1.45) lo que significa un 48.3% de consolidación con respecto al máximo puntaje probable; entre las conductas asociadas al control grupal que menor desempeño mostraron fueron: mantener la atención durante las instrucciones y el control de las conductas inapropiadas. Por el contrario, el respeto a turnos de participación y el respeto a la propiedad ajena son las conductas que mejor nivel de consolidación registraron. Pero en términos generales, en ninguna de las actitudes evaluadas, lograron obtener los dos puntos, para ser considerado que iniciaron su proceso de consolidación. En cuanto a los aspectos evaluados, se destaca que, el respeto a turnos de participación, favorece a los varones; al igual que seguimiento de instrucciones; sin embargo, las mujeres presentan mayor consolidación

que los varones en el aspecto de No interferir ni interpelar con conductas inapropiadas (Tabla 1). En el análisis por género, no se presentan diferencias.

Tabla 1. *Resultados evaluación diagnóstica. Grupo de estudio*

Rasgos y actitudes asociados al Control grupal	Puntos Totales	Puntos Mujeres	Puntos Hombres	Nivel de consolidación
Respeto a turnos de participación	1.54	1.44	1.69	No consolidado
Atiende el llamado de docentes y figuras de autoridad	1.51	1.5	1.53	No consolidado
Mantiene la atención durante las instrucciones	1.35	1.33	1.38	No consolidado
Ejecuta las actividades de acuerdo a instrucciones recibidas	1.48	1.38	1.61	No consolidado
NO interfiere actividades ni interpela con conductas inapropiadas	1.35	1.44	1.23	No consolidado
Manifiesta respeto a la propiedad ajena	1.51	1.55	1.46	No consolidado
Respeto a sus compañeros	1.41	1.5	1.30	No consolidado
Puntos promedio	1.45	1.44	1.45	No consolidado

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

Al analizar los puntos promedio que expresan el comportamiento de los alumnos del grupo control, con relación a los aspectos y actitudes que el instrumento evalúa, éstos registraron 2.05 puntos en promedio, que significa un 68% de consolidación con respecto al puntaje máximo probable, lo que los ubica en el segundo nivel, (en proceso de consolidación), al superar en todos los aspectos, la barrera de los dos puntos. El puntaje más elevado fue atiende el llamado de docentes, y respeto a la propiedad ajena; mientras que la puntuación más baja fue ejecuta actividades de acuerdo a instrucciones. Sin diferencias por género (Tabla 2).

Rasgos y actitudes asociados al Control grupal	Puntos Totales	Puntos Mujeres	Puntos Hombres	Nivel de consolidación
Respeto a turnos de participación	2.10	2.15	2.04	En proceso
Atiende el llamado de docentes y figuras de autoridad	2.23	2.24	2.23	En proceso
Mantiene la atención durante las instrucciones	2.0	2.1	2.0	En proceso

Ejecuta las actividades de acuerdo a instrucciones recibidas	1.87	1.89	1.84	En proceso	Tabla 2.
NO interfiere actividades ni interpela con conductas inapropiadas	1.9	1.84	1.97	En proceso	
Manifiesta respeto a la propiedad ajena	2.2	2.20	2.25	En proceso	
Respeto a sus compañeros	1.98	1.93	2.05	En proceso	
Puntos promedio	2.05	2.06	2.04	En proceso	

Resultados evaluación diagnóstica. Grupo control.

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

En cuanto a los aspectos evaluados se destaca que mantener la atención a las instrucciones favorece a los varones; al igual que conductas inadecuadas; sin embargo, las mujeres presentan mayor consolidación que los varones en el respeto a turnos de participación y ejecutar las actividades de acuerdo a las instrucciones. Con respecto al análisis por género entre ambos grupos, no se aprecian diferencias, los puntajes registrados en el grupo control son más elevados que en grupo de estudio (Tabla 3).

Tabla 3. *Resultados comparativos por grupo y género. Evaluación diagnóstica.*

Rasgos y actitudes asociados al Control grupal	Grupo de estudio		Grupo control	
	Puntos mujeres	Puntos hombres	Puntos mujeres	Puntos hombres
Respeto turnos de participación	1.44	1.69	2.15	2.04
Atiende el llamado de docentes y figuras de autoridad	1.5	1.53	2.24	2.23
Mantiene la atención durante las instrucciones	1.33	1.38	2.1	2.0
Ejecuta las actividades de acuerdo a instrucciones recibidas	1.38	1.61	1.89	1.84
NO interfiere actividades ni interpela con conductas inapropiadas	1.44	1.23	1.84	1.97
Manifiesta respeto a la propiedad ajena	1.55	1.46	2.20	2.25
Respeto a sus compañeros	1.5	1.30	1.93	2.05
Puntos promedio	1.44	1.45	2.06	2.04

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

Los resultados de la evaluación final en grupo de estudio, refieren un incremento en los puntajes obtenidos durante el diagnóstico, al alcanzar los dos puntos promedio, que los coloca en proceso de consolidación destacando que el respeto turnos de participación y atender el llamado de docentes y figuras de autoridad, fueron los aspectos mejor posicionados (Tabla 4)

Tabla 4. Resultados por género evaluación final. Grupo de estudio

Rasgos y actitudes asociados al Control grupal	Puntos Totales	Puntos Mujeres	Puntos Hombres	Nivel de consolidación
Respeto turnos de participación	2.03	2.04	2	En proceso
Atiende el llamado de docentes y figuras de autoridad	2.03	2	2.04	En proceso
Mantiene la atención durante las instrucciones	1.96	1.94	2	No consolidado
Ejecuta las actividades de acuerdo a instrucciones recibidas	1.96	2	1.92	No consolidado
NO interfiere actividades ni interpela con conductas inapropiadas	2.0	2	2	En proceso
Manifiesta respeto a la propiedad ajena	2.0	2	2	En proceso
Respeto a sus compañeros	2.0	2	2	En proceso
Puntos promedio	2.0	2	2	En proceso

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

En el comparativo entre evaluaciones, se aprecia el incremento de puntaje en grupo de estudio durante el pos-test con registros superiores a los dos puntos, en cinco de los aspectos evaluados. (Tabla 5)

Tabla 5. Resultados comparativos entre evaluaciones, por aspecto. Grupo de estudio

Rasgos y actitudes asociados al Control grupal	Evaluación inicial	Evaluación final	Diferencia
Respeto turnos	2.10	2.3	.20
Atiende el llamado de la maestra	2.23	2.44	.21
Mantiene la atención durante las instrucciones	2.0	2.19	.19
Ejecutan las actividades de acuerdo a las instrucciones recibidas	1.87	2.05	.18
NO interfiere ni interpela actividades con conductas inapropiadas	1.9	2.07	.17
Respeto la propiedad ajena	2.2	2.39	.19
Respeto a sus compañeros	1.98	2.17	.19
Puntos promedio	2.05	2.23	.18

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

El grupo control, sin el impacto de la intervención, registra un incremento de .18 puntos en promedio, al transitar de 2.05 en el pre-test, al 2.23 durante el pos-test, (Tabla 6), sus números confirman la efectividad de la intervención en grupo de estudio.

Tabla 6. Resultados comparativos entre evaluaciones, por aspecto. Grupo control

Rasgos y actitudes asociados al Control grupal	Evaluación inicial	Evaluación final	Diferencia
Respeto turnos	1.54	2.03	.49
Atiende el llamado de la maestra	1.47	2.03	.56
Mantiene la atención durante las instrucciones	1.35	1.96	.25
Ejecutan las actividades de acuerdo a las instrucciones recibidas	1.48	1.96	.48
NO interfiere actividades ni interpela con conductas inapropiadas	1.35	2.0	.65
Respeto la propiedad ajena	1.51	2.0	.49
Respeto a sus compañeros	1.41	2.0	.59
Puntos promedio	1.45	2.0	.55

Nota: base de

datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

Los resultados indican diferencias significativas en favor del grupo de estudio, al incrementar los porcentajes de consolidación entre el pre-test y el pos-test con respecto a las diferencias en el grupo control quien solo registró 6.33 puntos porcentuales como diferencial entre evaluaciones, en tanto que, en grupo de estudio, estas diferencias fueron de 18.26 puntos porcentuales, superando al grupo control en casi 12 puntos porcentuales. (Tabla 7)

Tabla 7. Resultados comparativos entre evaluaciones por grupo y nivel de consolidación

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

Conclusiones

Las técnicas de modificación de conducta y estrategias de orden y control son herramientas útiles para el proceso enseñanza-aprendizaje, posibilitan ejercer un control grupal efectivo y favorecen de igual manera al tiempo efectivo en clase, que permite incrementar la atención a los contenidos de aprendizaje. El control grupal tiene un impacto en el logro de los aprendizajes esperados, en el tiempo efectivo de la sesión, en las interacciones, se relaciona directamente con la modificación de conducta, puesto que, cuando el control grupal es efectivo, también las conductas de los alumnos se tornan apropiadas y manejables. Por ello, las técnicas de modificación de conducta, son estrategias muy efectivas cuando son administradas bajo la metodología adecuada por el educador físico.

Este estudio permite, con base en los resultados obtenidos, la posibilidad de afirmar que, el empleo adecuado de técnicas de modificación de conducta, tiene un impacto positivo, en las actitudes y rasgos asociados al comportamiento, en menores de educación primaria que, facilita al docente, el control grupal y la optimización del tiempo efectivo en sus sesiones.

Evaluaciones	Grupo de estudio		Grupo control	
	Puntos promedio	% Consolidación	Puntos promedio	% Consolidación
Evaluación inicial	1.45	48.3	2.05	68
Evaluación final	2	66.6	2.23	74.3
Diferencia	.55	18.26	.18	6.33

Las diferencias significativas en favor del grupo de estudio, con respecto al grupo control, se explican por el incremento en porcentajes de consolidación entre el pre-test y el pos-test

con un diferencial de 18.26 puntos porcentuales, en tanto que, el grupo control, sin el impacto dela

intervención, solo registró un diferencial de 6.33 puntos entre evaluaciones

Referencias

- Arvizu, C. (2017). *Estrategias de organización y manejo conductual para favorecer el control grupal en preescolares a través de la sesión de educación física*. (Documento recepcional inédito. Tesis de Licenciatura), Escuela Normal de Educación Física. Sonora, México.
- Avilés, D. (2019). *Impacto de las técnicas de modificación de conducta y control grupal en la estimulación de las habilidades motrices básicas en primaria*. (Documento recepcional inédito. Tesis de Licenciatura). Escuela Normal de Educación Física. Sonora, México.
- Avilés, D., Valenzuela, V. J., Domínguez, N.G. (2019). *Técnicas de modificación de conducta y control grupal en la estimulación de habilidades motrices básicas en primaria*. (Trabajo presentado como Ponencia en el Tercer Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal), [CONISEN]. Playas de Rosarito, Baja California. Del 9 al 12 de abril de 2019. Escuela Normal de Educación Física. Sonora, México. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. ISSN 2594-1003 (Pp 1-14). Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P177.pdf>
- Calvo, J, D. Morillas, M. y García, E. (2009). La pérdida de tiempo en las clases de Educación Física del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Año 14, (núm. 135)*. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd135/las-perdidas-de-tiempo-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Carrasco, N. (2008). Aplicación de un programa de economía de fichas en un hogar de acogida de menores víctimas del maltrato. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, Año 2008, (núm. 1, vol. 3)*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547021.pdf>
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta, Núm. 14, (2011)*. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación, Año 2004, (núm. 2, vol. 4)*. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>

Hí, M. S. (2018). *Técnica economía de fichas y su incidencia en la conducta agresiva*. (Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar, Sololá, Guatemala). Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/22/Hi-Maria.pdf>

Labrador, F. (2008). *Capítulo 13. Técnicas operantes III: sistema de organización de contingencias*, en Labrador, F. (coord.) *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid, España. Editorial Pirámide. Ebook en Google books. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=wYKUBQAAQBAJ&pg=PT633&lpg=PT633&dq=a\)+Fase+de+muestreo+o+establecimiento+de+la+ficha+como+reforzador+generalizado&source=bl&ots=JijmHTVe8A&sig=EQ3eLky2DkOvoPzwFhIKOPE4fX8&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewiLgKfrwNbTAhXGbSYKHbS2B1oQ6AEILDAC#v=onepage&q=a\)%20Fase%20de%20muestreo%20o%20establecimiento%20de%20la%20ficha%20como%20reforzador%20generalizado&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=wYKUBQAAQBAJ&pg=PT633&lpg=PT633&dq=a)+Fase+de+muestreo+o+establecimiento+de+la+ficha+como+reforzador+generalizado&source=bl&ots=JijmHTVe8A&sig=EQ3eLky2DkOvoPzwFhIKOPE4fX8&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewiLgKfrwNbTAhXGbSYKHbS2B1oQ6AEILDAC#v=onepage&q=a)%20Fase%20de%20muestreo%20o%20establecimiento%20de%20la%20ficha%20como%20reforzador%20generalizado&f=false)

Martin, G., Pear, J. (2008). *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla*. (8ª. Ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A. MADRID.

Rivera, D. (2019). *Impacto de las técnicas de modificación de conducta y control grupal en la estimulación de las habilidades motrices básicas en primaria*. (Documento recepcional inédito. Tesis de Licenciatura), Escuela Normal de Educación Física. Sonora, México.

Sánchez, D. (2007). Medida para la optimización del tiempo de práctica en la clase de Educación Física. . *Lecturas, Educación Física y Deportes, Año 12, (núm. 113)*. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd113/optimizacion-del-tiempo-de-practica-en-las-clases-de-ef.htm>

Yelon, S. L.; Weinstein, G. W. (1988). *La psicología en el aula*. (1ª. Ed). Editorial Trillas. México D.F.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Docentes en Formación:

Itzel Jazmín Zetina López

jazminzetina1999@gmail.com

María Guadalupe Nieto Suárez

nietosuarezmariaguadalupe@gmail.com

Claudia Esquivel Avila

claudia.esquivel.avila97@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen:

Las principales teorías del aprendizaje son constructivista, cognitivista, sociocultural, humanista y conductista, presentadas en la práctica docente al enseñar, interactuar con los alumnos, crear un ambiente de aprendizaje en el aula, evaluar y diseñar estrategias para lograr un fin educativo. El objetivo de este trabajo es analizarlas y dar respuesta a la problemática ¿Qué relación tiene la formación normalista con las teorías del aprendizaje aplicadas en la educación preescolar?, para obtener información relevante y brindar resultados acordes a la temática se llevó a cabo la metodología de investigación mixta, que consta de combinar el método cuantitativo y cualitativo, propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2010). El cuestionario y la entrevista fueron aplicados a maestras de educación preescolar con diferentes grados de experiencia, formación académica y zonas escolares. También se emplearon observaciones directas de la práctica de las docentes para enriquecer esta investigación. Los resultados señalan la vinculación entre lo observado, las respuestas de las educadoras y el proceso de formación. Se presentan conclusiones a partir de los instrumentos aplicados y las observaciones sobre la práctica docente para identificar las teorías utilizadas en el servicio profesional y la formación.

Palabras clave: Teorías del aprendizaje, formación docente, práctica docente, investigación.

Introducción

La labor docente en sus distintas vertientes exige una estrecha relación del dominio de elementos teórico-metodológicos, estos estipulan un marco conceptual como patrón conductual de cómo debe desenvolverse el maestro y sus acciones dentro del aula. Se han reconocido famosas Teorías del aprendizaje que sustentan la Práctica docente. Las acciones que ejecutan dentro del aula se basan en ellas y en el enfoque de los planes y programas de estudio.

Con el fin de identificar ¿Qué relación tiene la formación normalista con las teorías del aprendizaje aplicadas en la educación preescolar? Surge esta investigación, para analizar cómo son aplicadas dentro del nivel educativo. Los autores que la sustentan tienen dominio de la temática *Teorías del aprendizaje* como, Zapata (2015), y Hernández (2006) éste último hace un estudio sobre los *Paradigmas en Psicología de la Educación*, menciona los principales precursores de cada una: la Cognitiva según Piaget, Sociocultural de Vygotsky, Conductista por Watson, Constructivista para Piaget y la Humanista con Maslow, así también los fundamentos de los planes y programas de estudios 2001, 2004, 2011 y 2017.

Al concluir el estudio se muestran los resultados a partir de una investigación mixta, metodología fundamentada por las observaciones, cuestionarios y entrevistas aplicadas a docentes en servicio con distintos años de experiencia, definiendo una nueva visión sobre la manera de ejecutar la práctica docente desde las Teorías del aprendizaje y la orientación del actual Plan y Programa de Estudio (2017).

Planteamiento del problema

La investigación se sustenta mediante la metodología de corte cuantitativo y cualitativo, aplicadas con la finalidad de adquirir información relevante para dar respuesta a la pregunta ¿Qué relación tiene la formación normalista con las teorías del aprendizaje aplicadas en la educación preescolar? El enfoque cualitativo fue aplicado para tener un repertorio acerca de cómo las docentes implementan las teorías del aprendizaje en su práctica, el segundo método, cuantitativo, permite apreciar la información de forma estandarizada, para atender una problemática que surge de reconocer la controversia que existe entre la formación de educadores normalistas y la ejecución de la práctica profesional, por ejemplo, al mencionar que deben ser evitadas prácticas que incluyan acciones referentes al conductismo (cantar para que los alumnos vayan a su lugar o premiar con calcomanías o dulces) y observar rasgos de esta teoría dentro de las aulas.

Marco teórico

Las modificaciones realizadas en los planes y programas de estudio han alterado los enfoques de la educación, estableciendo diversos fines que responden a las demandas sociales actuales.

A pesar de estas conversiones los rudimentos, como las teorías que sustentan la educación y la labor docente permanecen. Por tanto, se hace referencia a las Teorías del aprendizaje más sobresalientes ante la tarea de educar, fundamentadas por Hernández (2006), Zapata (2015) y Luria, Leontiev y Vigotsky (2007):

Teoría conductista

Watson es considerado el padre de esta teoría, se centra en el comportamiento del ser humano, concentrándose en la conducta observable, tiende a regularse con refuerzos (premios), castigos, condicionamiento operante positivo y negativo para obtener una respuesta favorable. En ésta el profesor es muy expositivo y el alumno funge el papel de receptor pasivo. Además, menciona que para alcanzar un estatus verdaderamente científico la educación no debía ocuparse de la conciencia (proceso inobservable) si no en la conducta (observable).

Teoría cognitiva

Es el estudio de la representación mental que constituye los procesos mentales o cognitivos como son, atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje y pensamiento. Pretende no solo transmitir conocimientos, sino lograr un aprendizaje estratégico para la solución de problemas, además del desarrollo de habilidades intelectuales, su principal fundador es Piaget.

Los conocimientos se le presentan al individuo como un reto, una situación de desafío que le provoca el desarrollo de estrategias para la resolución de problemas y las transferencias de estas resoluciones a nuevas situaciones problemáticas de rasgos semejantes, pero en contextos distintos. (Zapata, 2015, p. 76)

Teoría sociocultural

Vygotsky es el predecesor de esta teoría que se enfoca en la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), es decir, en lo que el niño puede llegar a hacer hoy con el apoyo de una persona experta y lo que podrá hacer en un futuro por sí mismo. Luria, Leontiev y Vigotsky (2007) expresan que “cuando el niño aprende en la escuela a leer, a escribir, a hacer cuentas, cuando aprende los fundamentos de la ciencia, asimila una experiencia humano social” (p. 101). El infante es visto como un ente activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, él construye su conocimiento con las interacciones que tiene con los sujetos que le rodean. Para esta teoría la relación que existe entre sujeto y objeto es la medida por la cual el individuo aprende.

Teoría constructivista

Se reconoce como principal precursor al epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget, a esta teoría se le atribuyen procesos como la lógica, el pensamiento, el desarrollo cognitivo y la reflexión. La educación vista desde esta teoría debe favorecer e impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción de su autonomía, su principal objetivo es crear hombres que sean capaces de hacer nuevas cosas, individuos que sean creativos, inventivos y descubridores.

El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (eso es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje). Como consecuencia cambia el papel del profesor, que pasa de suministrar conocimientos, ser un guía, a participar (a ayudar según los casos) en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante o como una ayuda, se trata pues de un conocimiento construido y según los modelos teóricos, compartido. (Zapata, 2015, p. 75)

Teoría humanista

Maslow fue considerado como el padre de este movimiento que creció aceleradamente a finales de los años 50 y durante la década de los 60, mientras que los autores Allport, Moustakas, Murphy, Bugental, May y Rogers, son los fundadores y divulgadores de esta corriente, se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, centrando la educación en ayudarlos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. Los estudiantes no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, poseen afecto, intereses y valores particulares, que tienen iniciativa, necesidades personales, con autodeterminación y con la potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente.

El actual Plan y Programa de Estudio de Educación Preescolar (2017) desarrolló una orientación basada en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estipula que “es un derecho tender el desarrollo armónico de los seres humanos” (p. 29), desde un enfoque humanista, con el objetivo de “contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad” (p. 29), propiciando que los alumnos participen de forma creativa, activa y responsable ante la sociedad donde se desenvuelven.

Retomando los principios que el humanismo ofrece, se destaca la enseñanza como un proceso de aprendizaje donde la persona es vista como un ente BIO-PSICO-SOCIAL, se define al sujeto como un ser capaz de desarrollarse a través de su naturaleza humana como ser vivo (BIO), que tiene la capacidad de estar consciente de su existencia, porta un alma (PSICO) y finalmente se relaciona con un conjunto social y un medio físico (SOCIAL).

Las teorías hacen referencia a la concepción que se tiene de la enseñanza, del rol del maestro y de la forma en la que aprende el alumno, en cada una se reconocen rasgos distintivos entre la enseñanza/aprendizaje. En la teoría conductista el estudiante es un ente pasivo, el maestro tiene la función de transmitir la información de una forma expositiva, pero en la sociocultural el educando es un ente activo que construye su aprendizaje con la ayuda de un experto y con el otro; la cognitiva espera lograr en los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitan resolver problemas; en la humanista el educando es único, muestra interés en su aprendizaje, es auténtico ante los demás y por último en la constructivista el alumno es el agente responsable de construir su propio aprendizaje.

Metodología

La investigación mixta es un “nuevo enfoque e implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio etnográfico” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 31) por ello, se elaboró un cuestionario de opción múltiple aplicado a diez maestros del nivel de educación preescolar con el fin de obtener datos cuantitativos sobre las “Teorías del aprendizaje que sustentan la educación preescolar y la formación docente” que predominan en su práctica e influyen en la formación normalista durante las intervenciones en el aula.

El método etnográfico consiste en la observación, descripción y análisis de los datos, su objeto de estudio es el ser humano, prácticas sociales y culturales. Durante las Jornadas de Observación, Ayudantía e Intervención se observó la práctica de tres maestras de Jardines de Niños en el municipio de Villa Guerrero con diferentes años de experiencia, zona escolar y grado académico, también se seleccionó a tres docentes de otras instituciones, tomando una muestra de seis educadoras para enriquecer la investigación.

Resultados

Una vez aplicados y analizados los instrumentos, cuestionarios, entrevistas y observaciones de la práctica de las educadoras se presentan los resultados. Para exponer los resultados de la entrevista se utilizó una nomenclatura para diferenciar las respuestas de las maestras, colocando la letra D en alusión a los docentes, seguido del número de la persona entrevistada.

En el primer instrumento se aplicaron preguntas cerradas a diez personas para obtener datos cuantitativos, el segundo abiertas de corte cualitativo con una muestra de seis que permite contrastar la información proporcionada con lo observado. En el análisis de las entrevistas se elaboró un cuadro para reducir la información, hacer la triangulación y discusión, contrastando las preguntas de la entrevista con las del cuestionario.

El cuestionario se destinó a saber qué teorías del aprendizaje se utilizan en las aulas. En la pregunta sobre la interacción maestro-alumno 60 % respondió que es excelente, en cuanto a

¿de qué manera se atrae la atención de los educandos? El 40% opinó: cambiando la actividad y variando los tonos de voz (estrategias constructivistas) y 10% con llamadas de atención, cantos o juegos (con acciones de tipo conductista) propiciando un estímulo-respuesta porque se condiciona a los alumnos de manera verbal. Respecto al saludo 50% de las educadoras lo realizan mediante cantos, 10% pase de lista y 40% dice que es implícito.

Si un niño se encuentra triste en el salón de clases, ¿Qué hace?, 50% eligió consolar al alumno de manera particular, 40% dejaría que sus compañeros lo abracen y 10% cambiaría la actividad para que se distraiga, replanteando que los docentes del siglo XXI se enfocan en una enseñanza integral, ofreciendo experiencias dentro de un ambiente de aprendizaje armónico.

Es común que se utilicen las preguntas después de leer un cuento en voz alta o explicar instrucciones para valorar lo comprendido, 40% espera respuestas oportunas, 60% explicaría otra vez lo que se tiene que hacer, considerando los ritmos de aprendizaje. Para evaluar el 50% utiliza diferentes instrumentos: listas de cotejo, rúbricas, registros anecdóticos, observación y evidencias de aprendizaje.

En los Jardines de Niños las docentes en un 30% cantan y juegan en sus clases, 30% exponen que su rol es ser un guía, 20% prefiere abordar los contenidos adecuados para el desarrollo intelectual en sus alumnos, implementando el material didáctico como una alternativa de enseñanza-aprendizaje, 50% opina que tiene un fin pedagógico y 40% menciona que es diseñado para promover aprendizajes.

Para la regulación de conductas, las estrategias que se pueden utilizar en el aula son el reforzamiento positivo con un 80% seguido de una sanción con un 20%. Los niños suelen comportarse inadecuadamente en el aula debido a factores familiares, sociales y escolares, para ello, es necesario trabajar esto aunado a aspectos psicológicos, culturales y emocionales.

Para que el niño aprenda es necesario conocer su destreza y capacidades para resolver problemas. Actualmente se procura atender principalmente el Campo de Formación Académica Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación, en los preescolares 60% diseña situaciones de compra-venta, juegos de conteo y seriación, cuentos, exposiciones, cantos y rondas.

En las entrevistas se aplicaron algunas de las siguientes preguntas eje: ¿Qué estrategias utiliza para el trabajo con los niños durante el día? Y con esas estrategias logra que los niños estén atentos, participen, adquieran hábitos ¿Por qué es importante en educación preescolar?, las docentes entrevistadas mencionaron diferentes formas para trabajar con los niños. Por ejemplo cambiar la actividad, implementar pausas activas, la resolución de problemas, juegos motores, actividades relacionadas con la música y el baile, estas técnicas son utilizadas en el Jardín de Niños por las características de los infantes, permitiéndoles interactuar con el objeto de aprendizaje, y el apoyo entre pares durante su ejecución.

Al plantear si ¿Hay diferentes ritmos de aprendizaje?, las maestras indicaron la detección de este aspecto durante la evaluación diagnóstica, la cual se realiza en el mes de agosto/septiembre y con base en ella diseñan su plan de intervención, creando actividades con el nivel de dificultad adecuada para los estudiantes, respetando ritmos y estilos de aprendizaje, identificando aspectos de la teoría humanista, porque los infantes son únicos y sus capacidades también lo son.

Para saber ¿Por cuántos modelos o programas educativos de preescolar habían pasado a lo largo de su trayectoria profesional? las docentes citan los modelos siguientes: PEP (2001); SEP (2004) Programa de Educación Preescolar; SEP (2011) Guía para la Educadora. Programa de Educación Preescolar y por último la SEP (2017) Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica.

Ante otro cuestionamiento, se preguntó ¿Cuál era el enfoque de cada modelo educativo? las docentes especificaron que el PEP 2011 está basado en competencias para la vida, el desarrollo integral del individuo estructurado por seis Campos Formativos, Aprendizajes Clave 2017 responde a una perspectiva humanista, centrado en el desarrollo de habilidades socioemocionales, colocando al alumno en el centro del aprendizaje, tiene tres Campos de Formación Académica y tres Áreas de Desarrollo Personal y Social.

Del diálogo establecido con las docentes se recupera que en cuanto al rol que tiene el docente al momento de implementar sus actividades didácticas, las respuestas fueron que el maestro es un guía o un puente entre la enseñanza, que diseña situaciones para favorecer el aprendizaje de los educandos, capaz de adaptar el currículo al contexto, las situaciones didácticas permiten definir que participa como un facilitador de experiencias significativas.

Así mismo que el material didáctico es una herramienta que genera el aprendizaje a través de la manipulación, los recursos implementados son atractivos por el color, olor, textura, función, tamaño, etc. Es tomado en cuenta por su practicidad formando parte de la propuesta de la pedagoga María Montessori, logrando que los alumnos se motiven, desarrollen un buen trabajo y sean capaces de centrar su atención para adquirir un aprendizaje concreto.

En la evaluación se reconocen tres momentos: la diagnóstica para conocer el punto de partida de un aprendizaje esperado o las características de un niño, grupo o estilos y ritmos de aprendizaje; intermedia para valorar los logros obtenidos a través de la aplicación de las primeras situaciones de un aprendizaje, con el propósito de adecuar las situaciones, potencializando logros mayores y resultados eficientes; y en la final se reconocer qué tan efectivas resultaron las situaciones aplicadas, reflexionar sobre la práctica y analizar otras formas de intervención. El proceso de evaluación siempre se verá acompañado de una serie de evidencias, observaciones escritas, fotografías, registro anecdótico, el diario del docente, las evidencias de trabajo, etc.

La categoría a la que va dirigida la cuestión ¿Cuál considera que es la mejor forma de propiciar el aprendizaje de los niños? Es teorías del aprendizaje y la subcategoría “aprendizaje de los niños”, las educadoras mencionaron que la manera de potenciar y desarrollar el aprendizaje es principalmente por medio del juego, las actividades innovadoras y retadoras con contenidos dosificados, de acuerdo con Torres (2002) “el juego es una estrategia para conducir al estudiante en el mundo del conocimiento. Tuvo sus orígenes en Grecia. Desde entonces se ha tomado como una forma de aprendizaje adaptada a la edad, necesidades, intereses y expectativas de los niños” (p. 289), por ello, las educadoras lo siguen considerando mientras tenga un fin pedagógico e incremente el conocimiento en los educandos.

Discusión

Pozo (2006) describe el aprendizaje como un proceso en el que el docente no interviene hasta que el niño haya sido capaz de construir lo propio, intentando obtener resultados, respetando su nivel de desarrollo cognitivo (constructivismo) y generando habilidades intelectuales además de estrategias, ampliando un panorama que va más allá de los conocimientos socialmente válidos, logrando la capacidad de generar estrategias diversas para la solución de problemas.

El rol que desempeña el docente, de acuerdo con lo observado está caracterizado por actitudes tendientes a la postura cognitiva y sociocultural. Poseen capacidad para adaptar el currículum a su contexto, enfocan su papel ante el aprendizaje y facilitan el andamiaje en las secuencias. Se destacan también características humanistas al ser un guía ante la enseñanza, al brindar la oportunidad de generar su propio aprendizaje mediante las orientaciones del maestro “como protagonista del proceso educativo, ahora el niño está al centro” (D2).

De estas consideraciones la creación de las estrategias de intervención por parte de las docentes titulares se basa en una postura conductista, esto es observable desde el argumento de contar con una enseñanza programada, donde se conocen las actividades rutinarias o la manera de ejecutarlas, aunado a contar con un reglamento de aula. Las situaciones didácticas se basan en el aprendizaje por medio del juego y la resolución de problemas, orientan un enfoque cognitivo, humanista y sociocultural, al considerar como fundamento las relaciones sociales establecidas, generan un aprendizaje significativo como lo plantea el humanismo, abarcando los aspectos del desarrollo del individuo (ente BIO-PSICO-SOCIAL).

En la reestructuración de situaciones partiendo de la recuperación de aquellas actividades aplicadas en otros momentos las docentes entrevistadas se basan en principios humanistas, cognitivos y constructivistas. Como punto de inicio el diagnóstico del nuevo grupo, para rediseñar las acciones de intervención es necesario retomar dinámicas anteriores, aplicando adecuaciones para atender las características, ritmos de aprendizaje, estilos y necesidades de los alumnos con quienes se trabajará en el momento (teoría humanista).

En relación con el análisis de la información proporcionada por las maestras, una estrategia debe ser planeada al implementar actividades que requieran de atención y activación del cerebro, en cambio, en las observaciones realizadas se manifiesta improvisación en las estrategias de las educadoras, porque no se sabe qué pasará durante el día, ni cuáles serán los estados de ánimo o respuestas de los niños en clase, por ello, se realiza otra acción para atraer su atención durante el desarrollo de la sesión. En un enfoque constructivista, la improvisación es ser creativo y espontáneo ante lo que sucede en el momento y así mantener centrados a los educandos.

Las educadoras entrevistadas dicen que toman en cuenta los ritmos de aprendizaje para planear, la D4 considera que “hay que reconocer los ritmos de aprendizaje de cada alumno, para que se vayan apoyando entre compañeros”, de acuerdo con el cuestionario el 60% expresa que es necesario explicar el tema y si no se comprendió en su totalidad, una de las opciones que ofrece desde un enfoque humanista es explicar, preguntar y retroalimentar. Algunas maestras en el momento de intervenir crean un ambiente basado en una postura sociocultural, de acuerdo con Vygotsky el aprendizaje se da entre pares para favorecer la construcción de su conocimiento, es práctica evidente cuando la docente otorga una responsabilidad al niño que posee mayor conocimiento y habilidades sobre determinada situación para brindar apoyo por medio de orientaciones y explicaciones a uno o más compañeros.

Además de ver influenciada la práctica docente por las distintas teorías del aprendizaje, se reconoce el impacto de los planes y programas de estudios bajo los cuales las maestras fueron formadas, reconociendo que los propósitos y fines educativos se han transformado de manera evidente.

A través de los años estos rudimentos han cambiado su manera de trabajar, de acuerdo con las educadoras entrevistadas, su preparación se basa en los correspondientes Planes de Estudio 2004, 2011 y 2017, dentro de los cuales se han encontrado similitudes y diferencias, lo primero es que todos tienen como objetivo cumplir con los aprendizajes esperados en pro de generar beneficios sociales, una segunda refiere al cambio de estructura de la planificación, se agregan organizadores curriculares, propósitos del nivel general y educativo, se basan en un enfoque por competencias colocando a el niño al centro como ente activo y parte primordial.

Actualmente el documento Aprendizajes Clave pretende preparar profesores humanistas, enfocados a potencializar la parte socioemocional, Sin embargo, también dentro de las aulas se observan acciones tradicionalistas, por ejemplo: cuando habla la docente el niño debe guardar silencio, al hacer una actividad debe ser realizada exclusivamente de la forma indicada, para ir a los sanitarios tienen que pedir permiso, esto genera en ellos un nivel de programación para dar respuesta a determinadas demandas, consignas o para comportarse y expresarse de una determinada manera, esperando que el profesor le diga qué hacer y cómo actuar.

La evaluación es un “proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián y López, 2009, como se citó en Hamodi, López y López, 2015, p. 150). En las entrevistas la D1 dice:

La evaluación diagnóstica se aplica a principios de año, posteriormente se hace una evaluación continua de forma mensual en el que registramos cualquier avance o retroceso que hayan tenido los niños, los llevo a cabo mediante el registro anecdótico, el diario de trabajo y también durante todo el día con mismas observaciones que hago sobre el trabajo de los niños en las evidencias que se propone, también evaluamos en tres cortes que plantea el reporte de evaluación. (D.1)

La D1 explicó los periodos de evaluación diagnóstica, formativa y la periodicidad, la D2 mencionó las estrategias empleadas para evaluar a un grupo numeroso:

Se realizan tres evaluaciones, diagnóstica, intermedia y final en las que se plasman los conocimientos y aprendizajes de los alumnos, sin embargo en mi caso, al aplicar el cierre de una situación o proyecto, diseño actividades evaluativas que me permitan rescatar lo que mi alumno aprendió, pero no evaluó a todos al mismo tiempo cada actividad es diferente, por ejemplo, si tengo 20 niños diseño cuatro actividades evaluativas todos la realizan, pero, centró mi atención en cinco niños por día, para observar y rescatar su participación o manifestaciones. (D.2)

La evaluación no trata de comparar o etiquetar a los alumnos, sino de observar en qué aspectos se puede detectar el área de oportunidad para reforzar positivamente. El hacinamiento en las aulas ha ocasionado que no se evalúe a todos los niños en un solo día, por ello, la estrategia para las docentes normalistas, propuesta por la docente dos es una forma de mejorar esta área de oportunidad.

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están unidas a la práctica del profesor, la D5 dice que enseñar es utilizar “recursos para encaminar y dirigir a los alumnos hacia el logro de los aprendizajes”, una forma de crear situaciones significativas implementando el material como “metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los niños, lograr fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos” (Manrique y Gallego, 2013, p. 104). Con base en la observación, el alumno es capaz de recordar los temas cuando recuerda el material que manipuló.

Conclusiones

La práctica docente se encuentra constituida por un enlace entre las distintas teorías, es insensato idealizar un trabajo fundamentado en una sola postura, sin embargo, esta facilidad de combinar diversas maneras de ejecutar la tarea de enseñar debe tomarse conscientemente, usando las opciones disponibles con el fin de generar un aprendizaje significativo, de acuerdo con los actuales fines de la educación, los enfoques del Plan de Estudios 2017, el Artículo 3º

constitucional, o bien, en consideración a aquellos que corresponden a las demandas sociales del momento.

Ser tradicionalista es cerrarse al cambio, dar las mismas clases, utilizar un tono de voz lineal y aplicar actividades iguales con cada generación de práctica porque han tenido buenos resultados, sin embargo, las secuencias deben ser diferentes y cambiantes por las características de cada grupo.

La aplicación de diversos tipos e instrumentos de evaluación será diferente en cada aula por el aprendizaje esperado a evaluar, las condiciones físicas, intelectuales y emocionales de cada alumno, se debe hacer una valoración de su progreso y desempeño de acuerdo también con el enfoque de la teoría del aprendizaje que la docente ha internalizado.

Las acciones ejecutadas dentro del aula forman parte de una categoría establecida previamente según distintos autores y enfoques, resulta imposible no clasificar cualquier actividad, aún por minúscula que pueda parecer. El conocimiento de esto en unión con la formación docente implica un análisis crítico y reflexivo de la forma en que se está instruyendo y las falacias que arguyen los formadores de formadores, argumento refutado mediante la experiencia en la institución.

Pozo, Scheuer, Mateos y Echeverría (2006) explican que las distintas teorías sobre el aprendizaje se construyen por cómo fuimos educados, formando los conocimientos previos de cada persona, que genera herramientas para el análisis y la revolución a través del cambio, aún sea bajo la necesidad de reestructurar principios. El punto central radica en apreciar los resultados, adquirir aquellos insumos que evolucionen y mejoren la noble tarea de enseñar para el cambio, la transformación como un proceso de vida y la búsqueda tras el deseo de mejorar.

Desde una postura como formador de formadores, es primordial invitar al alumno a conocer, argumentar y tener un pensamiento crítico como parte de una concepción propia, concientizando sobre el manejo de estas bases para ejecutar las acciones pertinentes, para favorecer las prácticas docentes y por lo tanto a los alumnos de los Jardines de Niños.

El proceso de aprendizaje puede ser comprendido ante distintas posturas según el conjunto de los ideales o teorías de quien lo orienta. Por ejemplo, Schuck, (1997) menciona que existen inclinaciones que dan mayor peso al desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos, la generación de estrategias, las destrezas ante las relaciones sociales o los procesos cognitivos. Quien lo promueva logra manifestar un rol que puede ir desde la involucración directa en todo momento o la participación reducida como simple guía, por ello ninguna teoría es aceptada por los profesionales de la educación, teóricos o investigadores, no quiere decir que alguno tenga una concepción equivocada, simplemente el hecho radica en el pensamiento de cada individuo.

REFERENCIAS

- Hamodi, C., López, V., y López, M. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13233749009>
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc GRAW HILL.
- Luria, A., Leontiev, A., y Vigotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.
- Manrique, A., y Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. Recuperado de: [file:///C:/Users/Claudia/PELI/Downloads/Dialnet-ElMaterialDidacticoParaLaConstruccionDeAprendizaje-5123813%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Claudia/PELI/Downloads/Dialnet-ElMaterialDidacticoParaLaConstruccionDeAprendizaje-5123813%20(2).pdf)
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Schuck, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Zapata, (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5355/535554757006>.

TRABAJO COOPERATIVO PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN ESCRITA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lol-be Evelin May Chan lila.f.r.p@gmail.com

May Puc Bartolo bachomay60@hotmail.com

Engels Herbé May Medina piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal aplicar estrategias de trabajo cooperativo para favorecer las habilidades de expresión escritas en estudiantes de tercer grado grupo *A* de la Escuela Primaria *Ángel Castillo Lanz* ubicada en la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2018-2019 de desarrollo una metodología de investigación basada en el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. La aplicación de actividades dirigidas a la mejora de las habilidades de producción escrita, favoreciendo la generación y organización de ideas para la elaboración de un texto, asimismo la revisión y reescritura con el objetivo de complementar el texto ya elaborado se llevaron a cabo durante diversos momentos del plan de acción. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la implementación de estrategias de trabajo en colectivo favorece la expresión escrita y mejora los niveles de la misma.

Palabras clave: etapas de escritura, Expresión escrita, Estrategias didácticas, trabajo cooperativo, plan de acción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Situación Problema

La adquisición de la escritura es una actividad compleja que requiere el desarrollo de las diferentes habilidades que van desde la adquisición de la lectoescritura hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración, posibilitando de esta manera la convencionalidad de la lengua escrita para producir diversos tipos de textos en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros (Ferreiro, 2001).

Con base en el análisis del diagnóstico pedagógico, así como las producciones escritas de los estudiantes evaluadas con los siguientes instrumentos: lista de cotejo y rúbrica donde se valoraron los componentes de la escritura; (legibilidad, coherencia, cohesión, adecuación, estructuración de ideas, contenido y ortografía) demostrando la existente carencia en los aspectos correspondientes a la estructuración y enriquecimiento de las ideas expuestas en sus textos pues presentan ideas poco organizadas, sin una planificación y estructura que permita la comprensión del texto.

Razón por la cual surgió el interés por realizar el proyecto de investigación titulado *Estrategias de trabajo cooperativo para favorecer la expresión escrita en tercer grado* de Escuela Primaria *Ángel Castillo Lanz* con el objetivo de disminuir la problemática presentada en el aula, lo que afecta en gran medida al proceso de aprendizaje de los alumnos. . El grupo estuvo conformado por un total de 34 discentes entre los 8 y 10 años de edad y el tiempo de estudio fue de seis meses, 21 de enero al 5 de julio de 2019 divididos en tres jornadas de práctica docente.

1.2. Preguntas de Investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo las estrategias de trabajo cooperativo favorecen la producción escrita en alumnos del 3º grado grupo A de la escuela primaria Ángel Castillo Lanz de Dztibalché, Calkiní Campeche durante el ciclo escolar 2018 – 2019?

1.2.2. Preguntas generadoras

- ¿Cuáles es el nivel de producción escrita de los estudiantes?
- ¿Cuál es la influencia del trabajo cooperativo en la producción de textos?
- ¿Qué estrategias de trabajo cooperativo desarrollan habilidades de escritura en la elaboración de textos?
- ¿Cuál es el alcance obtenido a partir de la implementación de estrategias de trabajo cooperativo para favorecer la expresión escrita?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Implementar estrategias de trabajo cooperativo para favorecer la producción de textos descriptivos en alumnos de 3° grado grupo A de la escuela primaria Ángel Castillo Lanz

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de producción escrita mediante la aplicación de estrategias para reconocer la dimensión de la intervención.
- Analizar la influencia del trabajo cooperativo en la producción escrita.
- Aplicar estrategias de planificación, textualización, revisión y reescritura de textos mediante la implementación del trabajo cooperativo para favorecer la expresión escrita.
- Valorar el alcance obtenido a partir de la implementación de estrategias de trabajo cooperativo para favorecer la expresión escrita.

1.4 Justificación

La producción escrita se basa en el desarrollo de las diferentes habilidades individuales y en colectivo que permiten enriquecer el contenido del texto posibilitando de esta manera la convencionalidad de la lengua escrita para producir diversos tipos de textos en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros.

Producir un texto escrito requiere más allá del conocimiento de las grafías, se trata de darle un significado; Cassany (2002) comenta “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaces de expresar información de forma coherente y correcta para que la entienda otras personas” (p. 13).

La autora Lerner (2006) argumenta lo fundamental de la escuela es crear una comunidad de escritores capaces de producir sus propios textos dando a conocer sus ideas, así como informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a acciones consideradas valiosas.

La siguiente propuesta a desarrollar servirá como una herramienta que permita favorecer la producción de textos mediante la creación de un ambiente cooperativo, donde los alumnos se desenvuelvan mediante el diálogo, intercambio de ideas e interacción para la mejora de sus redacciones.

Del mismo modo, la investigación resulta trascendental para promover y desarrollar habilidades de escritura en los estudiantes teniendo como medio la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo; asimismo se pretende que la propuesta sea de relevancia social pues al mejorar en los estudiantes la expresión escrita, se combate un problema que dificulta el desarrollo de las

competencias lingüísticas necesarias en la educación actual y afecta en gran medida el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Con el trabajo de investigación se pretende beneficiar a los alumnos del tercer grado grupo *A*, pues representaron parte central en este trabajo, de igual forma se espera que todo lo aportado sirva como punto de partida y sustento para investigaciones posteriores, permitiendo mejorar la expresión escrita en discentes de educación primaria.

1.5 Delimitación del Problema

En el desarrollo de la investigación se determinaron los términos que sirvieron como guías, en primer lugar, fue imprescindible tomar en cuenta la expresión escrita, para Lerner (2006) implica coordinar los conocimientos y capacidades, esto se convierten en un reto en la enseñanza e implica también comprender el contexto identificando a quién se escribe, por qué se le escribe y determinar cuál es la función del escritor.

También se abordó el término aprendizaje cooperativo, Cabrera (2001) afirma que el trabajo cooperativo implica un manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir el conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas.

Este trabajo de investigación se centrará en la Escuela Primaria Urbana Federal *Ángel Castillo Lanz* que se encuentra ubicada en la calle 25 s/n en el centro de la ciudad de Dzitbalché, de organización completa, con C.C.T. 04DPR0617N2, es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1 p.m. Por otro lado, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 21 de enero al 5 de julio de 2019.

Dicha propuesta será enfocada en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, específicamente en la asignatura de español, donde se implementarán estrategias de trabajo cooperativo, centradas en el diálogo y la generación de ideas en conjunto para enriquecer sus producciones escritas.

1.6 Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación y nos indican aquello que tratamos de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014) en este proyecto de investigación la hipótesis es la siguiente:

La implementación de estrategias de trabajo cooperativo mejora los niveles de producción escrita en los alumnos de tercer grado grupo *A* de la Escuela Primaria *Ángel Castillo Lanz* de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche.

MARCO TEÓRICO

La producción escrita es un medio de expresión donde el individuo da a conocer sus emociones por medio del empleo de símbolos gráficos, adquiriendo un significado. En este sentido la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito.

En complemento, el rol de un docente se basa en guiar a los alumnos para adquirir el gusto por escribir “El docente debe tener conciencia de esto para aventurarse, arriesgarse a enseñar a sus alumnos a producir textos de manera gratificante y con significado comunicativo real para que se produzca un aprendizaje de la escritura vivificante” (Ferreiro 2009, p.57).

Por otro lado como manifiesta Marcelo, Mayor y Gallego (2010) “existe una filosofía que desarrolla didácticamente un aprendizaje cooperativo a través de la formación de equipos mediante lo cual, los estudiantes trabajan organizadamente, cumpliendo cada uno roles pre establecidos y así para maximizar el esfuerzo de obtener resultados innovadores” (p. 56).

Con la información anterior, se considera como un camino que conduce a la representación no solo de signos gramaticales, sino que ponga en práctica habilidades para darle un sentido a lo que se produce, En complemento, es necesario tomar en cuenta las pautas que permiten valorar los textos, para ello se retoman las ideas de Cassany (2010), quien propone las diversas cualidades que deben poseer los textos:

Adecuación: Ajustar el estilo de escritura de acuerdo a la situación comunicativa (general-específico, formar-familiar, objetivo-subjetivo).

Coherencia global: Respetar la estructura del texto en específico. Organizar el texto en párrafos y apartados que representen unidades compactas, jerárquicas y gráficamente separadas, aunque temáticamente relacionadas.

Cohesión: Respetar la escritura bimembre de oraciones (sujeto y predicado) para que sean completas y estables. Cuidar las relaciones o vínculos entre oraciones o partes del texto; Cuidar la concordancia en género, número y tiempo verbal, es decir, coordinar aspectos verbales de acuerdo al sujeto.

Repertorio: Variar el léxico en cuanto a riqueza, precisión o poetización, según el tipo de texto. Usar recursos expresivos o retóricos de acuerdo con el tipo de texto.

Convencionalidades de la lengua: Cuidar la ortografía, respetar la segmentación o unidad de las palabras. Cuidar el formato con margen y medidas apropiadas al papel.

Las estrategias de producción empleadas fueron tomadas en cuenta de autores como Cassany (2002), Lomas (2005) y Darder, et al. (2005) ya que sugieren actividades y estrategias que pueden ser aplicadas en el aula de clases.

Ideas entrelazadas: Presentar una imagen correspondiente a una historia por equipo para observar y comentar; Se entregará una hoja para que cada integrante pueda escribir un fragmento de historia, estas se irán rotando de manera que deberán escribir un texto relacionado a lo anterior.

Ideas colaborativas: Generar ideas acerca de un tema o imagen con la finalidad de obtener información que posteriormente servirá para complementar el escrito elaborado.

Torbellino de ideas: El moderador deberá hacer preguntas respecto al tema para que los alumnos puedan escribir en las hojas las ideas que consideren más interesantes. Al finalizar deberán leer las ideas seleccionadas.

Organicemos las ideas: Después de haber generado las ideas y haber rescatado las más importantes. Los estudiantes deberán organizarlas con apoyo de un esquema asignado por el docente.

Estructuremos nuestro texto: Por equipos deberán definir el número de párrafos que contendrá el texto así como preguntas guía que orienten a su contenido. Finalmente escribir el texto tomando en cuenta lo definido previamente.

Círculos de revisión: Invitar a un alumno a presentar su trabajo elaborado de manera anónima, para leer e identificar los errores o aspectos para mejorar, estos será mencionado por el resto de los integrantes del equipo.

Con la intención de fundamentar el presente trabajo con documentos de investigación encaminados al mismo ámbito temático, se presentan diferentes estudios realizados como antecedentes del problema de investigación abordado en diferentes perspectivas: Desde la perspectiva de Esquivel (2014) en su tesis de investigación *Estrategias para favorecer la expresión escrita* menciona que su estudio se enfocó en la habilidad de la redacción como medio para favorecer las competencias comunicativas, ya que al alcanzar una convencionalidad en la producción de textos se favorece al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En otras de las investigaciones que aborda la misma temática de estudio se encuentra la tesis de Jiménez (2012) titulado *Formamos escritores competentes*, su investigación está encaminada a realizar sugerencias orientadas a mejorar las metodologías en la producción de textos, pues a través de ellas, se contribuirá a crear alumnos con grandes potencialidades cognitivas que permitan enfrentarse con éxito a las demandas de la sociedad con una actitud reflexiva y crítica.

Finalmente, se hace mención del trabajo de investigación de Pérez (2011) que en su tesis titulada *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer redacción*, donde proporciona diversos métodos, estrategias y técnicas didácticas utilizadas para desarrollar la producción escrita, su

estudio contribuye a conocer y resolver problemas de redacción usando estrategias para fortalecerla.

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La investigación realizada se dirige al enfoque cualitativo, tal como argumenta Hernández (2014) “se emplea la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación siguiendo la metodología cualitativa.” (p.7).

En la presente investigación se pretende conocer la influencia del trabajo cooperativo en la producción de textos, mediante la aplicación de estrategias didácticas durante el proceso de redacción de un texto; razón por la cual el estudio se centra en el alcance descriptivo. La metodología que se llevó a cabo en el proyecto fue de investigación-acción pues Rodríguez y Vallderiola (2007) menciona que el principal objetivo de la investigación acción es transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social. Para ello, la investigación acción se orienta hacia la resolución de problemas (p.64).

El estudio se llevó a cabo con estudiantes del 3^o A, los cuales fueron designados y conformados de manera aleatoria, para la implementación del plan de acción, dichos participantes fueron los involucrados en la investigación realizada.

Finalmente, en la investigación realizada se desarrolló mediante una hipótesis de acción estratégica, diseñada tomando en cuenta la revisión de la bibliografía proporcionada a la problemática que se trata en el aula de clases. (Bisquerra, 2004).

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria de organización completa *Ángel Castillo Lanz* con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0199S, perteneciente al sector 016, que se encuentra ubicada en la calle 25 s/n en el centro de la ciudad de Dzitbalché, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio que se abordó fue de seis meses correspondientes del 21 de enero al 5 de julio de 2019 en este lapso de tiempo se abarcaron tres jornadas de práctica docente, con un total de 30 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

3.3 Sujetos o Participantes

La población fue determinada como cumplimiento de la práctica docente correspondiente al sexto semestre, misma que se integró por un grupo de tercer grado de educación primaria constituido por un total de 33 alumnos entre los 8 y 9 años de edad, de los cuales 15 son mujeres y 19 son hombres, mismos que conforman la matrícula del 3º A de la Escuela Primaria Urbana Federal *Ángel Castillo Lanz* de la ciudad de Dzitbalché

Por otro lado se identificaron los ritmos de aprendizaje presentados en el grupo de trabajo mediante la aplicación del test basado en el modelo VAK; distribuyéndose de la siguiente manera: 11 alumnos en un ritmo rápido, 15 en el ritmo moderado y 7 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 8 visuales, 12 auditivos y 13 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Rúbrica: Para el objetivo se empleó la rúbrica que como señalan Condemarín y Medina (2000) es un instrumento que permite asignar un indicador de logro frente a una actividad. Por consiguiente, la rúbrica de diseño propio se implementó con la finalidad de proporcionar información acerca del nivel de producción escrita en el que se encuentran los estudiantes antes de aplicar el plan de acción.

Cuestionarios: Por otro lado para la valoración del segundo objetivo se empleó un cuestionario pues según Álvarez-Gayou (2014) por medio de este instrumento se obtuvo información sobre el problema en cuestión, la falta del trabajo cooperativo en la realización de sus actividades.

Escala estimativa: De acuerdo con Condemarín y Medina (2000) este instrumento concentra la atención sobre un rasgo determinado exclusivamente, pero lo matizan de tal manera que se pueda conocer en qué grado ese rasgo es poseído por el alumno.

Prueba CLE: se empleó la prueba CLE [Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito] (Ortiz y Jiménez1993) cuya aplicación se realiza en forma individual o colectiva, valorando los factores indicativos del grado de adquisición de los conceptos que están en la base del aprendizaje de la lectura y escritura y la capacidad de reconocer su utilidad y características.

3.5 Procedimientos

La presente investigación se desarrolló en diversos momentos que permitieron su ejecución efectiva; la primera fase del estudio correspondió a la planeación y diseño del proyecto de intervención durante esta, se describió el planeamiento de la problemática identificada

estableciendo objetivos y preguntas que guiarían la investigación hacia la búsqueda de una hipótesis para erradicar el problema; para ello se documentó por medio de literatura teórica en relación al tema.

La segunda fase se basó en la identificación de una problemática presente en el aula de clases mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico en dos sesiones destinadas a la obtención de información relevante, con base en lo anterior se seleccionaron las estrategias pertinentes tomando en cuenta las características y necesidades de los estudiante, esto permitió la correcta elaboración de un plan de acción para dirigir la investigación hacia la mejora de la producción escrita.

El primer instrumento aplicado fue una rúbrica para identificar los niveles de producción escrita e identificar en cuál de los criterios correspondientes a las cualidades de los textos: *adecuación, coherencia global, cohesión, repertorio y convencionalidades de la lengua*; presentaban mayor desventaja. Dicho instrumento permitió realizar un análisis del desempeño de los alumnos con base a la elaboración de un texto propio.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, la cual fue vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados, para el cumplimiento de esta fase se aplicó al grupo individualmente la *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito* misma que fue aplicada en colectivo, asignando un conjunto de palabras, ilustraciones y un tema en específico a los pequeños grupos con la finalidad de elaborar un texto poniendo en práctica las habilidades adquiridas. De este modo fue posible contrastar el logro alcanzado por los estudiantes posterior a la aplicación del plan de acción.

En complemento, se analizaron los resultados obtenidos durante los momentos de la aplicación del plan de acción, realizando una triangulación de datos que permitió la identificación de los niveles de producción escrita después del tratamiento aplicado.

RESULTADOS

Con los resultados adquiridos con base a la aplicación de los instrumentos para el diagnóstico destinados al primer y segundo objetivo de investigación se identificó la deficiencia que presentaban los alumnos en la elaboración de textos, mismos que se explican a continuación:

Para el desarrollo del plan de acción resultó fundamental la implementación de estrategias en los diversos momentos destinadas a la detección de situaciones problemáticas en el ámbito de la producción escrita, poniendo en práctica habilidades desarrolladas y dejando en evidencia las que faltan por reforzar. Se llevó a cabo la estrategia *Historia con imágenes*, donde se organizó al grupo

en equipos de trabajo seguidamente se le asignó un conjunto de ilustraciones y frases que deberían organizar para reconocer la secuencia y finalmente elaborar su texto.

Del mismo modo, se desarrolló la estrategia *Pensemos juntos*, asignando a cada uno de los estudiantes el rol correspondiente en el desarrollo del trabajo donde debían descifrar un mensaje oculto en diversas ilustraciones y fases, finalmente dialogarlo y explicarlo a sus compañeros, de este modo los alumnos con base a su experiencia dieron solución a un cuestionario relacionado con lo vivido durante la estrategia.

El tercer objetivo se enfocó a la implementación de estrategias de trabajo cooperativo en los momentos de producción escrita, con la finalidad de enriquecer los textos elaborados mediante el intercambio de ideas, asimismo realizar una revisión más completa desde diversas perspectivas. Éstas fueron adaptadas a las necesidades previamente detectadas en los estudiantes, dirigida hacia el repertorio y la coherencia entre las ideas que presentaban al redactar un texto

Durante el desarrollo del proceso de escritura se empleó la estrategia *Intercambio de ideas*, con la finalidad que los estudiantes puedan generar ideas iniciales para elaborar sus escritos, para ello se organizó al grupo en equipos base, tomando en cuenta sus características, se les asignó a cada equipo un listado de imágenes de las cuales deberían identificar ideas clave.

Organicemos las ideas: Después de haber generado las ideas y haber rescatado las más importantes. Los estudiantes deberán organizarlas con apoyo de un esquema asignado por el docente. Al finalizar los alumnos presentarán a sus equipos sus esquemas para realizar una retroalimentación

Estructuremos nuestro texto: Por equipos deberán definir el número de párrafos que contendrá el texto así como preguntas guía que orienten a su contenido. Finalmente escribir el texto tomando en cuenta lo definido previamente.

Círculos de revisión: Invitar a un alumno a presentar su trabajo elaborado de manera anónima, para leer e identificar los errores o aspectos para mejorar, estos será mencionado por el resto de los integrantes del equipo. Del mismo modo los estudiantes podrán revisar sus textos empleando marcadores textuales.

Intercambio de textos: En equipos definir con apoyo del docente los aspectos que se tomaran en cuenta en la revisión, los integrantes intercambiarán sus textos para leerlos y revisarlos con apoyo de marcadores textuales.

Para evaluar el cuarto objetivo, se emplearon La *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito* colectivamente de este modo los alumnos generaron ideas previas con la finalidad de enriquecer sus textos y lograr incluir en sus redacciones las cualidades de los textos antes mencionadas.

Adecuación: Permitió valorar la habilidad de los alumnos para ajustar el texto de acuerdo a la situación e intención comunicativa de cada tipo de texto

Coherencia global: se basa en la estructuración adecuada de párrafos para la organizar las ideas de forma clara y completa

Cohesión: el objetivo de este criterio es reconocer las habilidades de los alumnos para estructurar sus ideas mediante oraciones bimembres, cuidando la concordancia en género, número y tiempo verbal

Repertorio: este criterio se basa en la variación del léxico de acuerdo a la situación que corresponda, dejando en evidencia el empleo de recursos expresivos y retóricos de acuerdo al tipo de texto

Convencionalidad de la lengua: el siguiente indicador se basa en el empleo adecuado de la ortografía en la redacción de sus textos

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación cuya finalidad se dirigió a las implementaciones de acciones estratégicas erradicaron la problemática encontrada en el aula y que a su vez afectaba al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados presentados muestran una estrecha relación entre la teoría investigada y las experiencias adquiridas mediante los instrumentos aplicados.

Retomando el supuesto planteado con anterioridad referido a la implementación de estrategias de trabajo cooperativo como medio para favorecer la producción escrita. Lo anterior referido al trabajo en pequeños grupos son sustentados por Johnson (2011) quien basado en sus investigaciones expone los beneficios que trae consigo esta forma de trabajo propiciando el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social); ya que cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo.

La aplicación de estrategias y trabajo en pequeños grupos en los momentos del proceso de escritura permitió una mejora en la redacción de los alumnos, pues mediante el diálogo e intercambio de opiniones se enriquecieron las ideas que posteriormente se plasmaron en escritos.

Desarrollar el trabajo de investigación Estrategias de trabajo como medio para favorecer la producción escrita, demostró resultados favorables en el proceso de expresión de los alumnos, logrado consolidar habilidades para la redacción, estructuración y revisión de sus textos.

Durante el proceso de investigación se identificaron los niveles de producción escrita de los alumnos, a través de la implementación de estrategias sirviendo como medio para la estructuración y organización de sus ideas con coherencia y cohesión; finalmente estos resultados fueron

valorados con diversos instrumentos que hicieron observable los beneficios que trajo consigo este estudio.

En primer lugar la implementación de estrategias en los diversos momentos del proceso de escritura son factor determinante para la mejora de la redacción ya que permite crear espacios donde los grupos de alumnos puedan compartir ideas, exponiendo diferentes perspectivas con la finalidad de complementar el trabajo realizado.

Por otro lado el trabajo en pequeños grupos contribuye a fomentar la interacción pacífica, creando un ambiente de colaboración donde los estudiantes se unan y trabajen juntos para lograr sus propios aprendizajes, las metas grupales planteadas; así como desempeñar valores como el respeto la responsabilidad y la tolerancia al realizar el rol asignado de manera pertinente.

Finalmente, lo expuesto en este trabajo tuvo como propósito mejorar el campo de la investigación referido a la producción escrita y el trabajo cooperativo, a partir de los resultados presentados. Donde se demostró que mediante el intercambio del dialogo e interacción, así como la asignación de roles se pude favorecer a la expresión escrita de cada estudiante.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R (2004). *Metodología de la invertigacion educativa*. Madrid: Lamuralla S.A
- Cassany, D (2002) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D (2000) *Reparar la escritura*. España: GRAO
- Cassany, D. Luna, M. y Sáenz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Condemarin M, (200) Evaluación autentica de los aprendizajes, México: Andrés Bello
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R. Fernández, C. y Bapttista, L. (2001). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Sánchez, H. & Reyes M. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª ed. Madrid. España: Editorial Graò.
- Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. (2011). *Conocimientos sobre el lenguaje escrito (C.L.E.)*. Madrid: TEA

TRAYECTOS DE SENTIDOS; POSIBILIDADES MÚLTIPLES DE HABITAR LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Rocío Adela García Jiménez

r_2405@hotmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Línea temática 2: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La presente ponencia despliega¹ algunas reflexiones que tienen como objetivo develar la multiplicidad de sentidos que los estudiantes normalistas atribuyen a las experiencias vivenciadas en sus Prácticas Profesionales, como parte del proceso formativo de la licenciatura en educación primaria de una escuela Normal ubicada al Oriente del Estado de México.

Las notas analíticas que delinee son fruto del acercamiento etnográfico al campo de investigación donde encuentro indicios, pequeños trazos, rastros que son recuperados a partir de observaciones y entrevistas narrativas a estudiantes en el contexto de sus Prácticas Profesionales para desde ahí horadar tres de los múltiples sentidos que emergen en esas vivencias.

Los abordaré en trayectos de sentidos que representan los hilos con los que se tejen las situaciones a partir de lo que ellos deciden contarme, ya no desde los discursos oficiales o documentos normativos, sino recuperar la voz de quienes experimentan este proceso.

Estas reflexiones contribuyen a re-significan los procesos formativos que se gestan al interior de las escuelas Normales e incidir por la vía de la producción teórica en la generación de conocimiento pedagógico.

Palabras clave: Prácticas Profesionales, estudiante normalista, trayectos de sentidos, experiencia.

¹ Las reflexiones que presento aluden a mi estancia como doctorante en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales por tradición, han sido las principales formadoras de docentes en el Estado de México, al interior de ellas se gestan los procesos formativos de quienes estarán al frente de la educación: estudiante normalista, practicante, docente en formación². Su vida académica transcurre entre las aulas de la escuela Normal y la escuela Primaria donde desarrolla sus Prácticas Profesionales.

En estos espacios el estudiante vivencia una serie de acontecimientos que son significados a partir de los trayectos de sentidos³ que él les atribuye, multiplicidad que no es posible delimitar en tanto se anudan en ellas relaciones diversas que emergen del choque de cuerpos entre las potencias del estudiantes y las multiformas de las Prácticas que realiza. Los despliegues giran en torno a tres trayectos que van dejando al descubierto las capas sedimentadas que recubren estos espacios formativos que por años se han caracterizado por estar sumidos en la tradición, en las rutinas, creencias, normatividades y desde donde conviene cuestionarnos de manera central ¿Cómo son los sentidos que atribuye a esas vivencias?, para así dilucidar ¿Cómo vivencia él su propio proceso formativo?, ¿De qué manera trascienden, consolidan, definen, fortalecen, atraviesan al docente que se está formando?

Vivencias del estudiante normalista en sus Prácticas Profesionales posibles de analizar a la luz de las conversaciones con los interlocutores en el trabajo de campo, de la revisión y diálogo con la teoría, de mi experiencia como docente formadora y de los desplazamientos realizados como parte de mi formación.

Marco teórico

El primer trayecto de sentido *Atrapados en el modelo; la ajenidad de las Prácticas Profesionales* es analizado a partir de las aportaciones de Deleuze (2009) y Mercado (2018) quienes desde sus posicionamientos epistémicos me permiten cuestionar aquello que observo y escucho en las entrevistas.

Fue conveniente una revisión de los reglamentos internos de la escuela Normal y de los Planes y Programas vigentes, que definen de manera tácita el *deber ser* de los procesos formativos del

² Suele ser la manera en que se hace referencia al estudiante normalista en las escuelas primarias donde realiza sus Prácticas Profesionales y en la escuela Normal donde se forma.

³ Se entiende por trayectos de sentidos a todas aquellas posibilidades por donde el estudiante transita y desde donde re-significa sus Prácticas Profesionales signándoles una multiplicidad de sentidos.

estudiante. Estratos de organización a los que Deleuze (2009) reconoce como reglas, estructuras que maniatan al estudiante y lo colocan en una *ajenidad* en el hacer, en el decir, por cuanto está obligado a decir o no decir, a hablar por boca de otros; a hacer lo que otros le indican, viejos saberes, opiniones fijadas por estereotipos de lo que es o debe ser la Práctica.

El segundo trayecto *La reproducción; una forma de habitar las Prácticas*, se sostiene en las aportaciones de Goffman (2001) al encontrar una serie de acciones cotidianas donde el estudiante únicamente “copia”, “reproduce”, “simula”; actúa conforme las circunstancias o espacios lo requieran, ya sea en la escuela Normal o en sus escuelas de práctica, alejado de las necesidades e intereses de su proceso formativo pero en busca de alcanzar la idoneidad que el Modelo le signa. Él tiene tantos “sí mismos” como grupos de personas (Goffman, 2009).

El estudiante normalista asume una especie de máscara, fachada que según Goffman (2009) lo lleva a *actuar* como la situación lo amerita, la actuación como toda actividad de un individuo que tiene lugar dentro de un periodo señalado por su presencia continua ante un grupo particular de observadores que poseen cierta influencia sobre ellos. Su esencia como sujeto se diluye ante los preceptos y mandatos de aquello que le van a observar o evaluar de sus prácticas, se convierten en simuladores de procesos. Esa fachada es “parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman 2009, p. 39).

Para abordar el tercer trayecto de sentido *Las Prácticas Profesionales; lugar de las experiencias del estudiante normalista*. Fue conveniente mantener un diálogo constante con Contreras y Pérez de Lara (2013), Skliar y Larrosa (2009), Larrosa (2006) y Mélich (2002) en busca de comprender aquello que para lo cual, los estudiantes normalistas no encuentran palabras o el lenguaje no les alcanza para expresar, aquello que tiene que ver con lo inesperado, que no se apega al tiempo lineal de la planificación, sino que sencillamente ocurre, *les pasa*. La denominada experiencia.

Al respecto aludo a Larrosa (2006) cuando puntualiza que una experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. Es justamente desde donde discutiré este trayecto.

Metodología

El enfoque está en la obtención de la situación real, cercana, situada, significada de los sujetos de investigación con un alcance comprensivo-interpretativo. De ahí el considerar a la etnografía educativa, como la experiencia que puede contribuir a la comprensión de la situación problemática

que indago, desde dentro, y caminar hacia los propósitos que para ella se han definido. Me apoyo en los trabajos realizados por Rockwell (2009), Guber (2011), a la par de la propuesta de análisis e interpretación de Bertely (2000) y Berteaux (2017). Trasladar la investigación hacia un “nosotros”, hacia aquellos ámbitos cotidianos de una Escuela Normal en la que se forjan relaciones sociales y relaciones de poder; una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros; es documentar lo no-documentado, según lo puntualiza Rockwell (2009).

Converso con un grupo de cinco estudiantes normalistas de octavo semestre⁴ de la licenciatura en educación primaria, sujetos epistémicos con los que se establecen relaciones dialógicas; más que informantes clave desde una visión extractiva, participan como interlocutores con quienes se dialoga “en busca de aprender de sus respectivos universos simbólicos de sentido, tejidos en sus experiencias del vivir” (Guerrero, 2010, p.119).

Esta investigación tiene lugar en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, ubicada en el Oriente del Estado de México, espacio donde se anudan una multiplicidad de significaciones, donde se encuentran y desencuentran las diversas subjetividades que representan los estudiantes normalistas, sus formadores, las relaciones que establecen entre ellos, lo dicho, lo pensado, aquello asumido ya como parte de su cultura y que significan de una manera particular.

La temporalidad que comprende este transitar es de dos años (agosto 2018-julio 2020), no en cuanto al tiempo medible, sino el tiempo de la duración, de la historia, el tiempo vivido, que no se limita a ese momento, donde el pasado, el presente y el futuro tienen un sentido en las experiencias del estudiante normalista.

Las observaciones se realizan en las escuelas primarias de prácticas de los estudiantes donde pasan gran parte de su tiempo en este proceso formativo, esa contextualidad que lo coloca a la vez como estudiante y como profesor. El diálogo en las entrevistas narrativas fueron posibles en los periodos en que los alumnos regresan por estancias cortas a la escuela Normal.

Realizo como apoyo a la observación y entrevistas un rastreo en formato papel, audios de reuniones de la academia de formadores “donde se dice que lo que no se puede decir”; imágenes de publicaciones en la página oficial de la Escuela Normal donde encuentro se legitima aquello que les constituye como institución.

⁴ Propiamente en estos semestres el estudiante normalista, se adentra a las escuelas de educación básica.

Resultados

Los resultados de la investigación los presento en tres momentos que he denominado trayectos de sentido. Iré desarrollando cada trayecto dando a conocer los principales avances que hasta el momento ha arrojado la investigación.

Primer trayecto: Atrapados en el modelo; la ajenidad de las Prácticas Profesionales

Al primer trayecto decido nombrarlo *Atrapados en el modelo; la ajenidad de las Prácticas Profesionales* en tanto que las observaciones y entrevistas de manera constante evidencian al estudiante normalista como *ajeno* a su propio proceso formativo; maneras de ser y actuar impuestas, determinadas por reglamentos internos de la escuela Normal, enmarcados a luz de lo que dictan los Planes y Programas vigentes, las competencias profesionales que se recitan incluso de memoria y que son revisadas con un formato que indica “logrado” o “no logrado”; los uniformes, peinado, gafete y zapatillas necesarios para asistir a prácticas, las planificaciones con elementos predeterminados, la cantidad de material didáctico sinónimo de “ir preparado” a Prácticas, en una palabra el *deber ser*.

La formación en las escuelas Normales se caracteriza por “poseer marcos normativos y jurídicos obsoletos que responden a un modelo de escuela rígida, autoritaria e inequitativa,” (Mercado, 2018, p.148). La vida académica del estudiante normalista transcurre lejos de toda posibilidad de diálogo, apegados a una serie de normas y requisitos institucionales preestablecidos, que le demandan una forma de ser y actuar; un modelo.

El Modelo al que el estudiante debe responder para acercarse a la idoneidad requerida en su ingreso al Servicio Profesional Docente se encuentra delineado en el perfil de egreso, “se espera que estos perfiles, dominios, criterios e indicadores representen lo más valioso de las funciones docentes, que den cuenta de un desempeño posible de llevar a cabo en las escuelas de Educación Básica y de excelencia, dirigido al logro de los propósitos educativos” (SEP, 2019, p. 6). El estudiante normalista atesora estos preceptos y se enfoca en dar cuenta de ellos, “gracias a las prácticas nos vamos formando y adoptando un modelo docente” (E1Evelin, 150319*8)⁵. En consecuencia se

⁵ En todas las citas que aluden a datos empíricos, la primer letra hace referencia a E=Entrevista u O= Observación; seguido del número de entrevista al que corresponde; el pseudónimo del interlocutor y la fecha de realización. El número después del asterisco refiere al lugar que esa cita tiene en la transcripción original.

forma a un sujeto aleccionado en aplicar todo lo que le dicen que debe de hacer; sujeto sedentario, obediente, sometido a un orden.

Dentro de esa norma encontramos los reglamentos internos, esquemas trazados por cada escuela Normal, caracterizados por el control, la jerarquía; requisitos que fueron determinados hace ya décadas, y que no han sido revisados o discutidos, pero siguen vigentes y normalizados por los formadores quienes incluso insisten en el apego a ellos, “nada más hay que revisar la parte normativa, para que lo que hagamos, sea de la manera correcta” (OB1Formadores, 251019*10).

Es habitual en la comunidad normalista que para asistir a Prácticas se deba cumplir:

“Con la planeación debidamente autorizada, el recurso didáctico autorizado para la realización de la práctica, llevar sistemáticamente el registro diario de la experiencia docente con su respectivo análisis, portar completo y en buen estado el uniforme de prácticas, mostrar pulcritud y decoro en su arreglo personal, demostrar dominio suficiente de los contenidos que impartan, registrar su asistencia a su llegada a la escuela de prácticas, dirigirse de forma respetuosa a sus compañeros, a los niños, docentes, padres de familia, personal directivo, administrativo o manual de la escuela de práctica, proporcionar la información verbal o escrita acerca de sus actividades de observación y práctica al docente, tutor o autoridad de la escuela Normal que se lo solicite, no ausentarse sin autorización de la escuela de práctica, cumplir con las indicaciones del docente, tutor o autoridad de la escuela Normal” (Reglamento Institucional de Prácticas Profesionales, 2017).

El docente en formación se limita a “cumplir” con lo que “debe ser”, con lo que le van a revisar y a evaluar; en consecuencia actúa conforme las circunstancias o espacios lo requieren, sea en la escuela Normal o en la escuela Primaria de Prácticas, desde el ideal o preceptos instituidos por normatividad, alejados en su mayoría de las necesidades e intereses que incluso su propio proceso formativo le demanda, pero que van siendo interiorizados como incuestionables por estudiantes y sus formadores.

Como lo marca el reglamento deben portar el uniforme de Prácticas, porque además es motivo de revisión cuando los vayan a observar e incluso cancelación de la Práctica en caso de no portarlo, “en el grupo se relaja mucho la situación del uniforme, ¡mucho, mucho! Bueno yo cada que paso lista les reviso el uniforme. El asunto es que en Prácticas el uniforme lo deben de llevar, ahí no hay vuelta de hoja” (OB1Formadores, 251019*11).

Algunos señalan que el uso del uniforme no tiene nada que ver con los procesos de aprendizaje que se logren movilizar, “yo decía que no era necesario porque al final de cuentas es el aprendizaje que tú les transmites a los niños, pero tenemos que acatar reglas, porque aparte en nuestra hoja de registro viene esa parte, si llevas presentación, tú conducta, ese tipo de situaciones te las califican” (OB1EN, 010419*E3). Así, el docente en formación asiste a sus Prácticas Profesionales con la intención de cumplir con lo que le van a revisar, con la encomienda de responder al modelo normativo.

Un elemento más es la elaboración de planificaciones con el formato estipulado por el responsable de Prácticas es requisitado con los aspectos que deben cumplir para que les sean autorizadas. A la par de ceñir la elaboración de sus planificaciones a las indicaciones que se les han dado, deben acompañarlas de excesivo material didáctico: “Desperdiciamos tiempo en realizar material didáctico, de todo el material didáctico que hicimos en la Normal solo he utilizado uno, que fue un dado que ocupé” (E2Bruno, 181019*2).

Esta formación va siendo interiorizada por los docentes en formación, quienes la asumen a pie juntillas, tanto que cuando llegan a las escuelas de práctica y les solicitan algo distinto, no saben qué hacer o cómo responder y requieren les den el formato de lo que les están solicitando, “en la Normal nos enseñaron diferente y aquí nos los piden ya de manera global y yo estaba haciendo lo que era aprendizaje, calificación, o sea por materia, y aquí no, me dijeron que aquí no era así, entonces como que me cambiaron lo que yo había hecho en la Normal a otro formato” (EDGaby, 101019*2). Las Prácticas Profesionales se van convirtiendo en ese extraño mundo construido a través de los años por diferentes actores, menos por el estudiante normalista, se vuelven ajenas a él, a quienes se le ha reducido a operante de planificaciones, de posturas teóricas, obligado a decir o no decir, a hablar por boca de otros (Arfuch, 1995).

Se van generando pensamientos uniformes, formas de actuar lineales. Con esta postura le quitamos el caos a las Prácticas, las domesticamos, normalizamos las situaciones y ya nada nos sorprende, más bien sobreviven esta etapa, “hacen lo que se les indica”, cumplen con la normatividad, evitan tomar riesgos e iniciativas. Hay un pensamiento representativo que impide pensar la diferencia y que se empeña en unificar los procesos.

Segundo trayecto: La reproducción; una forma de habitar las Prácticas

En el segundo trayecto permea *La reproducción; una forma de habitar las Prácticas*, ahí encuentro una serie de acciones cotidianas donde el estudiante únicamente “copia”, “reproduce”, “simula”; actúa conforme las circunstancias o espacios lo requieran, ya sea en la escuela Normal o en sus escuelas de práctica, alejado de las necesidades e intereses de su proceso formativo pero en busca de alcanzar la idoneidad que el Modelo le signa.

Reproducen lo que otros dicen o hacen; creencias, tradiciones, rutinas. Copia patrones de actuación o lenguaje de sus profesores formadores, de los titulares del grupo donde realiza sus prácticas e incluso lo que aprendieron como estudiantes y que da cuenta de lo que es ser “un buen docente”.

Se apegan a las tradiciones o rutinas que la escuela Normal establece “porque siempre se ha hecho así”.

Una vez que el modelo al que deben responder ha quedado claro para los estudiantes, toman la alternativa de copiarlo. Reproducir lo que les solicitan, “nuestros alumnos siguen siendo de la vieja usanza, ellos aprendieron de manera tradicional y tienden a repetir” (OB1Formadores, 280319*12). El docente en formación quiere parecerse o acercarse al modelo en la medida en que considera que es garantía para ser un buen profesor, suponen que las cosas funcionan bien así como siempre se han hecho, en apego a protocolos que en algún momento se establecieron como necesarios y que si bien no están escritos o documentados, son conocidos por todos y han pasado a formar parte de las creencias, los discursos, las tradiciones, las rutinas, las formas de ser y hacer en la práctica; porque alguien lo dijo alguna vez y se quedó instituido en la escuela Normal.

La copia podría ser considerada una imitación, en la medida en que reproduce el modelo: “cuando el docente se va a la práctica también se va hacer de esa cultura. Los docentes en formación hasta repiten los gestos de los titulares, pero también repiten hábitos, lo positivo y lo negativo, las formas de pararse, de peinarse, de hablar, las imitan, las formas de dar una clase, hay una transferencia de cosas, pero también si tiene potencialidades, también pasa, no solamente lo negativo” (E1FCatalino, 230519*2).

Un docente que repite patrones o se apega a ciertas acciones con la intención de responder al modelo, “el individuo tiene ya una idea de la apariencia requerida y puede intentar la representación de estos roles cuando sea necesario” (Goffman, 2001). Hay elementos que están determinados para fungir como indicadores de desempeño, determinan lo que es considerado “una buena práctica”. Estos aspectos aparecen enlistados en las hojas de observación y seguimiento que llevan como parte de sus registros en las Prácticas, en consecuencia el estudiante se enfoca en cumplir con “aquello que le van a ir a observar” con la intención de acercarse al ideal que tienen ya determinado como “el más adecuado”.

El docente en formación se apega a esta referencia y buscan desde sus prácticas alcanzar ese ideal, reproduciendo acciones, actitudes, lenguajes, en su trabajo con los alumnos. Con ello van matizando cierto sentido a sus Prácticas, en tanto que reproducen lo que Otros esperan de ellos: “saco a los niños a formarse, incluso los niños ya saben, ya no necesito decir uno, dos, tres, o tomar distancia, ya nada más alzo mi mano, uno, dos...sin hablar y ya los niños automáticamente saben” (EDBruno, 181019*3).

Su actuar en el trabajo cotidiano con los niños también va tomando formas muy precisas de actuar, “Y mientras que los alumnos trabajan yo paso a sus lugares a ver quiénes sí y quiénes no lo dominan” (E1Evelin, 150319*15); “la disciplina porque estos alumnos no pueden estar sentados, se quieren

parar nada más para sacar la punta, para ver qué hacen sus compañeros entonces como que eso no me agrada” (E3Gaby, 310319*19^a).

Se han apropiado de lenguajes o expresiones que dan cuenta de la influencia que reciben del modelo que les rige: “A ver la vista al frente, no quiero ver que estén haciendo otra cosa, guardamos silencio por favor, escuchamos” (OB1EN, 010419*1); “¡A ver ya! ¡La vista al frente!” (OB1EN, 010419*2); “En cada uno de los ejercicios me van a realizar todo el procedimiento y me encierran el resultado” (OB1EN, 010419*3); “levantan su mano para participar, sino levantan su mano para participar no les voy a dar la palabra” (OB1EN, 010419*4). Expresiones que denotan un sentido, una forma de habitar las Prácticas que realizan.

Esa manera rutinaria reduce la posibilidad de que experimente su proceso formativo más allá de la copia y puedan encontrar en ellas acontecimientos propios, no únicamente lo que sus formadores o titulares del grupo han señalado, pareciera que “el individuo tiene ya una idea de la apariencia requerida e intenta la representación de estos roles cuando es necesario” (Goffman, 2009). Se enfoca a responder a los esquemas de sus formadores, se coloca la máscara que a ellos les resulta necesaria.

Durante las Prácticas de alguna manera se sienten limitados al no ser realmente ellos, quisieran realizar actividades de otra manera pero tanto sus formadores como los titulares del grupo imperan en las decisiones que el estudiante debe tomar, él tiene tantos sí mismos como grupos distintos de personas (Goffman, 2009). En ese espacio tiene que actuar de esa manera, limitado a ceñirse al rol que esperan que desempeñe en ese momento, “lo que te va formando como profesor es cuando ya estás en el área, cuando ya tienes la libertad de poder desenvolverte quitar esas limitaciones que a lo mejor tenías como practicante” (E4Magaly, 110419*10). Se apuesta por un proceso formativo que simule y reproduzca los esquemas establecidos.

Tercer trayecto: Las Prácticas Profesionales; lugar de las experiencias del estudiante normalista

Finalizo con el tercer trayecto donde encuentro a *Las Prácticas Profesionales; lugar de las experiencias del estudiante normalista*. Aquí hay líneas de fuga que posibilitan al docente en formación experimentar en lugar de experimentar⁶; la Práctica es sentida, acontecida, confrontarse

⁶ Experimentar diferente a experimentar. Un experimento tiene que ser repetible, significar lo mismo cada vez que lo realicen; las Prácticas Profesionales en tanto experiencia son irrepetibles. El experimento es por definición anticipable; las Prácticas Profesionales en tanto experiencia no pueden ser anticipadas, no se puede saber cuál va ser el resultado, a dónde pueden conducirnos, qué van hacer de nosotros.

con su proceso formativo, ser atravesados por aquello que les pasa y que deja huellas que se inscriben en el corazón y en el cuerpo, logrando ser impactados en esta parte de su formación.

En este trayecto el docente en formación signa a sus Prácticas, otra vereda, sencillamente otra posibilidad. Aquí ubicamos al sujeto múltiple, que se expone a rupturas, sujeto en proceso; estudiante nómada, piensa en términos de multiplicidad, se mueve de un lugar a otro, se distribuye en un espacio abierto, sin límites precisos, aquel que “conmueve su alma, la deja perpleja, la fuerza a plantearse un problema” (Deleuze, 2002, p.126). Ese sujeto se posiciona ante las Prácticas Profesionales como algo caótico, abierto a la posibilidad de lo que suceda en ellas, por lo que para él no hay una definición única de Prácticas Profesionales, sino múltiples Prácticas, la diferencia abre esa posibilidad.

Signar las Prácticas Profesionales como posibilidad de experimentar es desplegar múltiples formas; en este trayecto el estudiante normalista se deja llevar por aquello que las Prácticas quieran mostrarle, se dispone a sentir, a descubrir, a ser atravesado por todas esas múltiples experiencias que se despliegan y que tocan su proceso formativo.

Esos acontecimientos no pasan de largo, ocurre algo especial que supone detenerse a mirar, a pensar en aquello que lo vivido ha hecho en el estudiante en la medida en que es algo significativo para quien lo vive, tiene efectos íntimos en él. Ese acontecimiento le afecta en lo que es, porque una vez que sucede no vuelve a ser el mismo; en lo que piensa, porque a partir de ello su manera de mirar se transforma.

Cuando esto sucede, estamos hablando ya no sólo de una vivencia cotidiana, sino cómo ésta pasa al nivel de acontecimiento y devienen en experiencia para el estudiante. Porque lo ha tocado profundamente, ha dejado huella en él; son sensaciones multiformas, desordenadas, sin nombre, donde incluso a veces el lenguaje no alcanza para expresar lo que aquello le hizo sentir, se tornan en impronunciables.

Pero de lo que sí estamos seguros es que han causado una afectación de lo vivido, “siempre hay algo, una situación que no hemos vivido y que nos llena de conocimiento y nos saca de una situación común que estamos viviendo” (E5Belém, 200519*4). Eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra indiferente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentidos (Skliar y Larrosa, 2009).

Ante esas experiencias el estudiante se posiciona de manera singular, única, en tanto que eso que “le pasa” le pertenece sólo a él, le implica, lo marca, deja huella en él, le atribuye un sentido propio, Skliar y Larrosa (2009) puntualizan “la experiencia es *eso que me pasa*. No que pasa, sino *eso que me pasa a mí*” (p.14), no pasa ante nosotros, sino a nosotros, donde el lugar de la experiencia soy

yo; el lugar de la experiencia es el estudiante normalista, su cuerpo, sus emociones, la manera en que se asume ante ello, “era increíble esperar las prácticas de observación, que aunque sea un día ibas a la escuela, todo lo que se observaba en un solo día era muy enriquecedor, no importaba el trabajo que implicaba” (E5Belém, 200519*2).

A esas experiencias le atribuye múltiples sentidos, seguramente en algún momento lo emocionan, en otro lo desestabilizan, lo desconciertan, es tocado de una manera especial por ellas, “la experiencia tiene que ver con lo inesperado, se presenta de improvisto, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25).

Los estudiantes expresan momentos que se tornaron en significativos y que trascendieron al lugar y tiempo en que acontecieron, permitiéndole significación propia a partir de la forma en que se acercaron a ellas. Quizá para Belém, estudiante que tuvo que enfrentar una situación de salud tan delicada como lo fue la pérdida de su pierna izquierda no estaba en su plan de vida un escenario de esa magnitud; jamás imaginó que esa Práctica Profesional en 2º semestre de su carrera se convertiría en el motor para seguir adelante:

“Recuerdo que las primeras prácticas de intervención íbamos a hacer un perrito, era el primer acercamiento con el grupo y pues yo tenía la intención de ver cómo trabajaban los niños. Entonces estoy explicando los dobleces, en eso me doy cuenta casi al final de esta papiroflexia, que un niño no tenía su brazo, en ningún momento me di cuenta y me sentí mal porque no observé totalmente a todos los niños, pero también me sorprendió que en ningún momento me dijo que no podía, me entregó su perrito y hasta el momento en que me lo enseñó yo me di cuenta, me sorprendí mucho de las capacidades que puede desarrollar una persona, no necesitó nada para hacer esa actividad al igual que sus compañeros. Ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante”. (E5Belém, 200519*5).

En aquel momento Belém vivencia esa situación con su alumno, le sorprende, le genera algunos sentimientos, sin embargo cuando ella se enfrenta a la pérdida de su pierna recrea aquella vivencia y le atribuye un sentido distinto, le significa, le interpela, atraviesa su alma, pasa a ser experiencia en tanto que menciona “ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante” (E5Belém, 200519*5). No podríamos entonces hablar ya de una vivencia, sino del devenir de una experiencia que signa algo propio en y para ella, que re-significa a partir de lo que está viviendo. Las Prácticas rebasan esa visión reducida de medio para adquirir conocimiento, tocan su vida, atraviesan su alma.

Ir a Prácticas representó más allá de experimentar, adquirió una significación distinta, le implicó, la conmovió, “Cada práctica va a ser muy diferente y en cada práctica vas a encontrar diferentes retos y entonces te pones a analizar más y a buscar estrategias a los retos que te puedes enfrentar” (E3Gaby, 310319*15), “las prácticas son una ventana para mejorar, nos dan un panorama de lo que nos vamos a encontrar, son experiencias vivenciales que nos hacen cuestionarnos, esta teoría decía

esto pero no aplica aquí, tal vez hay otra teoría que me ayude a explicar este fenómeno, eso que pasa en el salón” (E2Bruno, 270319*9). Cada experiencia es singular y te da una multiplicidad de posibilidades.

La vivencia es singular y concreta para quienes participan en el encuentro, desde ese lugar de cada uno, las Prácticas le van diciendo algo al estudiante, lo van posicionando en un modo de habitarlas, “sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39). En consecuencia difícilmente pueden ser una serie de pasos a seguir, con connotaciones definidas que te marcan acciones y actitudes a las cuales ceñirte.

Discusión y conclusiones

Los sentidos de las Prácticas Profesionales radican en la relación que establece el estudiante normalista con ellas. Los trayectos de sentidos cada quien los va significando a partir de los encuentros que se permite con ellos, de las relaciones que establece con esas experiencias; porque la experiencia la hace cada quien, es diferente para cada sujeto. No se trata de decir si estas son buenas o malas porque las experiencias no se pueden medir, sólo tienen marcas diferentes, que al pasar por mí dejan huella, un rastro, que es distinta para cada cual.

Se ha intentado controlar las Prácticas Profesionales impidiendo que el estudiante normalista haga de ellas realmente una experiencia, al someterlas a una causalidad técnica. Se reduce el espacio en el que podrían producirse como acontecimiento, al capturarlas en un concepto que imposibilita lo que podrían tener de pluralidad, al querer prevenir lo que tienen de incierto, al conducir las a un fin preestablecido, al convertirlas en un experimento, en una parte definida y secuenciada de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación que indica lo que se debe hacer en ellas, lo que se debe observar, encontrar, incluso lo que se debe sentir.

Hacer de las Prácticas Profesionales una experiencia implica abrir nuestra escucha, nuestra mirada, reconectar-nos corporalmente, sentidos y mente, para permitir que aquello nos alcance, se apodere de nosotros, nos forme, nos transforme. La esencia es una relación, una forma de atención, una actitud de escucha, una apertura. Más que dejar que los estudiantes vayan a Prácticas, es hacer que las Prácticas como experiencia sean posibles.

Será necesario perder pie, traicionar las fuerzas estables que quieren retenernos en el camino de las certezas, dejarnos sorprender por lo que sale al encuentro, cómo a partir de ellas me puedo formar o incluso transformar, la finalidad de las Prácticas las defino yo desde el momento que me abro a

vivirlas o cerrar toda posibilidad, porque tienen lugar en mí, ahí donde mi ser docente se va configurando, vas haciéndote de esa esencia que nutre tu ser y que acompañará tu vida profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2014). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (2009). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2009). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Aloma.
- Mercado, R. (2018). *La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional en Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*. Cuaderno de investigación, Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Secretaría de Educación Pública, (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes. México.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.

VALIDACIÓN TÉCNICA DE UNA RÚBRICA PARA VALORAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

María José Cab Buenfil

Margarita Carrillo Méndez

César Augusto Cardeña Ojeda

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Este trabajo reporta las actividades llevadas a cabo por un grupo interinstitucional de investigadores, que plantearon el objetivo de validar los atributos métricos de una rúbrica para valorar la pertinencia de la Planeación didáctica de alumnos normalistas de la licenciatura en educación primaria; para ello se involucró a profesionales de todas las escuelas normales públicas de una entidad federativa que impartían esta licenciatura, a fin de enriquecer la validez de contenido del instrumento. Ante el convencimiento de que la Planeación didáctica es una tarea fundamental del profesional de la educación, se consideró relevante llevar a cabo este proyecto, al identificar importantes y permanentes deficiencias en las planeaciones didácticas de los alumnos que se preparaban para realizar jornadas de práctica profesional en escuelas primarias. Para esta empresa, se siguió una metodología cuantitativa especializada en el tipo de instrumento pretendido, poniendo particular énfasis en la determinación de los puntos de corte de los descriptivos de desempeño, para lo cual se aplicó el método de Angoff. Al término de la construcción de la rúbrica, se encontraron adecuados reportes de pertinencia métrica en los valores calculados de confiabilidad y validez, con lo que se propone su uso para abordar su objeto teórico de medida.

Palabras clave: Rúbrica; Planeación didáctica; validación técnica; método de Angoff.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, la educación Normal ha sido un referente, a lo largo de los años, en la formación de los futuros profesionales de la educación; desde su creación, el programa de estudio ha ido evolucionando a las necesidades y políticas del país. A pesar de las reformas realizadas a dicha

institución una competencia que es una constante en los planes de estudio es la relacionada con el diseño de planeaciones didácticas (Navarrete-Cazales, 2015).

Actualmente, en el Estado de Yucatán, las escuelas Normales que imparten la licenciatura en educación primaria se encuentran manejando simultáneamente los planes de estudio 2012 y 2018. Ambos programas estipulan como parte del perfil de egreso de la licenciatura, que una de las competencias profesionales a alcanzar es el diseño de planeaciones didácticas que respondan a las necesidades de sus alumnos como un desempeño primordial que deben demostrar los futuros profesionales de educación básica. (SEP, 2012a; SEP, 2018a).

De acuerdo con el Perfil del futuro docente de educación primaria, éste debería tener la capacidad de “Diseñar situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes” (SEP, 2012b); sin embargo, existen evidencias que indican que dicho objetivo no es consolidado en niveles óptimos de desempeño. Al respecto, el estudio cualitativo de Gutiérrez, Morales y Viramontes (2014) sobre el logro de competencias profesionales en una escuela Normal de Chihuahua indica deficiencias en la competencia de diseño de planeaciones didácticas en estudiantes de 7° semestre de la licenciatura en educación primaria, entre las que destacan: a) uso excesivo de actividades propuestas por los libros de texto; b) falta de actividades que promuevan aprendizajes significativos; c) dificultad en la elaboración y diseño de diagnósticos; d) limitación en el uso de instrumentos de evaluación. Los asesores entrevistados en este trabajo secundaron los resultados expresando que las competencias profesionales no se alcanzan en niveles óptimos al finalizar la licenciatura.

En concordancia, Bravo (2017) quien realizó una investigación- acción en una escuela Normal en Aguascalientes, indicó deficiencias relacionadas con la planeación didáctica de alumnos de 8° semestre de la licenciatura en educación primaria. Las deficiencias identificadas se relacionaban con: a) uso del tiempo; b) falta de estrategias para promover el aprendizaje significativo; c) incorrecta alineación del enfoque de cada materia y las actividades planteadas; d) escasa implementación de instrumentos de evaluación.

Los referentes anteriores se tomaron en cuenta al iniciar una investigación- acción en una escuela Normal pública en Yucatán, donde se realizó un diagnóstico del nivel de desempeño en la competencia de diseño de planeaciones didácticas debido a que en las reuniones de la academia de 5° y 7° semestre de la licenciatura en educación primaria los académicos expresaron dificultades y atrasos en las revisiones de los planes porque no cumplen con los aspectos mínimos para su implementación durante las jornadas de prácticas profesionales.

La necesidad de identificar los aspectos de la planeación que se requerían reforzar con los alumnos, implicó un diagnóstico a través de la guía para la revisión de la planeación didáctica del Centro de

Evaluación del Estado de Yucatán (CEEEY), diseñada y validada por Ku y Pool (2018). Dicho instrumento establece cuatro niveles de desempeño y forma parte de una serie de mecanismos que se aplican de manera oficial para evaluar la práctica docente en Educación Básica en el Estado de Yucatán.

Los resultados del diagnóstico demostraron que el 75% de los estudiantes del quinto semestre se encontraban en niveles insuficientes y deficientes en su desempeño sobre diseño de planeaciones. Lo anterior, permitió confirmar la existencia de deficiencias en la competencia profesional relacionada con planeación.

Cabe mencionar, que la escuela normal donde se inicia dicho estudio no cuenta con un instrumento validado que permita obtener datos para analizar la competencia estudiada; por lo tanto, se administró el instrumento de Ku y Pool (2018) que se centra en la valoración de los planes de clase de docentes en servicio y que resultó muy compleja para el número de alumnos y el tiempo con el que cuentan los docentes de la institución en la cual se realiza el estudio.

Ante esta situación, surge la necesidad de diseñar un instrumento dirigido a docentes en formación inicial que sea operable por asesores de la práctica docente y por los mismos normalistas. Posterior al diseño del instrumento, se planteó el objetivo de validar los atributos métricos de la rúbrica construida para valorar la Planeación didáctica de docentes en formación.

MARCO TEÓRICO

El docente es un agente activo y decisivo en la concreción de los contenidos del currículum; por lo tanto, requiere organizar la enseñanza a través de una planeación didáctica que traduzca las intenciones educativas como resultado del análisis de varios componentes que rodean al educando (SEP, 2012b).

La forma en la que se planifique el trabajo docente tiene importantes implicaciones en la práctica, ya que elimina sentido negativo de la improvisación (Imbernón, 2005); por ello, en el currículum de los planes 2012 y 2018 de las escuelas normales de México se establecen cursos enfocados en concretar las competencias para diseñar planeaciones didácticas que permitan formar docentes eficaces, capaces de “definir la intención educativa, prever los recursos didácticos, la organización del grupo e identificar los criterios para evaluar el proceso de aprendizaje en los alumnos que conforman su escolar “ (SEP, 2011:25)

Debido a la importancia de la planeación para garantizar el logro de los aprendizajes de los alumnos, resulta indispensable que los futuros docentes comprendan los elementos esenciales de una planeación didáctica que les permita desarrollar un proceso educativo con sentido, significado

y continuidad. Sin embargo, al existir diferentes visiones sobre los elementos a considerar en el proceso de planeación los docentes en formación revelan confusión en el proceso de diseño de planeaciones.

En la revisión bibliográfica se encontró diferentes perspectivas sobre la estructura de las planeaciones didácticas, no obstante, existen elementos constantes e indispensables para realizar las planeaciones didácticas en cualquier campo de formación.

El primer factor a considerar en la planeación son los datos del diagnóstico del grupo debido a que dicho insumo permite conocer las características cognitivas, socioculturales y actitudinales de los alumnos que son referentes esenciales para determinar las acciones de intervención que permitan acercarlos a lo ideal; es decir, son el eje para planear las tareas futuras pues aportan elementos contextuales a la enseñanza que coadyuvan al logro de aprendizajes significativos. (Luchetti y Berlanda, 1998).

El enfoque didáctico de la asignatura es otro elemento a considerar ya que orienta los procesos metodológicos de la práctica educativa; de acuerdo a Tobón (2018), se definen como los principios pedagógicos y evaluativos necesarios para el logro de aprendizajes esperados. Cabe mencionar que, aunque cada campo de formación posee sus características específicas, en todos los casos coinciden en la necesidad de una pedagogía centrada en el aprendizaje, así como la enseñanza contextualizada e integral (SEP, 2012a).

Consolidar los aprendizajes de los alumnos implica el uso de diferentes recursos, entendidos como “los materiales, bibliografía, equipos, espacios y tiempo para realizar las actividades propuestas en la planeación didáctica, tanto respecto al aprendizaje como en torno a la evaluación” (Tobón, 2018:69); sin embargo, éstos no garantizan el logro del aprendizaje por sí mismos, pues se requiere de analizar cuándo, cómo, dónde, para qué y por qué se emplearán. Por lo tanto, la pertinencia de los recursos requiere justificación a través de la información obtenida previamente en el diagnóstico a la vez que se articula con el enfoque didáctico.

El siguiente elemento en el plan de clase es la evaluación que es entendida como la integración de una serie de acciones propuestas para emitir juicios de valor sobre las diferentes etapas en la construcción de aprendizajes que alcanzan los alumnos (SEP, 2018b). De acuerdo con la SEP (2018c), por su importancia es necesario:

definir de manera precisa y sistemática los distintos momentos en que se propone evaluar, así como los tipos e instrumentos de evaluación más adecuados. Al incluir esta información en la planeación, podremos asegurarnos de que sea congruente con la propuesta didáctica, que sea constante y que no solo se lleve a cabo al finalizar un periodo. (p. 4).

Al respecto Ahumada (2001), menciona la necesidad de promover la evaluación como un proceso para obtener evidencias centradas en el aprendizaje y no en el producto además debe poseer un carácter retroalimentativo, mediante el cual el educando reconoce sus niveles de avance.

Actualmente se sabe que existe una heterogeneidad de alumnos y que existen diferentes barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), lo que implican la necesidad de contemplar adecuaciones o ajustes razonables para garantizar la atención inclusiva en el aula. En este caso, por ajustes razonables “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar [...] todos los derechos humanos” (ONU, 2018).

Considerando lo anterior, el normalista debe de lograr una atención inclusiva que implica el análisis de las características específicas de los alumnos al momento de realizar la planeación didáctica y dominar los enfoques, currículo y recursos para determinar las adecuaciones pertinentes.

Garantizar que la escuela normal contribuya a la formación de profesionistas de la educación capaces de diseñar situaciones didácticas en cualquier contexto, implica valorar sus desempeños a lo largo de la carrera a través de un instrumento capaz de generar la autorreflexión sobre la práctica. Considerando dicha necesidad, la rúbrica resulta la opción pertinente pues como señala Brookhart (2013) es el instrumento ideal para valorar desempeños y recomienda la modalidad analítica para desglosar los criterios que lo conforman.

METODOLOGÍA

El método seguido para la construcción y validación de la rúbrica pretendida, fue cuantitativo, y atendió a diferentes estrategias específicas sugeridas para este tipo de instrumento, a fin de revisar su validez y confiabilidad teóricas.

A continuación, se narra el proceso seguido en este método:

Construcción del modelo preliminar

Como primera fase en la construcción del instrumento, se realizó una serie de trabajos colegiados entre los responsables del proyecto, a través de reuniones presenciales y a distancia, en las que se llevó a cabo paulatinamente la construcción de un modelo preliminar de la rúbrica, acudiendo a la experiencia y dominio teórico de cada integrante.

En cuanto al sustento teórico y racional que dirigió estas actividades, se recurrió al análisis de diferentes fuentes de referencia, como las sugeridas en los cursos de los trayectos formativos `Preparación y enseñanza para el aprendizaje` y `Práctica profesional` del plan de estudios 2012 de

la licenciatura en educación primaria (SEP, 2012), y en los cursos de los trayectos formativos `Formación para la enseñanza y el aprendizaje` y `Práctica profesional`, en los planes de estudio 2018 de la misma carrera, ambos de la Secretaría de Educación Pública (SEP; 2018); otras obras incluidas en este marco de referencia fueron las de Díaz-Barriga (2006), Giné, Parcerisa, Llena, París y Quinquer (2006) y asimismo, se revisó con particular énfasis la obra “Planeación didáctica por competencias”, de Zarzar (2015), para dotar de un referente amplio a la comprensión del objeto de medida.

Adicionalmente, se atendió a las consideraciones sobre la estructura de las rúbricas, según Brookhart (2013), Frade (2012) y Del Pozo (2018), para garantizar su pertinencia técnica y con ello, aportar validez a los datos recabados.

La primera unidad- producto que fue construida, fue la definición conceptual del objeto de medida, derivada de la revisión de varias fuentes, de lo que se planteó que la Planeación didáctica es una competencia que implica el planteamiento de actividades articuladas e intencionadas, que permite al docente conducir propósitos formativos y enfrentar contingencias didácticas de su grupo, de forma ordenada y congruente; en general, implica el conocimiento de sus alumnos, analizar el contexto escolar, organizar contenidos educativos, determinar objetivos, y establecer secuencias de actividades en el tiempo y espacio (Giné, Parcerisa, Llena, París, & Quinquer, 2006; SEP, 2009; Zarzar, 2015).

De esta definición conceptual se derivó la identificación de los elementos básicos de la rúbrica, que se refirieron a: a) actividades de acuerdo a las características de sus alumnos, b) actividades relacionadas con el aprendizaje esperado de acuerdo al enfoque didáctico de la asignatura, c) recursos que favorecen el aprendizaje esperado, d) estrategias de evaluación formativa, e) secuencia de actividades en cada sesión, relacionadas con el aprendizaje esperado, f) actividades para atender necesidades específicas de los alumnos. Estos aspectos se plantearon a manera de competencias específicas, o habilidades didácticas, y guiaron la construcción de los descriptores de desempeño extremos para cada caso, es decir: los desempeños competentes y donde no se muestre la competencia.

Una vez que se tuvo una primera versión del instrumento pretendido, se procedió a someterlo a la crítica de jueces expertos, para incidir en la consecución de la validez de su contenido.

Validez de lenguaje y contenido, por jueces expertos

Para revisar la pertinencia del lenguaje y la validez de contenido de los elementos integrados en el modelo preliminar del instrumento, se recurrió a realizar trabajos de jueceo en grupos de enfoque con profesionales de la educación con dominio disciplinar y experiencia en el objeto de medida (Planeación didáctica); así, se recurrió a trabajar con tres grupos de profesores del programa de

licenciatura en educación primaria, correspondientes a cada una de las tres escuelas normales públicas de una entidad federativa, con lo que se cubrió un censo representativo de la población; las escuelas participantes fueron las de las localidades de Ticul, Dzidzantún y de la benemérita y centenaria escuela normal “Rodolfo Menéndez de la Peña”, en la ciudad de Mérida, Yucatán¹.

Todos los profesionales que participaron en esta actividad fueron identificados como idóneos por los autores del instrumento, pero también por las directoras y subdirectores académicos de sus instituciones de adscripción, quienes sugirieron su participación en esta actividad, por su conocido dominio en el tema, con lo que se atendió a la indicación de Escobar y Cuervo (2008), sobre que los jueces involucrados en trabajos de validación sean personas informadas, reconocidas por otros académicos como expertos cualificados que puedan aportar información, evidencia, juicios y valoraciones argumentadas en sus opiniones, sin presentar sesgos personales ni resistencia a considerar las opiniones de sus pares, cuando éstas se acompañan de argumentos lógicos.

Para desarrollar el trabajo con estos jueces, el equipo de diseñadores empleó un guión de trabajo, por el cual se emitieron sugerencias y comentarios directos y colectivos para enriquecer cada elemento del modelo preliminar revisado, pero también se solicitó calificar cada uno de ellos, según consideraran que el elemento debería eliminarse (con una puntuación de cero), retenerse pero modificarse (con una puntuación de uno), o si lo consideraba válido y sin necesidad de recibir modificaciones (con una puntuación de tres). Asimismo, se dio la opción de sugerir nuevos elementos a considerar. Es importante señalar que la función del equipo de diseñadores en esta actividad se limitó a la presentación del instrumento, a la clarificación de dudas, y a la captura de todos los comentarios vertidos por los jueces, por lo que se promovió que la formulación de ideas y decisiones se basara únicamente en el intercambio de argumentos de los jueces.

A partir de compilar las sugerencias y calificaciones emitidas por un total de 12 jueces, se llevaron a cabo diversos trabajos.

Primeramente, se hizo un análisis reflexivo de las sugerencias emitidas, las cuales fueron confrontadas con la base teórica acumulada, para tomar decisiones, en caso de presentarse controversia entre jueces. De este proceso, se eliminó el aspecto relacionado con la “Secuencia de actividades en cada sesión, relacionadas con el aprendizaje esperado”, pues se dictaminó que se encontraba atendido por el aspecto relacionado con el enfoque; esto se corroboró al momento de definir los descriptivos de desempeño, que aludían de forma repetida al aspecto con el que se

¹ Jueces participantes: Carlos Augusto Magaña Sosa, Guadalupe Vázquez Kim, Elmy Rubí Aké Uicab; Rita Alejandra Cruz Cetina, Flori Peraza Estrada, Delia Rossana Ayala Esquivel; Jesús Deifilio Rosales Ávila, Wilma Elena Sosa Patrón, José Antonio Chacón Chuil.

asoció. A partir de este ejercicio, se consideró que los aspectos generales de la rúbrica serían los cinco restantes.

Posteriormente, se desarrollaron procedimientos estadísticos para verificar la validez y confiabilidad estadística de los datos recabados.

Por ejemplo, se calculó la medida de acuerdo Iota, que es una generalización de la medida Kappa de Cohen, para establecer las distancias entre las valoraciones de más de dos jueces (j), es decir, para estimar su medida de acuerdo (Berry, & Mielke, 1988). Para ello, se procedió a promediar las calificaciones de los jueces de cada escuela encuestada, para formar tres grupos de puntuaciones; de ello, se derivó la fórmula siguiente:

$$\sigma_o = \frac{1}{N \binom{J}{2}} \sum_{i=1}^N \sum_{i < i'} (y_{ij}, y_{ij'})$$

Figura 1. Fórmula de la medida de acuerdo para más de dos jueces.

Para insistir en esta revisión sobre el acuerdo presentado entre los jueces, posteriormente, se llevó a cabo un análisis de Análisis de Varianza (Nunnally, & Bernstein, 1994), empleando un recurso computacional, y esto se realizó para precisar el ajuste de varianza de la medida generada en los grupos de jueces.

El siguiente procedimiento empleado, fue la adaptación de la fórmula de Angoff (Meneses et al, 2013) para la determinación de Puntos de corte en la rúbrica; este procedimiento fue seguido con particular atención, en el convencimiento de que la diferenciación entre los distintos desempeños planteados por el instrumento, constituirían uno de sus aportes más importantes, en términos de la valoración de la competencia en los alumnos normalistas.

De este procedimiento se copiaron y generaron los siguientes datos:

Tabla 1

Dictámenes de los jueces respecto de los puntos de corte

Aspectos	Jueces									μ	C/%
A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.0	3(67%)
B	1	1	1	1	1	1.5	2	2	2	1.4	1(28%)
C	2	2	2	2	2	1.5	2	2	2	1.9	3(67%)

D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.0	2(58%)
E	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.0	2(55%)
μ	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8	2	2	2	1.9	

Una vez que fueron determinados estos puntos de corte, se procedió a ajustar los descriptivos de desempeño en el interior de la rúbrica, para cada uno de sus cinco aspectos.

Hecho lo anterior, se consideró que la rúbrica había sido calibrada pertinentemente, por lo que se empleó para revisar un total de 31 planeaciones de alumnos normalistas seleccionados por azar, empleando una escala de cinco puntajes para cada aspecto, correspondientes a cada nivel de desempeño: “no se muestra”, “insuficiente”, “suficiente”, “competente” y “destacado”.

La revisión de estas planeaciones estuvo a cargo de tres profesores de una escuela normal, quienes contaban con al menos, diez años de experiencia en trabajos de planeación.

Recabados los datos de este pilotaje, se empleó la fórmula alfa de Cronbach, por sus propiedades generales para estimar la estabilidad de los datos.

RESULTADOS

Respecto de las medidas de acuerdo entre las valoraciones de los jueces que dictaminaron la pertinencia teórica y de constructo del instrumento, inicialmente, se encontró un coeficiente de .670 en la medida Iota, el cual se considera satisfactorio, de acuerdo a Landero, y González (2006).

Del segundo procedimiento para el mismo análisis de concordancia entre los jueces, en el que se empleó el ANOVA indirecto de una vía, se encontró el siguiente reporte, generado por el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences):

	Suma de cuadrados	de	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	.222		2	.111	.500	.630
Dentro de grupos	1.333		6	.222		
Total	1.556		8			

Figura 2. Resultado del ANOVA

Conforme a lo anterior, dada una significancia de .630, se retiene la hipótesis nula planteada como $p > 5\% = H_0$; con esto se estimó que no existía una diferencia significativamente estadística entre los tres grupos confrontados, y de ello, se pudo ratificar el mismo dictamen inferido de la variación Iota de la K.

Estos resultados validaron la pertinencia de haber incorporado a los jueces en la actividad de enriquecimiento del contenido del instrumento, al encontrarse satisfactorios niveles de acuerdo entre sí.

De los cálculos llevados a cabo para determinar los puntos de corte, se pudieron plantear los niveles de desempeño referidos a la Competencia Planeación didáctica, de lo cual se muestra en la tabla 2.

Por otra parte, el coeficiente Alfa de Cronbach estimó un .78 de estabilidad, considerado adecuado, por Kerlinger, y Lee (2002) y Visauta (2007), con lo que se corroboró la confiabilidad de los datos recabados del instrumento en su pilotaje.

Tabla 2
Rúbrica para valorar la Planeación didáctica

Aspecto de la planeación	Desempeño del alumno en las actividades planeadas				
	No se muestra	Insuficiente	Suficiente	Competente	Destacado
Diseña actividades de acuerdo a las características de sus alumnos.	Desatiende las características socioculturales y del nivel de desarrollo cognitivo, y socioemocional de los alumnos.	Considera el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.	Atiende a las características socioculturales y del nivel de desarrollo cognitivo, y socioemocional de los alumnos.	Integra elementos socioculturales, los cuales se desarrollan en concordancia con los conocimientos previos, nivel de maduración y rasgos actitudinales que presentan los alumnos.	Promueve valores culturales y favorece el conocimiento y valoración personal de los alumnos.

Relaciona las actividades con aprendizaje esperado de acuerdo al enfoque didáctico de la asignatura.	Organiza secuencias de actividades sin relación con el aprendizaje esperado.	Establece actividades relacionadas con el aprendizaje esperado, precisando la sucesión progresiva.	Plantea las actividades siguiendo las orientaciones didácticas propuestas en los programas curriculares.	Diseña situaciones didácticas que abordan el aprendizaje esperado con actividades congruentes al enfoque didáctico de la asignatura.	Vincula las actividades con temas de otras asignaturas explorando enfoques didácticos que enriquecen las propuestas curriculares.
Incluye recursos que favorecen el aprendizaje esperado.	Desvincula los recursos de las actividades de aprendizaje.	Establece recursos acorde a las actividades de aprendizaje .	Propone recursos que toman en cuenta los intereses de los alumnos.	Contextualiza los recursos para ayudar a los alumnos a comprender el aprendizaje esperado.	Promueve el uso colaborativo de recursos para el logro del aprendizaje esperado.
Propone estrategias de evaluación formativa.	Evalúa sin considerar el aprendizaje esperado.	Valora el aprendizaje enfocándose en la medición de los productos finales.	Dosifica actividades de evaluación para recabar datos sobre el desempeño de los alumnos.	Recaba información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos que permite identificar estrategias de mejora.	Propicia que los alumnos reflexionen gradualmente sobre su propio proceso de aprendizaje.
Propone actividades para atender necesidades específicas de los alumnos	Propone actividades comunes que desatienden las	Diferencia los recursos didácticos en las actividades para que	Establece actividades diferenciadas en su complejidad para	Ajusta la propuesta de evaluación en congruencia con las necesidades	Propicia un ambiente inclusivo como resultado de que las

	necesidades específicas de los alumnos.	los alumnos con necesidades específicas accedan al aprendizaje esperado.	favorecer el logro del aprendizaje esperado de los alumnos con necesidades específicas.	específicas de los alumnos.	actividades desarrollen la valoración y atención de la diversidad.
--	---	--	---	-----------------------------	--

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al revisar el proceso seguido en este trabajo, destacó como punto de análisis y discusión, la respuesta positiva que los grupos de jueces e implementadores del pilotaje mostraron hacia la propuesta de los investigadores, de incluir un nivel de desempeño excedente al nivel Competente, para identificar casos de alumnos que, a pesar de su condición de docentes en formación, muestren un dominio sostenido y destacado en la planeación didáctica; entre otras razones, se expuso que esto podría identificar de manera temprana a alumnos sobresalientes que merecieran estímulo y acompañamiento durante su trayecto escolar, mediante la acción tutorial.

A partir de los resultados encontrados en la metodología seguida en este trabajo, se plantearon las siguientes conclusiones:

Primera: La rúbrica construida presenta adecuadas propiedades métricas, que avalan su implementación para la valoración de la competencia Planeación didáctica, en docentes en formación.

Segunda: La rúbrica construida puede ser empleada en otras carreras formadoras de docentes de educación básica, que tienen un sustento teórico común, como es el caso de las licenciaturas en educación preescolar y los enfoques interculturales de los niveles preescolar y primaria.

Tercera: La evaluación de las intenciones formativas de las escuelas formadoras de docentes deben apoyarse de instrumentos construidos con la aportación de profesores con amplia experiencia en la labor docente.

Cuarta: Los instrumentos empleados en la evaluación de las intenciones formativas de las escuelas formadoras de docentes, deben ser construidos con procedimientos técnicos que aseguren la suficiencia de sus atributos métricos.

REFERENCIAS

- Berry, K. J., & Mielke, P. W. (1988). A generalization of Cohen's kappa agreement measure to interval measurement and multiple raters. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 921-933. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164488484007>
- Bravo, S. (2017). *Los maestros en formación: "Reflexión sobre la práctica docente"*. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H067.docx.pdf>
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Virginia: ASCD.*
- Del Pozo, J. A. (2018). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales.* Bogotá: Ediciones de la U.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: Editores, S.A. de C.V.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición.* 6(1). Pp. 27 – 36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Frade, R. L. (2012). Elaboración de rúbricas. *Meta-cognición y aprendizaje.* México: Inteligencia Educativa
- Giné, A., Parcerisa, A., Llana, A., París, E., & Quinquer, D. (Coords); (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* España: Graó.
- Gutiérrez, M; Morales, L; Viramontes, E. (2014). *Formación docente: Competencias de los desempeños de las estudiantes normalistas.* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134025>
- Imbernón, F. (2005). *Programación tareas en el aula.* Argentina: Lumen.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación e ciencias sociales.* México: McGrawHill.
- Ku, O.; Pool, W. (2018). *Construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en educación básica del Estado de Yucatán.* Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riec2018.11.1.002>
- Landero, R., & González, M. T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación.* México: Trillas: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Luchetti, E. & Berlanda, O. (1998). El diagnóstico en el aula. Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Meneses J. (Coord.), Barrios, M., Bonillo, A., Cusculluela, A., Lozalo, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). *Psicometría.* Barcelona: Editorial UOC.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory.* 3a ed. Estados Unidos.
- Navarrete-Cazales, Zaira (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86941142002>

- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Convención de los Derechos de los Niños*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011. Guía para la educadora*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Programa del curso: Planeación educativa. Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Programa del curso: Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 2018. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018c). *Evaluar y planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo*. México: SEP.
- Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza. Aprendizaje y evaluación. Manual práctico para comprender, planear y aplicar el proyecto de enseñanza*. México: CIFE.
- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística básica*. México; McGrawHill.
- Zarzar, C. (2015). *Planeación didáctica por competencias*. México: Grupo Editorial Patria.

“LAS TUTORÍAS COMO ESTRATEGIA EN DETECCIÓN DE ALUMNOS EN SITUACIONES DE RIESGO”

Mc. Francisco Javier Rodríguez Gutiérrez	Escuela Normal de Educación Física	paco.cisco@hotmail.com
Mc. Jorge Posada Ruiz	Escuela Normal de Educación Física	j_posadaefisica@hotmail.com
Mc. José Antonio Contreras Saldaña	Escuela Normal de Educación Física	antoniocontreras_s@hotmail.com

LINEA TEMÁTICA: 3.- Práctica docente en la educación intercultural.

RESUMEN

La educación superior en su etapa de formación continua está atravesando cambios en la actualidad con un modelo activo y participativo en la formación de competencias en sus estudiantes partiendo de los saberes de la docencia, en donde ésta determina estrategias para acompañar a los alumnos en todos los aspectos educativos. Es necesario que se retome los antecedentes de donde procede la labor del docente en aspectos de TUTORÍA. Ante tal hecho estudiantes de la escuela normal pueden verse afectados por la falta de preparación de los docentes para detectar a los alumnos con problemas, tanto familiares, personales, académicos, etc. y consecuentemente por la falta de acompañamiento en este rubro, por tal motivo se origina una investigación en este aspecto, misma que se desarrolla y se obtienen resultados que a la par de ésta pueden aportar para una mejora en las tutorías, detectándose y analizándose los resultados obtenidos de la investigación a la planta docente de la institución a través de un instrumento investigativo elaborado y distribuido en varias áreas importantes como son el conocimientos, la experiencia, el interés por participar y en la propuesta de la capacitación necesaria para poder desarrollar de manera eficiente la labor de tutorías.

Palabras clave: TUTORIA, DOCENTES, DETECCION, ALUMNOS, ESTRATEGIAS.

Abstract: Higher education in its continuous training stage is currently undergoing changes with an active and participatory model in the formation of skills in its students based on the knowledge of teaching, where it determines strategies to accompany students in all educational aspects. It is necessary that the background of where the work of the teacher in aspects of TUTORING come back. Because of this, students in school can be seen affected by the lack of preparation on teachers to detect and pinpoint their problems, either at home, in their personal lives, or at school, and thus, the lack of mentorship in these situations, for this reason it originates an investigation about this situation, which is pursued and its results compiled so they can contribute to an improvement in tutorials, detecting and analyzing the results obtained from the research to the teaching staff of the institution through an investigative instrument prepared and distributed in several important areas such as knowledge, experience, interest in participating and in the proposal of the necessary training to be able to efficiently develop the work of tutorials.

Keywords: TUTORING, TEACHERS, DETECT, STUDENTS, STRATEGIES

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo actual en el que vivimos, el cual cada vez es más peligroso y violento, se refleja que los alumnos corren grandes riesgos y peligros. Las ocupaciones de los padres, quienes ante la necesidad de laborar ambos, “descuidan” a sus hijos, destinando menos tiempo para observar su desarrollo y cómo van formando su personalidad, sus valores, habilidades. Situación que se refleja en problemas tanto en las escuelas privadas como en las públicas, lugares de trabajo en las cuales en un futuro, nuestros alumnos habrán de aplicar sus habilidades. Estando a expensas en gran medida a la capacidad y recursos que tenga la institución para implementar un servicio de orientación y tutoría.

Nuestros alumnos normalistas, que en su mayoría aún están bajo la tutela de sus padres no son ajenos a estas situaciones complejas de personalidad y desarrollo, “victimas” también de esta violencia y peligros. Sin duda, trabajar temas tan complejos como la formación y creación de hábitos de vida y de estudio de los estudiantes es una tarea muy difícil. Por tal motivo, es importante trabajar en forma transversal buscando sacarle el mayor provecho a toda actividad de formación que se realice en la escuela, y cumplir con una de las finalidades inseparables de toda función docente, ser un orientador, apoyar la construcción de los distintos roles de las personas y las opciones que han de tomar respecto a sus diferentes

caminos, educar personas concretas, particulares, individuales, con problemas singulares y con motivaciones y características distintas una a otra.

Actualmente nuestros alumnos responden emocionalmente con más intensidad que cualquier docente, ya que la juventud y la emoción caminan juntos, a medida que el alumno crece cronológicamente, la racionalidad gana terreno y la emocionalidad va cediendo, sin embargo, mientras esto sucede, los estudiantes pueden correr grandes riesgos. Riesgos que a pesar de ser inevitables en la vida de las personas y que pueden ser de gran crecimiento cuando son superados, es importante que los docentes no dejemos que pasen inadvertidas y se pueda ayudar al alumno a que tenga una mayor adaptación escolar y social. Debemos tratar de añadir nuestro granito de arena en su formación personal, no solo académica, se debe buscar una temprana identificación de los problemas emocionales, causados muchas veces por situaciones ajenas a la escuela pero que pueden ser dañinas, si no se detectan y gestionan a tiempo y/o en una forma sana.

La UNESCO en 1997, tratando de promover el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior recomienda al personal docente “estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios”, e identifica entre sus diversas responsabilidades la de “proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas las medidas para mejorar sus condiciones de vida”. (UNESCO, 1998) Siendo estos conceptos las premisas de la tutoría en las escuelas.

Una de las condiciones necesarias para lograr los cambios en los estudiantes es la colaboración de la tutoría considerando las modalidades, individual, pequeños grupos, entre pares y la del especialista, permitiendo al estudiante el desarrollo de sus potencialidades orientándolos, estimulándolos de forma constructiva al ser empático con él.

Al afrontar los cambios que se están dando en la educación superior los docente de la escuela normal de educación física son parte fundamental en el ámbito de la tutoría como una dimensión que apertura la estabilidad del estudiante y no como una disciplina de rigidez, en este espacio que se produce de forma cotidiana viene el acompañamiento que la docencia de forma ética y profesional aporta simbólicamente una tendencia de vida mejor al estudiantado, acción que se produce adjunto al proceso académico.

Es así que, en este contexto, se percibe que la tutoría es de una tendencia de logro en la docencia y una gran transformación en el estudiante, actualmente el debate humano es el

apoyo del uno al otro, desde las competencias y saberes del docente hasta el fortalecimiento del especialista, siendo así la tutoría la actividad que enfoca de abatir las barreras que al estudiante le aquejan en su diversidad humana.

Además de no dejar fuera que son agentes en formación y que de forma posterior serán la transposición de esta actividad, de tal forma que acentuar la tutoría del docente es una estrategia de diversidad de ventajas al ofrecerla. Y que por naturaleza se debiera formar al estudiante ante este aspecto de la tutoría, pues en un futuro el será el docente que la ejerza, estructurando sus pensamientos y orientando las conductas para forjar los aprendizajes de sus alumnos tanto humanos como académicos, y que de forma progresiva de la realidad que atraviesan ambos al salir avante, el compartir con otros. Es uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus más variados sentimientos, intereses y aficiones desde la formación de formadores, en sí la tutoría debe jugar un proceso de relevancia en la docencia de la escuela normal.

En este mismo orden de ideas, él docente de la escuela normal se considera como agente participativo de la formación del desarrollo humanista del estudiante ya sea de forma colectiva en la participación o de actividad asociativa, en pequeños grupos donde no es más que un apoyo más que se brinda a los estudiantes con la finalidad de mejorar el rendimiento en sus estudios y orientarlos para solucionar las dificultades que se presenten el proceso de estadía en la escuela normal.

Los docentes han comprendido la tutoría y orientación necesarias al estudiante, o esa relación de ética profesional que se debe aportar en la institución educativa, una expectativa que hoy juega un rol esencial en la docencia que trasciende en la vida de la escuela normal, lamentablemente no se llega a lograr los objetivos, algunas causas pueden ser: la capacitación, la preparación del docente, el número de horas de la docencia en la escuela normal, por mencionar algunos. También es necesario considerar que, no todos los profesores son de tiempo completo, situación que lleva a los mismos a ocupar la mayor parte de sus horas a cubrir, ya sea la materia o materias asignadas, con las responsabilidades que eso conlleva, planeaciones, preparar la clase, revisión de trabajos y exámenes, etc. Además de las actividades que se tenga que realizar en el departamento en el que fue comisionado.

A pesar de la relevancia de la tutoría, se representa en la acción docente como escasa con pocos productos de accionar o que sólo se debe dar la cátedra y escuchar al estudiante, sin

cambiar las estrategias de atención a estos, está es la manera de conducirse y utilizar el cumplimiento de los avances programáticos como una salida a su responsabilidad ante la persona, no solo el estudiante.

Esto explicaría alguna de las razones del porque la tutoría y acompañamiento expresa debilidad en la vida de la escuela normal. Ante esta situación se expresa manifiestamente el accionar procesos de fortalecer la acción tutorial, de tipo participativo, de capacitación, de carga horaria ya que estos aspectos serían beneficios en el desarrollo del estudiante al saberse comunicar y aprender a formarse como futuro docente.

En México actualmente se han estado presentando situaciones graves y lamentables que han afectado a nuestra sociedad y que pudiera decirse que el aspecto emocional de los alumnos en cualquiera de los niveles educativos puede afectarle al interior de alguna institución y que puede depender desde su acompañamiento académico hasta la integración en la familia. Desgracias que, sin duda, aplicando estrategias claras, precisas, nos pueden permitir detectar a estos alumnos que presenten síntomas, actitudes o conductas que puedan ocasionar algún perjuicio, daño o accidente, tanto en su persona como a compañeros o a los mismos maestros.

Por lo antes expuesto, en este contexto, es que es necesario analizar en qué medida la participación de los docentes en las actividades de tutoría realizadas en ámbito de formación del estudiante normalista, ya que incide en la madurez social de la formación humanista, con el propósito de repensar una nueva forma de trabajo desde el aula, donde los actores o protagonistas no sean únicamente los estudiantes normalistas y el docente, sino también, la propia práctica docente en los distintos niveles educativos de la educación básica. En concordancia con los nuevos enfoques, tendencias y objetivos pedagógicos de la escuela normal la cual tiene el reto de mejorar la calidad de la educación.

MARCO TEÓRICO

A lo largo del tiempo, el proceso de enseñanza aprendizaje se ha centrado en el docente. Sin embargo, esto tiende a desaparecer en la actualidad, pues en la búsqueda de una mejor calidad de la educación, así como al tratar de superar las limitaciones de la educación tradicional, se han desarrollado nuevas ideas de carácter psicopedagógico que han propuesto nuevos rumbos

para la educación, junto con una serie de transformaciones que en todos los órdenes sociales se han venido suscitando.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso en el año 2000, como un recurso viable y estratégico para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes, una metodología para establecer programas de tutoría en sus instituciones afiliadas, partiendo del reconocimiento de que su situación distaba mucho de lo manifestado en los objetivos de un sistema de educación superior de la magnitud e importancia del nuestro. (Romo López, 2001).

Así, las instituciones emprendieron un arduo trabajo de incorporación de la propuesta, apoyado en un proceso de capacitación que ha ido evolucionando, en función no sólo de las necesidades particulares de aquellas, sino también en reconocimiento de las nuevas perspectivas de formación de profesionales y del concepto actual sobre un actor fundamental en este proceso: el docente.

El programa de tutorías es un programa de fortalecimiento en el cual se adopta un nuevo modelo pedagógico centrado con un papel como orientador en la formación de los estudiantes, que consiste en ofrecer una educación flexible en el aprendizaje y en el fomento de la creatividad y recibiendo apoyo de manera sistemática a través de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos de acuerdo a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, que también tengan como fin el desarrollo de competencias profesionales de los alumnos. El alumno tendrá derecho a recibir tutoría para orientar y facilitar sus estudios, el ambiente debe ser mucho más relajado y amigable y confidencial, así como mejorar el desarrollo de sus competencias académicas y formación profesional.

La tutoría es una acción que las instituciones de educación superior han contemplado ante una serie de situaciones problemáticas que afectan el desarrollo y operación de sus programas, dificultades que se refleja en la eficiencia terminal y los procesos de titulación. La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) dice “la tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos”.

La tutoría no debe ser considerada como un hecho aislado, tampoco una simple herramienta, sino como una estrategia, que responda a una visión amplia de la atención del estudiante, enmarcada en políticas nacionales y en referentes de organismos internacionales reconocidos.

En la práctica, es fundamental que los responsables de su ejercicio comprendan la necesidad de ubicar a la tutoría y su verdadero potencial en el contexto institucional, que garantice un impacto favorable en el desempeño del estudiante. Para ello, es necesaria una organización diferente en torno a ella, se debe promover su institucionalización, con esto no se pretende que sea la única herramienta para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La tutoría se debe integrar a otras acciones para que, en conjunto, se logren las mejoras requeridas.

En la actualidad se precisa de la profesionalización de los docentes, en marcos más flexibles, que les permitan adquirir y aprovechar mejor el saber y las destrezas adecuadas para contribuir a la formación de los estudiantes; con la habilidad de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, con una gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente. (Tunnermann Bernmeim & de Souza Chaui, 2003).

Lo anterior tiene mucha relación con la emergencia y práctica de nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza aprendizaje y la redirección del foco en los procesos de enseñanza, hacia los del aprendizaje, de manera que el profesor abandone su posición central y se transforme en guía, en un tutor, detonador de aprendizajes; que se transforme en un coaprendiz con su alumno que, sin desaparecer, se mantenga presente en todo proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, la UNESCO en 1997, en la preocupación por promover el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior recomienda al personal docente “estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios”.

Además, en 1998 identifica entre sus diversas responsabilidades la de “proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas las medidas para mejorar sus condiciones de vida”.

De esta forma una gran cantidad de docentes intentan ofrecer algo de su experiencia incorporándose a estos programas pasando de su papel de profesor o profesora al de tutor o tutora. Este es un rol con pocos antecedentes en el ambiente escolar, por tal razón las escuelas se ven obligados a crear estrategias para preparar a docentes de diversos perfiles. Para poder enfrentar esta nueva tarea con éxito, o al menos, cumpliendo con los objetivos para los que estos programas han sido creados, las diferentes instituciones se ven obligados a definir sus programas, políticas y estrategias, que incluye la capacitación de sus docentes.

Los estudiantes normalistas son jóvenes que se encuentran en el camino que los lleva a asumir su papel de adultos. No importa su edad, mantienen rasgos de su niñez y de su adolescencia. Son los estudiantes que inician en la educación superior. A lo largo de su vida, probablemente ha existido algún personaje que cubre el rol de tutor, mentor, padre o madre, guía espiritual, etc. Hoy la escuela normal les ofrece un tutor que de alguna manera cubra este papel que hasta hoy tenía o tiene esta figura influyente en su casa o fuera de la institución. Para que siga incidiendo constructiva y positivamente en el proceso de formación de este o esta joven en el ámbito escolar.

En nuestra sociedad y en nuestro ambiente educativo, el tutor ha jugado un papel menor, prácticamente inexistente. La formalidad expresada en un programa de tutoría es una novedad en nuestro ámbito. De allí que su papel varíe en las definiciones y en su importancia. Consideramos que como metodología es puramente formal, y por ende inútil e innecesario partir de definiciones. Es más indicado que la definición de tutor provenga de la calidad y del poder de determinada relación, antes que de criterios arbitrarios que intentan caber en una definición académica en la que quieran enlistarse atributos, condiciones, características, etc. Intentemos construir esta definición a partir de criterios y experiencias, sin temer que en cada Institución esta definición varíe o asuma su propia particularidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó en la Escuela Normal de Educación física de la ciudad de Saltillo Coahuila con la totalidad de los docentes, con la finalidad de conocer el grado de compromiso de estos con la tutoría de sus alumnos. Durante el año escolar 2018-2019, no se pudo aplicar el instrumento a diez docentes, cuatro de ellos se encuentran incapacitados, uno con beca comisión, tres realizaron cambios recientes a otras escuelas y dos más que recibieron su jubilación.

Con esta investigación se pretende conocer el interés y el compromiso que tienen los docentes respecto a las tutorías dentro de la institución, la preparación, experiencia y capacitación que se tiene en el área, así como la opinión que tienen los mismos sobre el tema.

Para obtener esta información se realizó una investigación cuantitativa, observacional, no experimental de diseño transversal, se aplicó un instrumento de investigación compuesta por 49 variables, comprendidas en cinco variables complejas. Las respuestas se sometieron a un análisis estadístico con el programa statistic 7.

Se realizaron análisis comparativo (univariable), correlacional y descriptivo (frecuencias y porcentajes). Para garantizar la validez y la confiabilidad de las variables del instrumento se aplicó el análisis de Cronbach, obteniéndose un alfa de .92883 y un estandarizado de .92669 que difiere del anterior en 0.00214 lo que indica que los valores son muy similares. Y se obtuvo un puntaje que oscila por variable compleja entre .78 y .93 por lo que bajo el criterio de DeVellis puede establecerse dicho proceso. (DeVellis, 2012).

Dado que ninguna variable presenta valores mayores a 0,95 puede hablarse de no redundancia en ellas.

También se procedió a realizar un análisis correlacional de Pearson, dadas las características de la escala utilizada, el coeficiente de correlación significativo se tomó a partir de .45, basado en el **n** muestral de 49 sujetos y con un nivel probable de error (**p**) de 0.001. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De acuerdo a lo expresado en el tema de investigación es necesario identificar las áreas de oportunidad que pudieran resolver situaciones de apoyo docente hacia los alumnos puesto que se ha observado infinidad de casos que los alumnos en el seguimiento continuo de su quehacer educativo han fracasado o finalizado sus estudios sin haberlos concluido satisfactoriamente, es por eso que el proceso investigativo después de realizarlo con la mayoría de los docentes de la escuela normal de educación física y ante un protocolo bien definido nos arroja algunos resultados que en los factores docencia y tutoría es necesario darle la atención debida puesto que el factor principal para poder desarrollar esta acción se encuentra inmerso el alumno como uno de los principales actores de esta investigación, amén de los resultados obtenidos es necesario identificar las razones por las cuales el docente debe lograr una buena actuación de labores tutoriales, analizando y atendiendo además las acciones de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

En el caso de resultados Confiabilidad y validez del instrumento (alfa de Cronbach) prueba de confiabilidad y consistencia interna en la presente investigación se dan los resultados de Análisis Correlacional y conclusiones de Frecuencias y Porcentajes.

Se utilizó el análisis de Cronbach para garantizar la validez y confiabilidad del protocolo de investigación, obteniéndose un alfa de .92883 y un estandarizado de .92669 que difiere del anterior en 0.00214 lo que indica que los valores son muy similares

Para corroborar la validez y confiabilidad del protocolo de investigación se realizó un Análisis de Alfa de Cronbach, obteniéndose un puntaje que oscila por variable compleja entre .78 y .93 por lo que bajo el criterio de De Vellis puede establecerse dicho proceso.

Dado que ninguna variable presenta valores mayores a 0,95 puede hablarse de no redundancia en ellas.

Análisis correlacional

Se procedió a realizar un análisis correlacional de Pearson, dadas las características de la escala utilizada, el coeficiente de correlación significativo se tomó a partir de .45, basado en el **n** muestral de 49 sujetos y con un nivel probable de error (**p**) de 0.001. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

- **Análisis correlacional de *Conocimientos Sobre Tutoría y Experiencia en tutoría***

Los resultados de correlación de *los conocimientos que se tiene sobre la tutoría y la experiencia que se tiene en la tutoría*, en la que podemos observar que los docentes que han realizados tutorías y que *tiene experiencia, conocen bien las labores, las responsabilidades, las obligaciones, las características y las competencias del tutor*, sin embargo no tienen la habilidad de *detectar alumnos con problemas* y pocos son los que *utilizan estrategias como tutor*.

Por lo que se puede inferir que el hecho de haber realizado tutorías, les ha permitido adquirir experiencia en el área, así como incrementar su acervo, sin embargo, eso no los capacita para identificar a los alumnos con problemas ni tampoco para utilizar estrategias en su clase. Por lo tanto no realizan ninguna de estas funciones.

- **Análisis correlacional de *Experiencia que se tiene en Tutoría y el interés para ofrecer tutorías***

En este análisis se puede observar como los profesores que han realizado tutorías manifiestan que; quieren ser tutores, que tienen el interés, así como el deseo de aceptar la responsabilidad de ser tutor, sin embargo, no expresan el deseo de ayudar a los alumnos.

Por lo que se puede inferir que los docentes pueden aceptar ser tutores desde una perspectiva solo laboral, como una obligación que tiene el profesor, mas no con una verdadera convicción de querer ayudar al alumno.

- **Análisis Correlacional del *interés para ofrecer tutorías y capacitación***

En la tabla se puede observar que a los docentes no se les ha ofrecido ningún tipo de capacitación, solo a aquellos que perciben algún tipo de sueldo. Igualmente expresan su deseo de capacitarse.

Por lo que se puede inferir que los profesores desean capacitarse para aceptar la responsabilidad de ser tutor, a pesar de que no se les ha ofrecido ningún tipo de capacitación.

- **Análisis Correlacional de *Experiencia que se tiene en Tutoría y la capacitación.***

Se puede observar como los docentes que han realizado tutorías manifiestan que han recibido capacitación y expresan confianza en que están capacitados para ofrecer la tutoría, así como también utilizan estrategias en su labor docente.

Por lo que se puede inferir que es necesaria la capacitación de los maestros para que puedan realizar con éxito las tutorías en sus alumnos.

- **Análisis Correlacional de *Experiencia que se tiene en Tutoría y el interés para ofrecer tutorías***

Podemos observar como los maestros expresan que tienen el conocimiento suficiente sobre tutorías, así como quieren y tienen el interés en ayudar a los alumnos, sin embargo, solamente aceptan la responsabilidad de ser tutor, aquellos que conocen las responsabilidades y las obligaciones del maestro para las tutorías.

Por lo que podemos inferir que se acepta la responsabilidad de ser tutor solamente porque es una obligación para los maestros.

CONCLUSIONES

- Los docentes por el hecho de haber realizado tutorías, les ha permitido adquirir experiencia en el área, así como incrementar su acervo, sin embargo, eso no los

capacita para identificar a los alumnos con problemas ni tampoco para utilizar estrategias en su clase.

- Los docentes pueden aceptar ser tutores desde una perspectiva solo laboral, como una obligación que tiene el profesor, mas no con una verdadera convicción de querer ayudar al alumno.
- Los profesores desean capacitarse para aceptar la responsabilidad de ser tutor, a pesar de que no se les ha ofrecido ningún tipo de capacitación.
- Se requiere la capacitación de los maestros para que puedan realizar con éxito las tutorías en sus alumnos.
- Los docentes aceptan la responsabilidad de ser tutor solamente porque es una obligación para los maestros.

PROPUESTAS DE ACCIÓN

Algunas de las estrategias que se pueden proponer después de realizar esta investigación, pueden ser:

- Capacitar a los maestros sobre la detección de alumnos en situaciones de riesgo, así como en la aplicación de estrategias en clase.
- Buscar una solución a los problemas de carga horaria de los maestros
- Dar algún reconocimiento o bonificación por la labor adicional que el tutor cumple
- Tener el apoyo de un psicólogo profesional
- En caso de que no exista el psicólogo por problemas presupuestales o laborales, se puede contratar practicantes o recurrir a jóvenes que trabajan en grupos afines.
- Inculcar la voluntad de los profesores de asumir la responsabilidad, el compromiso e identificación con la institución y sus alumnos, así como el deseo de apoyar un proceso de formación integral del estudiante.
- Aplicar en todas las clases actividades que permitan a los alumnos adquirir una mayor confianza con los docentes, para que puedan acudir a ellos en caso de necesitar algún tipo de ayuda
- Buscar y aplicar estrategias de tutorías por pares entre los mismos alumnos, no hay que olvidar que el mejor amigo de un joven es otro joven.

REFERENCIAS

DeVellis, R. F. (2012). *Scale Development: Theory and Applications (Applied Social Research Methods)*. United States of America: SAGE Publications, Inc.

Hernández Sampieri, D., Fernández Collado, D., & Baptista Lucio, D. (2010). *Metodología de la Investigación 5ª Edición*. México: McGraw Hill.

- Porter, L. (mayo de 2006). <http://www.tutoria.unam.mx>. Obtenido de <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/11-anconcportermayo6.pdf>
- Romo López, A. (2001). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Tunnermann Bernmeim, C., & de Souza Chaui, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco años Después de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior*. Obtenido de Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París, UNESCO Forum Occasional Paper Series, Paper No. 4/S: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Obtenido de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: http://www.unesco.org/education/edu-cprog/wche/declaration_spa.htm

AVANCE DE LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA LA INCORPORACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS: UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE (CRESON'S PLC)

Myrna Dolores Segura Ceballos

enso.academica@creson.edu.mx

Escuela Normar Superior, plantel Obregón.

Susana Elena Barrera Barrios

susana.barrera@creson.edu.mx

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

Maricela Contreras López

ensh.mcontreras@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

Línea temática: 3. Práctica Docente en la Educación Intercultural.

Resumen

Este documento se ha elaborado a partir de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación realizada sobre “Inmersión de los docentes de inglés en las Escuelas Normales del Estado de Sonora: Comunidad Profesional de Aprendizaje, siendo ésta una investigación-acción. El objetivo de la investigación de la cual forma parte estos primeros hallazgos, es conocer el impacto que se tuvo las acciones del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), institución rectora de las Escuelas Normales y UPN en el estado de Sonora, al llevar a cabo una estrategia para la inmersión de las y los docentes de inglés que obtuvieron su plaza a partir de una convocatoria nacional emitida en 2017, y cuyo perfil no es de docente normalista. La figura protagónica del estudio es el cuerpo docente de inglés, como elemento clave para darle sentido al aprendizaje promovido a partir del desarrollo, la internalización y puesta en práctica de competencias docentes, las cuales le

permitan analizar, sintetizar, razonar críticamente, fundamentar y relacionar sus acciones y el del colectivo estudiantil de las Escuelas Normales.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje, Docentes noveles de inglés, Escuelas Normales.

Planteamiento del problema

Con la intención de fortalecer y transformar a las Escuelas Normales en México, el gobierno federal creó *La estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales* (2018), la cual tiene por objetivo que el personal docente mexicano esté a la altura de los retos del siglo XXI. Uno de estos retos es el dominio del idioma Inglés, por lo que la enseñanza y aprendizaje de esta lengua sea considerada uno de los temas prioritarios en la Educación Pública Mexicana. A fin de atender este desafío se estableció la “Estrategia Nacional de Inglés, respaldada por el Nuevo Modelo Educativo, la cual tiene por objetivo consolidar el dominio del idioma inglés en la Educación Normal y en la Obligatoria, a través de la formación bilingüe de los docentes, a fin de asegurar el aprendizaje del idioma de los estudiantes de educación obligatoria durante su trayecto en este nivel.

Es importante mencionar que el énfasis que recibe la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación es apoyado a nivel internacional por diversos organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2003), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2010).

Una de las acciones que el gobierno federal implemento a partir de la “Estrategia Nacional de Inglés” fue el fortalecimiento al perfil del docente de inglés en las Escuelas Normales a través de la emisión de una convocatoria abierta en 2017: “Concurso para la Selección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales” (*Recruitment Process for the Selection and Contracting of Teachers for the Improvement of English in Escuelas Normales*). Dicha convocatoria no sólo buscaba a docentes provenientes de escuelas formadoras de docentes, sino que podían participar distintos perfiles académicos que cumplieran con los criterios establecidos para ser “Formadores de inglés titular C”. La variedad de perfiles que tenían las y los participantes de la convocatoria sería uno de los retos a los que se enfrentaría la selección en el estado de Sonora.

La revisión de estos perfiles estuvo a cargo del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON) institución que funge como órgano rector de las Escuelas

Normales y Universidades Pedagógicas Nacionales en la Entidad. Después de un proceso de evaluación definido a nivel federal y atendido a nivel estatal, las escuelas Normales Sonorenses se vieron beneficiadas con 21 plazas de profesores titular “C” que debían integrarse a las escuelas Normales en las siguientes circunstancias:

1. Las y los docentes de inglés iniciaron sus funciones a cinco meses de concluir el ciclo escolar 2017-2018.
2. De los 21 docentes de inglés, sólo dos conocen el sistema normalistas y el resto son egresados(as) de otras Instituciones de Educación Superior.
3. El nuevo personal provenía de una diversidad de perfiles académicos y la experiencia laboral.

Ante esta situación, CRESON implementa una estrategia que permitiría a sus nuevos docentes incorporarse al sistema normalista de manera efectiva: la creación de una comunidad de aprendizaje llamada “*CRESON's PLC*” (Professional Learning Community). El objetivo de esta ponencia es dar a conocer los primeros resultados de esta estrategia institucional implementada en el estado de Sonora.

Marco Teórico

La investigación de la cual parte esta ponencia, considera como parte de su núcleo teórico tres conceptos que permitirán comprender por qué es importante la creación de una comunidad de aprendizaje con docentes de Inglés para fortalecer el trabajo de las y los docentes que van iniciando su funciones dentro del sistema normalista en el estado de Sonora.

Las Comunidades de aprendizaje tienen como objetivo el ser un grupo de personas con cierta organización que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo de sus fortalezas. Es decir, las comunidades de aprendizaje surgen como competencia para el trabajo en solitario del docente.

Así mismo, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), plantean que el objetivo de las comunidades de aprendizaje permite que las personas de manera conjunta e individualmente, puedan mejorar sus aprendizajes. Es por ello que este tipo de agrupaciones requiere de la participación de diversos agentes educativos (profesores, estudiantes, directorios, etcétera) para así llegar a una verdadera mejora de la calidad educativa.

Existe otro concepto que se asemeja al de “comunidad de aprendizaje”: comunidad de práctica. Wenger y Wenger (1994) destacan que el ser humano siempre han formado comunidades en las cuales se destaca la importancia del aprendizaje colectivo para el desarrollo de las prácticas sociales, creando así comunidades de prácticas que consideran al conocimiento como un acto de participación.

Para que exista una comunidad de aprendizaje, deben darse una serie de condiciones mínimas que se resumen brevemente: a) cambios institucionales que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, b) que se busque modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, c) avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje, y d) facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles.

La Comunidad de Aprendizaje de docentes de Inglés, CRESOⁿ's PLC, tiene tres funciones principales: 1) fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en sus estudiantes, 2) generar el trabajo en colegiado de las y los docentes de inglés para el fortalecimiento de los perfiles académicos, y 3) integrar de manera adecuada a las y los docentes no normalistas al sistema de la Educación Normal.

Así mismo, la comunidad de aprendizaje requiere que sea un grupo de personas que tengan como propósito el trabajo cooperativo, de ahí que sean las y los docentes noveles de la asignatura de inglés quienes se busca integrarse como equipo, es importante entender qué este grupo está constituido con poca o nula experiencia en el sistema normalista. Para tener una comprensión amplia de este caso, es necesario definir qué se entiende por docente novel.

En la actualidad existen varias definiciones para el concepto de “docente novel”, Imbernon (1994) llama noveles a aquellos docentes que se encuentran en la etapa de *umbral* dentro de su labor docente, es decir, van iniciando. En cambio Marcelo (1999) considera que son diversos momentos los que podrían ser abarcados por este término: desde las y los docentes que ingresan por primera vez a impartir clases hasta aquellas(os) docentes que dejaron de impartir clases por un tiempo determinado.

Higuita y Díaz (2015) consideran que si bien existen muchas teorías respecto a qué nombrar docente novel, lo que tienen en común es que se trata de aquel docente que se encuentra en sus primeros años laborando en una Institución Educativa y que se enfrenta a una serie de situaciones que van desde su inmersión al Sistema hasta su consolidación como docente.

En el caso de las y los docentes que van iniciando sus labores en Escuelas Normales en Sonora, se les llamó docentes noveles porque son, en su mayoría, desconocedores del sistema

educativo normalista, no obstante contar con experiencia docente en otros contextos educativos públicos y privados

En referencia a lo anterior, se tomó en consideración las áreas de conocimiento que las y los docentes debían poseer para una buena incorporación a su función a través de una inmersión normativa, administrativa y docente en sus Escuelas, ya que el ambiente donde estarían laborando es distinto al de otras Instituciones de Educación.

Por eso en este estudio se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido el avance de las estrategias institucionales para la incorporación de docentes de inglés en las Escuelas Normales del Estado de Sonora?

Metodología

En este estudio se siguieron las pautas del paradigma de Investigación-Acción; planteamiento, observación, acción, reflexión y evaluación, con un enfoque cualitativo. La investigación-acción se conceptualiza como

Un proceso de investigación emprendida por los propios participantes en el marco del cual se desarrolla y acepta la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones a fin de diagnosticar situaciones problemáticas dentro de ellas e implementar las acciones necesarias para el cambio. La situación problemática a investigar ha de surgir de la inmersión de los docentes y al mismo tiempo ellos son los autores de la propia investigación. (Pérez S., 1990).

Como instrumentos para el seguimiento se recurrió a la entrevista, puesta en común y elaboración de diario de actividades para registrar sucesos significativos (Latorre, 2005), y el cuestionario porque permitiría evaluar en distintos momentos el proceso de inmersión de las y los docentes de inglés. Los resultados que se obtendrían, servirían para la creación de un cuadro FODA (Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades) para iniciar un proceso de evaluación respecto al impacto de las acciones realizadas por la institución rectora.

Consciente del desafío de integrar docentes cuando un semestre está cerca de concluir, se plantearon estrategias para una adecuada, o por lo menos amigable, incorporación de docentes a partir de analizar el contexto académico del cual formarían parte; razón por lo cual inició con diagnóstico de la situación a la cual se enfrentarían sus docentes noveles de inglés.

Tras el diagnóstico, previo a la incorporación de docentes, se plantearon diversas opciones para realizar una integración pertinente:

- Habilitación en normatividad y sistema de la Educación Normal.
- Que la Escuela Normal a la que se integrara las y los docentes se hiciera cargo de la capacitación.
- Esperar a que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ideara una capacitación nacional para las y los docentes que fueron seleccionados a través de la convocatoria 2017.
- Que las y los docentes empezaran sus labores a través de un proceso de autoenseñanza del sistema de Escuelas Normales.

Al ser CRESON una instancia formadora de docentes, sus directivos tomaron la decisión de preparar a sus profesores(as) para integrarse al sistema normalista en el estado de Sonora, esto fue, emitir un comunicado a las y los titulares de las Unidades Académicas (las ocho Escuelas Normales de Sonora) con los lineamientos a cumplir para un acompañamiento a sus docentes noveles de inglés.

Las reuniones y entrevistas realizadas a las y los profesores de inglés, antes y después de su inicio de labores, permitieron conocer el cómo se sentían este grupo de docentes en las siguientes situaciones:

- Conocimiento de la normatividad del sistema normalista (planes, programas, Modelo Educativo, aprendizajes claves y reglamentos internos).
- Participar en el sistema de tutorías y acompañamiento del estudiantado.
- Impartición de clases del nivel correspondiente.
- Creación de un club de conversación y de lectura de textos en inglés.
- Realizar un diagnóstico en la competencia lingüística del idioma inglés en sus estudiantes.
- Participar en la práctica docente de sus estudiantes a través de la observación en clase.
- Conocer el proceso de titulación de las y los estudiantes para identificar las áreas de oportunidad en las cuales podrían participar.
- Involucrarse en el trabajo que realizan los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales como observadores para conocer el trabajo que realizaban en materia de investigación educativa estos grupos.
- Identificar las áreas de oportunidad para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés para desarrollar proyectos de intervención en la Escuela Normal correspondiente.

Para los fines de esta ponencia, acorde al cronograma de trabajo del proyecto de investigación que la antecede, hasta el momento se han obtenido resultados de ciertas actividades que las y los docentes de inglés han tenido la oportunidad de realizar en sus Escuelas, es por ello que se continuará a llevar a cabo algunas estrategias para motivar a este grupo de profesores para que sigan con las actividades a las que se han comprometido como docentes del sistema Normalista.

Se continuarán con las acciones de seguimiento de las y los profesores de inglés por parte del PLC a través de reuniones tanto individuales y colectivas donde se aplicarán instrumentos con un enfoque cualitativo para identificar cómo es que se han integrado a sus centros de trabajo.

Desarrollo y discusión

La investigación de la cual parte esta ponencia tiene por objetivo, de manera breve, conocer el impacto que tuvieron las acciones Institucionales para la incorporación de docente de inglés (noveles) al sistema de Escuelas Normales en Sonora. La investigación se planteó en las siguientes etapas:

1. Recolección de datos a partir de las reuniones de inducción que se realizaron entre las y los docentes de inglés.
2. Análisis de los datos obtenidos de los primeros acercamientos de las y los docentes de inglés al Sistema Normalista.
3. Recolección de datos de las reuniones de seguimiento que se realizaron un mes después de su primer encuentro.
4. Análisis y comparación de los datos obtenidos a partir de los encuentros que realizó CRESO con sus docentes de inglés.
5. Presentación de resultados y conclusiones.

Los resultados que se presentan en esta ponencia se encuentran ubicados en una segunda etapa, en la cual se están analizando y obteniendo los primeros resultados de las diversas acciones que se realizaron durante la primera etapa, a saber:

- CRESO, a través de la Vicerrectoría Académica, diseñó lineamientos para la incorporación paulatina de las y los docentes de inglés que recién obtenían su nombramiento. Dicho documento fue enviado a las Direcciones de las Escuelas Normales del Estado para su implementación, en marzo de 2018.

- Se convocó a una reunión a la cual asistieron las y los docentes para intercambiar su experiencia dentro del Sistema Normal a través de los lineamientos que siguieron y las actividades que realizaron frente a su comunidad normalista, donde se obtuvo información por medio de una encuesta.
- Se realizaron entrevistas individuales a cada docente de inglés para conocer las actividades que habían realizado desde su nombramiento (marzo 2018) al mes de agosto del mismo, a partir de los lineamientos emitidos por CRESO en cada Escuela Normal.
- Se llevó a cabo una puesta en común donde los docentes de inglés emitieron sus propuestas para trabajar en conjunto varios puntos.

Cuando se planteó la posibilidad de crear una comunidad de aprendizaje para docentes de inglés (CRESO's PLC), se consideró como primer objetivo el que este grupo de profesores(as) se identificara con sus pares para crear una sinergia al momento de impartir clases, puesto que el nivel de experiencia docente variaba entre persona a persona porque, en primer lugar, eran docentes de inglés en diferentes niveles de enseñanza. Es por ello que la educación en nivel superior era un escenario distinto a la forma que habían estado trabajando.

Resultados

La investigación de la cual forma parte este avance, maneja tres conceptos principales: comunidades de aprendizaje, docentes noveles y docentes de inglés en las Escuelas Normales. Estos conceptos enmarcan y dan sentido a la investigación, toda vez que la Comunidad de Aprendizaje de Docentes de Inglés no sólo es para fortalecer la tarea académica sino también para generar una profunda inmersión y comprensión de la función de las y los docentes de inglés en su centro de trabajo y la responsabilidad que tienen ante sus estudiantes.

El análisis que se realizó a los resultados tanto del cuestionario como de las entrevistas, permitió generar un FODA (Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades) de la situación de las y los docentes de inglés en las Escuelas Normales (Cuadro 1), por ser una herramienta que realiza una evaluación de la interacción de los factores principales que se espera influyan en el cumplimiento de los objetivos de una institución educativa. Muchos de los resultados obtenidos son de gran utilidad, ya que provee de insumos necesarios para aplicación de estrategias que permiten la implementación de acciones y medidas correctivas.

Cuadro 1. FODA de docentes noveles de inglés.

Oportunidades	Amenazas
Realizar reuniones de seguimiento dentro de las Escuelas Normales para identificar el nivel de integración de las y los docentes de inglés.	Docentes de tiempo completo con antigüedad mostraron molestia por el tipo de contratación de los nuevos profesores.
Creación de una comunidad de aprendizaje para el fortalecimiento docente.	Rechazo por parte de algunos Grupos de Investigación y/o Cuerpos Académicos para la incorporación de docentes de inglés.
Grupos de Investigación invitaron a docentes de inglés a sumarse en la tarea de investigación que se realiza en la Escuela Normal.	Las y los docentes con mayor antigüedad no brindaron las oportunidades para la observación entre pares.
Debilidades	Fortalezas
La información otorgada respecto a los contenidos de los cursos de inglés por parte de la federación fue escasa o nula.	Aceptación por parte del alumnado y padres de familia.
Docentes de otras áreas disciplinares no permitieron observación de pares.	Apoyo por parte del personal académico y administrativo del plantel.
Desconocimiento del sistema normalista.	El perfil del docente de inglés tuvo impacto positivo en sus estudiantes. El interés por las y los docentes.

Si bien el FODA permite agrupar las situaciones que se presentan de manera general, es importante destacar que se tuvieron algunos resultados que fueron focos rojos respecto al desempeño del trabajo de las y los docentes noveles de inglés dentro de las Escuelas correspondientes:

- Trabajo de docencia que realizaron frente a grupo, fue sólo el 40% de la nueva planta docente tuvo la oportunidad de cumplir con su labor.
- Respecto a la introducción al sistema normalista en Sonora, sólo el 50% de las escuelas realizaron una capacitación para sus docentes noveles de inglés.
- Asistencia como observadores(as) en las academias de grado y tutorías, 80% de las y los docentes reportaron que se les permitió asistir.

Los resultados anteriores permiten dar cuenta que no hay una integración de 100% de las y los docentes noveles de inglés, que si bien se cuenta con apoyo administrativo, en la comunidad académica de las Escuelas Normales no se ha logrado una inmersión adecuada por diversos factores que están más relacionado con las interacciones humanas.

Conclusiones

Tras los primeros resultados encontrados y manifestados en el análisis realizado, la integración de docentes noveles de inglés a las Escuelas Normales requiere de tiempo y acompañamiento por parte del CRESO y sus Instituciones, ya que es una labor que no sólo depende de cada docente sino de un trabajo en colegiado para cumplir una inmersión al 100%.

Es importante mencionar que al momento, se ha identificado que el perfil para profesores(es) del idioma inglés derivado de la convocatoria federal en 2017, constituye una fortaleza para las instituciones normalistas en Sonora ya que contribuyen de manera específica a fortalecer el perfil de egreso de sus estudiantes. El impacto que ha tenido este grupo de docentes ha sido positivo para el estudiantado y padres de familia, ya que se ha identificado una mejora tanto en las clases como en las actitudes hacia el aprendizaje de este idioma.

La idea de realizar una comunidad profesional de aprendizaje (PLC) con las y los maestros de inglés tendría como finalidad apoyar a este tipo de profesores a través del trabajo entre pares, compartir experiencias tanto exitosas como la identificación de áreas de oportunidad y de estrategias de trabajo para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una nueva forma para reconfigurar las escuelas, en las que el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave para la mejora de la práctica educativa. Para ello se requiere un cambio de cultura, en un proceso lento y costoso en trabajo y esfuerzo. Esta nueva forma de trabajar juntos supone el rediseño, reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa, en una progresiva puesta en práctica.

Aún faltan acciones de seguimiento por realizar, pero los resultados previos han sido un diagnóstico que permite observar cómo es el proceso de integración de nuevos docentes, no sólo de inglés, sino de cuál sería el proceso a futuro para que las Escuelas Normales en Sonora tuvieran comunidades educativas comprometidas (PLC), responsables y cooperativas para los fines comunes de la educación.

En el marco de la investigación que está en proceso, se consideró como estrategia final del estudio la realización de un encuentro estatal entre las y los docentes noveles de inglés para que compartan sus experiencias con el resto de la comunidad CRESO y apoyar la inmersión de futuros docentes.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2017). “Concurso para la Selección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en las Escuelas Normales”. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/convocatorias/convocatoria_espanol.pdf
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/435.pdf>
- Higuera Lopera, M.; Díaz Monsalve, A. (2015). “Docentes Noveles de Inglés en Shock: ¿Qué Factores lo Generan?”. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20 (2), 173-185. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042625003>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Recuperado de <http://www.encuentrojourn.org/textos/8.1.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1999). “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 106-108.
- Marcelo, C. & Mayor, C.; Murillo, P. (2009). “Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 3-5. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41877/23900>
- Pérez S., G. (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social educativo*. Madrid: Libros Dykinson.
- Secretaría de educación pública (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Recuperado de https://www.ses.sep.gob.mx/pdfs/libro_normales.pdf
- Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice a brief introduction*. Recuperado de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DEL NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA MAYA

Dr. Ramos Martín Silva Castro. Investigador.

22rmsc@gmail.com

Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado. Investigadora.

landyara3@live.com.mx

Lic. Jorge Alfredo Tec Jiménez. Profesor.

tecjorgealfredo@gmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”

Línea temática: 3. Práctica docente en la educación intercultural.

Resumen

La formación de maestros de educación primaria es una tarea esencial del sistema educativo nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública, ha sido función de las escuelas normales trabajar por sus estudiantes. La Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán tiene, desde el 2005, como encomienda forjar a los estudiantes para que se conviertan en licenciados en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe acorde al Plan de Estudios 2012.

En su mapa curricular, y en el plano de la didáctica para la enseñanza desde la perspectiva intercultural y bilingüe, la misión encomendada es la de dotar integralmente a los estudiantes de las herramientas adecuadas para desempeñarse de manera integral, como futuros maestros de las escuelas primarias; para ello, el trayecto formativo de lenguas y culturas de los pueblos originarios tiene como propósito hacer realidad la educación bilingüe e intercultural. Ello hace indispensable la aplicación de estrategias que permitan la adquisición de habilidades comunicativas lingüísticas que subyacen en la cotidianidad de las comunidades rurales donde los alumnos normalistas realizan su práctica docente y en las cuales es su inserción inmediata a su egreso, las cuales son el objeto de estudio de la presente investigación.

Palabras clave: Plan de estudios 2012, Competencias docentes interculturales, Enfoque intercultural, Lengua maya, Bilingüe.

Planteamiento del problema

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010) la lengua indígena que predomina en el estado es el maya yucateco con 537 618 hablantes que representa un treinta por ciento de la población en el estado.

De acuerdo con Pineda, citado por Krotz (2008), Valladolid es uno de los municipios del estado que cuenta con mayor cantidad de hablantes de lengua maya.

A partir del plan de estudios 2004, la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), atiende a esta población ya que nuestros estudiantes realizan sus prácticas docentes y prestan sus servicios profesionales con niños del municipio de las cuales aproximadamente el 50% son maya hablantes en su totalidad.

Desde 2005 la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” tiene bajo su responsabilidad impartir la LEPIB, siendo esta escuela la única en el Estado de Yucatán, con dicha Licenciatura.

Justificación del estudio

La importancia de este estudio radica en la necesidad de evaluar los conocimientos de la lengua maya de los alumnos de nuevo ingreso a la escuela normal y el nivel alcanzado durante los cuatro años de la carrera en dicha lengua, debido a las características de los alumnos aceptados, la mayoría no habla el idioma. Por esta razón surge la necesidad de implementar diversas acciones para la enseñanza de esta lengua en correspondencia con el perfil de egreso del plan de estudios 2012.

Dado que la escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, se encuentra en una región en donde la lengua maya está viva, el plan de estudios 2012 abona las herramientas necesarias para el contexto donde se desarrollarán los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.

Por consiguiente, se pretende identificar los niveles de dominio de la lengua maya con la que ingresan los alumnos y el nivel de dominio que alcanzan durante su formación en la Escuela Normal de los 289 alumnos que actualmente conforman la matrícula.

La pregunta de investigación del presente trabajo es: ¿De qué manera influye la implementación de estrategias en el nivel de dominio de la Lengua Maya en los alumnos monolingües en español de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán?

Objetivos

Los objetivos que guían el presente trabajo de investigación son:

- Identificar en los alumnos de nuevo ingreso el nivel de dominio de la lengua maya.
- Aplicar estrategias para la adquisición de las competencias comunicativas interculturales bilingües en los alumnos normalistas.
- Evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales bilingües de los alumnos egresados de la Escuela Normal.

Marco teórico

En el Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos “se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lengua, conocimientos y valores, y es obligación gubernamental establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios “indígenas”, además en la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de la lenguas originarias de México” de tal forma que el “futuro docente tiene que revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación” incorporando el estudio y la reflexión acerca de la propias condiciones socioculturales y lingüística.

De acuerdo con el INALI (2008), la variación lingüística de la lengua maya que se habla en tres estados (Yucatán, Campeche y Quintana Roo) no es significativa, por lo que puede decirse que es la misma lengua.

La inclusión del enfoque intercultural se fue dando de manera transversal desde los programas del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, hasta el actual plan 2012 de la LEPiB, así

como la constitución de un trayecto formativo denominado Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios.

Según Salmerón (2010) los propósitos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural son entre otros:

- Revertir los efectos de la desigualdad y la discriminación social.
- Favorecer cambios de fondo en la mentalidad de los diversos actores educativos, en particular, los futuros docentes.
- Fomentar procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayuden a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y de la escuela con la comunidad.

Asimismo, hay que tomar en cuenta que las competencias docentes interculturales (Plan de Estudios, 2012) que deben tener los egresados de esta licenciatura son:

- El dominio de la lengua indígena.
- El reconocimiento y la valoración de los saberes, conocimientos y valores construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.
- El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.
- La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.
- La competencia didáctica.
- Las competencias para el estudio y el aprendizaje permanentes en la formación general y en la formación específica.

Ante esto, la necesidad de adquirir el aprendizaje de la lengua maya, en los futuros maestros, se circunscribe en el marco de la cultura y lengua, asimismo aceptar el valor que tiene para utilizarla y posteriormente, enseñar utilizando la lengua materna como medio de instrucción, comunicación y como objeto de estudio de manera adecuada en la atención a la diversidad.

Se han definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que atienda la diversidad sociocultural, lingüística y étnica desde el enfoque intercultural bilingüe que México requiere.

Esos rasgos responderán no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículo de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que

caracterizan a los educadores en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno sociocultural de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tales como el estudio sistemático de la experiencia docente, su análisis y reflexión, que deben estar presentes en todo egresado de las instituciones formadoras de docentes (Diario Oficial de la Federación, 2009).

El plan 2012 contempla dentro del perfil de egreso las competencias docentes interculturales bilingües, las cuales señalan que debe ser un medio de enseñanza, de conocimiento y como objeto de estudio, se articulan en un conjunto de trayectos y cursos orientados al logro del perfil de egreso del futuro maestro de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que integran la malla curricular. Es necesario que los maestros al trabajar en contextos de contrastes socioculturales y lingüísticos, cuenten con competencias docentes interculturales bilingües, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas, así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocadas a los pueblos originarios. Estas competencias constituyen, junto a las genéricas y profesionales, el perfil de egreso.

La competencia intercultural es una de las competencias que un profesor de lengua debe tener para enseñarla y transmitirla. El futuro maestro deberá desarrollar conocimientos y competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad. La formación docente se considera como un proceso que se desarrolla en distintos tiempos y espacios a través del cual se adquiere una forma de reflexionar y actuar en la profesión docente.

Desde 2005 la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán; tiene bajo su responsabilidad impartir la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, por lo que debido a las características de los alumnos que ingresan se han diseñado desde entonces siete cursos de la lengua maya a lo largo de siete semestres; talleres de primero a quinto semestre y dos cursos optativos en el sexto y séptimo semestre.

Las estrategias didácticas en el quehacer docente son fundamentales para una mejor comprensión de los contenidos a abarcar en el salón de clases, se emplea mucho en la lengua maya, de acuerdo con Díaz Barriga A. F, Hernández, R. G. (1997), una de las estrategias fundamentales es la de activar, en la cual, el maestro mediante alguna dinámica o lluvia de ideas rescata los conocimientos previos del alumno, incluso a generarlo cuando no exista.

De acuerdo con López, et al. (2008), las estrategias metodológicas para la educación intercultural en los diversos escenarios parten de la articulación del proceso formativo con la realidad del

contexto donde se desarrolle y con las demás sociales, al identificar, de este modo, los requerimientos de preparación de los alumnos. (p. 31)

Metodología

Para diagnosticar el nivel de dominio de lengua maya, se utilizó el instrumento diseñado por la Universidad de Oriente, que consiste, según Cortés (2010): en un software que permite el manejo de texto, imágenes y voz, así como la calificación automática de los reactivos correspondientes a comprensión lectora, comprensión auditiva y los tres primeros niveles de la competencia de expresión escrita. La mayor parte de los reactivos de este instrumento, son de opción múltiple, a excepción de los niveles cuatro y cinco de la competencia escrita y todos los niveles de la competencia oral. (ver tabla 1)

Tabla1. *Rango de evaluación de la prueba de nuevo ingreso.*

Rangos establecidos					
Muy bien (MB)	Bien (B)	Regular (R)	Insuficiente (I)		
Nivel	Competencia auditiva (10 pts.)	Competencia escrita (20 pts.)	Competencia lectora (20 pts.)	Competencia oral (20 pts.)	Conocimiento sociocultural (20 pts.)
1	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos
2	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos
3	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos
4	1 reactivo	1 reactivo	3 reactivos	1 reactivo	1 reactivo
5	1 reactivo	1 reactivo	2 reactivos	1 reactivo	1 reactivo

La tabla de especificaciones recomendada por los expertos determinó el mínimo de reactivos por nivel. Se elaboró con el propósito de descartar los que no fueran apropiados, después del pilotaje; sin embargo, lo que se hizo fue reformularlos y conservar el número con que se elaboró, con el propósito de tener mayor oportunidad de probar el nivel de competencia en cuanto a la lengua maya.

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, con el apoyo del Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), mediante el cual se obtuvo el puntaje global, por grados, niveles, competencias, alumnos y por sexo, los cuales dieron elementos para realizar

diversas inferencias y conclusiones que ayudarán a implementar diversas acciones que favorezcan la adquisición del dominio de la lengua maya en nuestros futuros docentes.

En el plan de estudios 2012, se contempla una serie de actividades en diferentes asignaturas que exigen la construcción de textos de manera bilingüe (maya-español) por lo que da por hecho que los alumnos tienen ciertas habilidades lingüísticas en maya, de los cuales carece en la mayoría de los casos, ya que del total de los alumnos que ingresan a la escuela normal, solo algunos hablan el idioma maya, pero no lo escriben y los restantes carecen de esta competencia. Actualmente y en correspondencia al plan de estudios vigente, se realizan las siguientes acciones como parte de la metodología a considerar en el presente estudio:

- El taller de lengua maya que se imparte con dos horas semanales de manera obligatoria del primero al quinto semestre, maneja tres niveles sustentados en el Marco Común Europeo para la enseñanza de las diferentes lenguas del mundo: el primer nivel “inicial” con un dominio de cero a treinta por ciento de la lengua, subdivididos en nivel A1 como inicial y A2 como inicial avanzado, el nivel intermedio comprende un dominio de la lengua de treinta por ciento a sesenta por ciento, divididos en B1 intermedio inicial y B2 intermedio avanzado, por último el nivel avanzado con un dominio de la lengua de sesenta a cien por ciento: divididos en C1 avanzado intermedio y C2 nivel avanzado. (ver tabla 2)
- Se diseñó por docentes de la institución dos cursos optativos de la enseñanza de la lengua maya I y II el cual fue aprobado por la Dirección de Educación Superior y la DGESEPE para impartirla como curso optativo en el 6° Y 7° Semestre de la malla curricular del Plan de Estudios 2012.
- Se elaboró la ruta de aprendizaje con respecto a la lengua, correspondiente a las actividades del Trayecto Formativo de Lenguas y culturas de los pueblos originarios que comprende las siguientes asignaturas y a la cual se le da seguimiento puntual.
- Se implementó la estrategia de “tutores Internos” entre pares, cuyo objetivo es reforzar y promover la lengua maya a través de los alumnos maya hablantes con sus compañeros monolingües en español durante la jornada de prácticas docentes, así como en las diversas actividades en el salón de clases.

Tabla 2. Niveles a alcanzar en cuanto al Marco Común Europeo para las lenguas.

Nivel inicial (0-30%)		Nivel intermedio (30/60%)		Nivel avanzado (60/100%)	
A1 (0-10 %)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)

<p>El alumno es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente: frases sencillas para satisfacer necesidades inmediatas, puede auto presentarse y presentar a otros, en L2, puede hacer preguntas de uso cotidiano para recabar información.</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevante (información básica sobre sí mismo y su familia, oficios, animales domésticos, silvestres, uso de pronombres...) puede comunicarse de manera básica a la hora de llevar a cabo tareas simples.</p>	<p>Comprende los puntos principales en textos claros si tratan sobre temas conocidos (cuentos leyendas, mitos, himno nacional...) Ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre (uso cotidiano) Puede desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje en zonas donde se hable la lengua, es capaz de producir textos sencillos y coherentes con temas que le sean familiares o en los que tiene un interés personal.</p>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos que traten de temas complejos y abstractos, siempre y cuando este en el campo de su especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad. Puede producir textos claros acorde al tema o interés del educando. (aplica entrevistas en lengua maya, entiende pláticas)</p>	<p>Nivel de comunicación casi como un hablante nativo, capaz de desenvolverse en el ámbito profesional. Es capaz de comprender una gran variedad de textos y con cierto nivel de exigencia, así como reconoce sentidos implícitos en ellos. Muestra el uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>	<p>Comprende todo lo que oye o lee, igual a un hablante nativo, crea argumentos de manera coherente y resumida, produce textos que no requieran revisión por parte del docente, el alumno alcanza un nivel de certificación de una segunda lengua (L2).</p>
--	---	---	--	---	---

Adaptación: Silva Castro R. M. y Tec Jiménez J.A. 2019

Resultados

Los resultados del examen de lengua maya durante los últimos cinco años en la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” para los alumnos de nuevo ingreso reflejaron las carencias con las que los educandos ingresan al primer semestre. Durante el curso escolar 2014-2015 sólo 7 alumnos alcanzaron el nivel MB con un porcentaje de 100 a 75% en la prueba, 15 alumnos obtuvieron un nivel B de 75 % a 50 % en la prueba, la mayoría con un total de 37 alumnos que obtuvieron un nivel R entre 50 % a 25 % en la prueba y en el nivel Insuficiente estuvieron 10 alumnos con un resultado de 25 % a 0 % en la prueba. Dando un total de 69 alumnos que cursaron el primer semestre ese año.

Durante el curso escolar 2015-2016 sólo 10 alumnos obtuvieron un nivel MB de 100 a 75% en la prueba, otros 10 se ubicaron en el nivel B con un porcentaje de 75 a 50 % en la prueba. 11 alumnos estuvieron en el nivel R con un porcentaje de 50 a 20 % y por último, la mayoría de los alumnos con un total de 55 se ubicaron en el nivel insuficiente con un porcentaje en la prueba de 25 a 0 % dando un total de 86 alumnos.

Los resultados obtenidos durante el curso escolar 2016-2017, reflejan que sólo 5 alumnos sacaron un nivel MB en la prueba con un dominio de 100 a 75 % en la prueba, 11 alumnos se ubicaron en el nivel B con un dominio de 75 a 50 %, 8 alumnos se encontraron en el nivel R con un dominio en la prueba de 50 a 25 %, por último y con mayoría se encuentran 74 alumnos con un nivel insuficiente en la prueba. Con un porcentaje de 25 a 0 %. De un total de 98 alumnos de nuevo ingreso.

Durante el ciclo escolar 2017-2018 los resultados obtenidos en la prueba de lengua maya son los siguientes; 4 alumnos alcanzaron el nivel MB con un dominio de 100 a 75 % en la prueba, 11 alumnos estuvieron en un nivel B con un dominio en la prueba de 75 a 50 %, 13 alumnos estuvieron en un nivel R con un dominio de 50 a 25 % en la prueba, por último y como en años anteriores la mayoría de los alumnos se ubicaban en el nivel insuficiente con un total de 29 alumnos con un nivel de dominio de 25 a 0 % en la prueba. Con 57 alumnos de nuevo ingreso.

Los resultados obtenidos en el curso escolar 2018-2019, reflejan lo siguiente; 5 alumnos en un nivel MB con un dominio en la prueba de 100 % a 75 %, 8 alumnos tuvieron un puntaje de 75 % a 50 % en la prueba por lo que alcanzaron un nivel B, 3 alumnos estuvieron en un nivel R con un porcentaje de 50 % a 25 % de dominio en la prueba, la mayoría de los alumnos estuvieron en el nivel Insuficiente con un total de 36 educandos con un nivel de dominio de 25 % a 0 % en la prueba de nuevo ingreso. Esto nos refleja que más del 50 % de los alumnos que ingresan a la escuela normal no tienen conocimiento de la lengua maya, y sólo un 10 % aproximadamente de los alumnos que ingresan a la Normal alcanzan un nivel muy bien en cuanto a la prueba, y el resto de la población de alumnos se encuentra en el nivel bien o regular en cuanto a la prueba de nuevo ingreso.

Durante las últimas dos generaciones de los ciclos escolares 2014-2018 y 2015-2019 se muestra una mejora significativa en cuanto al dominio de la lengua maya tomando como referencia el marco común europeo.

En el ciclo escolar 2014-2018 los resultados indican que la mayoría de los alumnos que ingresan a la Normal se encuentran en un nivel inicial de 0 % a 30 % en cuanto al dominio de la lengua maya, señalando un 87 % de la población que inició el primer semestre, en el siguiente nivel (intermedio), con un nivel de dominio de 30 a 60 % de dominio de la lengua maya, refleja un 13 % de la población

que inició el primer semestre, por último en el nivel avanzado durante el primer semestre ningún alumno alcanzó el nivel en cuanto al dominio de la lengua maya. Los logros obtenidos al momento de cursar el cuarto año en cuanto al dominio de la lengua maya se reflejan a continuación. Sólo el 20 % de los alumnos concluyeron en un nivel inicial A2 con un nivel de dominio de 10 a 30 % de la lengua maya, la mayoría de los alumnos muestran un dominio intermedio de 30 % a 60 % de dominio de la lengua lo que refleja un 54 % de la población, el restante alcanzó un nivel avanzado (60 % a 100 %) con un 26 % de la población que cursó el cuarto año, lo que refleja un gran avance en el curso escolar. (ver tabla 3)

Tabla 3. Resultados de los alumnos del curso escolar 2014-2018 en cuanto al proceso de dominio de la lengua maya con referencia al Marco Común Europeo.

Grupo	Inicial (0-30%)		Intermedio (30-60%)		Avanzado (60-100%)		Total
	A1 (0-10%)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)	
1°	44	16	9	0	0	0	69
4°	0	14	14	23	11	7	69

En cuanto al curso escolar 2015-2019 refleja lo siguiente, la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel inicial con un 68 % de alumnos, y un 32 % de alumnos se ubicaron en el nivel intermedio, 0 % de los alumnos de primer ingreso alcanzó el nivel avanzado en cuanto al dominio de la lengua maya. Al cursar el cuarto año se nota un gran avance reflejando lo siguiente: solo el 9 % de los alumnos permanecieron en el nivel A2 inicial en cuanto al dominio de la lengua, la mayoría de los alumnos alcanzaron un nivel intermedio con un 59 % de la población, en el siguiente nivel 32 % de los alumnos alcanzaron un nivel avanzado. (ver tabla 4)

Tabla 4. Resultados de los alumnos del curso escolar 2015-2019 en cuanto al proceso de dominio de la lengua maya con referencia al Marco Común Europeo.

Grupo	Inicial (0-30%)		Intermedio (30-60%)		Avanzado (60-100%)		Total
	A1 (0-10%)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)	
1°	31	8	9	9	0	0	57
4°	0	5	26	8	9	9	57

Estos resultados reflejan una mejora significativa en cuanto al dominio de la lengua maya en los alumnos de la Escuela Normal durante los últimos dos años.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con el plan 2012, los alumnos normalistas deben adquirir al egresar de la licenciatura ciertas competencias interculturales, en la escuela normal se fueron adquiriendo, de acuerdo a la metodología planteada por lo que se puede decir que ha tenido resultados positivos que han apoyado esta línea de formación con las distintas estrategias que se llevan a cabo, tales como; la implementación de talleres y cursos optativos de lengua maya, favoreciendo el perfil de egreso de los normalistas.

En consideración a Díaz Barriga A. F, Hernández, R. G. (1997), de esta manera los alumnos, aunque sean monolingües en español, al momento de realizar las estrategias, se dan cuenta que en algún momento de su vida han introducido palabras de origen maya en su acervo.

De acuerdo con López, et al. (2008), en este sentido en la escuela normal se practica como estrategia el contextualizar los escenarios para atender a los monolingües en español que es fundamental en la formación de maestros interculturales bilingües, lo cual ha resultado favorable en la mejora del nivel de dominio de la lengua originaria.

Una de las debilidades es que la mayoría de los alumnos que se encuentra en la población de estudio son monolingües en español, por lo consiguiente, se optó por la estrategia de tutores internos con los alumnos maya hablantes, para ayudar y poder desarrollar las competencias interculturales de esos alumnos. Los aportes que se obtuvieron fueron favorables durante el proceso.

Después de analizar los resultados obtenidos, se concluye:

- La preparación de los alumnos recibida en la Escuela Normal, es suficiente para adquirir las competencias lingüísticas del idioma Maya para poder trabajar en contextos rurales.
- La actitud de los alumnos normalistas es una fortaleza que ayuda a adquirir las competencias lingüísticas del idioma Maya.
- Debe existir mayor contacto con las escuelas primarias indígenas para que el alumno normalista identifique la necesidad de la lengua maya como recurso para su práctica docente.
- La Lengua Maya es indispensable para tener una mayor comunicación con los niños maya hablantes de las escuelas primarias donde realizan sus prácticas.
- Se identifica una fortaleza que los alumnos la Escuela Normal realicen sus prácticas en contextos bilingües.

- Los profesores encargados de impartir el trayecto formativo de Lenguas y culturas de los pueblos originarios, así como de los talleres y cursos optativos relacionados con la lengua Maya deben poseer un perfil con conocimientos amplios acerca de este idioma.
- Las bibliotecas de las escuelas normales que imparten esta modalidad deben adquirir material suficiente y pertinente para la impartición de la lengua originaria.

Por último, cabe mencionar que durante el concurso de oposición del año 2019 los alumnos normalistas que presentaron en medio indígena y primaria general obtuvieron los primeros lugares lo cual indica que las estrategias implementadas han favorecido la adquisición del dominio de la lengua maya en los alumnos normalistas de esta institución.

REFERENCIAS

- Briceño Che, F. (2004). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en Maya y Español. Mérida, Yucatán: CONACULTA : INAH.*
- Cortés, C.G. (2010). *¿Educación Bilingüe en Lengua Maya?. México, D.F.*
- Díaz Barriga A. F, Hernández, R. G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2010) www.inegi.org.mx. Recuperado el 30 de enero de 2019
- Krotz, E. (2008). *Yucatán ante la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.* México: Instituto de Lenguas Indígenas : Universidad de Oriente.
- López S. J. *et al.* (2008). *El enfoque intercultural en educación : orientación para los maestros.* México, D.F. : SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1997) *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México, D.F.*
- Secretaría de Educación Pública. (2004) *Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, México, D.F.*
- Secretaría de Educación Pública. (2012) Acuerdo 651, *Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, México D.F.*
- Secretaría de Educación Pública. (2012) *Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.* México, D.F. : SEP.

EXPERIENCIA INTERCULTURAL: SER ASISTENTE DE IDIOMA EN REINO UNIDO

María Guadalupe Colín Zamora

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Línea Temática: Práctica Docente en la Educación Intercultural

Resumen

Ser docente de inglés normalista y salir al extranjero como Asistente de Idioma Español es un tema que propicia la reflexión sobre los ámbitos de la formación, el saber docente y la práctica educativa. La presente ponencia trata de una mirada hacia las vivencias que tuvieron al participar como asistentes de idioma en Reino Unido tres docentes de inglés egresados de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Los contextos extranjeros son espacios donde se configura la experiencia intercultural, la manera en que los docentes de inglés reviven y comparten esta experiencia da cuenta del sentido que le otorgan y así mismo permiten identificar sus efectos tanto a nivel personal como profesional. El trabajo de investigación que se expone, es una muestra parcial de un estudio aún no culminado, que ha de acercarnos a conocer y comprender el sentido que tiene el ser asistente de idioma en Reino Unido.

Palabras Clave: Asistente de Idioma, Experiencia Intercultural, Vivencias y Sentidos.

Planteamiento del Problema

Por décadas la enseñanza del idioma inglés ha buscado formas creativas para hacer lo más natural posible el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, es por ello que variedad de métodos han sido generados. En el contexto mexicano donde la condición de este idioma es de lengua extranjera, se impera la necesidad de que los docentes realicen prácticas que permitan optimizar el tiempo que los alumnos se exponen a ella.

En este tenor, la investigación educativa ha demostrado que el rol del docente es fundamental para que los estudiantes logren los propósitos educativos, en cualquiera que sea la asignatura. En el caso de inglés, nos encontramos que con frecuencia se señala que los docentes suelen tener un débil dominio del idioma. Esta realidad sin duda ha derivado en que los alumnos se encuentren con las mismas limitaciones y carencias para comunicarse en esta lengua objetivo.

El desafío es entonces ayudar a los docentes a desarrollar los saberes necesarios para que ellos a su vez puedan ofrecer a sus alumnos lo que se espera. Sin un docente con un trayecto formativo sólido, con alto sentido de vocación, compromiso y estima, no se puede si quiera esperar un efecto positivo de la enseñanza en nuestras escuelas. La experiencia de trabajo en países extranjeros puede significar una oportunidad de bonanza en este rubro.

En el tema de trabajo docente en el extranjero encontramos que desde años atrás se comienza a considerar una opción de experiencia formativa para los docentes en servicio. Actualmente, ha cobrado gran popularidad, sobre todo entre los docentes de inglés, quienes con mayor frecuencia deciden solicitar la oportunidad como asistentes de idioma español en Reino Unido y Estados Unidos.

Esta posibilidad de movilidad y experiencia laboral en un país extranjero, resulta significativa para todos los interesados en permitir al gremio fortalecer sus saberes y mejorar sus prácticas de enseñanza. Explican Segarra y Traver (2015) que quienes se atreven a movilizarse y tomar distancia de su rutina (en este caso rutina docente), cuestionan y relativizan determinados aspectos de su propia identidad. Supone para ellos un cambio de mirada, un ver el territorio con otros ojos, que les conduce a valorar otros aspectos de la realidad, otros modos de hacer y de convivir distintos a los acostumbrados. El proceso de movilidad puede resultar muy satisfactorio, y quizá hasta liberador; se rompen y reconstruyen ideologías, lo cual pudiera derivar también en un mejor entendimiento de la labor docente, y por ende, en una práctica quizá más pertinente y adecuada a cada contexto.

Desde mi función como responsable académico de la asignatura de inglés en la Subdirección Regional de Jilotepec, en donde una de mis principales encomiendas es brindar acompañamiento y seguimiento a la práctica de los docentes de inglés de los tres niveles de educación básica en los municipios de la zona norte del Estado de México, encuentro la experiencia internacional como un fenómeno de relevancia que invita a ser estudiado. Surge entonces el interés de reconocer cómo una situación ordinaria (la práctica docente) puede suscitarse extraordinaria cuando el sujeto que la ejecuta ha vivido una experiencia laboral en el extranjero.

Del contacto que he tenido con colegas que han vivido esta experiencia, es posible distinguir que en el ámbito personal los compañeros experimentan cambios que marcan un antes y

después en sus formas de proyectarse, dirigirse y relacionarse. En algunos casos, cambian drásticamente su manera de vestir, sus hábitos y estilos de vida. A este respecto es de interés conocer si estos cambios que se evidencian a nivel personal puedan a su vez derivar en modificaciones en su estilo de enseñanza y sus prácticas desde el rol de docentes de inglés.

En un primer momento, en el ámbito profesional también se puede reconocer que el nivel del dominio del idioma suele ser uno de los aspectos que los compañeros logran mejorar debido a las posibilidades de inmersión que se viven en estos programas internacionales. Bajo esta premisa, es de interés conocer cómo las vivencias han aportado a sus saberes y prácticas como docentes del idioma inglés, y qué otros aspectos o habilidades han logrado mejorar a partir de una experiencia internacional, que a la vez puede leerse también como experiencia intercultural.

El realizar un ejercicio de investigación en torno a los saberes y prácticas de docentes de inglés que han participado en programas de intercambio o de asistentes de idioma se puede pensar relevante en el sentido en que quizá permita dar testimonio a la importancia de promover que tanto docentes en formación, como docentes en servicio, de inglés y de otras áreas, accedan a experiencias de intercambio y movilidad, nacionales o extranjeras, como parte su formación integral. De igual forma el conocer y analizar sus saberes experienciales, de resultar distintos a los acostumbrados, permitirá que estas formas prácticas de proceder en el ejercicio de la enseñanza del inglés se hagan presentes en las aulas de otros colegas, con el fin último de lograr una mayor optimización del aprendizaje del idioma inglés en nuestras escuelas.

Así, las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes: ¿Cómo es la experiencia del docente mexicano como asistente de idioma en Reino Unido? Y ¿Qué sentido atribuyen los docentes de inglés a su experiencia como asistente de idioma en el Reino Unido?

Marco Teórico

El Interaccionismo Simbólico tiene sus raíces en las filosofías pragmáticas de Charles Sanders Peirce, John Dewey, William James y George Herbert Mead (Crotty, 2003). Blumer desarrolló las ideas de Mead y acuñó por primera vez el término interaccionismo simbólico, con tres principios básicos de esta teoría: significado, lenguaje y pensamiento.

El Interaccionismo Simbólico trata de un acercamiento a la psicología social que busca la comprensión de la sociedad a través de la comunicación entre los actores, mediante el análisis

del sentido de la acción social desde la perspectiva de éstos. El interaccionismo simbólico se puede explicar mediante tres premisas fundamentales:

a) Los seres humanos actúan en base al significado que le atribuyen a los objetos y situaciones que lo rodean, y en consecuencia, los espacios físicos y las personas que son parte de ellos determinan nuestro comportamiento.

b) Los individuos significan el mundo en base a la interacción con otros actores. Así su comportamiento no sólo se determina en relación a los lugares en los que están, sino en la interacción con los otros y los roles que se ocupan ante esos otros.

c) Los seres humanos son parte de un proceso de interpretación y cambio constante.

Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos.

En el interaccionismo simbólico, hacer sentido y significado es un proceso social. Para definir una situación nos colocamos en la posición de los otros actores, también recurrimos a una voz interior llamada “otro generalizado” o “yo” (Mead, 1934), que se desarrolla desde la infancia a medida que internalizamos las influencias de individuos e instituciones sociales importantes. Adoptamos temporalmente la perspectiva que mejor se adapta a cómo nos definimos en una situación determinada. Nos involucramos en una conversación interna con estas perspectivas para definir nuestra situación actual y así determinar cómo comportarnos.

Metodología

La naturaleza del objeto de estudio y los fines que se persiguen en este proyecto de investigación permite se defina como un estudio de tipo cualitativo, desde donde se asume que la realidad es dinámica, el conocimiento relativo, y que se investiga para entender el comportamiento humano desde la subjetividad de quien le interpreta.

Grotiah (1987), citado por Nunan (2003), señala que la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa es reduccionista y que, en el análisis de estudios de investigación reales, es necesario considerar el método de acopio de la información, con sus variables de tipo de información y del tipo de análisis; distingue entonces ocho paradigmas, dos puros (exploratorio-interpretativo y analítica-nomológico), y seis “mezclados”. El paradigma exploratorio-interpretativo es la perspectiva metodológica que guía la conformación de este

estudio, lo cual sugiere que se busca obtener datos cualitativos del objeto de estudio en su naturaleza cotidiana, para posteriormente hacer un análisis interpretativo de estos datos que puedan derivar en la descripción, comprensión y entendimiento del objeto de estudio.

Una de las aproximaciones de investigación que brinda posibilidades de explicar los fenómenos escolares y educativos es la etnografía, la cual concede un enfoque inductivo, generativo y constructivo deseable para los fines y propósitos de la presente investigación. En el área de la educación, los etnógrafos documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos, únicos a veces y comunes otras, de experiencia, perspectiva y respuestas. Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en la comprensión de la vida escolar, en la mejora de las prácticas educativas, y contribuyen a la investigación en general (Goetz y LeCompte, 1988). Por lo tanto es posible explicitar que la investigación que se propone en el presente proyecto es cualitativa con aproximación etnográfica.

En el contexto nacional es Rockwell quien se perfila como la mayor exponente para profundizar a detalle en el tema de la etnografía, y así explica: “En un sentido mínimo la etnografía puede entenderse como un proceso de documentar lo no documentado, cuya base es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario” (Rockwell, 1987, p. 48). La etnografía tiene además otros fines que resultan muy paralelos a la esencia de esta investigación: “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros.” (Rockwell, 1987, p. 50).

La observación y la entrevista fueron las principales estrategias interactivas de acopio del material cualitativo. La observación en la etnografía implica un compromiso de acercarse a los sujetos en su entorno natural, para obtener de ellos las significaciones y los constructos ante el fenómeno de estudio. Los registros y diarios de campo son instrumentos fundamentales para el testimonio y análisis de estas observaciones, y por lo tanto para la indagación, construcción e interpretación del objeto.

Por su parte las entrevistas brindan la posibilidad de triangular información de la observación con la intención de enriquecer al análisis de los sucesos en la práctica educativa. El tipo de entrevista que se desea utilizar es aquella que denominan Taylor y Bogdan (1987) como entrevista cualitativa, entendida como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.

El siguiente gráfico busca ilustrar el proceso metodológico que se ha explicado en este apartado.

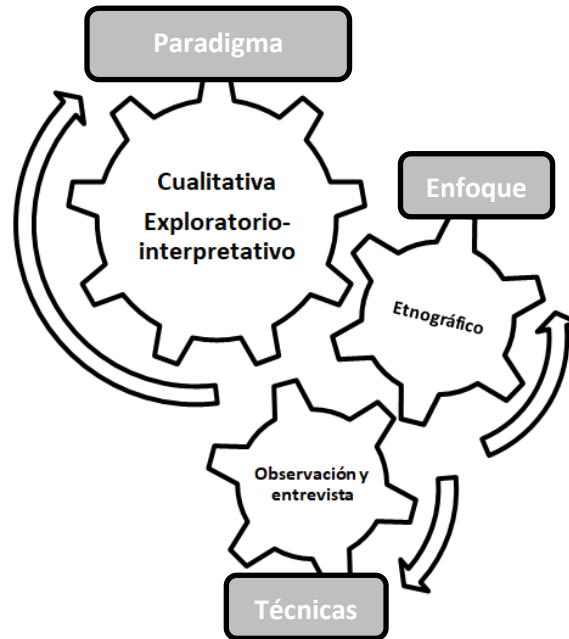


Figura 1: Resumen del proceso metodológico. Elaboración propia (2019)

Desarrollo y Discusión

El análisis sobre el cuerpo de la información empírica que proporcionaron las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, se organiza en varias categorías las que a su vez se subdividen en otras. En un primer momento, fue necesario hacer uso del software MAXQDA para la clasificación y sistematización de la información, aunque también fue imprescindible el trabajo manual. Aquí presento algunas descripciones analíticas sobre la experiencia de ser asistente de idioma en Reino Unido.

Cabe señalar, que aunque en el estudio global se hizo uso de la observación, con la intención de dar cuenta del saber docente y cómo este se configuró a través de la experiencia intercultural, en esta ocasión, por motivos de síntesis y practicidad, sólo se expondrá la información derivada de las entrevistas.

Aun cuando todos los datos que emergieron fueron muy ricos en posibilidades de reflexión y análisis, y cuando la experiencia se exploró en su totalidad tanto en lo vivido en su rol de asistente de idioma, como en el ámbito personal, lo ocurrido en la vida extraescolar, en esta ponencia nos centraremos exclusivamente en la vida escolar a través de su rol como asistente

de idioma en Reino Unido, por tanto las categorías que presentaron mayor recurrencia y saturación de datos fueron: a) Actividades y Encomiendas, b) Retos y Tensiones, c) Los contrastes, y d) las relaciones interpersonales. Para explicar la experiencia se da cuenta de los tipos de adjetivos que usa cada entrevistado para describirla y a la vez el sentir que acompañó a la vivencia.

Miss Mary Paz tiene actualmente 29 años de edad, ocho de ellos dedicados al servicio de la docencia como profesora de inglés de una primaria pública en el municipio de Acambay, Estado de México. Participó como asistente de idioma en Reino Unido en el ciclo escolar 2013-2014, trabajó en nivel secundaria-preparatoria en una escuela particular llamada Colfe's School en Londres. El tono general al evocar la experiencia y compartir sus vivencias es de entusiasmo y nostalgia, reconoce que toda su esencia actual se ha logrado a partir de esas vivencias en el extranjero, y otorga a éstas su crecimiento personal, se concibe más consiente, más humana, y no imagina su vida de otra manera.

Miss Mary Paz trabajó en Colfe's School tres veces por semana, tuvo a su cargo pequeños grupos de alumnos, de tres a seis regularmente, a quienes debía procurarles la práctica oral del idioma español, y al respecto comparte:

“...con ciertos grupos por ejemplo con los chiquitos de año 7 pues era como repaso, vocabulario, cosas súper básicas, y ya conforme iban avanzando pues empezábamos con preguntas y cosas así, y ya hasta el final ya era más como conversación, pero si como yo enseñarles algo, que la clase fuera, ósea que yo fuera la que les enseña algo no, era más como un repaso, trabajábamos, eso me gustaba mucho, trabajábamos en sesiones de carrusel le llamaban ellos y entonces yo me quedaba en un salón y el maestro titular en otro y los niños tenían dos actividades distintas con el maestro, los dividían en tres grupos distintos, un grupo pasaba conmigo, otro en una actividad con la maestra titular, y otro grupo en otra actividad, creo que usaban las computadoras como auto acceso, entonces yo trabajaba con los niños quince minutos, una actividad de repaso y luego se iban y entraba otro grupo, y se iban y entraba otro grupo, y entonces pues si procurábamos como aprovechar el tiempo, eso era con los de secundaria, digamos que el último año de primaria y secundaria y los primeros años de prepa, con los más grandes ahí si tenía sesiones ya sea en parejas o sesiones individuales, entonces era si como sesión particular para un niño y no me pedían como que revisara gramática ni nada, me daban mucha mucha libertad pero lo principal era que ellos hablaran porque hay mucho énfasis en los exámenes...”

Al abordar los contrastes y diferencias que ella percibía en el ámbito escolar surgieron reflexiones referentes a la libertad de dar sesiones sin necesidad de entregar planificación como requisito administrativo, de las condiciones materiales y de infraestructura, y de la importancia de los exámenes. En varias ocasiones, al evocar este tema se explicaba reconociendo lo aprendido. En este tenor, Mary comparte que experimentó mucha libertad para dar sus sesiones, que ella pudo elegir las temáticas que quisiera siempre, y con

frecuencia llevo a cabo actividades culturales que reflejaban costumbre y tradiciones de México, lo cual la llevó a ganar un reconocimiento formal, y al respecto reflexiona:

“... porque mi familia es mazahua entonces me llevé mi traje y les expliqué un poquito, les enseñé algunas palabras y eso, pero te digo no es diferente a lo que uno hace aquí, y también ósea como que chocó un poco eso, cómo que allá te dan un premio nacional por hacer algo a lo que estás acostumbrado, y entonces aquí es como...yo creo que la verdad de las personas que yo conozco, de mis compañeros, la verdad es que yo los admiro mucho porque sé que dan más de lo que es...”.

Tener a los maestros contentos es una de las frases que usa Mary para señalar lo aprendido, y tenerlos contentos en el sentido de brindarles las facilidades materiales y de infraestructura para hacer su trabajo:

“... yo creo que de lo más importante que aprendí es que quizá una de las cosas que marca la diferencia es tener a los maestros contentos, ósea yo la verdad estaba muy contenta haciendo mi trabajo allá pues porque tienes tu sala de maestros, hay café todo el día, ósea lo que tú quieras eh, tienen su refri y todo, ósea la comida igual para nosotros era gratis, creo para los maestros también, y quieres copias las que quieras, necesitas otro material pásanos el ticket y nosotros te pagamos, y todo ósea sinceramente quien no quiere hacer bien su trabajo en un ambiente así es porque de plano pues no quiere no? y aquí, si es bien difícil ósea no sé, no sé de otras escuelas yo siempre he trabajado aquí, y si se me complicó mucho al principio al regresar, y ósea a veces ni siquiera tener un rinconcito donde sentarte no?”.

De las relaciones interpersonales se logra percibir que juegan un papel determinante al calificar o adjetivar la experiencia, en el caso de miss Mary Paz se encuentra que logró hacer una sólida amistad con quienes compartían la misma condición de asistentes de idioma en su escuela, aunque éstos eran de otras nacionalidades, ella prefirió evocarles siempre por su nombre (Matías y Elsa) sin anteponer su gentilicio (la francesa y el suizo). Mary deja, en repetidas ocasiones, claro que la compañía y las personas que le rodearon en ese momento, fue lo que hizo que su experiencia fuera grata y significativa.

“... y me sentía segura porque aun siendo mi primera vez en Europa pues como vivía con la francesa y el suizo, Elsa y Matías, siempre me ayudaban un buen, ósea siempre era así de a dónde quieres ir y qué vas a hacer en las vacaciones y ósea todo todo y también el grupo de asistentes esa vez fue como muy unido y viajábamos juntos, nos reuníamos seguido y entonces nunca extrañé casa, ósea nunca nada, fue tan genial de verdad, que yo no tenía ninguna expectativa y fue genial”.

Finalmente, al cuestionarle a Miss Mary sobre los motivos para ser asistente de idioma concibe a ésta como una experiencia transformadora “me hizo quien soy hoy y no me concibo de otra manera”. Para ella lo que más rescata de lo vivido es la posibilidades hacer conexiones con las personas de diferentes partes del mundo, el sabernos tan iguales a pesar de las

etiquetas, de las diferencias económicas, culturales, de estilos de vida, etc; le ha permitido conectar a nivel humano también ahora con sus alumnos.

Miss Vero tiene actualmente 30 años de edad, nueve de ellos dedicados al servicio de la docencia como profesora de inglés en un jardín de niños público en el municipio de Chapa de Mota, Estado de México. Participó como asistente de idioma en Reino Unido en el ciclo escolar 2018-2019, trabajando en nivel secundaria en Monk's Walk School del condado de Hertfordshire. El tono general al evocar la experiencia y compartir sus vivencias es de emoción y alegría, reconoce que toda la experiencia es un sueño hecho realidad, y que ésta le ha permitido demostrarse así misma que no hay límites para llegar hasta donde cada uno se lo propone.

Las actividades y encomiendas que tuvo durante su rol como asistente de idioma fueron clubs de conversación en los que debía hacer presentaciones sobre México, sus tradiciones, costumbres y cultura en general. Vero se define a sí misma como una docente muy organizada y trabajadora, que gusta de llevar material elaborado por ella misma a sus sesiones, y aunque en un principio la docente titular de la asignatura, le pedía que adaptara su estilo de enseñanza a lo que ella pensaba era más pertinente, con el tiempo, al notar que los alumnos respondían bien al estilo natural de enseñanza de miss Vero, le permitió entonces llevar sus sesiones con libertad.

“... Si si me funcionó, al principio me decía la maestra, es que era muy estricta, y me decía “es que tienes que dar la clase así”, y yo “pero es que no es mi estilo y yo sé que tengo que enseñar así pero los alumnos se van a aburrir”, y dos semanas estuve trabajando como me lo pedían y pues los alumnos se aburrían, no ponían atención, entonces yo cambié mi estilo y ya era de “quién quiere ir a clase de conversación?” y todos levantaban la mano porque todos querían clases de conversación, y si era muy divertido”.

Algunos retos y tensiones se presentaron en el desarrollo de su función, el hablar inglés americano y español mexicano pareció no ser del todo aceptado en la escuela receptora, y ello colocó en dificultades en repetidas ocasiones a Miss Vero, aunque sorteó cada una de ellas de manera positiva, mostrando siempre apertura por aprender, y aceptando que la corrigieran cuantas veces fuera necesario.

...Si de hecho me hacían correcciones y me decían no es que es americano y entonces ya este, pero pues yo aprendía, yo estaba dispuesta a aprender y yo les decía que si me equivocaba en algo pues que me corrigiera y todo...

Para el caso de Miss Vero las relaciones interpersonales no se dieron en el ámbito laboral, pues comentó que en la secundaria que llegó como asistente se tenían la regla implícita de no hablar de su vida personal con los compañeros colegas, y toda interacción entre ellos debía

ser exclusivamente en torno a la vida académica. Vero nunca mencionó por su nombre a sus compañeros de escuela, siempre lo hizo refiriendo a la nacionalidad de éstos (la tutora española, la asistente francesa). Aún con esta situación de experimentar un trato distante y diferente al acostumbrado en su ambiente laboral, ocurrió que la experiencia no se tornó negativa, si no por el contrario Vero siempre se refirió con entusiasmo y emoción al hablar de su trabajo como asistente de idioma.

Teacher Oscar tiene 30 años de edad, nueve de ellos dedicados al servicio de la docencia como profesor de inglés en una primaria pública en el municipio de Jocotitlán, Estado de México. Participó como asistente de idioma en Reino Unido en el ciclo escolar 2016-2017, trabajando el Centro de Idiomas de la Universidad de Greenwich, Londres. El tono general al evocar la experiencia y compartir sus vivencias es de orgullo pues afirma haber sorteado exitosamente uno de los mayores retos en su vida, pues nunca imaginó que su función de asistente de idioma la desempeñaría en nivel universitario.

Una cuestión que logró identificar teacher Oscar, a manera de contraste o diferencia con la vida escolar en nuestro país, es que los alumnos allá son muy demandantes, que se comprometen e interesan por mejorar y aprovechan todas las oportunidades para ser asesorados por el profesor, así comparte:

“... pero no allá también eran como muy similar, ósea no se me hacía distinto, en la manera, ahí lo que se me hacía distinto era la cultura de los alumnos, por ejemplo, este ellos tenían horas en las que podían ir en, y yo estaba en un, en un este, en un language center, que le llaman ellos, en donde yo tenía horas para dar tutoría, ósea si un alumno requería una tutoría, o estaba batallando con algo, podían ir ahí y yo estaba ahí para ayudarles y ellos hacían uso de ese tiempo, ósea ellos si se preocupaban por su aprendizaje, ósea si decían pues yo sé que no soy bueno en esto, no estoy entendiendo esto, y tengo esa oportunidad de ir, voy y que me ayuden, era como, eran demandantes”.

Al igual que miss Vero, teacher Oscar vivió la tensión por demandas referentes al tipo de español que debía enseñar:

Si sí, sobre todo cuando tenía que conjugar con el vosotros, porque dije es que nosotros no ocupamos el vosotros, y si pero enséñales a conjugar con el vosotros, y luego me dice, eeh si un maestro porque era la tutora como la encargada del departamento de español y aparte eran los dos maestros de gramática, y un maestro me dijo que pues también que le enseñe a “sesear”, le digo no cómo voy a enseñar a “sesear” porque yo no sé “sesear”, ahí si dije no se me hace valido que me pidan eso cuando yo no “seseo” y no es común en mi idioma, ósea les digo ósea hay que enseñarles que el español no es solamente el español de España, que existen diferentes acentos, y ya me dijo no nada más te estaba bromeando pero...

Para Oscar, ser asistente de idioma deja efectos tanto a nivel personal como profesional, el trabajar con alumnos de edades diferentes a con los que venía trabajando aquí en México le permitió replantearse todo lo que ya sabía “hacer” con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera.

Conclusión

Vivir una experiencia internacional significa una oportunidad para crecer primeramente como ser humano, y a la par quizá como profesionista, en este caso, de la enseñanza. Las tres miradas expuestas aquí referentes a ser asistente de idioma español en Reino Unido, permiten percibir que una experiencia intercultural es relevante ya que forma, transforma, sensibiliza, libera y humaniza. La conclusión del estudio es ahora parcial, pues la investigación aún está en proceso.

REFERENCIAS

- Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research*. London: Sage.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the perspective of a social behaviorist*. USA: University of Chicago Press.
- Nunan, D. (2003). *Research methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso Etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Segarra, T., Traver, J. A., y Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: Las misiones interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 165-180.
- Taylor S.J., y Bodgan R. (1987). La Entrevista en Profundidad. En *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación* (pp. 100-131). Barcelona, España: Paidós.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ESCENARIOS INTERCULTURALES: UNA EXPERIENCIA SINGULAR LÍNEA TEMÁTICA: PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Dr. José Gutiérrez Delgado

Mtro. Carlos Gutiérrez Ríos

Mtro. Carlos Gutiérrez Ríos

gudjose63@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan

Resumen

La Educación Normal en México se desarrolla en un escenario impregnado de estereotipos interculturales que dan sentido a la búsqueda de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje para lograr el fortalecimiento de las competencias de formación profesional y los perfiles de egreso de los estudiantes normalistas. La presente ponencia se estructura con la experiencia de formación de maestros en un ámbito sociocultural rural donde se visualiza la presencia intercultural y la acción académica desde una perspectiva colaborativa, innovadora y de inclusión en una Escuela Normal del Estado de México. Metodológicamente se articularon las opiniones conceptuales de autores, con entrevistas, observaciones, rescate de relatos, análisis de videos; haciendo uso de la narrativa de cada uno de los actores participantes: egresados, exdocentes, exautoridades educativas, padres de familia, alumnos y maestros. Los resultados obtenidos son una riqueza académica que orienta la formación profesional de los estudiantes normalistas donde a través de los procesos de aculturación y endoculturación la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan impulsa su tarea académica de formación de docentes en un contexto sociocultural rural donde se vinculan características interculturales diversas que inducen a la transformación de la práctica docente.

Palabras clave: Interculturalidad, formación docente, estrategias didácticas, aculturación, endoculturación.

Planteamiento del problema

Los procesos de enseñanza en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal, se desarrollan en un escenario versátil y heterogéneo de acuerdo a varios factores que participan para lograr fortalecer los propósitos de mejora continua de los docentes y estudiantes que conforman las comunidades normalistas. Así pues los ámbitos socioculturales intervienen de manera directa en la implementación de estrategias didácticas de enseñanza por parte de los maestros y de aprendizaje por los estudiantes. Los aspectos interculturales prevalecientes se vinculan y dan identidad a la acción docente cotidiana. Por lo que el maestro de educación normal juega un papel protagónico en la intervención docente.

La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ), ubicada en un contexto sociocultural rural, por su ubicación geográfica capta estudiantes de diferentes lugares pertenecientes a tres estados de la República Mexicana (Estado de México, Guerrero y Michoacán), propiciando que los estereotipos culturales entre éstos, sean diversos en tradiciones, costumbres, hábitos, formas de expresión de lenguaje, estilos de vestir, entre otros. Esta heterogeneidad representa una riqueza académica, generando oportunidades de visión cultural e incitan a los docentes de la Escuela Normal a replantear estilos de enseñanza en la formación de docentes que favorezcan las prácticas de inclusión e igualdad para atender a la demanda de estudiantes y transformar la práctica docente a través del trabajo participativo-colegiado y de esta manera vincular la acción educativa de la Escuela Normal con Educación Básica.

Marco teórico

Interculturalidad y práctica educativa en la ENSAZ

Hablar de la cultura como concepto, así como lo describe Herskovits aludiendo a la contribución que tiene el hombre hacia el ambiente donde se desenvuelve para poder adaptarse a éste y aprender la idea cultural de manera constante en esa interacción socio-dinámica que tiene el hombre consigo mismo y el ambiente social que le rodea, permite entender que la cultura es un proceso cambiante de acuerdo a las circunstancias sociales que vive el hombre en su cotidianidad y única con sus tipicidades peculiares para cada individuo o grupo social, es dinámica en cuanto a que se manifiesta en constantes cambios o transformaciones en la vida de las personas en todos sus ámbitos de relación social.

La Escuela Normal con sus prácticas académicas, ha afianzado nuevos estilos de enseñanza fundamentados en la diversidad sociocultural en la que se encuentra inmersa, ha

transformado varios estereotipos culturales en prácticas sociales acordes a las situaciones actuales de la sociedad (acciones de higiene, estilos de vestir, formas de expresión social), aclarando al respecto que antes de la influencia de la Escuela Normal, no era mal visto las actitudes que manifestaban los jóvenes, porque esa era la costumbre y cultura de la gente como lo dice Oscar Lewis (2012), cuando refiere a la cultura “Cultura supone, esencialmente un patrón de vida que pasa de generación en generación.... En resumen, es un sistema de vida, notablemente estable y persistente, que ha pasado de generación a generación a lo largo de líneas familiares” (p. 32). La intervención pedagógica de la Normal consiste en transformar esos hábitos culturales en una práctica social adaptada a las exigencias sociales.

Entonces la cultura de un pueblo detenta un código común y sus participantes asocian el mismo sentido en todas sus prácticas socio-culturales. Desde esta perspectiva, la versión antropológica dice: “Cultura, es la manera de ser y estar en el mundo” (Maass, 2006, p. 22); así, desde esta dimensión simbólica, todo lo que hace el hombre, es “cultura” (la práctica de sus saberes o conocimientos, sus creencias, la acción de sus valores, sus costumbres, tradiciones, su manera de comer, de vestir, las formas de relacionarse con los demás, de entender y practicar la amistad, las gesticulaciones ante situaciones diferentes, etc.), todas estas acciones, es lo que caracteriza la manera de ser, estar, conocer, hacer y actuar de las personas en un escenario intercultural. Por consiguiente, el estudiante de la ENSAZ, se convirtió en agente de cambio en su casa-familia de manera progresiva.

Por ende la cultura, se concibe también como “...algo inherente a nuestra vida cotidiana, a nuestra identidad; nos da rostro; hace que nos insertemos de una manera determinada en el mundo” (Maass, 2006, p. 23). Pues entonces la cultura, es algo que realizamos todos los días y en todo momento, la llevamos puesta en nuestro cuerpo como la ropa que vestimos y se convierte en el pan de cada día en nuestras acciones sociales. No se ve y ni la sentimos, pero la llevamos en sí mismos dentro de nuestro actuar. La práctica de valores es uno de los aspectos más sobresalientes que se adquirieron como producto de la influencia de la ENSAZ.

De aquí que la cultura, nos pone de manifiesto la “necesidad de apertura y aceptación del cambio, antes de entrar en contacto con otras culturas” (Vallescar, 2000, p. 98), por ende a la cultura, se le puede considerar como “El conjunto de elementos distintivos..., como sistema de valores y significados que definen los “modos de vida” que caracterizan y distinguen entre sí a los grupos étnicos” (Stavenhagen, 1992, en Antequera; 2010, p. 31). La interculturalidad entre los actores participantes genera una diversidad de características distintivas que dan identidad social y cultural a las personas. Un ejemplo de esta diversidad son los grupos étnicos o grupos sociales integrados por diferentes esquemas culturales por ejemplo: estilos de hablar diferentes, para el caso de la ENSAZ, son los alumnos y maestros como actores sociales del proceso cultural institucional.

Entonces, la cultura permite al individuo sentirse en un ambiente de cordialidad cultural y social, facilitando una adaptabilidad en todo su contexto, porque la cultura de una persona de acuerdo a Herskovits (2011):

Está llena de sentido, representada por sus creencias, hábitos y puntos de vista propios; lo que implica que la cultura tiene un significado para los que viven de acuerdo con ella...Por lo que cultura, es el modo de vida de un pueblo (pp. 39 y 42).

Es por ello que el estudiante que se incorpora a una institución educativa, caso Escuela Normal, lleva en sí mismo una identidad cultural con sus rasgos específicos que lo hacen ser y verse diferente ante los demás, ya que dichos estudiantes concurren de diversas comunidades, regiones geográficas, con experiencias diferentes de formación, estilos de hablar diferenciados, costumbres propias de vestir y de alimentación, edades heterogéneas, variedad de creencias religiosas, propia identidad política, colores de piel diferentes; en sí, cada alumno ingresa con un estilo de vida peculiar y un bagaje cultural distinto lo que en conjunto se observa una diversidad de rasgos, lo que Nelson Antequera Durán (2010), denomina “multiculturalismo” (diversidad cultural).

En la Escuela Normal como espacio cultural, se refleja el fenómeno de la interculturalidad como proceso dinámico que va de la mano con la aculturación y la endoculturación en la constante interacción social que se vive entre los diferentes rasgos culturales presentes buscando siempre un equilibrio social (respetando las diferentes formas culturales) en cada uno de los actores participantes al interior del contexto sociocultural de la institución. Desde esta perspectiva, la interculturalidad asume como propósito: “...una articulación social entre personas y grupos culturales diferentes, sin ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos” (Antequera, 2010, pp. 46-47). En la historia de la Escuela Normal, es característico el fenómeno de las diferencias sociales en los estudiantes (pobreza y marginalidad), por lo que el trabajo intercultural de los maestros, es arduo buscando siempre equidad y articulación social sin perder la identidad cultural de los participantes; con esto, Antequera (2010); reitera diciendo: “La interculturalidad, puede entenderse como un tipo de relación entre culturas..., se presenta como relación o diálogo entre grupos a partir del cual se puede llegar a la unidad en la diversidad...” (p. 44).

Tomando en cuenta el enfoque descrito sobre la interculturalidad al interior de la ENSAZ, conlleva a que el proceso de formación de los docentes adquiera un cause positivo en correlación con la aplicación del currículum establecido en los Planes y Programas de Estudio, vinculado este proceso con las prácticas sociales cotidianas consideradas dentro del

currículum oculto. A la vez el fenómeno de la interculturalidad, permite la valoración y respeto de la identidad de los otros y al mismo tiempo el reconocimiento de la propia identidad. Toda esta interacción social, trae como consecuencia cambios o transformaciones en los estudiantes, propiciando un carácter de identidad homogénea dentro de la institución y con ello su imagen se refleja hacia un nivel extramuros de la escuela hasta llegar a penetrar en el seno familiar. En ese interactuar social diferente, la Normal juega un papel determinante para la conformación de rasgos culturales homogéneos al interior de la institución y éstos a su vez trascienden en el seno familiar mediante la participación de los mismos estudiantes. En este sentido el normalista, se convierte en agente de cambio en su casa-familia, de manera progresiva.

En el proceso de aculturación (Herskovits, 2011), donde el interactuar cotidiano tiene que involucrarse a nuevos roles, nuevas prácticas sociales apegadas a la cultura normativa institucional y a los procesos de enseñanza, como asumir o apropiarse de nuevos valores (mayor responsabilidad, puntualidad, respeto, cumplimiento, adoptar y cumplir normas cívicas; respeto a docentes y directivos, así como respetar las propiedades de los demás), en sí, al llegar a la institución tanto el estudiante como el padre de familia y/o tutor, sellan el compromiso de cumplir y hacer cumplir las nuevas disposiciones institucionales (todo esto se convierte en nuevos aprendizajes para el estudiante, los cuales independientemente de que los aprende, es capaz de transmitirlos dentro del núcleo social donde esté involucrado), dichos aprendizajes, trascienden como un CAMBIO de vida personal, reflejándose en un status profesional de “ser maestro”.

En la Normal, los procesos de asimilación cultural tienden a que los estudiantes y maestros que se incursionan a ésta con formas culturales diferentes, superen sus diferencias culturales y tiendan a adoptar los rasgos característicos de la cultura que identifica a la institución, con este fenómeno se manifiestan los cambios generados al interior de la escuela, mismos que son trasladados al contexto externo de ésta, por ende a la familia como agencia social donde convive y vive el alumno en su vida diaria. Esto responde a la premisa de que los rasgos culturales que se adquieren, son aplicados en cualquier escenario social. Simultáneamente al proceso de aculturación, se encuentra como modalidad cultural la transculturación, este concepto hace referencia a la empatía o capacidad de percibir las cuestiones culturales de los demás y de esta forma delinear los diferentes momentos, etapas o fases del proceso transitivo para poder asumir una cultura diferente a la nuestra; marca la pérdida, desarraigo o fin de la cultura precedente que se tenga y el paso a la adopción de la nueva estructura cultural.

Con esta acepción, Herskovits (2011), expresa:

Transculturación, expresa mejor las diferentes fases del proceso de la transición desde una cultura a otra, a causa de que esto no consiste meramente en la adquisición de otra cultura, que es lo que implica realmente la palabra inglesa *acculturation*, sino que este proceso comprende también necesariamente la pérdida o el arrancar de raíz una previa cultura... (p. 571).

Con esta premisa que considera Herskovits, se enfatiza que cada ruptura o anexo cultural que se incorpora en nuestro continuo contacto social, propicia cambios en los modos de vida de las personas, de un grupo o pueblo, cuyos rasgos característicos pertenecen a grupos dominantes los cuales insertan su bagaje cultural en diferentes momentos de la interacción social, lo que Herskovits considera como transculturación (cualquier fase del cambio cultural). En sí, la enseñanza de los docentes, es sobresaliente para generar los cambios en los estudiantes. Por lo tanto el proceso de la transculturación que se presenta en los normalistas en el momento de incorporarse a ésta, se visualiza cuando a partir de sus rasgos culturales que traen consigo mismo, adquieren o asimilan otras formas culturales del contexto institucional, lo cual de manera simultánea hace que se logre una nueva identidad cultural.

Por otro lado, de manera simultánea al proceso de aculturación, se presenta la endoculturación (Herskovits, 2011), donde el alumno, desde el momento que se incorpora a la Normal, asimila nuevas experiencias en su interactuar cotidiano con sus colegas, sus maestros y de todo el personal académico, administrativo y de servicios de la institución. Mediante estas prácticas sociales, asume un aprendizaje de participación social (Wenger, 2001), donde mediante la observación e interacción se apropian y adaptan a estilos sociales diferentes como: formas de vestir, uso de lenguaje más técnico, utilización de zapato de vestir, peinado decente, corte de pelo normal y otros elementos culturales que se hacen notorios tanto en los hombres como en las mujeres.

Los procesos de aculturación y endoculturación, en una institución educativa, son inevitables, puesto que el contacto social que se genera en la vida cotidiana hace que estos procesos se asimilen de manera natural en los actores sociales (docentes y estudiantes, así como padres de familia y autoridades educativas), respecto a esta opinión, Andy Hargreaves (1999), refiere a los cambios desde la perspectiva del maestro como ente participante en el proceso de la práctica educativa que se lleva acabo al interior de la escuela. Por lo tanto el cambio va de la mano con el tiempo. Los procesos de transculturación social, están presentes en la dinámica institucional que los actores participantes generan en su vida cotidiana. El ámbito de estudio, por sus características de ser una zona rural-marginal, éste facilita detectar el cómo los actores sociales presentan estas transformaciones en sus rasgos culturales. La situación multicultural (diferencia de rasgos culturales) que está presente al interior de la Normal, es la que propicia la interacción, vinculación y el afianzamiento de culturas

diferentes y como resultado de esta intersección cultural, es lo que da lugar a apreciar los cambios o transformaciones de rasgos culturales en los involucrados.

Formación docente en la ENSAZ

El alumno normalista construye sus saberes intelectuales y académicos, los cuales le permiten conformar su perfil profesional como docente. Estas herramientas de formación que adquiere en el proceso de sus estudios, son las que delinear los cambios en su actuar social y cultural. Al hacer mención de los cambios que se presentan en los estudiantes en su vida escolar, es hacer referencia a que cuando se incorporan al ámbito de la educación normal, éstos traen consigo un bagaje cultural diverso “polifacético” como lo conceptualiza Herskovits (2011), producto de la cultura de su familia, comunidad o de la escuela anterior donde estudiaron, lo que es semejante decir que se fusionan dos situaciones culturales diferentes o dos culturas distintas (Hargreaves, 1986). Desde esta premisa los rasgos culturales, se transforman cuando se enfrentan a situaciones diferentes, por ende la cultura facilita la oportunidad de crear, negociar, imponer valores y creencias.

Con este enfoque, la cultura escolar que viven los estudiantes en su proceso de formación docente, se considera como un conjunto de transformaciones en sus valores, costumbres y tradiciones a partir de la relación con la cultura institucional. En un primer espacio se esboza el papel de lo que le compete a una Escuela Normal; entendiéndose como “La formación de docentes”. En este sentido, la práctica de la enseñanza para la formación docente es una tarea encomendada a las Escuelas Normales como instituciones de Educación Superior; éstas se constituyen mediante las interacciones de los actores sociales como: profesores, directivos, padres de familia y alumnos vinculados por su cultura social, costumbres, tradiciones y valores, estableciendo redes de comunicación donde su participación es básica para el establecimiento de estilos o formas de identificación socio-cultural.

Con esta concepción se hace referencia al conjunto de recursos humanos de las instituciones formadoras de docentes para desarrollar su participación de manera vinculada, permitiendo el establecimiento de redes sociales de comunicación, que promuevan el fortalecimiento de una formación profesional. Las normas establecidas pueden ser factores que penetran en la formación y en la transformación de actitudes y valores trascendiendo éstos a la comunidad y a las familias. Entonces formar para la docencia lleva a las Escuelas Normales a asumir el reto de acortar la distancia entre la formación teórica, las experiencias prácticas que se adquieren en las escuelas de educación básica y las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone. Con esta idea, las Escuelas Normales como formadoras de docentes, tienen la responsabilidad de llevar a cabo una formación integral de sus maestros, para que su acción responda a los requerimientos de la sociedad actual.

Partiendo de esta premisa la formación docente en la Escuela Normal, es heterogénea con base a la diversidad de experiencias académicas y laborales de los docentes, formación profesional de los mismos, condiciones del grupo de estudiantes y características socioeconómico-culturales del contexto (historia cultural como un largo continuum polifacético como lo define Herskovits, 2011). Los criterios de la formación docente, se llevan a cabo tomando en consideración dos sentidos: la oficialidad (Plan de Estudios), dicho de otra manera “currículum formal” y las prácticas cotidianas del aula de clases y en la constante interacción entre los actores sociales, las cuales no están documentadas (currículum oculto). En los procesos de formación docente, las prácticas internas que se generan en la vida institucional son las que marcan la huella del “ser”, es decir qué y cómo quiero como maestro formar a los nuevos docentes, sus perfiles profesionales, su identidad, las cualidades académicas y el “hacer” en la formación de vida de las generaciones de los individuos, donde se refleje la acción o práctica profesional del nuevo docente formado profesionalmente en la Escuela Normal, donde él mismo sea autónomo en sus decisiones personales y profesionales las cuales brindan una identidad definida.

Como ya se mencionó, al ingresar los estudiantes a la Escuela Normal, llevan un bagaje cultural heterogéneo, interactúan con los docentes de la escuela, con una dinámica social ajena a sus costumbres y tradiciones, donde es palpable que las normatividades oficiales automáticamente cambian los modos de ser y actuar a los que están habituados, los grupos sociales son nuevos en estilos o formas de ser, las personas son ajenas a los núcleos sociales acostumbrados, todo esto hace que se enfrenten a una cultura diferente, a la cual se tienen que adaptar, con esto: “...la institución nos inscribe en una tradición social, en un universo simbólico y significativo, en un mundo mítico” (Berger, 1994, p. 121). Por lo que las acciones y las nuevas tareas, hacen que su cultura (transformación cultural), no sea estática, sino cambiante y dinámica, donde a través de la cultura de trabajo se compartan valores, actitudes, creencias, estilos de lenguaje entre otros nuevos modales culturales los cuales les hacen perfeccionar y adoptar estilos uniformes o transformar su cultura (cambios que reflejan los estudiantes en su proceso de formación profesional). Durante el proceso de formación docente se conjugan varios factores como: la cultura institucional, formación profesional de los maestros, cultura social-familiar y la normativa escolar. Estos factores contribuyen a que el nuevo docente adopte estilos propios de su formación profesional, los cuales trascienden a través de sus actitudes en el interior y exterior de la institución.

Proceder metodológico de la investigación

A manera de conclusión del proceso metodológico, el contenido se estructuró en tres etapas de análisis, las cuales se especifican de la siguiente manera:

- ❖ En la primera, se hace énfasis sobre una acción reflexiva de la situación teórica del objeto de estudio. Aquí resalta la participación de las ideas de los autores sobre el tema en cuestión aportando elementos epistémicos, teóricos y conceptuales los cuales permitieron durante el proceso investigativo confrontarlos con la realidad sociocultural del contexto de estudio y con ello interpretar la situación transformadora en los sujetos de análisis.
- ❖ En la segunda, se presenta un panorama del contexto teórico en vinculación con la situación práctica de la Escuela Normal de Santa Ana Zicaterocoyan, es decir la descripción de la práctica de significaciones que construyen la realidad. En este escenario se vincula la situación teórica con el imaginario social rescatado de las vivencias existentes en la realidad interna del contexto de análisis. La vinculación de realidad-teoría facilitó una mejor comprensión de los acontecimientos presentados en el devenir socio-histórico-cultural de una población determinada, en este caso el cómo se han hecho presente los cambios en la vida familiar de los egresados de la ENSAZ como producto del proceso de la transculturación en sus rasgos culturales peculiares.
- ❖ Y en la tercera, se patentiza la postura personal de los investigadores sobre el cómo situaciones históricamente han transformado la realidad sociocultural de los estudiantes. Se hace hincapié en la injerencia de la ENSAZ como protagonista de las innovaciones o cambios presentes en los sujetos, así como en su actuar personal como entes sociales que promueven la transformación de los rasgos o formas socioculturales en su contexto socio-histórico mediante la participación del imaginario social para la reconstrucción de la realidad que se vive en el contexto descrito.

Resultados

La interculturalidad social en el seno de la práctica docente, se convierte en fortaleza para el logro de los propósitos educativos, permitiendo la interacción sociocultural de los actores participantes en el proceso de construcción de saberes y experiencias de aprendizaje.

La Escuela Normal como institución formadora de docentes, genera propuestas pedagógicas encaminadas a la innovación educativa acordes a las características interculturales que tiene en su acción cotidiana. El trabajo colegiado, es una estrategia colectiva que garantiza una intervención académica colaborativa y participativa de acuerdo a los nuevos enfoques de formación de docentes.

Los procesos de aculturación y endoculturación en escenarios interculturales, al interior de las instituciones educativas formadoras de docentes, facilitan la adquisición de las nuevas experiencias de aprendizajes entre los actuantes.

La formación de docentes en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan como escenario rural e intercultural, posee una identidad peculiar. Los formadores de docentes impulsan modelos pedagógicos adaptados a las circunstancias de la ruralidad y a la tipicidad sociocultural de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

La perspectiva teórica facilitó realizar un encuadre reflexivo, a la vez lograr una vinculación con las informaciones rescatadas con los actores informantes, todo esto con la intención de fundamentar y dar un sustento a los hallazgos con las diferentes miradas de autores. Este tejido de elementos empíricos y teóricos acompañados de la reflexión personal coadyuvó a lograr la comprensión y explicación de la realidad social respecto a la visualización del imaginario que los actuantes han tenido sobre la injerencia de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan en los procesos de formación profesional en escenarios interculturales. Este aspecto de encuadre de la investigación, permitió mirar el cómo la formación de maestros en un contexto rural donde convergen elementos interculturales, afianzan sentimientos de su génesis familiar de tal manera que al egresar llegan a sus escuelas con la idea de una mística de servicio social.

Como experiencia de este trabajo de investigación se puso en práctica la estrategia de la multirreferencialidad, misma que contribuyó a afianzar con amplitud, concreción y de manera compacta las diversas experiencias obtenidas sobre el objeto de estudio derivadas de los actores informantes y de las diferentes posturas teóricas.

La práctica pedagógica que se lleva a cabo al interior de las aulas de clase, se desarrolla de acuerdo a la caracterización de los estudiantes tomando en consideración los contextos socioculturales para dosificar las estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación. La interculturalidad se convierte en un detonante para lograr los propósitos educativos.

Todas las personas en nuestro actuar nos apropiamos de nuevos rasgos culturales mediante los procesos de la aculturación y endoculturación. El primero cuando alguien nos instruye, nos dirige o guía la asimilación de las experiencias, saberes o valores de la práctica social y

el segundo cuando se imita la acción de los demás y hacemos nuestro ese modelo de ser y actuar.

A la ENSAZ y las familias de sus egresados, en el Municipio de Tlatlaya, se les considera como escenarios sociales impulsores de la transformación sociocultural de la región Sur del Estado de México (Contexto de la presente investigación). Por lo tanto, en la dinámica social el cambio es inevitable, es por ello que la Normal referida como centro de concentración de personas con diferentes estereotipos culturales, en su interior se gestan un sin número de interacciones las cuales de manera natural propician los fenómenos transculturizantes (endoculturación y aculturación) entre los estudiantes y docentes.

Los estudiantes de la ENSAZ, cuando ingresan a ésta llevan consigo un bagaje de rasgos culturales diferentes de acuerdo al contexto social de donde son originarios (familias y comunidades distintas). Estos, al incorporarse a la institución se enfrentan a dos procesos de transculturación, uno producto del currículum institucional el cual de manera precisa especifica las normatividades, perfiles de formación, de egreso y estilos de ser y actuar para poder ser integrante de los procesos formativos de la profesión de maestro. En esta dinámica participa directamente la escuela a través de las autoridades y docentes como actores sociales los cuales instruyen, enseñan, indican, ordenan, moldean y transforman varios hábitos socioculturales de los estudiantes; a este proceso de cambio se le denomina “Aculturación”. Por otro lado los mismos alumnos se encuentran en medio de un contexto donde se convierten en observadores de varias actitudes de los maestros y de sus compañeros, las cuales son motivo de asimilación de manera natural, mediante los efectos de la imitación. A este fenómeno se le denomina “Endoculturación”, aquí los jóvenes “aprenden todos de todos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antequera, D. N.** (2010). *Multiculturalismo e Interculturalidad: Políticas y Prácticas de la Educación Indígena*. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Toluca, México.
- Berger, P.** (1994). *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad*. Barcelona, España.
- Hargreaves, A.** (1986). *Two cultures of schooling: The case of middle schools*; London, Falmer Press.
- Hargreaves, A.** (1999). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (Cambian los tiempos, Cambia el Profesorado)*. (3^a. ed.). España. Ediciones Morata.

- Herskovits.** (2011). *El Hombre y sus Obras*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lewis, O.** (2012). *Los Hijos de Sánchez/Una Muerte en la Familia Sánchez*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Maass, M. M.** (2006). *Gestión Cultural, Comunicación y Desarrollo*. (1^a. ed.). México. CONACULTA; Instituto Mexiquense de Cultura.
- Stavenhagen, R.** (1992). *La cuestión Ética: Algunos Problemas Teórico-Metodológicos*. En *estudios del Colegio de México*. México, Vol. X, No. 28 (enero-abril).
- Vallescar, P.** (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid. Editorial Perpetuo Socorro.
- Wenger, E.** (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. España. Edit. Paidós.

LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS EGRESADOS Y EL IMPACTO EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

Araceli González Soberano

Román Ricárdez Ricárdez

Daniel Hernández Díaz

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MAGISTERIO

cheligoso@gmail.com

Línea temática: Práctica Docente en la Educación Intercultural

Resumen

En el presente trabajo se reportan los avances de un estudio de egresados del Instituto de Educación Superior del Magisterio de la Licenciatura de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, particularmente la generación 2015-2019, y tiene por propósito este estudio, fomentar y mantener la vinculación de la institución con sus egresados a través del análisis de su proceso formativo docente que contribuya a la obtención de un beneficio conjunto, tanto para el mejoramiento de sus prácticas educativas como para las que se imparten en el IESMA. Se aplicó una encuesta a un total de 14 estudiantes. Los datos revelan que para este grupo de egresados el contexto familiar jugó un papel importante para convertirse en profesores. También se encontró que sólo el 15% de los que ya se encuentran laborando, lo hacen en una escuela bilingüe a pesar que su formación en la licenciatura está enfocada a atender contextos donde la interculturalidad y la enseñanza de la lengua originaria son preponderantes.

Palabras claves: Seguimiento de egresados, formación de profesores de primaria, inserción laboral, desempeño profesional.

Introducción

En nuestro país; uno de los propósitos de la política gubernamental, en materia educativa, tiene que ver con el mejoramiento de la calidad particularmente en la oferta de servicios educativos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES). Por tal motivo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003) ha establecido la necesidad de evaluar la calidad de las IES en relación al posicionamiento laboral y el desempeño profesional que alcanzan sus egresados en el mercado de trabajo así como el éxito que tienen las IES en la trasmisión de valores; tales como la ética profesional y la comprensión de la problemática social. Esto explica el aumento de investigaciones sobre seguimiento de egresados en las diversas instituciones educativas (Ahumada & Obregón, 2017; Gómez, Ortiz, & González, 2017).

En este contexto en el Instituto de Educación Superior del Magisterio (antes Centro de Actualización del Magisterio) de la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Se ha iniciado una línea de investigación sobre seguimiento de egresados con el propósito de fomentar y mantener la vinculación de la institución con sus egresados a través del análisis de su proceso formativo docente que contribuya a la obtención de un beneficio conjunto, tanto para el mejoramiento de sus prácticas educativas como para las que se imparten en el IESMA.

Cabe indicar que en sus inicios, el Centro de Actualización del Magisterio había sido la Institución encargada de profesionalizar a los profesores en servicio en el estado de Tabasco (Hernández & Lezama, 2019) a pesar que el IESMA ha sido la Institución encargada de profesionalizar a los profesores que laboraban en Educación Básica y que desde 2012, fecha en se transforma en el IESMA, inició con la formación de profesores de educación primaria especializados en la interculturalidad. A pesar de toda esta tradición educativa, no se ha llevado a cabo un estudio formal de sus egresados. Es decir, no se tienen datos oficiales que informen, entre otras cuestiones, respecto a: ¿dónde se encuentran laborando sus egresados?, ¿qué nivel de satisfacción tienen las diferentes escuelas que cuentan con algún egresado del IESMA? y ¿qué necesidades de mejora continua tienen estos profesores?

Para responder estos cuestionamientos fue necesario iniciar un estudio sistemático sobre los profesores que han egresado del IESMA.

Estudios sobre seguimientos de egresados

La Red Gradua2 y la Asociación Columbus (2006), establecen que un estudio de egresados puede llevarse a cabo con una pluralidad de propósitos, tales como la evaluación de la pertinencia y la calidad de los planes de estudios, la mejora en el diseño de los mismos y así poder ayudar a los estudiantes a elegir una carrera, la evaluación del nivel de satisfacción de los egresados con su formación o bien el conocer el nivel de inserción de los egresados en el mercado laboral y en sus carreras profesionales. Estas organizaciones también sugieren que estos estudios deben incluir una encuesta que abarque tres grandes rubros:

- a).- El perfil del egresado. En este punto se incluyen las características principales del egresado, tales como: datos socioeconómicos, demográficos o bien, los antecedentes académicos.
- b).- Relación con el mercado de trabajo. En este rubro se incluyen aspectos de la situación laboral del egresado.
- c).- Relación con la institución de egreso. En este apartado se toma en cuenta el nivel de satisfacción con los servicios educativos, que proporcionó la universidad o institución de educación superior al egresado.

Por otra parte; la ANUIES (2003) destaca tres requerimientos generales para llevar a cabo un estudio de egresado:

Primero. Que las instituciones cuenten con un directorio de sus egresados

Segundo. La relación de la institución con sus egresados debe convertirse en una política institucional.

Tercero. Las instituciones de educación superior deben contar información sistemática sobre el mercado laboral, en particular, sobre la relación entre educación y trabajo.

En este contexto, diversas instituciones han realizado estudios de seguimientos de egresados; tal y como el reportado por Gómez, Ortiz y González (2017) quienes llevan una investigación a fin de conocer las características de los egresados de la Licenciatura en Computación del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Este estudio se realizó como parte de la mejora continua que deben efectuar las Instituciones de Educación Superior con el propósito de medir el impacto real que tienen las diferentes carreras en la formación

de material humano, como son los profesionales egresados. Entre los principales hallazgos, se establece que el 87.5% de sus egresados obtuvieron su primer empleo antes del primer año de haber concluido sus estudios de licenciatura. En este estudio se destaca que la obtención de los datos se obtuvo a través de una investigación cualitativa, usando una encuesta como un instrumento de medición.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 2008) toma las recomendaciones metodológicas propuesta por la ANUIES y lleva un estudio de seguimiento de sus egresados entre los años 1998 y 2003. El estudio presentado es parte de un proyecto integral llevado a cabo por la UAM denominado “Sistema de Información de Estudiantes, Egresados y Empleadores (SIEEE). Este proyecto tiene como propósito contar con información en tres grandes rubros:

Establecer un sistema de información y análisis sobre el perfil socioeconómico educativo y cultural de sus estudiantes.

Proporcionar información actualizada sobre la trayectoria laboral de sus egresados, tanto de licenciatura como de posgrado a fin de mejorar sus planes de estudio.

Tener una perspectiva más amplia sobre la calidad y pertinencia de sus procesos formativos así como configurar la tendencia de los mercados laborales a partir de las opiniones de los empleadores de sus egresados.

Las escuelas normales como instituciones de educación superior, también han realizado estudios de egresados, como el reportado por Ahumada y Obregón (2017) quienes llevaron a cabo un estudio de seguimiento de sus egresados en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Esta investigación les permitió tener un mayor acercamiento y comunicación con los exalumnos para conocer su situación laboral y desempeño profesional, generando un análisis y reflexión en las necesidades detectadas con miras a la mejora de la calidad impartida por la institución. Tras el análisis de los ítems se pudo cumplir el objetivo principal que seguía esta investigación que consistía en: Conocer cómo la formación inicial de los egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal, les ha proporcionado elementos para su inserción al campo laboral y en su desempeño profesional.

En el reporte presentado por Benitez (2016) se presentan los avances de un proyecto de seguimiento de egresados de la Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México. El propósito fundamental de este proyecto, consiste en conocer los procesos de formación que

se relacionan con la inserción laboral y el desempeño profesional de los egresados de la escuela normal.

En la estrategia de fortalecimiento de las escuelas normales del 2017, uno de los principales retos del normalismo para el siglo XXI expresado por estudiantes y docentes es asegurar en los egresados de las Escuelas Normales las competencias necesarias para garantizar su ingreso al Servicio Profesional Docente. Además que la formación inicial de docentes interculturales bilingües debe asegurar que “los egresados sean capaces de enseñar en alguna de las lenguas indígena que se hablan en el país. De esta manera, se responderá al derecho de los niños y niñas de aprender en su lengua materna, mediante una educación intercultural bilingüe que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo.” (SEP, 2017)

“El hecho que los centros de formación del profesorado que se dedican básicamente a la formación inicial intervengan y colaboren en la formación permanente (y fundamentalmente en la primera etapa a través de la formación de profesores noveles o tutorizando la inducción) hace posible la existencia de una retroacción que permitirá introducir en la formación inicial aspectos renovadores al comprobar su eficacia en la práctica docente y al verlos concretarse en el trabajo con profesores en formación permanente (Imbernon, 1994). A través del acercamiento a los egresados se ha conocido donde están ubicados sus centros escolares, así mismo que requieren para fortalecer su formación permanente. Tal es el caso de los que están impartiendo primer grado, quienes han solicitado talleres o cursos relacionados con el proceso de lecto- escritura, dichas necesidades permitirán al IESMA el diseño de cursos de capacitación y actualización docente, para atender y fortalecer su práctica.

La metodología

Nuestra investigación trata sobre un estudio exploratorio con un grupo de 14 estudiantes (10 mujeres y 4 hombres) de la tercera generación de egresados 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan 2012. (LEPIB) Para llevar a cabo el estudio se diseñó una encuesta en la que se tomaron en cuenta algunas de las recomendaciones de la Red Gradua2 y la Asociación Columbus (2006). En particular a lo relacionado a 12 rubros (tabla 1):

Tabla 1. Aspectos a considerar en la encuesta

I	Datos generales
II	Estudios de licenciatura
III	Continuación de la formación

IV	Trayectoria y ubicación en el mercado laboral
V	Empleo actual
VI	Grado de su desempeño profesional.
VII	Exigencias en el desempeño profesional cotidiano del trabajo actual
VIII	Opinión de los egresados sobre la formación profesional recibida
IX	Recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional
X	Opinión sobre la organización académica y el desempeño laboral
XI	Satisfacción con la institución donde estudió la licenciatura
XII	Información adicional

Fuente: Elaboración propia

Estos doce rubros nos brindan información que nos permite contar con un panorama global en diversas secciones, tales como los motivos que llevan a los estudiantes del profesorado del IESMA a convertirse en profesores; el grado de satisfacción que los egresados tienen de su formación profesional y su inserción en el campo laboral. Para el análisis de las encuestas se construyó una base de datos en Excel, separando la información obtenida por cada aspecto.

Población de estudio

La investigación es parte de un proyecto más amplio en donde se pretende dar el seguimiento a las últimas tres generaciones egresadas del IESMA. Sin embargo, en este trabajo sólo presentamos los avances de la última generación, 2015-2019. Esta generación estuvo conformada por un total de 17 estudiantes; sin embargo sólo contamos con la información de 14 de ellos (10 mujeres y 4 varones). El 50% proviene de comunidades indígenas y el otro 50% de comunidades urbanas; el 86% de los egresados están solteros.

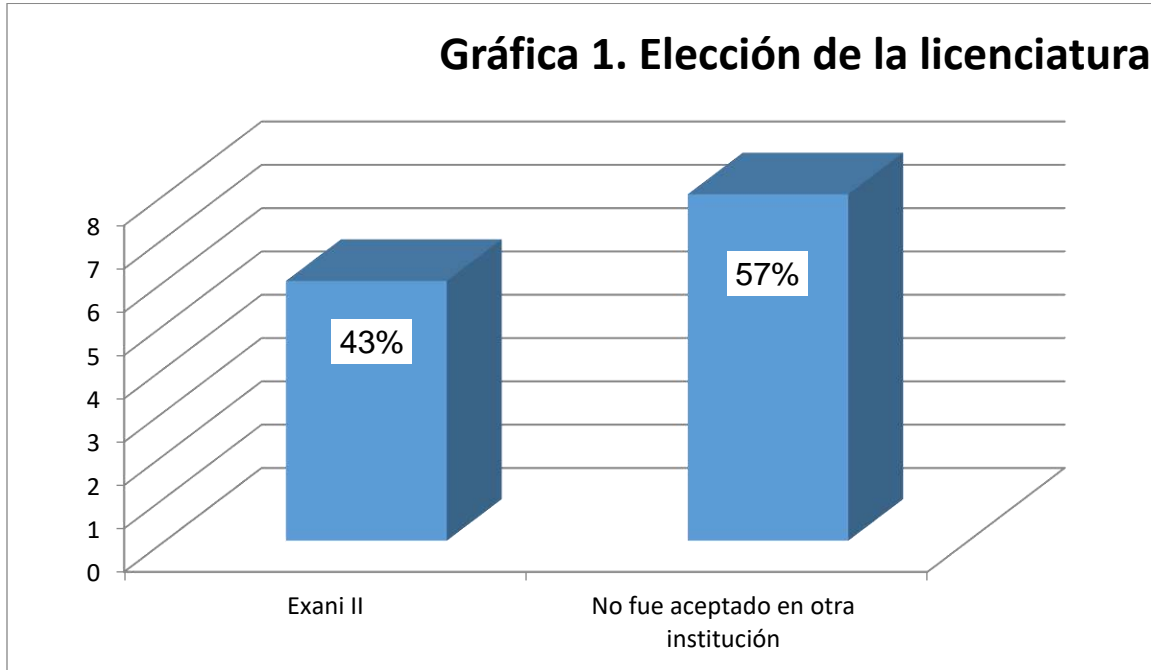
Análisis y resultados preliminares

En este punto se presentan los resultados preliminares sobre algunos aspectos mencionados en la tabla 1.

Estudios de licenciatura

En este rubro interesa conocer los motivos por lo que los estudiantes del IESMA deciden ingresar a la LEPRIIB, así como los medios por los cuales sufragaron sus gastos de estudio a nivel superior y la modalidad de titulación.

De los alumnos encuestados el 57% manifiesta que eligió la licenciatura debido a que no fue aceptado en otra institución, mientras que el 43% señala que si eligió esta opción de estudio y que para ello presentó el examen de admisión (ver gráfica 1)



Estos datos nos revelan que más de la mitad de los estudiantes no tenían como primera opción ser profesores de Educación Primaria para una población particular de alumnos, sin embargo deciden ser maestros debido a que no les quedaba otra elección.

Bajo este contexto, nos interesó conocer que o quienes los motivaron para convertirse en profesores. En este rubro destaca la influencia del contexto familiar ya que en el 57% de los casos se encontró que tenía un familiar laborando en la docencia y en el 36% la familia si jugó un papel decisivo en la esta elección.

Por otra parte, el 29% de los casos manifestó que deciden ser profesores debido a que ven al magisterio como un medio para encontrar un empleo de forma más rápida y segura. Esto contrasta con el 7% de los casos que ven a la profesión con amor y pasión (ver tabla 2).

Tabla 2. Motivos en la elección de la Licenciatura

Motivos	No de alumnos	%
Influencia de la familia	5	36%
Por encontrar rápido empleo	4	29%
Sin motivo especial	2	14%
Superación personal	2	14%
Amor al magisterio	1	7%

Por otro lado se encontró que todos los estudiantes encuestados ya están titulados y que la modalidad de titulación que más sobresale es la reporte de prácticas (64%) seguida la de elaboración de tesis (39%). Destaca el hecho que el 85% de ellos presentó examen de oposición para el servicio docente, de los cuales todos resultaron idóneos a excepción de uno de ellos. Los idóneos todos se encuentran laborando.

En relación al tipo de escuela donde se encuentran trabajando, se encontró que sólo el 15% lo hace en una escuela bilingüe. Este porcentaje contrasta con el 85% que lo hacen con otros tipos de escuelas (ver tabla 3)

Tabla 3. Tipo de escuela donde laboran los egresados de la LEPRIB

tipo de escuela	Total	%
Indígena	3	23%
Bilingüe	2	15%
Primaria General	2	15%
Rural	1	8%
Bidocente	4	31%
Tridocente	1	8%

Este dato nos llamó más la atención debido a que, en teoría, la LEPRIB los prepara para especializarse en la educación de estudiantes específicos: interculturales bilingües. Cuando se les preguntó del por qué no optaron por este tipo de escuelas, manifiestan que no se sienten seguros en el manejo de la lengua indígena, en el caso de Tabasco, se consideran dos lenguas para el ingreso al servicio docente para trabajar en escuelas bilingües que son el Yokot'an y el chol.

Conclusiones

Tal como lo hemos señalado anteriormente, el análisis que tenemos hasta ahora es de carácter parcial debido a que nos falta profundizar más en los aspectos del nivel de satisfacción de los egresados con respecto a los campos del perfil de egreso.

Sin embargo; con lo que tenemos hasta ahora nos llama la atención el contexto familiar como un factor importante en la elección de la profesión docente para este grupo de egresados. También destacamos el hecho que optaron por cursar la licenciatura en el IESMA debido a que no fueron aceptados en otras escuelas normales.

Otro dato a destacar es el hecho de que sólo el 15% de los egresados que sí están laborando lo hacen en una escuela intercultural, área de su formación. En este sentido manifiestan que no lo hacen en estas escuelas debido a que no se sienten seguros de dominar la lengua originaria.

Lo anterior nos lleva a reflexionar en la necesidad de fortalecer el dominio de la lengua indígena en nuestros estudiantes, que aún se encuentran cursando esta licenciatura en el IESMA, para que las nuevas generaciones de egresados se sientan competentes y apliquen para una plaza en escuelas primarias bilingües.

REFERENCIAS

- Ahumada, F. & Obregón, C. (2017). Seguimiento a egresados: un estudio diagnóstico en la benemérita y centenaria escuela normal del estado de San
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. México: Ed. ANUIES
- Gómez, H., Ortiz, E. & González, M. (2017). El estudio de egresados para la mejora continua de las Universidades: Estudio de caso de la Ingeniería en Computación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-23. Doi <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.279>.
- Hernández, D. & Lezama, F. (2009). Configuración de la identidad de profesores de matemáticas de educación secundaria a partir de un proceso de profesionalización. Un estudio de caso. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 26-58. Doi 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.817
- Imbernon, F. (1994). La formación del profesorado. España: Paidós.

- Red Gradua y la Asociación Columbus (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. Recuperado desde https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red_gradua2.pdf
- SEP. (2017). Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales . ciudad de México: SEP.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2008). Estudio de Seguimiento de Egresados Generaciones 1998 y 2003. UAM ed. Recuperado desde https://www.uam.mx/egresados/Est9803/est_9803.pdf

LA RELACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS CON LOS DOCENTES NORMALISTAS

M.Ed. Luis Angel Orozco Escalera. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal Regional de especialización. oluis903@gmail.com

Lic. Beatriz Eugenia Valdés Rodríguez. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal Regional de especialización. beatrizeugeniavaldesrdz@gmail.com

M.Ed. Lucía De la Rosa Elizondo. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal Regional de especialización. luciadelar@gmail.com

Línea temática: 3. Práctica Docente en la Educación Intercultural.

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación cuantitativa se trata de conocer algunos aspectos de los docentes de inglés en primarias públicas de la ciudad de Saltillo, Coahuila sobre su trabajo en relación con los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de tipo pedagógicas u organizacionales. En algunos ítems de las dos dimensiones mencionadas con anterioridad se encontró la relación de trabajo de los docentes de inglés con sus compañeros normalistas docentes de grupo e integrantes del equipo de USAER y las implicaciones pedagógicas que lo anterior conlleva.

Palabras Clave: docentes de inglés, docentes normalistas, barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), barreras pedagógicas, barreras organizacionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el nuevo modelo educativo el enfoque inclusivo aborda un concepto con el que ahora se trabaja de manera diversificada atendiendo las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), mismas que pueden presentarse en las áreas pedagógica, actitudinal y organizacional.

Por otra parte encontramos que el nuevo modelo educativo también se enfoca en la adquisición de una segunda lengua, aspecto que ha incrementado su valor debido a que ayuda

al alumno a desarrollar su capacidad de comunicarse, lo acerca a otras culturas y genera estilos de vida sostenibles. (SEGOB, 2017)

A partir de ello, podemos observar la existencia de una relación entre la atención de las BAP y el aprendizaje de una lengua extranjera, manifiesta dentro de los cinco grandes ejes de los aprendizajes clave, propuestos en el Nuevo Modelo educativo para la organización y articulación de la educación obligatoria. (SEP, 2017) .

De lo anterior emana el documento Estrategia para la Equidad y la Inclusión (SEP, 2018) el cual define los lineamientos para el trabajo de manera diversificada considerando a los alumnos con discapacidades, aptitudes sobresalientes o dificultades severas en el aprendizaje, marcando una diferencia entre la educación especial y la educación inclusiva.

Con ello se pretende que, en las escuelas inclusivas, tanto los alumnos AS como los alumnos con discapacidades o trastornos en el desarrollo sean atendidos dentro de las aulas con el resto de sus compañeros. Lo cual implica el reto de un cambio de paradigma en los docentes, ya que se basa en una filosofía holística, e implica reforzar el trabajo interdisciplinario con el equipo de trabajo entre los diversos docentes; conformado por el profesor de grado, el de educación especial y los de otras áreas, quienes brindan de manera colaborativa, la atención integral a todos los estudiantes que enfrentan BAP que les generan necesidades educativas especiales, ya sea que presenten o no una discapacidad.

Es por ello que el personal frente a grupo y en particular, los docentes de inglés, necesitan contar con la suficiente preparación para atender a los estudiantes y las BAP que enfrentan y de esta manera, lograr la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes mediante el trabajo colaborativo con otros docentes de la institución, como el docente de grupo o el maestro de educación especial, generalmente normalistas.

Los docentes que trabajan en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) o Programa de Inglés en Primarias (PIP) quienes dan cobertura a la enseñanza del inglés en las primarias públicas de Coahuila tienen formación relacionada al idioma inglés o la enseñanza de la misma más no en el trabajo con alumnos que enfrentan BAP. Además, al revisar los contenidos de la formación inicial de los docentes de inglés como lengua extranjera en las Escuelas Normales, en los últimos dos planes de estudio no se encuentran cursos que preparen a los maestros para identificar las BAP o a los estudiantes con alguna discapacidad.

Cabe mencionar que el programa actual de la educación normal, implementado a partir del 2018 sí cuenta con una materia sobre educación inclusiva durante el quinto semestre. (CEVIE, 2018) No obstante, por ser reciente, la primera generación apenas se encuentra cursando el cuarto semestre.

Otro aspecto que nos permite inferir la situación sobre la preparación del docente de inglés es la convocatoria de ingreso al PRONI en la que no se requiere contar con alguna licenciatura especializada en la enseñanza del inglés como idioma extranjero, ya que las convocatorias establecidas por el servicio profesional docente, que entraron en función en el año 2014, aceptan como equivalente las licenciaturas en idiomas con especialidad en inglés. (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2019).

En medida compensatoria, el docente de inglés encuentra el apoyo para brindar atención a la diversidad en el especialista de apoyo psicopedagógico del equipo de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, a diferencia de los docentes de grupo, los docentes de inglés y especialistas de USAER atienden múltiples grupos, en algunas ocasiones en diversas escuelas, y no siempre les es posible trabajar de manera colaborativa.

En consecuencia, ante estos hechos se presenta la posibilidad de que exista una brecha entre el escenario deseable y la realidad que prevalece en el salón de clases en relación con los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la relación de trabajo de los docentes de inglés con sus compañeros normalistas docentes de grupo e integrantes del equipo de USAER, hecho que orienta la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

La inclusión es el resultado de un cúmulo de avances hacia una mirada universal de la educación en la que se avanza de la integración de un estudiante con NEE del aula de apoyo, al aula inclusiva, cuyas diferencias podemos encontrar en la siguiente definición basada en la Declaración de Incheon de la UNESCO: “La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (SEP, 2018). Esto solo puede ser posible si se buscan eliminar o minimizar las BAP que se originan en la interacción con el contexto y las otras personas. La educación inclusiva pretende, además de eliminar las BAP, eliminar la discriminación hacia cualquier persona independientemente del origen de la misma.

Este tipo de educación se apoya principalmente de la equidad y la calidad respetando las características y necesidades de aprendizaje específicas de cada persona. Para que la equidad se dé, se requiere que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad”, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (SEP, 2018). Además, se establece que la calidad va más allá del acceso a los servicios educativos

y se complementa del uso y manejo de los recursos, la calidad de los procesos, la participación y el aprendizaje, donde los alumnos puedan ser los protagonistas.

“El uso del concepto ‘barreras al aprendizaje y la participación’, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término ‘necesidades educativas especiales’, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000, p.8)

La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000)

El término NEE ha evolucionado, y actualmente se conceptualiza como “aquellas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y actitudes que, de manera constante e inusualmente diferente de su grupo de referencia el alumno precisa estimular, aprender a desarrollar para favorecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal durante un tiempo determinado y así alcanzar los fines educativos” (Fernández, Arjona, Arjona, & Cisneros, 2011). Se presentan en las áreas intelectual, académica, motora, psicomotora, comunicativa, adaptativa, emocional, creativa, social y médica. (Fernández, Arjona, Arjona, & Cisneros, 2011).

El documento que define la estrategia para la inclusión y la equidad en el nuevo modelo educativo ofrece la información actualizada sobre estos conceptos y enfoques, mismo que determina tres tipos de estudiantes que presentan las barreras de aprendizaje mencionadas en el artículo 41 de la citada ley:

Los alumnos con discapacidad son aquellos con impedimentos totales o parciales de tipo sensorial, físico o mental que se clasifican principalmente en discapacidad intelectual, motriz, visual o auditiva.

Se considera una aptitud sobresaliente cuando las habilidades intelectuales, creativas, socio-afectivas, artísticas o psicomotrices se encuentran muy por encima de sus compañeros y necesitan de un contexto facilitador para explotar sus potencialidades en beneficio propio y de los demás.

Por último, se alude a alumnos con otras dificultades a todos aquellos que presentan un trastorno general del desarrollo como son aquellos del espectro autista, RETT, Asperger, TDA o los que enfrentan severas dificultades para aprender, en su comportamiento o en su forma de comunicarse. (SEP, 2018)

Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar, (...) la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar. (...) (Booth y Ainscow, 2011, p.44)

Dado que el término de barreras para el aprendizaje y la participación engloba el concepto de necesidades educativas especiales, se permite al docente ampliar la perspectiva en la que atiende a los estudiantes y evitar la exclusión.

Identificar las BAP en los centros escolares y las acciones que se tomen para minimizarlas o erradicarlas representan la oportunidad de que estos entren en un proceso de mejora y desarrollo continuos que creen las condiciones para atender a la diversidad. Estas barreras se clasifican principalmente en:

Pedagógicas: Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, la enseñanza homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para la diversidad de los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará.

De organización: Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado; así como ambientes de desorden dentro del aula. (SEP, 2018, p.26)

Entonces se deduce que el panorama deseable es que el docente de inglés conozca y promueva la inclusión, identifique las BAP y haga lo que esté a su alcance para reducirlas o eliminarlas, favoreciendo el respeto a la diversidad en un ambiente inclusivo de aprendizaje. Sin embargo, lejos de ser un factor motivante, muchos maestros consideran que su labor es absorbente y pesada y “se sienten angustiados o abrumados por las nuevas responsabilidades que les esperan” (Perrenoud, 2010)

En esta investigación se pretende dilucidar con qué competencias formativas cuenta el docente de inglés para hacer frente a este reto insoslayable de la inclusión o si bien, se le ha dejado sólo, sin formación o entrenamiento previo, y existe una brecha entre lo que la teoría idealmente propone y la realidad que se vive en los centros escolares.

Para llegar a esta conclusión, el autor (Perrenoud, 2010) analizó la cultura profesional de los profesores de apoyo experimentados y sus competencias y encontró que es necesario: Saber tener en cuenta los ritmos de las personas más que los calendarios de la institución, tener un control teórico y práctico de los aspectos afectivos y relacionales del aprendizaje, saber construir situaciones didácticas a la medida, saber observar un niño en situación con o sin instrumento, tener en cuenta las dinámicas y resistencias familiares, participar en una cultura que sigue la línea de cambio, disponer bases teóricas en psicología social del desarrollo y aprendizaje, estar convencidos de que las personas son todas distintas y lo que funciona para una no funcionará necesariamente para otra.

Finalmente, sin la intención de transformar los profesores en psicoterapeutas, estas competencias hacen hincapié en una responsabilidad más individualizada, en un proceso más clínico y con herramientas conceptuales diferentes a las que se movilizan para organizar un grupo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se integra desde el paradigma cuantitativo, con un alcance descriptivo a través de la aplicación de un instrumento a maestros de inglés que laboran en primarias estatales y federales en los turnos matutino y vespertino en la ciudad de Saltillo con un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia en el que participaron 13 hombres y 46 mujeres con un rango de edad entre 19 y 56 años de un total de 304 maestros que pertenecen a ambos programas de inglés.

Las variables complejas o dimensiones fueron tomadas de la clasificación de BAP previamente mencionadas que son: barreras pedagógicas, barreras actitudinales y barreras organizacionales. Las dimensiones que cobran particular importancia para este análisis son principalmente las barreras pedagógicas y las barreras organizacionales.

El instrumento se realizó a partir de un cuestionario diseñado de acuerdo a las dimensiones proporcionadas en la estrategia de inclusión y equidad para el nuevo modelo educativo. Se integró por 26 ítems utilizando para su construcción la plataforma de Google forms. Se utilizó la escala de Likert en la mayoría de los ítems para determinar el nivel de acuerdo y

desacuerdo de los participantes o la frecuencia con la que realizan ciertas actividades. Algunos otros fueron de opción múltiple o de preguntas abiertas.

El instrumento fue revisado por expertos en el área de educación especial y posteriormente se validó mediante un estudio piloto con 23 docentes de inglés en el nivel de primaria cuyo resultado fue la modificación de dos preguntas.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente del Alfa de Cronbach con un resultado de .72 que es un parámetro confiable para escalas Likert. Cabe mencionar que como parte de los principios éticos de la investigación se solicitaron los permisos en las instancias educativas correspondientes y la información de los participantes fue recabada de manera anónima con participantes voluntarios.

Su aplicación fue realizada vía teléfono celular con la aplicación de Whatsapp durante dos reuniones del Programa de Inglés en Primarias efectuadas en el mes de mayo de 2019. Para la base de datos y el análisis de la información de la información se utilizó el software SPSS versión 21.

El nivel estadístico utilizado fue el descriptivo y se obtuvieron las distribuciones de frecuencias para todos los ítems tanto los que estaban con escala de Likert, opciones múltiples y los ítems abiertos codificados con patrones generales de respuesta.

RESULTADOS

En este apartado se explican los ítems que muestran principalmente la relación que hay en el trabajo de los docentes de inglés con el resto del equipo interdisciplinario, especialmente el docente de primaria y el docente de educación especial.

Aunque ya se mencionó que no todos los docentes de inglés que laboran en las primarias tienen formación normalista, un alto porcentaje (67.8%) sí lo es o cursó una carrera relacionada con la educación.

En la dimensión de barreras organizacionales se encontró información importante que pone de manifiesto la relación del docente de inglés con el equipo interdisciplinario. En la variable VIEE se cuestionó a los docentes de inglés si creían que había vinculación con el equipo de educación especial. Los resultados fueron los siguientes:

El 35.6% de los docentes si está de acuerdo en que hay una vinculación entre ambos equipos de trabajo. Sin embargo, el 20.3% y el 15.3% dicen estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente.

En la variable FAOADS se cuestionó a los sujetos la frecuencia con la que reciben asesoría, orientación y/o acompañamiento en su centro educativo sobre los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas del aprendizaje, conducta o comunicación y se encontró que el 42.4% casi nunca recibe este tipo de ayuda y el 27.1% nunca la recibe.

Además en la variable ECF sobre de cuáles de las funciones del equipo de USAER están familiarizados se observaron los siguientes resultados:

Conocen en mayor medida la función del psicólogo (78%) y en segundo lugar la función del maestro de educación especial (71.2%). 10.2% de los sujetos no conoce las funciones de ningún integrante del equipo de USAER.

También la dimensión pedagógica contenía algunos ítems que permiten analizar la relación de los docentes de inglés con otros docentes que laboran en las escuelas primarias. En la variable PGENEE indagaba si recibía el perfil del grupo respecto a los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas en el aprendizaje, conducta o comunicación. Se observan los siguientes resultados:

Únicamente el 5.1% manifiesta que siempre recibía el perfil del grupo sobre los alumnos que enfrentan alguna BAP, pero el 25.4% declaró que casi nunca recibe dicha información y el 18.6% expresó que nunca la recibe.

La variable IBAP indagaba si cuentan con la suficiente información sobre las BAP que enfrentan sus estudiantes y se encontraron los siguientes resultados.

El 50.8% está en desacuerdo sobre dicha cuestión, aunado al 5.1% que también está completamente en desacuerdo sobre el contar con la información suficiente de las BAP que enfrentan sus estudiantes.

De igual manera, se les cuestionó sobre las maneras en la que había recibido algún tipo de capacitación para el trabajo con los estudiantes que enfrentan BAP y se encontró lo siguiente:

El 69% manifestó que ha recibido apoyo de otros docentes para ser capacitados en estrategias de trabajo con estudiantes que enfrentan dificultades. En un segundo lugar se capacitan mediante cursos, diplomados o talleres de manera independiente (20.7%) y algunos otros mediante el plan de estudios de su carrera (15.5%)

El 18.6% de los docentes interrogados se dijo estar totalmente de acuerdo con la aplicación de los conceptos inclusivos y además un 52.5% manifestó estar de acuerdo. A su vez, se observa que solo el 1.7% no aplica dichos conceptos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados arrojados en esta investigación se hacen las siguientes consideraciones:

- A pesar de que un alto porcentaje de los docentes de inglés tienen formación relacionada al ámbito de la educación, no necesariamente tienen formación normalista, por lo que se puede inferir que una vinculación de trabajo es más difícil entre profesionistas que no son de la misma área de especialización.
- En cuanto a la dimensión de barreras organizacionales sobre si existe relación del docente de inglés con el equipo interdisciplinario se encontró que el 35.6% de los docentes sí está de acuerdo en que hay una vinculación entre ambos equipos de trabajo y otro 35.6 % expresa estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo cual evidencia resultados diametralmente opuestos, por lo que cabe la pregunta de que es vinculación para el docente de inglés y valorar si se deben hacer esfuerzos mayores para que esta se fomente más con el propósito de que se desarrolle un trabajo colaborativo más efectivo y coordinado.
- En relación a la frecuencia con la que reciben asesoría, orientación y/o acompañamiento sobre las diversas BAP de sus estudiantes, casi el 70% afirma haber tenido muy poca o nula asesoría y/o acompañamiento por lo que se infiere que el docente de inglés se vale de sus propias herramientas para atender diversidad y fomentar la inclusión sin verdaderamente contar con el apoyo profesional pertinente. Por lo que se infiere que no necesariamente las acciones implementadas sean realmente inclusivas.
- En cuanto a que si conocen las funciones del equipo de USAER están se puede afirmar que la gran mayoría de los docentes de inglés están familiarizados con las funciones del psicólogo y del maestro de educación especial, sin embargo la vinculación entre ellos es mínima tal como lo expresaron al no recibir asesoría o acompañamiento de parte de los expertos. Esto muy probablemente debido a, como se expresó con anterioridad, los integrantes del equipo de USAER laboran en varias escuelas, así como los docentes de inglés que van cambiando de grupo cada 50 minutos para cubrir su horario de trabajo. Es prácticamente imposible coincidir para lograr dicha vinculación misma que es imprescindible para alcanzar una verdadera inclusión.
- Conocer el perfil del grupo es de vital importancia para el docente, puesto que en base a eso pueden diseñar estrategias para atender los diversos estilos de aprendizaje y la variedad de necesidades que existen en sus grupos. Sin embargo, solo el 25% manifiesta recibir esta vital información, por lo que se puede concluir que el docente de inglés va conociendo las particularidades del grupo con el transcurrir del año

escolar sin realmente aplicar las estrategias inclusivas pertinentes desde un inicio del ciclo.

- En cuanto a si el docente considera que cuenta con la suficiente información sobre las BAP que enfrentan sus estudiantes se encontró que más de la mitad de los docentes de inglés cuestionados expresan no contar con información suficiente sobre ellas por lo que se infiere que si existe desconocimiento las barreras que enfrentan ¿Cómo se puede pretender que las puedan eliminar o reducir?
- En relación a cómo el docente de inglés ha recibido capacitación para el trabajo con los estudiantes que enfrentan BAP, se encontró que la gran mayoría expresan que lo han hecho a través del apoyo entre pares, es decir, entre docentes, para satisfacer la necesidad de saber cómo actuar ante las BAP que enfrentan sus alumnos, lo cual, confirma que el trabajo colaborativo es de vital importancia, pues compartir experiencias y conocimientos siempre enriquece la práctica docente, sin embargo, cómo se puede apreciar, no necesariamente este apoyo viene de los profesionales en el área como idealmente debería de ser por parte de los integrantes de USAER.
- Los docentes de inglés en su mayoría, manifiestan poner en práctica los conceptos inclusivos. En contraste, llama la atención que más de la mitad expresan desconocer las barreras (BAP) que enfrentan sus alumnos lo cual es un tanto contradictorio, pues en teoría, todo docente debe fomentar la inclusión, buscando eliminar las barreras que impiden el acceso a la participación y el aprendizaje. Esto evidencia la ausencia de capacitación para los docentes de inglés al expresar que si conocen la inclusión pero no las BAP, así como que esta terminología ha quedado reservada para los especialistas, lo cual no fomenta culturas, prácticas o inclusivas.

REFERENCIAS

CEVIE. (2018). *Planes de estudio 2018*. Obtenido de <https://www.ceviedgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2019). *Convocatorias*. Obtenido de Servicio Profesional Docente: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/>

INEE. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018. Población en condición de discapacidad*. Ciudad de México.

Perrenoud, P. (2010). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. París.

- SEGOB. (12 de Octubre de 2017). ACUERDO número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (Segunda ed.). Ciudad de México.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Ciudad de México.

PLAN DE ESTUDIOS 2018 Y COMPETENCIAS. ESTUDIO REALIZADO EN UNA ESCUELA NORMAL

Doctor Francisco Javier Sotomayor Andrade fsotomayorandrade@gmail.com
Docente de Tiempo Completo Escuela Normal Superior de Hermosillo

Línea temática: Práctica Docente en la Educación Intercultural.

RESUMEN

El nuevo plan de estudios 2018 para las escuelas normales adoptó en su estructura y enfoque, el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinarias. El objetivo principal del estudio fue el de analizar la percepción de docentes de una escuela normal respecto del enfoque por competencias, esto desde la vertiente del ejercicio de su práctica. El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso que se aborda desde la perspectiva cualitativa. La opinión de los participantes se captó mediante la realización de entrevistas a diez docentes de una escuela normal que han trabajado con este nuevo plan, la institución forma profesores para el nivel de secundaria y se ubica en el Estado de Sonora, México. Entre los resultados más significativos se encuentra que los docentes manifiestan aplicar la metodología del enfoque por competencias en las asignaturas que imparten pero indican como dificultades una evaluación que normativamente está regulada desde una perspectiva sumativa, lo que es contrario al desarrollo de competencias y que fragmenta su progreso. De igual forma, se indican aspectos formativos que para los participantes son importantes para la formación docente y que están ausentes en el nuevo plan de estudios.

Palabras clave: competencias, práctica docente, formación docente, evaluación, escuela normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 1991 los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se cuestionaban cuál debería ser la educación para las generaciones del siglo XXI. Esto condujo a la creación de una comisión integrada por especialistas, que presidió Jacques Delors y que publicaron la obra “La educación encierra un tesoro”, en la cual se plantea la necesidad de realizar cambios en las formas didácticas

de enseñar y abandonar modelos transmisores para arribar a lo que se definió como aprender a aprender. Para Frade (2009) este nuevo fin de aprender a aprender, se fundamenta en cuatro pilares que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo que sólo se puede lograr mediante el desarrollo de las competencias para la vida.

En la perspectiva de Manríquez (2012), en 1998 con la reunión de Sorbona (Paris) se inició un proceso de transformación educativa con la participación de cuatro ministros de educación superior representantes de Inglaterra, Francia, Italia y Alemania; la propuesta de este grupo se tradujo en la declaración de Bolonia (Italia) en 1999, con la participación de 30 Estados europeos, lo que para el año 2000 llevó a la creación de un proyecto de trabajo colectivo de universidades con el nombre de Proyecto Tuning. Para Aboites (2010) la iniciativa del proceso de Bolonia, cobijó el interés de 175 instituciones y 29 gobiernos por avanzar en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010 y su propósito fue el de establecer estándares comunes y la armonización de la arquitectura del sistema de educación superior de Europa, a fin de facilitar la movilidad de estudiantes y egresados profesionales en un mercado cada vez más común en ese continente.

De esta forma, en 2007 la Universidad de Deusto con la Universidad de Groningen coordinaron el Proyecto Tuning en Europa y publicaron un libro que da cuenta del Proyecto Tuning en América Latina (Manríquez, 2012). En la opinión de Beneitone et al. (2007), el reporte del Tuning latinoamericano indica que en Europa las competencias genéricas son 30 y para América Latina 27; 22 de ellas son “convergentes” en ambos proyectos y cinco del listado europeo se reagruparon en dos competencias latinoamericanas y a éstas se añadieron tres más surgidas de la consulta latinoamericana, que corresponden a “responsabilidad social y compromiso ciudadano”, “compromiso con la preservación del medio ambiente” y “compromiso con su medio sociocultural”.

La UNESCO (1999, como se cita en Argudín, 2009), define competencias como el conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Para Beneitone, et al. (2007), las competencias representan la combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). De acuerdo a Frade (2009), una competencia corresponde a una capacidad cognitivo-conductual, lo que equivale al potencial que posee una persona para poner en uso los conocimientos adquiridos con ciertas habilidades de pensamiento en ejecuciones diversas que se despliegan en contextos sociales.

En opinión de Díaz Barriga (2006), ha existido prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa de llevar a cabo acciones, tema que vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes, a partir de su convencimiento y dominio conceptual de su significado.

El presente estudio tuvo como objetivo, conocer la percepción que desde la práctica docente tienen docentes adscritos a una escuela normal orientada a la formación de profesores de secundaria, respecto a la aplicación del modelo por competencias establecido en el plan de estudios 2018.

MARCO TEÓRICO

Para Díaz Barriga (2006), aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias se puede reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita; la mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Según Perrenoud (1999, como se cita en Díaz Barriga, 2006) el enfoque por competencias aporta la necesidad de “movilizar la información” en el proceso de la educación. En ello, un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar (Díaz Barriga, 2006).

Para Perrenoud (2006), una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos y formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos; sin embargo, la apropiación de conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción. El enfoque por competencias permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas, por lo que en el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación (Perrenoud, 1999, como se cita en Díaz Barriga, 2006).

En la perspectiva de Pardo et al. (2013), uno de los aspectos que se modifican considerablemente en el enfoque para el desarrollo de competencias es la evaluación, la cual pasa de ser vertical y unidireccional a horizontal, crítica y colaborativa, formativa y sumativa; su propósito central debe ser la toma de decisiones que permita la identificación y mejora del desempeño de estudiantes y docentes. Para Hans-Juger (2000, como se cita en Vargas, 2008), en la educación basada en competencias, se espera que el aprendizaje sea demostrado en resultados que los estudiantes pueden exponer a partir de aquello que saben con base en el conocimiento; que dichos resultados reflejen habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos y que la evaluación esté basada en la ratificación de resultados fundados en estándares.

En este contexto, Frida Díaz (2006) señala que en congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. En opinión de la autora, para que la evaluación auténtica sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos, y tanto los criterios como los estándares, deben ser claros, conocidos y no arbitrarios (Díaz, 2006).

Al trabajar por competencias en el aula, el docente debe preguntarse qué tipo de situación didáctica es idónea para desarrollarlas (Frade, 2009). Para Díaz Barriga (2013) no hay secuencias de aprendizaje desde la perspectiva de competencias, sino que el enfoque de competencias para su desarrollo didáctico necesariamente tiene que apoyarse, tanto en los instrumentos -trabajo por casos o por proyectos- que retoma del movimiento escuela activa, por lo que la construcción de secuencias didácticas desde un enfoque de competencias significa un reencuentro entre lo didáctico y la visión de procesos. En la perspectiva de Frida Díaz (2006) la evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las llamadas competencias. En opinión de Perrenoud (2006) la asimilación de una competencia con un simple objetivo de aprendizaje complica su desarrollo, ya que una pedagogía por objetivos es compatible con una enseñanza centrada en los conocimientos.

METODOLOGÍA

La metodología del estudio corresponde a la perspectiva cualitativa. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los

rodean, profundizando en sus puntos de vistas, interpretaciones y significados” (p. 358). En opinión de los autores, en la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación que guardan como común denominador, que todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera de ver el mundo y entender situaciones y eventos, y mediante la investigación debemos de tratar de comprenderla en su contexto.

Como parte de la perspectiva cualitativa el estudio se engloba en el diseño de estudio de caso, debido a que el interés se centró en el análisis de un tópico vinculado con la práctica docente. En la idea de Hamel (1992, como se cita en Arzaluz, 2005), las características del estudio de caso corresponden al análisis de uno o más casos particulares y el examen a fondo del caso en cuestión.

Para Hernández, et al. (2014), la elección de la muestra ocurre desde el planteamiento que se hace del problema y la selección del contexto, en el cual se espera encontrar los casos que nos interesa. Battaglia (como se cita en Hernández, et al., 2014), indica que las muestras por conveniencia están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso. De esta forma, el muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido que en la perspectiva de Hernández, et al. (2014), para el enfoque cualitativo es de gran valor, ya que al no intentar generalizar los resultados se logran obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y el análisis.

Los participantes fueron diez docentes de una escuela normal del Estado de Sonora que tiene como orientación la formación de profesores para el nivel de secundaria. Para captar su percepción se diseñó un guión de entrevista estructurada. Las entrevistas se realizaron en el mes Noviembre de 2019 y la selección de los participantes se orientó por el criterio de docentes que hubiesen trabajado con las asignaturas del nuevo plan en los semestres del primero al tercero y que tuvieran disponibilidad de participar en el estudio.

RESULTADOS

El diseño del cuestionario tuvo un solo apartado y este correspondió al vínculo de la práctica docente con el enfoque por competencias. De esta forma, la primera pregunta abierta tuvo relación con la concepción de los docentes respecto a este enfoque. En las respuestas de los participantes puede apreciarse que el plan de estudios 2018 se percibe de forma similar al plan de 1999, salvo que se establecen ahora competencias, lo cual también se observa en su desarrollo como un reto para los profesores, ante una especificidad muy técnica en que puede caer su desarrollo. También se enfatiza la forma en que este nuevo plan de estudios contiene mayores contenidos disciplinarios vinculados a la formación específica de estudio, lo que mantiene una apreciación positiva.

En el caso de escuelas normales a mí me parece que la estructura de modelo competencial, se le ha querido dar un giro más hacia lo constructivista y la socio formación. Me parece esta nueva estructura fue muy pertinente a la estructura que ya tenían las normales con el plan 99, viene a ser un modelo que no rompe al 100% con el plan anterior, nada más que viene establecidos como metas específicas las competencias a desarrollar para el perfil de egreso y para cada uno de los semestres. (Primer docente de historia).

Las competencias didácticas que es la principal aportación que creo tiene el programa ya que antes estaba muy difuso el papel de referentes teóricos de enseñanza y aprendizaje y nos limitábamos a dar clase de matemáticas o solo de pedagogía sin hablar de una conexión y eso hacerlo explícito era necesario, esa creo fue la principal aportación de cómo se materializó. (Primer docente de matemáticas).

Es un enfoque que aunque ha sido recibido por muchos sistemas educativos, no está exento de críticas puntuales y específicas, que señalan el riesgo que hay de centrarse en habilidades prácticas muy restringidas que conviertan al normalista en un mero técnico, en alguien que aplica metodologías. (Primer docente de matemáticas).

Me parece que es una propuesta retadora para algunos profesores, puesto que a lo largo del tiempo se han establecido diferentes modelos y en algunos de los casos hay dificultades en la conceptualización, en la implementación y en la evaluación de este modelo, porque pareciera que a mayor experiencia docente, puede ser un poco más difícil de adaptarse a las nuevas propuestas. (Segundo docente de español).

La segunda pregunta se enfocó a explorar elementos del contexto del trabajo en la escuela normal para trabajar con el enfoque competencial. En la perspectiva de los participantes no se expresaron argumentos que se vinculen con dificultades para la aplicación de este enfoque y los profesores reconocen desde distintas vertientes la manera en que están trabajando con este enfoque. De igual forma, se argumenta la necesidad de readecuar la práctica docente para ajustarse a los requerimientos del modelo por competencias, ejercicio que de cierta forma está permeado por la cultura institucional. También se indicó la necesidad de abordar desde la evaluación una noción constructivista.

Sí, sí es posible, sobre todo porque estoy en una asignatura que es práctica docente en el aula y es donde realmente se desarrolla la competencia, la asignatura lo facilita. Ahora, en las asignaturas teóricas también se pueden trabajar en la medida que se vinculen con el trabajo que se hace en secundarias. Me parece que sí es posible sobre todo porque trabajo con un grupo no muy grande. (Primer docente de historia).

Sí se puede implementar puesto que el docente debe de manejar las competencias establecidas en los programas. La dinámica de trabajo con las asignaturas del plan 2018 es muy distinta respecto de las asignaturas del Plan 99. (Primer docente de español).

Sí. El objetivo de la materia que imparto, trabajada de forma competencial, busca que mis alumnos desarrollen las cuatro habilidades del idioma, así como la cultura, siendo así cinco habilidades, y trabajarlas bajo un enfoque comunicativo. Además, simultáneamente se pueden desarrollar las competencias genéricas, profesionales y específicas que marca el plan de estudios. (Tercer docente de inglés).

De hecho yo lo estoy trabajando, particularmente lo he estado trabajando todo el tiempo, pero eso ha costado porque no han sido procesos sencillos. Por ejemplo, lo primero es, que difícilmente alguien esté aplicando totalmente el enfoque por competencias, porque para que sea enfoque por competencias tiene que ser un modelo constructivista y el modelo constructivista parte de que el conocimiento se construye de manera colectiva, es un constructo colectivo. Sin embargo, si el proceso es constructivista, entonces la evaluación también debería ser constructivista. Evidentemente yo he tratado de hacer un esfuerzo enorme a través de muchos años, para poder dar una clase cercana a lo que se supone que debe ser el enfoque por competencias. (Segundo docente de matemáticas).

Sí. Lo que requerimos como docentes, como parte incluso de una cultura que permea nuestra práctica y la define, es cómo modificar nuestra práctica docente para dar paso a un enfoque por competencias, ya que el plan 2018 establece claramente las competencias a desarrollar en los estudiantes. (Tercer docente de matemáticas).

La tercera pregunta se direccionó en explorar la percepción de los participantes respecto a sí su práctica docente estaba alineada con el desarrollo de competencias en los estudiantes. En lo específico, las respuestas muestran variabilidad respecto a este tópico, y se enfatiza como dificultad en su aplicación lo referido a la evaluación por competencias, ya que en perspectiva de los participantes, en los requerimientos normativos de la evaluación esta se direcciona de forma sumativa y por aplicaciones parciales, por lo que se reconoce la necesidad de mayor capacitación en este modelo, y en específico en la evaluación por competencias. Los testimonios también permiten apreciar una visión desde la cual el desarrollo de las competencias se genera, a partir de profundizar en el análisis de los contenidos y en la necesidad de desarrollar otras estrategias que en opinión de los participantes se ajustan más a las necesidades formativas, esto más que el propio desarrollo de competencias.

Pudiera decir que en un 60% con relación al modelo competencial. La mayoría de los maestros revisamos lo que son al inicio las actividades que estamos planteando

por cada una de las unidades de aprendizaje y que van a abonar a una competencia, pero en términos de modelo competencial, creo que la mayoría de los docentes consideramos que necesitamos más capacitación, sobre todo en la última parte la de evaluación, porque al fin de cuentas decimos que trabajamos en un modelo por competencias, pero al final recurrimos a una evaluación sumativa que en ocasiones no están correspondiendo a lo que dice el modelo competencial y ahí hay situaciones de incongruencia. (Primer docente de historia).

Sí. Algo que este programa trata de recuperar es la esencia del profesor, es decir vamos a ver matemáticas pero después vamos a discutir, porque hay cosas de fondo en esto. Esa es mi forma de materializar las competencias en las clases que imparto. (Primer docente de matemáticas).

No exactamente, porque siento que no me baso tanto en el enfoque por competencias, claro que lo leo y lo veo a la hora de planear, es como mi guía, pero también me baso mucho en las características del grupo, sus necesidades. Tal vez este enfoque no favorece a la forma de aprendizaje del grupo y hay otras formas en las que es más fácil para ellos aprender ciertas cosas. Entonces creo mi práctica es una mezcla del modelo por competencias y también de llevar a cabo ciertas cosas que favorezcan a los alumnos, que es lo más importante para mí, más que hacer el modelo por competencias porque lo indica el programa. (Segundo docente de inglés).

Me gustaría pensar que sí, quizá diría que buena parte del tiempo, aunque hay temas que se prestan más para hacer experiencias más didácticas y hay otros en los que efectivamente tiene que ser leer y exponer. Entonces hay partes que son más expositivas, hay partes que son más táctiles y hay partes en las que se trata de pensar y reflexionar sobre nuestras propias vidas y nuestra experiencia en el mundo. (Segundo docente de historia).

Sí claro, sí lo considero. No está alineada totalmente porque todavía quedan momentos, quedan muchas cosas por hacer, pero sí creo que se ha avanzado mucho en esa dirección de un enfoque por competencias. (Segundo docente de español).

Considero que sí está alineada, ya que hago un esfuerzo por realizar con los estudiantes las evidencias de aprendizaje que se establecen en las asignaturas que he impartido en este modelo, ahora con mucha más claridad en este tercer semestre respecto de los dos semestres anteriores. (Tercer docente de matemáticas).

La cuarta pregunta se realizó con la intención de que los participantes hicieran explícitos los principales obstáculos que pueden existir para aplicar el modelo por competencias en la asignatura que imparten. Entre las dificultades se indicó grupos numerosos y aspectos

actitudinales de interés y cumplimiento de los estudiantes. También se señaló como dificultad el enfoque que se está manejando desde la formación, que a veces entra en contradicciones con el ejercicio de la práctica en el nivel de secundaria. Otras dificultades fueron referidas a la evaluación, el acceso oportuno al programa y al diseño de los contenidos de algunas asignaturas que en perspectiva de algunos docentes, no necesariamente es lo que más requieren los estudiantes para consolidar su formación. De igual forma se puntualizó la dinámica de la práctica docente y la dificultad para alcanzar el desarrollo de las competencias.

La cantidad de alumnos y muchas veces las actitudes de los alumnos al no querer hacer trabajos o no mostrar interés. (Primer docente de inglés).

Tengo diferentes percepciones por que las dos materias que imparto son distintas. En una de ellas puede ser la recepción que tienen los alumnos en las escuelas que tienen que practicar, el que sientan y que realmente se les de apertura para trabajar con relación al enfoque de la asignatura para la que se están formando como especialistas, que muchas de las veces no es congruente a lo que se forma acá, estamos en un sentido muy distinto y tiene que ver con las opciones competenciales. Lo demás en muchas de las ocasiones es el tiempo y en última instancia la evaluación, por qué tenemos que traducir un desempeño a una calificación. (Primer docente de historia).

El principal obstáculo es el tiempo ya que no es posible terminar un programa con los estudiantes. Lo que debo de tener con cierto grado de certeza, es que lo que hice con los estudiantes permitió dejar un producto mejor que lo que lo recibí y con eso ya me voy de gane. Uno de los obstáculos más grandes por los que estamos pasando todos, es que estos estudiantes que están en tercer semestre son los conejillos de indias de una generación y los profesores están haciendo magia con lo que hay. Los programas los reciben los profesores a días de iniciar los cursos y a ese nivel estamos de jugar a contra reloj. Al ser contenidos curriculares nuevos, paradójicamente los profesores deberían de tenerlos con mayor tiempo para reflexionar sobre ellos, es por ello que aludo a lo de la magia. (Primer docente de matemáticas).

Los principales obstáculos podrían ser los contenidos del programa, luego los productos finales. Tal vez hay algunos proyectos que no permiten desarrollar las características de este concepto y hay aprendizaje que no son favorecidas con este tipo de modelo. (Segundo docente de inglés).

El obstáculo creo es básicamente la inercia de los profesores. Es mucho más fácil preparar una exposición que preparar una experiencia, aunque para los alumnos la exposición misma es una experiencia. Entonces para hacer una experiencia más

tangible, más diversa, más interesante, necesitas dedicarle más tiempo de preparación, entonces ese uno de los obstáculos. (Segundo docente de historia).

Los obstáculos que se enfrentan bajo un modelo así, es que no todos los alumnos logran desarrollar las competencias tal y como las marca el programa. Cada alumno lleva su ritmo, pero creo que ese es un reto, así que a pesar de las dificultades, vale la pena llevarlo a cabo. Algo fundamental es el rol del docente, que debe adaptar el currículum de la materia que imparte, así como modificar y variar las estrategias para que los alumnos puedan acercarse lo más posible al desarrollo de las competencias que marca el curso. (Tercer docente de inglés).

Primero los antecedentes, toda una tradición de acercamiento a la asignatura muy conservadora, muy centrada en enfoques conductistas, donde los alumnos aprenden nombres de autores, fechas, títulos de textos. Analizan los textos con base en solo un modelo de análisis estructural y pasan por alto las relaciones transversales que están detrás de los textos. Yo creo que la tradición, las prácticas tradicionales son el principal impedimento, el principal reto a sobrepasar, pero es plenamente factible, se puede superar. (Primer docente de español).

Algo significativo es que en la parte de la propia práctica, muchos docentes consideran que este enfoque es lo mismo, es lo que han venido haciendo con paradigmas conductistas, constructivistas y que simplemente lo que se hace es cambiarle el nombre; porque citar eso, porque esto es algo que permea como cultura, y entonces hacer cosas distintas implica romper con eso. Entonces, un primer obstáculo puede ser nuestra propia práctica, aquello que nos delimita y nos define como institución y como docentes de la institución. (Tercer docente de matemáticas).

La quinta pregunta se formuló para valorar la relación que explicitaban los docentes respecto a sí la evaluación que realizan de los aprendizajes estaba direccionada con una evaluación por competencias. En la percepción de los participantes, puede identificarse variación respecto a un convencimiento de que su forma de evaluar está alineada con una evaluación por competencias, misma que se indica no es sencilla, por lo que es necesario reestructurar la forma en que la evaluación se concibe normativamente para ajustarla a lo que el desarrollo de competencias implica, y evitar la aplicación de evaluaciones parciales que segmentan el desarrollo de competencias.

Sí, porque no es el realizar un examen, sino una actividad relacionada con el tema de la clase aplicado a la vida, esto es, en realidad como lo usarías en tu práctica docente o en tu vida diaria. (Primer docente de inglés).

No, difícilmente, por las diferentes políticas y lineamientos en términos de evaluación a los que tenemos que sujetarnos. (Primer docente de historia).

A veces creo que sí y a veces que no. El detalle aquí es que hay ocasiones en que en términos de la evaluación, al hacer al análisis ya de fondo, me quedo con esa sensación de que posiblemente descuidé una de las líneas de competencias, pensando en las tres, la disciplinar, la genérica y la didáctica. Aquí el detalle es cómo cuantifiqué el modelo y en ello soy fiel creyente de que sí se logra materializar la evaluación, pero son perfectibles los instrumentos que utilicé, con mejoras. (Primer docente de matemáticas).

Creo que sí, o al menos eso trato de hacer. Las evaluaciones del curso van enfocadas hacia la preparación de materiales o la evaluación de materiales que ellos pueden usar. Entonces va en el sentido de reflexionar sobre su propia práctica de aprendizaje, que ya sería reflexionar sobre su reflexión. La evaluación debe ser un ejercicio que permita ver nuevos aprendizajes en los alumnos y no nada más un corte para ver cuántos conocimientos han ingresado en su cabecita. (Segundo docente de historia).

El tema de evaluación por competencias, es algo que ha costado mucho trabajo en algunos profesores respecto a cómo implementarlo, porque sí se establecen rúbricas y diferentes niveles de desempeño, pero la parte de cuando ya se empieza a traducir a la manera tradicional que es la parte cuantitativa, ahí me parece que es un tanto contradictorio, porque lo que marca el modelo basado en competencias, es que sí es competente y el nivel de competencias, pero ya en la traducción del kardex de este tipo de cuestiones, rompe con lo que plantea ese enfoque. Entonces dices, bueno queremos ser innovadores en la parte de educación, queremos implementar un modelo basado en competencias, pero este modelo requiere también una reestructuración en la evaluación. (Segundo docente de español).

La institución se rige por una evaluación numérica y calificaciones parciales, y esto representa un reto porque cada alumno tiene su propio proceso de aprendizaje, y al otorgar una calificación por parcial, lo que estamos haciendo es segmentando ese proceso. Lo que trato de hacer para subsanar ese sistema, es evaluar formativamente las competencias de cada unidad para al final del semestre tener una evaluación sumativa a través de una entrevista individual y ahí retomar todas las competencias del curso, y darle más valor a esa ponderación, porque al final lo que verdaderamente importa es que el alumno haya logrado desarrollar las competencias en ese semestre. (Tercer docente de inglés).

Yo he hecho adecuaciones, he hecho cambios en mi perspectiva, he tratado de transitar de una heteroevaluación de carácter sumativa para incorporar más esquemas de coevaluación y autoevaluación, y a una evaluación de corte formativo también. Entonces yo diría que sí, sí he tratado de alinear mi práctica de evaluación con el esquema por competencias. (Segundo docente de matemáticas).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la concepción de los participantes respecto del modelo por competencias propuesto en el plan de estudios 2018, hay una percepción positiva hacia este enfoque, incluso se indica que este nuevo plan da continuidad a propósitos formativos del plan 1999, solo que ahora es posible ubicar el desarrollo de las competencias. En relación al plan de estudios y no tanto al modelo por competencias, se considera favorable el cambio que se realizó para incluir más contenidos disciplinarios. En los testimonios de los participantes no fue posible apreciar que el enfoque por competencias como metodología conduce a una vertiente más integral de conocimiento, habilidades, actitudes y valores, de forma que esto permita al alumno una mejor movilización de recursos para resolver la situación-problema implícita en el desarrollo de las competencias establecidas en el plan de estudios, principalmente en las de tipo profesional y disciplinar.

En los elementos del contexto que puede incidir en la aplicación de este enfoque en la práctica docente, llama la atención que en los testimonios de los participantes no se apreciaran dificultades para trabajar por competencias y sí el reconocimiento de que trabajan con este enfoque. Aquí es importante resaltar la vertiente de la evaluación desde una noción constructivista que fue el énfasis de uno de los testimonios, partiendo del precepto que al ser el conocimiento una construcción social, la evaluación debería serlo también. Asimismo, el énfasis de incorporar una nueva forma de trabajo, lo cual de cierta forma está permeada por la cultura institucional.

En la valoración de una práctica docente alineada con el enfoque competencial, es de resaltar la variabilidad que hubo respecto a este tópico, lo cual de cierta forma contrasta con el aspecto que se describe en el párrafo anterior respecto de las dificultades para trabajar con este enfoque. Este punto pudiera estar vinculado de manera no explícita con la noción de una práctica docente que ante la aplicación de nuevos criterios curriculares sigue permeada por la configuración formativa del plan anterior, y por elementos que en opinión de los participantes son importantes de incluir. En este ámbito de congruencia de la práctica docente con el enfoque por competencias, surge de nuevo una evaluación que normativamente se concibe como inconsistente con la evaluación por competencias.

En los obstáculos para la aplicación de este enfoque, es importante considerar las opiniones que direccionan al trabajo con grupos grandes y de actitud empática de los estudiantes hacia su aprendizaje. Algo que requiere de mayor análisis es la puntualización del punto de desencuentro que suele tener el enfoque que desde la formación docente se impulsa para el manejo de los distintos programas, en relación al ejercicio que puede observar la práctica docente en secundaria. También está el poco tiempo con el que los docentes están

accediendo a los nuevos programas lo que se indicó como dificultad. Otro aspecto interesante es la noción de una práctica que también puede tener anclajes en perspectivas conductistas y de una visión del plan 2018 que puede compaginarse como parte de lo ya han venido realizando los docentes.

En las prácticas de evaluación, es interesante observar la variación existente en las menciones de los participantes respecto a sí las estrategias que utilizan para evaluar están vinculadas a una evaluación por competencias. En las participaciones se reconoce que la evaluación por competencias no es sencilla y es necesario reestructurar la forma en que la evaluación se concibe normativamente para ajustarla a lo que el desarrollo de competencias implica. Estos argumentos nos llevan a reflexionar hasta qué punto esta disposición normativa de la evaluación incide en lo que Díaz Barriga (2006) señala como contradicciones del enfoque por competencias, al direccionar a una propuesta curricular de alta integración en la competencia general para luego dar paso en competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Si bien no fue objetivo del presente estudio realizar una caracterización de la práctica docente, a partir de los testimonios de los participantes puede ser viable encontrar lo que Roegiers (2016) ha indicado al referir que los procesos de enseñanza y aprendizaje no explican detalladamente las diferentes maneras de concebir la introducción de las competencias en los currículos, por lo que es posible encontrar docentes con prácticas socio-constructivistas, prácticas con la pedagogía basada en objetivos, prácticas relacionadas con la pedagogía de proyectos, e incluso prácticas transmisibles. En esta perspectiva, es viable indicar que si bien los profesores de la escuela normal objeto de este estudio reconocen que trabajan con el enfoque por competencias del plan de estudios 2018, habría que realizar otros estudios que permitan analizar la congruencia entre el desarrollo de competencias y el enfoque curricular con que las mismas se definen. Estos estudios pueden aportar a lo que la Roegiers (2016) ha indicado respecto a que en la mayoría de los sistemas educativos las competencias constituyen el núcleo de los currículos, sin embargo, su noción está lejos de ser estabilizada.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 15 (1), 25-44.
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Editorial Trillas.

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17 (32).
- Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Versión electrónica.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11-33.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38 (1) 353-366.
- Pardo, R., et al. (2013). *Evaluación para el aprendizaje en el aula*. México: SEP.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

TRAYECTORIAS NORMALISTAS: VIDA Y ESCUELA

Mtro. Alberto Sebastián Barragán

Profesor de tiempo completo.

en2n.albertosebastian@gmail.com

Mtra. Yolanda G. Máximo Bastida

Profesora investigadora.

yola-max-1@hotmail.com

Institución: Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Línea temática: Práctica Docente en la Educación Intercultural.

Resumen

Se presenta un reporte parcial de investigación, donde se exploran las trayectorias normalistas, conformadas por un análisis cuantitativo de la trayectoria biográfica y la trayectoria escolar de los docentes en formación de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. La indagación se basa en la teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu, con información recabada con una encuesta aplicada a los estudiantes de la institución. Se realiza una cohorte para analizar los registros socioeconómicos y académicos de la generación 2016-2020, y se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para conocer la influencia entre algunas variables.

Palabras clave: Capital cultural, trayectoria biográfica, trayectoria escolar.

Trayectorias normalistas: Vida y escuela.

Introducción

La educación es un bien público que concentra la atención de todos los niveles de gobierno. Los recursos y políticas públicas que se han configurado para atender a la educación tienen muchos reflectores que analizan los procesos para atender los niveles educativos, en todas las entidades. El sector educativo atiende a los hijos de la población mexicana. Y además, se ha buscado garantizar el *derecho superior* de la niñez. Para ello se destina una fuerte erogación, y se avanza en la cobertura, equipamiento y habilitación de espacios para prestar el servicio educativo, o para regular las condiciones de los particulares que lo ofertan.

Por lógica simple, necesita ponerse especial atención en las personas que se encargan de cuidar a los hijos de todos los demás. Es indispensable cuidar que quienes están al frente del servicio educativo tengan un perfil profesional suficiente, con una estructura moral que garantice el cuidado de niños y niñas que acuden a los planteles educativos. La formación de profesores ha estado a cargo del Estado mexicano, y se han conformado las Escuelas Normales como ese eslabón imprescindible para articular las pretensiones de la esfera pública. Las políticas de la formación docente han delineado las prescripciones para su aplicación en toda la república mexicana.

Los estados, a su vez, mantienen rasgos específicos de cobertura y financiamiento de la formación docente. Existen Escuelas Normales con distinta trayectoria histórica, con diferente calado en la coyuntura de las entidades y en los beneficios que le reportan a las localidades en que se ofertan. Específicamente, cada escuela normal tiene cualidades que se rigen por el marco normativo nacional, pero se tienen particularidades sociales y culturales que cambian de generación en generación, o tan solo de un grupo a otro. Poner la atención en los estudiantes, parece constituir una práctica tan trillada porque a los docentes en formación se les atiende todos los días, y son la razón de ser de las escuelas normales.

Planteamiento del problema

Es indispensable ampliar la mirada hacia el origen social de los estudiantes que en un futuro cercano serán maestros, pero desde un lente sociológico que recupere la información de la historia biográfica de los docentes en formación, las cualidades de su estructura familiar, los antecedentes académicos, así como su desenvolvimiento en los semestres que conforman la formación docente.

Los análisis que se han realizado sobre el perfil del estudiante normalista, han sido encuestas que retratan el momento de la aplicación, sin embargo, es importante complementar esos análisis con una revisión longitudinal, que permita ver el comportamiento de los indicadores académicos en mayores periodos de tiempo. El estudio de las *trayectorias* de los normalistas,

nos permitirá sistematizar aspectos de suma trascendencia para la formación de maestros de educación básica.

Los estudiantes normalistas, históricamente habían permanecido en el mismo rango de edad de 18 a 21 años. Para el ciclo escolar 2015-2016, la Licenciatura en Educación Primaria, tenía una matrícula nacional de 36,156 estudiantes; seguida por 24,566 docentes en formación para la Licenciatura en Educación Preescolar, y después todas las licenciaturas con especialidad (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 37). Para el ciclo escolar 2018-2019, se contaba con un total de 90,333 estudiantes, de los cuales el 75% son mujeres, y 25% hombres (SEP, 2019).

A grandes rasgos, el perfil de los estudiantes normalistas tiene algunos puntos en común para todas las Escuelas Normales, pero guarda particularidades que requieren ser identificadas para ofrecer una formación docente con atención a la diversidad y con una perspectiva de igualdad de derechos, con equidad para atender necesidades específicas. A continuación, se describe el análisis de una generación de docentes en formación, de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México, con especial atención en sus trayectorias biográficas y escolares.

Marco teórico

Es importante reconocer que la teoría de curso de vida, o de trayectorias escolares, ha tenido un desarrollo sólido con Glen Elder y Janet Giele (citados por De Garay, Miller y Montoya, 2017), y han establecido el análisis estadístico como soporte de las variables cualitativas. Sobre esta línea, se plantean los ejes de esta investigación. De entrada se revisan dos trayectorias: la biográfica y la escolar, para ir conformando la noción de trayectoria normalista en lo sucesivo de la investigación.

Las desigualdades educativas son el común denominador en todos los grupos de todas las escuelas en todas las latitudes. Es muy relevante que como profesionales de la educación se opte por utilizar la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. En el análisis realizado, el estado objetivado del capital cultural, no se identifica en el referente numérico de la calificación, sino en el desempeño observado y en la identificación de cómo se vuelve significativo el aprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de sus competencias profesionales, en situaciones concretas de su vida diaria; y que son rasgos que no necesariamente forman parte de una evidencia de evaluación, más bien se traducen en el sentido práctico que aplican en sus actividades formativas como docentes en formación.

También se incluyen otros constructos para el análisis del desempeño académico de una generación de docentes en formación, con fundamento en posturas cualitativas de la

Sociología y aspectos cuantitativos referidos estadísticamente. A partir de los aportes de Pierre Bourdieu (2012) se delimitan aspectos de los capitales que poseen docentes en formación, y a partir del manejo estadístico de sus datos se delinea su capital cultural.

Metodología

Se construye un modelo de interpretación como suma de los capitales social, económico y político que subyacen en el entorno familiar. Se aplicó una encuesta de 27 reactivos a un grupo de 160 docentes en formación y sus resultados se analizaron cuantitativamente (Briones, 2012). Para este caso, se realizó una cohorte, para delimitar a la generación que está por egresar y se establecieron correlaciones bivariadas con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), así mismo se cruzan los datos con los promedios de la trayectoria académica de cada estudiante normalista.

Resultados

Trayectoria biográfica.

La cotidianidad de la escuela normal se construye a partir de lo que toda la comunidad aporta, desde sus historias personales, interés y necesidades, así como de los retos por resolver o metas por cumplir. La formación docente es ese entramado de historias personales que dan sentido a los caminos de maestros y estudiantes que viven el normalismo.

Específicamente, nuestro estudio se realiza dentro de una Escuela Normal del Estado de México, de un Municipio ubicado en la zona conurbada de la Ciudad de México. La Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N), tiene 45 años de existencia y se le ha reconocido como una institución formadora de maestros, desde la década de los 70 hasta la actualidad. Convide con otras 4 normales en el municipio, tres estatales y una federal, así como con otras instituciones de educación superior, públicas y privadas.

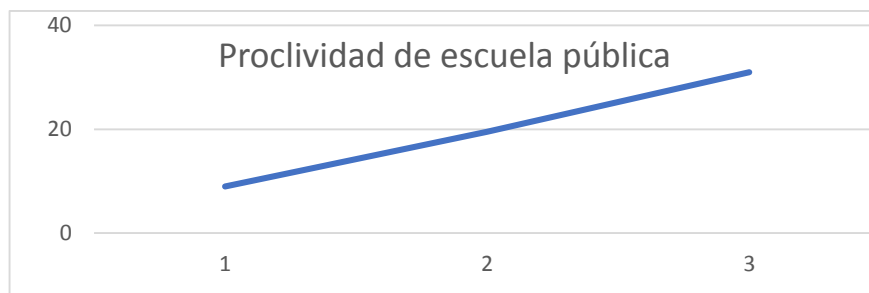
Los jóvenes que integran al estudiantado son originarios del municipio, o de los municipios y alcaldías que circundan a la Escuela Normal. Es importante mencionar que este reporte de investigación, se basa en una cohorte de la población estudiantil, de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, que actualmente está en octavo semestre, ya que con ellos se puede percibir el comportamiento de diferentes variables e indicadores en un periodo de cuatro ciclos escolares.

Antes de hacer la revisión el recorrido académico, conviene poner atención en los aspectos sociodemográficos, ya que constituyen la base sobre la cual se desarrolla la siguiente trayectoria. De los 160 jóvenes que integran la comunidad de la EN2N, se tomó un muestreo intencional de 12 docentes en formación, porque están a punto de egresar y han dejado huellas y registros en la Escuela Normal. Tienen una edad promedio de 22 años, tan sólo un año por encima de la edad escolar típica, de quienes han continuado su trayectoria escolar convencional, del bachillerato a la carrera.

En general, los jóvenes del grupo del estudio, viven en casas con un promedio de 5 habitantes (contándolos a ellos), con diversas estructuras familiares, de donde la manutención recae en una persona (1.3 en promedio), y pertenecen a familias nucleares en su mayoría (8 casos), una docente en formación es casada, otro joven no vive con sus papás, solamente con su hermana, abuelo y primos; y los otros dos casos restantes provienen de una familia monoparental.

En el grupo estudiado, los docentes en formación acumulan un total de 21 hermanos, de los cuales 7 tienen experiencias en estudios de licenciatura, ya sea trunca o terminada. Y en total, de los niveles cursados: primaria, secundaria y bachillerato, 16.6% corresponde al ámbito privado y el 83.3% pertenece a escuelas públicas. Por lo que se puede advertir una proclividad hacia el estudio de la licenciatura en escuela pública (Ver Gráfica 1).

Del total de la muestra, 9 estudiantes han tenido solamente escuelas públicas en sus antecedentes escolares. Este análisis nos permite inferir los elementos que marcan una tendencia condicionada por la configuración socioeconómica de las familias. Cursar escuelas particulares, implica la erogación de mayores recursos, en comparación con las escuelas públicas. La formación docente se caracteriza por esa tesitura de incursionar en el ámbito público desde la formación docente y los periodos de práctica profesional, como un proceso de inmersión del ejercicio de la docencia en el ámbito público.



Gráfica 1. Proclividad de estudiar en escuela pública.

Nota: Se asignó una valoración binaria, donde 0 significa escuela privada y 1 escuela pública. Se concentró la información en una tabla de frecuencia acumulada, y se obtuvo un promedio de 2.58, para denotar la proclividad hacia el tipo de escuela en que estudiarían la licenciatura.

Trayectoria académica.

Una parte del inicio de la carrera docente, radica en el bachillerato de procedencia porque podría representar cierta preparación para entrar a la formación del magisterio. De los 12 casos del estudio, 8 alumnos cursaron la Preparatoria Anexa a la Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, sin embargo, tres de ellos no querían entrar a esta Escuela Normal, aunados a los otros tres que provenían de escuelas distintas. En la Tabla 1 se aprecian los datos desde la elección de la EN2N, como primera opción, y el desempeño académico que han tenido los estudiantes. En términos generales, los que sí querían entrar como primera opción no son necesariamente los de promedios más altos, ni tampoco los que entraron como segunda opción tienen los puntajes más bajos.

EN2N como 1 ^a opción	Promedios individuales, por semestre.							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Sí	9.62	10.00	9.75	9.87	9.50	9.50	10.00	
Sí	9.00	9.42	9.75	9.50	9.25	9.37	9.85	
Sí	9.37	9.00	9.75	9.50	9.00	9.25	8.14	
Sí	9.37	9.42	10.00	9.87	9.75	9.62	10.00	
Sí	8.75	8.71	8.62	8.75	8.50	8.12	9.28	
Sí	9.87	9.28	9.75	10.00	9.62	9.50	9.85	
No	9.37	9.42	9.62	9.25	9.00	9.50	9.57	
No	9.50	9.28	9.50	9.00	8.87	9.50	9.57	
No	9.62	9.14	9.50	9.50	9.12	9.37	9.57	
No	9.62	9.57	9.75	9.87	9.50	9.62	9.70	
Sí	9.25	9.00	9.75	9.75	9.12	9.12	9.42	
No	8.87	8.71	9.62	9.00	8.50	8.37	8.42	
	9.35	9.25	9.61	9.49	9.14	9.24	9.45	

Tabla 1. Trayectorias escolares desde los promedios semestrales.

El desempeño académico de los docentes en formación ha tenido un comportamiento con pocas variaciones. Los promedios grupales que aparecen en la Tabla anterior son un ejemplo del comportamiento de las calificaciones del grupo. De manera general, se perciben puntajes muy altos, arriba de 9.0, lo que indicaría que la formación docente que se realiza en la EN2N se acerca mucho a los parámetros de excelencia. Sin embargo, esos puntajes están contruidos con calificaciones reprobatorias y se han acreditado con exámenes extraordinarios. Lo que no está directamente relacionado con la reciente noción de excelencia.

La expectativa.

La pregunta 17 decía: “Antes de ingresar ¿qué pensabas acerca de la función docente?”, a lo que 5 docentes en formación respondieron que tenían valoraciones negativas, como “poco reconocimiento”, “se devalúa la formación docente”, o que es una “carrera difícil”. El resto de los docentes en formación aludieron a categorías positivas más abstractas: compromiso y vocación, labor noble, gran responsabilidad, profesión reconocida, compromiso con la sociedad, trabajo con recompensa.

Una docente en formación respondió que la profesión es “una gran labor, puesto que está en las manos del docente el futuro del país” (E8-12). A pesar de que no todos querían ingresar a la carrera docente, de inicio se consideraba la complejidad del trabajo de los maestros, y estas perspectivas de inicio, constituyen un reto que se va respondiendo a lo largo de la carrera. A pesar de que algunos llegaron a la EN2N como segunda opción, se involucraron en las actividades grupales e institucionales, y su discurso se fue complementando con la experiencia obtenida en sus jornadas de práctica.

El grupo del estudio cursa el Plan de estudios 2012, cuya evaluación oscila entre 6 y 10 de calificación. La mínima calificación aprobatoria es 7.0, de modo que hay más probabilidades de reprobación, en comparación con los demás Planes de estudio, de las últimas reformas educativas. También cabe mencionar que estos puntajes tienen como fondo las prácticas de evaluación de los profesores de cada curso en la Escuela Normal, al respecto, se realizó una exploración en el ciclo escolar 2018-2019, y hay algunas inconsistencias en la evaluación, por ejemplo, que no se siguen las “evidencias de aprendizaje”, y se crean actividades que no necesariamente prescribe cada programa, o que no se contemplaron de inicio en la escala de evaluación.

Hay eventos que ocurren en las trayectorias de los normalistas: la *acreditación*, cuando se cumplen las actividades y evaluaciones prescritas para cada docente la reinscripción semestre a semestre; la *reinscripción*, que sucede al transitar de un semestre a otro, aunque adeuden como máximo dos cursos; la *baja*, que representa una interrupción de los estudios, puede ser temporal o definitiva, condicionada por la acreditación o reprobación; procesos de *regularización*, que consisten en aprobar los cursos que se deban en periodos extraordinarios, y uno de *reincorporación*, cuando se causó baja temporal y se reinscriben para continuar sus estudios de licenciatura (DGESPE, 2012).

Este grupo, de la generación 2016-2020, contaba originalmente con 18 estudiantes inscritos, pero 3 se dieron de baja definitiva desde el primer semestre. Una docente en formación se dio de baja en el tercer semestre, y dos más interrumpieron su trayecto, uno por dificultades familiares y problemas personales, y la otra por reprobación y no acreditación en periodos extraordinarios. Ambos se reunieron otra vez, porque cursan el 6° semestre de la misma carrera, y egresarán un año después que su grupo original.

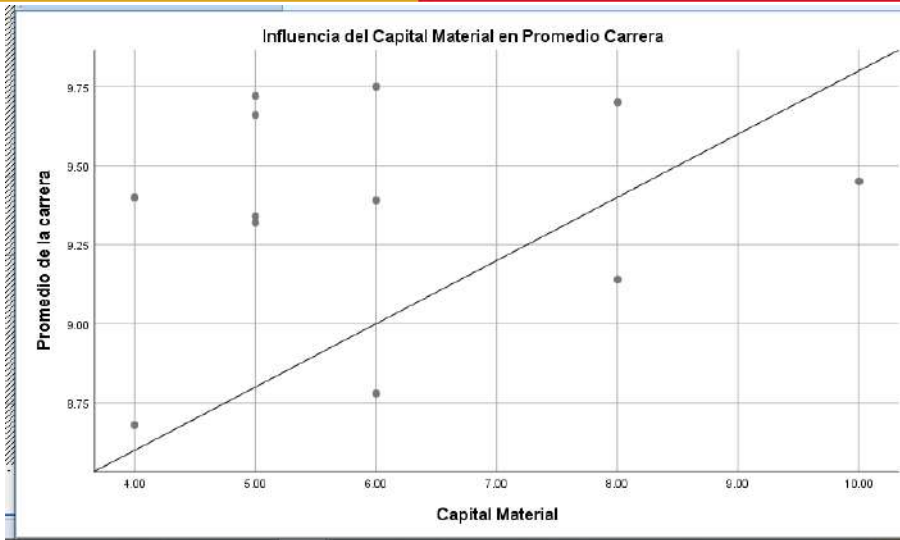
Estas transiciones dentro de la trayectoria normalista, generan cambios sustanciales, ya que quienes experimentan una baja temporal, regresan a continuar su carrera con mayor compromiso que en su estancia anterior. Además, a este grupo se agregaron 2 estudiantes provenientes de otra Escuela Normal similar, dentro del mismo municipio y de la misma entidad; el cambio de institución, en los dos casos, se originó por la búsqueda de mayor cercanía con su domicilio.

La última transición ocurrió al pasar del séptimo al octavo semestre. En el periodo inter semestral se agendaron exámenes de regularización y una estudiante del grupo de la cohorte, no acreditó un extraordinario, por lo que causó baja temporal. Dicha estudiante ya contaba con tres meses de embarazo, aproximadamente, sin embargo, es importante mencionar que la baja temporal tuvo causas estrictamente académicas. El grupo que, conforme a los registros de control escolar, pudo haber tenido una matrícula potencial de 20, ahora cierra el octavo semestre con 11 docentes en formación.

Correlación bivariada.

Cuando se hace un análisis de las cualidades socioeconómicas de los estudiantes, muchas veces cometemos aseveraciones con prejuicios, o afirmaciones reduccionistas como, por ejemplo: origen es destino. Si bien, en la cotidianidad de las clases se perciben diferencias materiales que reflejan el poder adquisitivo de las familias, y se puede pensar que los docentes en formación que tienen mayor *capital material*, tienen un mejor desempeño académico. Para analizar esta posibilidad, se realizó una correlación en SPSS, para conocer el grado de influencia de una variable en otra, a partir de coeficiente de Pearson.

En la encuesta aplicada se incluía un reactivo para la construcción de la categoría de materiales, donde los puntajes se podrían comportar entre 1 y 10. Sin embargo, el límite menor fue de 4, y el mayor fue de 10. La media aritmética de todos los registros fue de 6. Los elementos indispensables (compartidos o propios) fueron: Recámara/dormitorio; Mesa de trabajo; y Computadora (Ver Gráfica 2). La distribución de los valores genera una nube de puntos, con una recta ascendente (positiva).



Gráfica 2. Capital material y Promedio.

La correlación de las dos variables, se percibió en el orden gráfico, pero ahora se analiza la influencia del capital cultural en el promedio de los alumnos, por medio de una regresión lineal, de donde se obtuvo la siguiente tabla.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	.184	.034	-.063	.36077	.034	.350	1	10	.567

a. Predictores: (Constante), Capital Material

El capital material influye un 34% en el promedio de la carrera de los estudiantes normalistas. Es una correlación entre “débil” y “media”. Por lo tanto, no hay una influencia significativa. Veamos ahora los datos (Ver Anexo 1). Quien tiene un capital material de 10 puntos, tiene un promedio de carrera de 9.45, mientras que los dos casos que tienen 4 puntos de capital material, tienen promedios de 8.68 y 9.40, respectivamente. Es importante señalar que esos mismos promedios de 9.40 y 9.45, aunque tienen distintos registros de capital material, coinciden en que en sus papás no tienen estudios de licenciatura, pero tienen hermanos que cursan una carrera universitaria.

Discusión – conclusiones

El modelo construido permite rastrear los dos segmentos de la trayectoria normalista: el origen socioeconómico, y los antecedentes y transiciones académicas de su historia escolar. El ejemplo mostrado a partir de la correlación bivariada, demuestra que cuantitativamente que suponer la influencia del capital material en el desempeño académico, es un reduccionismo.

Este mismo modelo se aplicará para el cruce de los valores de las demás generaciones, para analizar otras posibles correlaciones. Es importante destacar que del instrumento de 27 reactivos solamente se ocuparon 10 indicadores para construir el modelo de análisis, y se presentó un reporte parcial a partir de la asociación de algunos valores.

Es importante mencionar que la noción “trayectoria normalista” alude a la suma de los dos segmentos de vida: biográfico y escolar. En ambos segmentos ocurren eventos y transiciones que no son excluyentes, pero sí limitativos entre sí. Por ejemplo, la docente en formación casada, tuvo esa transición de estado civil, antes del ingreso a la carrera.

La docente en formación que se dio de baja de séptimo a octavo semestre, tuvo una transición meramente académica, y el embarazo, pudo haber sido un evento biográfico que por coincidencia temporal no determinaría su desarrollo académico.

En los registros analizados hasta el momento, la trayectoria normalista es prioritariamente académica, los eventos biográficos ocurren antes o después de la carrera, lo que les permite dedicarse con mayor tiempo a su formación docente.

Los resultados que se muestran, permiten analizar la trayectoria del grupo en un semestre del plan de estudios, y también se pueden identificar particularidades de la distribución de profesores en cada semestre, y un análisis institucional.

La trayectoria biográfica y la trayectoria escolar, son dos segmentos de vida, limitativos y excluyentes uno del otro. Es importante revisar otros indicadores para comprender la configuración del perfil de los docentes en formación.

En el último ingreso a la institución se omitió el requisito de la edad, por lo que la generación que entró a la EN2N en agosto de 2019, tiene cualidades más dispersas, lo que reconfigura el perfil del docente en formación, a partir de nuevas categorías, y el estudio de la trayectoria normalista reportará mayores vetas de investigación.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2012) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Briones, G. (2012). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- De Garay, A. (Coord.) (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. México: ANUIES.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- SEP. (2012). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012). México: Autor.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: Autor.

Anexo 1. Modelo de análisis-

Folio	Habs. Casa	Personas sostén económico	Escolaridad Papá	Escolaridad mamá	Suma Escolaridad Pa-Má	Número de hermanos	Valor escolaridad hermanos	Capital MATERIAL	Prodividad Escuela pública	Historial. Acad. Acum.	Promedio por semestre								Prom. Carrera (fórmula)
											1	2	3	4	5	6	7	8	
8-01	5	1	2	2	4	2	6	6	2	8	9.62	10.00	9.75	9.87	9.50	9.50	10.00	9.75	
8-02	4	1	2	2	4	1	3	10	1	8	9.00	9.42	9.75	9.50	9.25	9.37	9.85	9.45	
8-03	4	2	0	2	2	1	2	8	1	8	9.37	9.00	9.75	9.50	9.00	9.25	8.14	9.14	
8-04	6	1	1	1	2	3	4	5	3	6	9.37	9.42	10.00	9.87	9.75	9.62	10.00	9.72	
8-05	4	1	0	0	0	1	1	4	3	7	8.75	8.71	8.62	8.75	8.50	8.12	9.28	8.68	
8-06	4	1	1	1	2	1	2	8	3	6	9.87	9.28	9.75	10.00	9.62	9.50	9.85	9.70	
8-07	2	1	0	0	1	4	4	6	3	7	9.37	9.42	9.62	9.25	9.00	9.50	9.57	9.39	
8-08	6	1	0	1	1	1	3	5	3	5	9.50	9.28	9.50	9.00	8.87	9.50	9.57	9.32	
8-09	5	2	1	2	3	2	3	4	3	7	9.62	9.14	9.50	9.50	9.12	9.37	9.57	9.40	
8-10	6	3	2	1	3	1	2	5	3	6	9.62	9.57	9.75	9.87	9.50	9.62	9.70	9.66	
8-11	5	1	2	2	4	2	2	5	3	8	9.25	9.00	9.75	9.75	9.12	9.12	9.42	9.34	
8-12	7	1	2	2	4	2	4	6	3	9	8.87	8.71	9.62	9.00	8.50	8.37	8.42	8.78	
5	1.33333333				2.5			6.000	2.58		9.35	9.25	9.61	9.49	9.14	9.24	9.45	9.36	

Fuente: Elaboración propia.

“EL PROYECTO DE TRABAJO COMO MODALIDAD DE INTERVENCIÓN EN UN PREESCOLAR MULTIGRADO”

(Propuesta de intervención educativa)

LÍNEA TEMÁTICA: Práctica docente en la educación multigrado.
Escuela Normal Experimental en Acaponeta, Nayarit.

Azucena Margarita Martínez Blanco

Erika Josefina Ayala López

Jaime Vega Arellano

Resumen

Este documento expone una propuesta de intervención educativa que se elaboró y presentó como evidencia de aprendizaje en el curso Trabajo docente e innovación y que fue aplicada en la jornada de intervención docente que se realizó durante el mes de diciembre de 2019, en un jardín de niños multigrado, de organización bidocente; se explica el propósito de su elaboración, los aspectos de la práctica en los que se enfatizó, la modalidad de trabajo bajo la cual se desarrollaron las actividades planteadas, se hace una contextualización de la institución en la que se realizó la intervención y se presenta la metodología con la que se trabajó para promover aprendizajes significativos en el grupo escolar, con niños de edades y niveles de maduración diversos.

Trabajar en un grupo escolar con estas características, contribuye a reflexionar sobre la práctica docente que se realiza, en grupos de alumnos tan diversos; en este documento se presenta una nueva propuesta de trabajo que busca innovar la práctica del educador e impactar en el aprendizaje de los niños, apoyados en la modalidad de trabajo por proyectos, considerando que esta modalidad de intervención promueve el desarrollo de competencias en los alumnos, proponiendo una forma distinta de aprender.

Palabras clave: propuesta, innovación, proyectos de trabajo, motivación, estrategias didácticas, evaluación, áreas de oportunidad.

Problemática

Durante la formación inicial como Licenciada en educación preescolar, en el 5° semestre y como parte del trayecto de práctica profesional, desde el curso Trabajo docente e innovación, se me asignó un jardín de niños para realizar mis jornadas de intervención durante el presente ciclo escolar, con la característica de ser una institución multigrado, ubicada en la comunidad de San José de Gracia, en el municipio de Acaponeta, Nayarit; el preescolar lleva por nombre “Venustiano Carranza”, con clave de centro de trabajo 18DJN1276Z, es una institución de organización bidocente, su infraestructura física es muy pequeña, en el se atiende a un total de 38 alumnos; personalmente se me asignó el grupo mixto, en el que se atienden alumnos de 1er y 2do año.

El principal motivo para elaborar esta propuesta de intervención educativa con énfasis en la innovación en aspectos de la práctica como las estrategias didácticas y la evaluación, fue para atender algunas áreas de oportunidad detectadas, así como las debilidades observadas en el desempeño escolar de los alumnos y en la propia práctica como docente.

El grupo en el que se intervino es pequeño, sus oportunidades de aprendizaje han sido limitadas, pues en casa y antes de ingresar a la educación preescolar no se les brindó estimulación para desarrollar su aprendizaje, sin embargo, al ser niños con edades entre tres y cuatro años, la curiosidad que albergan es inmensa, lo que les permite participar en actividades desafiantes y motivadoras.

Durante los primeros acercamientos a este grupo escolar, se pudo detectar la falta de nociones matemáticas en los alumnos, pues mostraban dificultades al participar en actividades introductorias a los principios de conteo y aquellas que implicaban la resolución de problemas, además de enfrentar como docente, ciertas limitaciones para seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para atender la situación de aprendizaje en que se encontró al grupo escolar, lo que motivó la decisión por innovar en la práctica docente, diseñando situaciones de aprendizaje bajo la modalidad de trabajo por **proyectos**, considerando que de esta manera, se lograría incorporar en ellas, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorezcan el desempeño escolar y socioemocional de los alumnos, pues además de las barreras de aprendizaje detectadas, se percibe que no están familiarizados con pautas de convivencia y de trabajo, de la misma manera se decidió innovar en la evaluación, por considerar que esta es un aspecto importante para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje emprendido con los alumnos de esta institución.

Marco teórico

Para presentar una propuesta de intervención, se debe tener fundamentos, argumentar teóricamente las acciones que se van a emprender en busca de la mejora de la práctica docente, con el fin de constatar que lo que se realizará tiene realmente un enfoque pedagógico.

Esta propuesta de intervención educativa, tiene como propósito esencial innovar en la propia práctica, para mejorar el desempeño docente en aspectos como las estrategias didácticas y la evaluación, ambos rasgos que impactan en la mejora del proceso de aprendizaje de los niños del grupo escolar y de la práctica educativa de la docente en formación, para hacer de la labor de educar, una práctica más enriquecedora; por este motivo, a través de la innovación se plantearon actividades orientadas a convertir la escuela en un centro de desarrollo integral, inclusivo y enriquecedor, ya que aunque las niñas y los niños de distintas edades poseen diversos conocimientos y experiencias, se puede aprender de la diversidad que alberga cada uno; además de que en la educación multigrado, asignar actividades individuales y aisladas con propósitos distintos de acuerdo a la edad, no es una elección favorable, ya que es posible organizar actividades que todos aprovechen, en las que todos participen y aprendan, aunque cada uno las desarrolle de acuerdo a su nivel de maduración y conocimientos previos.

Jaume Carbonell, refiere que *innovar en la práctica educativa, implica un conjunto de ideas, procesos, estrategias, mediante las cuales se trata de introducir o propiciar cambios en la práctica educativa; este proceso busca modificar o alterar la realidad, busca generar un cambio ideológico, cognitivo, ético y afectivo* (Carbonell, 2002)

Con esta propuesta educativa sustentada en la innovación de la práctica docente, se busca promover actitudes favorables para lograr un cambio que sea permanente, que contribuya a crear espacios de verdadero aprendizaje para animar el desarrollo socioemocional e integral de cada niño y niña del grupo escolar, para esto es importante ser consciente de que la planeación didáctica deberá ser siempre flexible y acorde al contexto en que se aplicará; las situaciones de aprendizaje deben ser creativas y promover la participación de acuerdo a las características y necesidades de grupo e individuales.

Contar con estrategias didácticas será siempre una fortaleza que le dará solidez a los planteamientos, las consignas y el desempeño de la docente frente al grupo, pues estas son siempre consientes e intencionales, dirigidas a un objetivo, es decir, a la consecución de los aprendizajes esperados.

La utilización de estrategias didácticas es muy importante, pues además de generar aprendizajes, busca que el niño lleve ese aprendizaje a su vida cotidiana y desarrolle la habilidad para resolver acontecimientos que se le presentan en su día a día, por este motivo,

se eligieron las estrategias didácticas y la evaluación, como parte esencial de esta propuesta de innovación, además de que se considera importante emplear nuevas estrategias, acordes a los estilos de aprendizaje de los niños del grupo escolar, ya que sus intereses, características y estilos de aprendizaje son diferentes.

Debe reconocerse además que, la evaluación es un tema que se ha trabajado poco, por lo que se buscó innovar en ella, para que la información recogida a través de sus instrumentos durante las semanas de intervención, pueda ser analizada y permita identificar las verdaderas necesidades de aprendizaje de los niños, para orientar la toma de decisiones didácticas en las próximas intervenciones; es decir, se busca darle una funcionalidad esencial y específica a la evaluación.

Se considera sumamente importante, que todo docente al realizar su práctica tome en cuenta el plan de estudios vigente en nuestro país (*Aprendizajes clave para la educación integral, 2018*), conozca y domine los principios pedagógicos, que son un eje importante para orientar y mejorar el desempeño frente al grupo; de estos, se considera importante enfatizar en cuatro, considerando que apoyan y dan solidez a la propuesta de trabajo que aquí se plantea y la planeación didáctica que la conforma:

1. *Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo:* la educación habilita a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio, puesto que el aprendizaje tiene como propósito ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo.
2. *Tener en cuenta los saberes previos del estudiante:* los procesos de enseñanza se anclan en los conocimientos previos, por ello el docente promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas, como parte del proceso de aprendizaje, así se conocen las habilidades, las actitudes y los valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase.
3. *Conocer los intereses de los estudiantes:* es fundamental que el profesor establezca una relación cercana con los estudiantes, a partir de sus intereses y sus situaciones particulares; esto nos permite planear mejor la enseñanza y buscar contextos que promuevan la inclusión en el aula.
4. *Valorar el aprendizaje informal:* hoy no solo se aprende en la escuela, los niños cuentan con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses; una forma de mostrar al aprendiz el valor de ese aprendizaje, es buscar las estrategias de enseñanza pertinentes para incorporarlo adecuadamente al aula. Los aprendizajes formales e informales deben convivir e incorporarse a la misma estructura cognitiva.

(SEP., 2017)

La utilización adecuada de los materiales que se emplean en el ámbito escolar, fomenta el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos, como resultado de las interacciones que el docente promueve con ellos; por esto, se considera que la evaluación en el nivel preescolar es, sin duda, una de las herramientas más eficaces para valorar el nivel de desempeño en el que se encuentran los alumnos; de este modo, la evaluación se aplica de distintas formas, con un enfoque **diagnóstico**, para conocer los saberes previos de los alumnos, lo que sin duda es de mucho valor para tomar decisiones respecto a las actividades que se deben proponer, pero también para pronosticar cómo será la intervención del docente, para determinar en qué fase se encuentran los niños respecto a la construcción de sus aprendizajes, así como orientar el desempeño docente buscando que su intervención sea adecuada y significativa.

La evaluación **formativa**, es también fundamental, se debe estar siempre pendiente de cómo y de qué forma aprenden los niños, y aunque en preescolar no se evalúa de manera cuantitativa, la evaluación cualitativa permite conocer en qué nivel de desarrollo real se encuentra el grupo, para definir estrategias y actividades que los acerquen a su zona de desarrollo próximo y finalmente les permitan llegar a su nivel de desarrollo potencial.

Metodología

El trabajo por proyectos es una modalidad de intervención con la que, no se había tenido la apertura mental, emocional y académica para trabajar, sin embargo, en el periodo de preparación de la última jornada de intervención docente, la necesidad de innovar para mejorarla propia práctica, además del reto de contribuir al aprendizaje de un grupo de niños de un grado escolar mixto, animó la decisión de plantear una metodología de trabajo diferente con los alumnos, en lo personal, una metodología innovadora, motivo que nos llevó a considerar esta opción de trabajo, pues el proyecto es una forma de trabajar y promover el conocimiento del contexto en el que los niños se desenvuelven, desde una perspectiva constructivista.

Trabajar por proyectos ofrece al docente la oportunidad de escuchar a los niños, de percibir y comprender qué es lo que les interesa y motiva a aprender, partiendo de su nivel de desarrollo real, para llevarlo a su zona de desarrollo próximo.

Para trabajar bajo la modalidad de proyectos, se tomó como referente un contenido significativo y presente en la vida cotidiana de los alumnos en ese periodo de tiempo, el cual se abordó de manera interesante e impactante.

El proyecto de trabajo les da a los niños la opción de tomar sus propias decisiones en cuanto al trabajo didáctico a realizar; el papel del docente frente al grupo, consiste principalmente en apoyar y guiar en el proceso de aprendizaje.

Este proyecto enfrentó a los niños al reto de resolver problemas, los animó a tomar decisiones, promovió la reflexión y los motivó a plantear cuestionamientos para satisfacer su curiosidad y sus propias necesidades educativas.

Esta forma de trabajo coordina de manera natural las actividades dentro del aula y tiene un sentido pedagógico, es decir un propósito; para que el proyecto garantice su valor educativo, debe ser interesante y tener repercusión en la vida cotidiana de los miembros del grupo, ser significativo; para esto es necesario apoyar el desarrollo del proyecto generando ambientes de aprendizaje centrados en la convivencia, la armonía, el respeto, la tolerancia y la inclusión.

El trabajo por proyectos permite promover el desarrollo de diversos aprendizajes esperados, de distintos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, potenciando el aprendizaje situado para conseguir resultados eficaces y llevar al grupo escolar a un nivel de desarrollo potencial significativo para los niños.

Para la planeación de este proyecto, se tomaron en consideración diversos aspectos, además de los intereses de los niños, entre ellos, sus áreas de oportunidad, las debilidades y fortalezas identificadas a través de la evaluación diagnóstica; en el aula, se partió de planteamientos como: ¿Qué les gustaría aprender?, ¿Por qué motivo les gustaría aprender eso?, ¿Qué vamos a hacer para aprenderlo? ¿Qué necesitamos para hacerlo (material didáctico, estrategias didácticas)? ¿Cómo lo vamos a hacer?, ¿Cómo y qué vamos a evaluar?; una vez resueltas estas incógnitas, se trabajó en diversas fases la realización del proyecto, que en sí, comenzó desde que se planteó junto con los alumnos, el propósito que orientaría el desarrollo del mismo.

En este caso particular, el proyecto estuvo conformado por las siguientes fases:

- **Hacer una investigación** acerca de las áreas de oportunidad para promover el aprendizaje de los niños del grupo; identificar sus debilidades y reconocer sus fortalezas.
- **Definir un propósito de enseñanza-aprendizaje**, teniendo como apoyo los intereses, las necesidades de aprendizaje de los alumnos y los aprendizajes esperados que señala el programa de educación preescolar en cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social, para posteriormente, pasar a la siguiente fase.
- **Elaboración de la planeación**, con la colaboración de los miembros del grupo, en la que se plasmaron las ideas de todos los integrantes, tomando acuerdos para el trabajo

y considerandolas adecuaciones curriculares pertinentes, ya que la planeación de un proyecto debese flexible, acorde alas características del contexto social y del ambiente escolar en que se realice, para que sea posible llegar a su**aplicación**.

- **Desarrollo del proyecto**, proceso que se explicará de manera más concreta en el apartado“desarrollo y discusión”.
- **Evaluación**, como última fase, se enfoca en valorar los alcances y limitaciones del proyecto, para conocer los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos y en el desempeño del docente.

Desarrollo y discusión

El proyecto de trabajo aplicado como parte de la propuesta de intervención, fue nombrado: **“Fechas navideñas”**, tuvo una duración de dos semanas, por considerar que es el periodo que se contempla para la jornada de intervención de la docente en formación, en un grupo escolar mixto, en un preescolar considerado multigrado o bidocente, ubicado en la comunidad rural de San José de Gracia, en el municipio de Acaponeta, Nayarit.

En la definición del proyecto, se partió del conocimiento adquirido acerca de las características y necesidades de aprendizaje del grupo durante laprimera jornada de intervención docente; una vez definido el propósito y seleccionados los aprendizajes esperados a promover, se partió del planteamiento de las actividades que se propondrían a los niños, atendiendo los campos de formación académica **lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social**.

Arduamente se logró incorporar de forma satisfactoria todos los aprendizajes esperados que se pretendía favorecer, con los que se creó este proyecto, el cual tuvo como propósito, estimular en los alumnos el aprendizaje respecto al conteo de colecciones, el uso de monedas de diferentes cantidades, uso de los números en la vida cotidiana, la resolución de problemas de diverso tipo y el desarrollo de la lógica matemática.

Se organizó una tienda escolar, que contara con todo el material que durante estas dos semanas se utilizaría, pues se pretendía que al terminar la mañana de trabajo, los niños realizaran un producto o evidencia de aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades; la aplicación de las actividades fue variada, de acuerdo del interés del grupo, es decir, la docente les presentó el proyecto y ellos eligieron como y cuando realizar las diversas actividades.

Es importante que los niños sean conscientes de que estos productos se elaboran por decisión propia, aunque sea la docente quien lleva las actividades planteadas y los motiva a participar al iniciar la clase; es ella quien provee el material necesario, que es adquirido por ellos en la “tiendita del aula” con “dinero” proporcionado también por la docente, los alumnos deben

asumir la responsabilidad de adquirir los materiales que necesitan para trabajar de acuerdo al producto que quieren realizar, pero deben tomar decisiones respecto a qué comprar, si le es posible invertir o gastar esa cantidad de dinero y como pagar.

Respecto a los aprendizajes seleccionados como parte del campo de formación académica lenguaje y comunicación, se pretendió que aprendieran a utilizar diferentes acervos para realizar su trabajo y no solo recurrir a la literatura infantil; en este caso, se propusieron diversos portadores de texto, como instructivos, recetas, revistas científicas, libros, diccionarios, entre otros.

En cuanto al campo de exploración y comprensión del medio natural y social, se trabajó un aprendizaje esperado de apoyo al aspecto cultural de su comunidad, haciendo una mezcla de saberes cotidianos y escolares.

Con el propósito planteado y las actividades preestablecidas, se realizó un listado para proponer al grupo:

- Conocer ¿Qué es la navidad y qué elementos son característicos de esta tradición?
- Realizar un árbol navideño como elemento característico de la festividad.
- Elaborar galletas navideñas para compartir.
- Elaborar objetos para la decoración navideña con material reciclado.
- Realizar una tarjeta navideña para obsequiarla a un ser querido.
- Elaborar una carta navideña.
- Elaborar una piñata para romperla en la posada escolar.
- Realizar un cartel informativo para la comunidad escolar, en el que se expresaran deseos de navidad y año nuevo.

Cada actividad planteada llevaba un propósito pedagógico, esto les permitió aprender acerca de un contenido de forma natural y les generó un aprendizaje más real y significativo, pues contrastaban sucesos de su vida cotidiana con el aprendizaje desarrollado en el contexto escolar.

Las actividades fueron organizadas y priorizadas por los alumnos de acuerdo a sus intereses; en una cartulina, a manera de friso, se realizó un cronograma de actividades. El primer día se utilizó para indagar más sobre sus conocimientos previos, para establecer normas de convivencia y de trabajo; como estrategia didáctica, se les presentó un calendario semanal de actividades, donde los niños graficaban el día en que se encontraban, comparaban y realizaban conteos y se les motivaba a realizar las actividades; este aspecto fue relevante en el desarrollo del proyecto, pues al haber un registro visible de las actividades que lograban de manera grupal e individual, se les motivaba a culminar sus actividades felices, motivados e incluso de una forma retadora, pues siempre se notaron entusiasmados.

Como apoyo para completar las actividades del proyecto y atender las áreas de oportunidad que se identificaron en los alumnos, se creó una tienda del aula, tipo papelería y una biblioteca de acervos; estos fueron elementos importantes y una base fundamental para el desarrollo de este proyecto, pues para realizar cada actividad, los niños “compraban” el material que consideraban utilizar y si surgían dudas, en la biblioteca había acervos de todo tipo, que ellos interpretaban, además de que la docente en formación los guiaba para una mejor comprensión y realización de las actividades.

Trabajar por proyectos constituyó una propuesta de intervención didáctica muy innovadora, que permitió al docente y sus alumnos “aprender a aprender” de forma individual y colectiva, de manera natural; cada día de la semana, los niños al terminar la jornada escolar o al iniciarla, se remitían al calendario que colectivamente elaboramos, se les presentaban las propuestas de trabajo para el día a través de imágenes impresas y ellos, por medio de votación, elegían la actividad que más les agradaba.

Esta fue una experiencia de trabajo sin igual, pues desde edades pequeñas los niños comienzan a entender qué significa respetar ideas y opiniones distintas a la suya; como docente se impulsó la realización del proyecto, se buscó atender a la diversidad considerando las características individuales y las necesidades de aprendizaje para planear actividades que pudieran realizar y se interesaron por participar en cada actividad planteada.

Se establecieron horarios de trabajo, pues en efecto, el grupo aunque es atento, participativo y motivante, se caracteriza por su inquietud, además de que con frecuencia, dejaban inconclusas sus actividades, pues al ser el grupo de los niños más pequeños (3 y 4 años) y no haber completado su proceso de adaptación al contexto escolar, así como la apropiación de normas de conducta a seguir, la docente titular hasta cierto punto, no había trabajado en este aspecto actitudinal, razón por la que se decidió establecer grupalmente y a través de imágenes, los horarios que se debían respetar para llegar al aprendizaje, es decir, los tiempos para escuchar, hablar, comer y utilizar el material didáctico del aula para jugar.

Se les ofreció material recreativo en caso de terminar las actividades antes que sus compañeros; se les ofreció un “frasco sorpresa”, que contenía consignas lúdicas para realizar, lo que constituyó una estrategia funcional que potenció en los niños el planteamiento de metas y favoreció la consecución de los propósitos que se establecieron.

Los padres de familia, la docente titular y la directora de la institución, se mostraron muy atentos al desarrollo de las actividades que se realizaron; los padres de familia se mostraron accesibles y participativos en las tareas de investigación que se realizaron, se les enfatizó que las tareas debían realizarlas los niños y ellos como padres únicamente tenían el papel de apoyar ese proceso de investigación, para hacer de sus hijos niños investigadores y desarrollar su pensamiento crítico para indagar sobre lo que les rodea.

La directora notó el impacto que estaba teniendo en los alumnos esta propuesta de intervención educativa, pues durante el receso, los niños de primer y segundo grado (del grupo mixto), al interactuar con niños de tercer grado, dialogaban sobre lo que se trabajaba en el aula y se mostraban entusiasmados, de manera que los compañeros que escuchaban, procuraban asistir al aula para observar lo que se realizaba; esto fue un detonante para motivar la participación de los niños, les hizo sentir que eran capaces de realizar actividades con mayor nivel de complejidad.

Debe mencionarse que la manera de trabajar durante las dos semanas de intervención fue influida por la obra pedagógica de María Montessori, que fue analizada en el segundo curso optativo sobre el trabajo docente en preescolares multigrado, como recurso metodológico para el trabajo en este tipo de escuelas, pues entre sus aportes, Montessori señala que *“el mundo, a través de los ojos de un niño, se abre como una ventana transparente, donde todo fluye con múltiples sensaciones, colores, sonidos y espectaculares conceptos que interpretar y asentar”*; esta perspectiva didáctica, creó una total apertura para que los niños comenzaran a tener la libertad de elegir qué, cómo y cuándo querían realizar sus actividades, pues como docente en formación, se tiene interés por el hecho que, desde pequeños, los niños comiencen a ser líderes y responsables de lo que quieren hacer, que se desarrollen como seres consientes y reflexivos, pues aunque son pequeños, tienen un papel importante en el preescolar y no se trata solo de que únicamente los docentes impongan, adoctrinen y moldeen; nuestra finalidad es acompañarlos en el proceso de aprendizaje y apoyarlos en la atención de sus necesidades para potenciar el aprendizaje libre.

El rol de la docente consistió en ofrecerles las herramientas necesarias para que participaran en las actividades que consideraron de mayor interés y estar atenta al desempeño que mostraban durante el desarrollo de las mismas, por lo que se puede afirmar que la organización y aplicación de un proyecto de trabajo, es sin duda, todo un reto.

Resultados

Trabajar en preescolar bajo el enfoque constructivista, permitió comprender de manera más precisa, cómo se puede invitar al niño a ser el constructor de su propio aprendizaje, pues cada día, eran ellos mismos quienes trabajaban la actividad que según su contenido, les resultaba más interesante; hacían uso de los números, las monedas, realizaban conteos y resolvían problemas; cada uno en distintos grados de complejidad y de acuerdo a su nivel de maduración, pero con un propósito definido en el proyecto.

Utilizaron de forma eficaz la biblioteca del aula, investigaron y fueron más allá de lo que se esperaba de ellos, pues en casa hacían muchas preguntas, investigaban con el apoyo de los

padres de familia, por lo que se considera que al trabajar bajo esta modalidad de intervención, es posible generar aprendizajes más significativos, relacionados con su vida diaria, de los planteamientos generados, se construyó un aprendizaje totalmente real y conectado con su vida cotidiana.

Esta propuesta de intervención educativa fue un reto para la docente en formación, pero motivó al grupo escolar a buscar más opciones para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, favoreció el desarrollo de su autonomía, animó la toma de decisiones acerca de cómo aprender, cuándo y dónde.

Finalmente, al término del proyecto se presentó una pequeña exposición, en la que los niños explicaron el proceso que se llevó a cabo para realizar las actividades; por ser los más pequeños de la institución, se notó mucha sorpresa en las docentes y los alumnos del grupo de tercer grado, así como en los padres de familia, quienes comentaban también sobre el proceso de aprendizaje que se reflejó en casa, el cómo le daban utilidad a lo aprendido en el preescolar en acciones de su día a día.

La evaluación de este proyecto se realizó a través de la observación, utilizando instrumentos como el diario de trabajo y una rúbrica elaborada para identificar el nivel de apropiación de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales trabajados durante el proyecto; estos facilitaron la identificación de las áreas de oportunidad a atender en futuras intervenciones, tanto en lo grupal como de manera individual.

Conclusión

Hoy más que nunca, los niños necesitan aprender a aprender y a usar esos aprendizajes creativamente para resolver los problemas que enfrentan en su vida cotidiana y en las nuevas situaciones que vayan a enfrentar en el futuro, por esto, la escuela debe fomentar no solo las habilidades de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, sino también promover el desarrollo de la capacidad de aprender a colaborar con otros, resolver problemas de forma creativa, aplicar el conocimiento escolar en la vida cotidiana e innovar en diversos aspectos de su realidad.

La curiosidad es uno de los motores del aprendizaje en los niños, gracias a ese impulso innato, los más pequeños empiezan a conocer el mundo que los rodea, investigando, experimentando con todo objeto o elemento que se encuentra su alrededor; es ahí donde como docentes, contar con el dominio de diversas estrategias didácticas es importante, pero también lo es, diversificar el material didáctico que se ofrece a los alumnos, pues este debe ser significativo para que le sea útil en la construcción de saberes; durante toda la etapa de la educación

infantil, se implementan numerosas herramientas metodológicas en las que los materiales, juegan un papel relevante en el aprendizaje de los niños.

Los docentes siempre deben estar atentos al aprendizaje de los alumnos, a la significatividad de los contenidos que se abordan con las planeaciones didácticas; por consiguiente, se debe evaluar toda acción que se realiza con sentido didáctico, ya sea de manera diagnóstica o formativa, siempre y cuando esa evaluación proporcione la información necesaria para valorar los conocimientos y aprendizajes logrados por los alumnos.

Generar propuestas de intervención didáctica innovadoras, conduce al docente en formación a una práctica retadora, pero con muchos aprendizajes para maestro-alumno, en la que se aprende no solo de los errores, si no de la experiencia, de lo que se puede mejorar, lo que hay que cambiar y como hay que hacerlo; sin duda la educación en escuelas multigrado y el trabajar bajo la modalidad de proyectos, da apertura para conocer otras formas de enseñar, interesantes y estimulantes, motivadoras y constructivistas.

Bibliografía

Carbonell, Jaume; (2002) *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Ed. Morata.

Secretaría de educación pública. SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral; Plan y Programas de estudios para la educación básica*. México; CONALITEG.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA EN GRUPOS MULTIGRADO

Dr. Ramos Martín Silva Castro

22rmsc@gmail.com

Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado

landyara3@live.com.mx

Mtro. Roberto Briceño Briceño.

robbrice2@hotmail.com

Escuela Normal “Juan De Dios Rodríguez Heredia”

Línea Temática: 4. Práctica Docente en la Educación Multigrado.

Resumen

Con la intención de dotar de las competencias didácticas adecuadas en la formación inicial del estudiante normalista y ante las condiciones educativas específicas de la región, el Estado de Yucatán opta por la asignatura “La enseñanza en grupos multigrado” para incorporarlo al espacio curricular del sexto semestre como Asignatura Regional II conforme al plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Este trabajo es un estudio de tipo descriptivo y comprende las opiniones de dos fuentes importantes acerca de las competencias necesarias para trabajar con grupos multigrado: el profesor de grupo y los estudiantes normalistas.

Se utilizó una población de 26 alumnos del sexto semestre que cursaban la asignatura durante el ciclo escolar 2000-2001 y 5 profesores en ejercicio con grupo multigrado.

El instrumento utilizado fue una entrevista compuesto por 3 reactivos demográficos, 14 con escala tipo Likert y 1 reactivo para respuesta abierta y realizado durante el curso escolar 2001-2002.

Los resultados obtenidos permitieron identificar las carencias que los alumnos de la escuela normal de Valladolid, Yucatán, para desempeñarse en un grupo multigrado, así como

proponer la asignatura de enseñanza en grupos multigrado, como optativa para el nuevo plan de estudios 2018.

Palabras clave: Competencias, Competencias interculturales, Grupos multigrado.

Planteamiento del problema

Antecedentes

A partir de la reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria en 1997, se delega a cada Estado del país, la responsabilidad del diseño de dos asignaturas denominadas optativas, que coadyuven a fortalecer en el alumno normalista competencias que permitan realizar su práctica docente en un marco de necesidades propias de su contexto regional.

En diversas reuniones de academia, se cuestionaba ¿Cuáles son las competencias que los alumnos requerían para desenvolverse en escuelas de modalidad multigrado? No había ninguna experiencia docente al respecto.

Con la intención de dotar de las competencias didácticas adecuadas en la formación inicial del estudiante normalista y ante las condiciones educativas específicas de la región, el Estado de Yucatán optó por “La enseñanza en grupos multigrado” para incorporarla al mapa curricular del sexto semestre como Asignatura Regional II conforme al Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Se pretendió con esta asignatura, consolidar las competencias para desenvolverse en el medio indígena y fortalecer la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1996)

Justificación del Estudio

La importancia de este estudio radicó en la necesidad de evaluar las competencias del estudiante normalista después de cursar el programa de asignatura regional II el cual, fue sumamente importante conocer el desempeño, fortalezas y debilidades, así como los aportes de dicha asignatura al futuro profesionista, la toma de decisiones por parte de los docentes y en general elevar la calidad educativa como instituciones de educación superior.

Sin duda, la mayor utilidad se verá reflejada en proponer resultados que alienten a las personas involucradas a tomar decisiones pertinentes al mejoramiento de las competencias de los alumnos normalistas para trabajar en grupo multigrado y de manera particular por ser

este contexto en el que se desarrollan las prácticas docentes de manera sistemática, acorde a la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe y ante la situación y existencia de un número de escuelas significativas que son del tipo multigrado en el Estado y al área de influencia correspondiente a la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán. (ver tabla 1 y 2)

Tabla 1. Escuelas primarias con multigrado en el Estado de Yucatán.

No. De municipios	No. De localidades	No. De docentes
106	424	1061

Fuente: Dirección de Planeación. Secretaría de Educación.

Tabla 2. Escuelas primarias con multigrado. Área de influencia: Valladolid

Municipio	No. de localidades	No. De docentes
Calotmul	1	3
Cuncunul	2	2
Chankom	8	19
Chemax	15	30
Chichimila	7	16
Chikindzonot	1	3
Espita	6	16
Kaua	2	3
Tekom	3	4
Temozón	9	24
Tinúm	3	5
Tixcacalcupul	4	11
Tizimín	42	80
Uayma	2	5
Valladolid	17	31
Yaxcabá	12	20

Fuente: Dirección de Planeación. Secretaría de Educación.

Por otro lado, los resultados podrían ser utilizados para encontrar las estrategias propicias para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje por parte de los docentes de las escuelas normales.

Otra de las razones del presente estudio es para sustentar su implementación también en el trayecto de cursos optativos en el actual Plan de Estudios 2018.

Por lo anteriormente mencionado se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera influye la adquisición de las competencias para el trabajo en grupos multigrado en

los alumnos del sexto semestre de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán durante el ciclo escolar 2000-2001?

Objetivos

Para el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Identificar las competencias para trabajar en grupos multigrado.
- Diseñar planeaciones acorde a la modalidad de grupos multigrado.
- Evaluar el desempeño de los alumnos normalistas al trabajar en grupos multigrado.

Marco teórico

La idea de que los estudiantes sean competentes ante una situación particular, parte de la premisa de una necesidad forjada desde el contexto regional. Por ende, se define competencias como todos aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y/o características relacionadas con el desempeño, medibles e inidentificables que un individuo pueda poseer, y que son requeridos o apoyan el desempeño de alguna actividad bajo un contexto específico.

La interacción de un conjunto estructurado y dinámico de atributos (principios, valores, actitudes, conocimientos, y habilidades) que intervienen en el desempeño responsable y efectivo de tareas en contextos específicos (Navarro, 2001).

Las competencias del maestro de grupos multigrado

Recientes estudios muestran que las competencias pueden definirse como los determinantes de una ejecución superior en un trabajo específico (Allert y Ritcher, 2003; Semeijn, 2003; Jones y Voorhees, 2002; Katzy y Craswston, 2001, Mansfierd, 2000). Sin embargo, se entiende que aquéllas que se desarrollan en distintos contextos requieren de diferentes grupos de habilidades y conocimientos y existen en un contexto cultural que las define.

En nuestro país, las escuelas del medio rural siguen el mismo programa del medio urbano. Esto permite que los niños de comunidades rurales tengan acceso a los mismos contenidos que cualquier niño del país. Sin embargo, para enseñar también es importante considerar el contexto (Mercado, 1998).

Las competencias son resultado de la integración de las experiencias de aprendizaje, dentro de las cuales las capacidades, las habilidades y el conocimiento interactúan para formar “paquetes” con determinado grado de actualidad en relación con la tarea para la que hayan sido diseñados (Spencer, 1993). En el caso de los grupos multigrado, se requieren “paquetes” acordes a este tipo de experiencia y de contexto que sean eficaces para el logro de los objetivos educativos de la educación primaria.

Se puede considerar que la tarea docente realizada en un grupo multigrado es diferente a cualquier otro tipo, lo que exige que el maestro de grupo posea conocimientos, habilidades y actitudes diferentes y apropiadas al contexto. Al respecto Allert y Ritcher (2003) y Gallart y Jacinto (1995) señalan que los componentes primordiales de las competencias, las capacidades, las habilidades y los conocimientos, son desarrollados a través de las experiencias de aprendizaje, generalmente desarrolladas en los ámbitos de la escuela, el trabajo, la participación en asuntos de la comunidad.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que de acuerdo con el plan de estudios 2012 de educación normal, las competencias interculturales son:

- a) Investiga la diversidad lingüística del contexto de sus alumnos para desarrollar prácticas educativas con base en la identidad, lengua, formas de conocer y valores de éstos.
- b) Emplea el enfoque intercultural para promover la autonomía y el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en todos los alumnos, creando ambientes equitativos, inclusivos y colaborativos de aprendizaje.
- c) Desarrolla competencias comunicativas de los alumnos para que interactúen de manera eficaz y reflexiva en contextos de diversidad.

Dichas competencias están vinculadas con las diversas asignaturas que se imparten de acuerdo con la Malla curricular, y los alumnos tienen la oportunidad de ponerlas en práctica de manera gradual en sus diversas prácticas docentes que tienen en diversas escuelas primarias, contextos y modalidades a lo largo de su formación académica.

Las escuelas multigrado se ubican generalmente en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas, con altos niveles de marginación, pero también pueden encontrarse en zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y comunidades con población de jornaleros migrantes.

Existen países considerados desarrollados que presentan también escuelas multigrado (Arteaga 2009:14), como Inglaterra donde representan el 25.4% de las primarias, en Finlandia son el 32.4%, Noruega el 30%. En tanto que por ejemplo en América Latina, el mayor porcentaje de escuelas multigrado se ubica en Perú con el 70%, en Brasil representan el 50%, en Colombia el 45% y Guatemala el 50%.

Entre las fortalezas que se pueden identificar en este tipo de escuelas se pueden mencionar las siguientes: 1. Existe una mayor posibilidad de interacción con la comunidad, lo que permite rescatar la experiencia social, cultural de los alumnos y sus familias. 2. La educación en el medio rural es fácilmente contextualizable, al aprovechar los recursos del medio natural y social. 3. Posibilidad de conocer en mayor medida las necesidades de los niños, sus antecedentes y requerimientos para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades. 4. Colaboración y ayuda mutua entre los alumnos, quienes aprenden unos de otros y conocen lo que se trabaja en distintos grados: los niños más pequeños van adquiriendo conocimientos de los alumnos mayores, quienes a su vez logran seguridad en sí mismos y reafirman sus conocimientos al apoyar a sus compañeros. (Uttech, 2001; SEP, 2006)

Entre las principales dificultades se pueden mencionar: 1. Alto porcentaje de días sin clase, por diferentes motivos, entre ellos las actividades administrativas que tienen que realizar los maestros-directores. 2. Alta movilidad y rotación de maestros, lo que afecta la continuidad educativa. 3. Carencia de materiales educativos y curriculum pertinente a este tipo de escuelas, ya que los programas y libros de texto han sido elaborados considerando a un maestro por grado. 4. Infraestructura y recursos limitados, si bien los programas nacionales, como el de lectura distribuyen en todas las escuelas los materiales previstos. 5. Formación inicial y continua escasa que brinde a los maestros elementos teórico-metodológicos para atender la complejidad del trabajo docente en situación multigrado como la organización del trabajo con los diferentes grados. (DIE, 2000, INEE, 2014; SEP, 2006)

Metodología

Este estudio, es parte inicial o pilotaje de un proyecto que pretende realizar una evaluación más exhaustiva del programa de Asignatura regional, la cual contempla la enseñanza en multigrado en la Licenciatura en Educación Primaria del estado de Yucatán. Comprende una parte cualitativa que sirvió para analizar los comentarios de los profesores. Se contempló también una metodología cuantitativa, la cual proporcionó información de la opinión de los alumnos que han cursado la asignatura regional acerca de sus habilidades, conocimientos y actitudes que poseen para trabajar en un grupo multigrado.

Población

La población contemplada en este estudio constó de 5 profesores en servicio y 26 alumnos que cursaban la Asignatura Regional II “La enseñanza en grupos multigrado”.

Instrumentos

Se utilizaron dos tipos de instrumentos para recolectar datos: una guía de entrevista dirigida a los profesores de grupo multigrado para determinar las competencias que un profesor debe poseer para el trabajo en grupos multigrado. También se utilizó un cuestionario de opinión dirigido a los alumnos con escala tipo Likert que consta de 3 reactivos que recaban información demográfica; 14 reactivos basados en las competencias didácticas y diseñados de dos fuentes importantes: los rasgos del perfil de egreso del licenciado en educación primaria modificados al contexto del grupo multigrado y de la opinión de la entrevista realizada a los profesores en ejercicio y una pregunta abierta para conocer alguna opinión que pueda ser relevante por parte de los sujetos.

Resultados

Los profesores opinaron que existen competencias particulares que deben desarrollarse en el contexto de los grupos multigrado, las cuales deben ser fortalecidas dentro de un programa de estudios que ayude al futuro docente a ser más eficiente. (ver tabla 3)

Tabla 3. Competencias requeridas para el trabajo en multigrado en opinión de los profesores.

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Conocer el enfoque y los propósitos de la educación en grupos multigrado.	Planear de acuerdo a las líneas de formación establecidas para la enseñanza intercultural-bilingüe.	Conductor y facilitador.
Conocer las líneas de formación establecidas para la enseñanza intercultural-bilingüe.	Realizar estudios diagnósticos para conocer las necesidades de los niños.	Disponibilidad al trabajar en grupo multigrado.
Tener conocimientos de las necesidades básicas de los alumnos.	Dominar la lengua Maya.	Interés porque los alumnos adquieran los conocimientos.
	<ul style="list-style-type: none"> •Relacionar los contenidos que sean afines para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 	Crear un ambiente de confianza y seguridad

	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar el conocimiento, considerando la diversidad de edades. • Aprovechar la diversidad de conocimientos que manifiestan los niños. • Control y organización grupal. • Diseñar diversas estrategias de enseñanza. 	
--	--	--

Por otra parte, los alumnos opinaron que carecen de competencias suficientes que les permitan realizar un trabajo eficaz con un grupo de multigrado, lo que hace inferir en la necesidad de implementar en la malla curricular del actual programa de estudios como materia optativa la asignatura de “La enseñanza en grupos multigrado” (ver tabla 4).

Para los alumnos todo lo analizado en el plan de estudios de la licenciatura con respecto al trabajo en multigrado no es suficiente; respecto a los conocimientos requeridos para trabajar en un grupo multigrado, hace falta profundizar en ellos para ser competentes; afirman también carecer de conocimientos suficientes acerca de las características del medio rural; para los alumnos es importante el dominio de la lengua maya; respecto a la organización de un grupo de multigrado, las opiniones oscilan entre los que lo pueden hacer de forma correcta y los que lo realizarían de manera parcial al igual que la utilización de los libros de texto; según las respuestas, afirman no contar con las habilidades necesarias para trabajar con un grupo multigrado; en cuanto a la organización del tiempo, la mayoría tiene dificultades para hacerlo; la preparación que se recibe en la escuela normal, a través del plan y programa de estudios de asignatura regional, no es suficiente para trabajar con un grupo multigrado aunque la mayoría tiene la disponibilidad para hacerlo; carecen de habilidades y conocimientos para realizar diagnósticos de necesidades en este contexto y desconocen la líneas de formación para la enseñanza bilingüe.

Se puede afirmar que los alumnos normalistas, aunque traen una excelente preparación y disponibilidad para el trabajo, es necesario que reafirmen las competencias pertinentes a este contexto.

Entre las respuestas más frecuentes hechas a través de la pregunta abierta, se pudieron encontrar las siguientes opiniones; se necesita fortalecer más la preparación en la escuela normal; los materiales acerca de este contexto son muy escasos; los periodos de práctica son muy breves; y la carrera no tiene como objetivo preparar a profesionales en el medio indígena y con grupos multigrado.

Tabla 4. Porcentaje de las respuestas obtenidas en el cuestionario de opinión.

Escala	R e a c t i v o s				
	1	2	3	4	5
1. Todo lo analizado en el plan de estudios de la licenciatura con respecto al trabajo en multigrado es suficiente	4%	20%	36%	24%	16%
2. Los periodos de práctica docente son suficientes para desarrollar competencias de trabajo en multigrado	0%	0%	3%	32%	65%
3. Tengo todos los conocimientos requeridos para trabajar con un grupo multigrado	4%	8%	24%	52%	12%
4. Conozco todas las características del medio rural en el cual se encuentran las escuelas multigrado	0%	32%	16%	40%	12%
5. El profesor de grupo multigrado debe dominar la lengua Maya	64%	32%	0%	0%	4%
6. Puedo organizar al grupo multigrado de manera adecuada para abordar un contenido de enseñanza	16%	40%	44%	0%	0%
7. Utilizo adecuadamente los libros de texto al trabajar con grupo multigrado	12%	40%	40%	4%	4%
8. Cuento con las habilidades necesarias para trabajar con un grupo multigrado	12%	16%	60%	12%	0%
9. Tengo la capacidad para organizar adecuadamente el tiempo para el trabajo con un grupo multigrado.	8%	24%	52%	12%	4%
10. La preparación que se recibe en la escuela normal es suficiente para enfrentar el trabajo en un grupo multigrado.	8%	28%	24%	24%	16%
11. Tengo la disposición para el trabajo con un grupo multigrado.	52%	36%	8%	4%	0%
12. El programa de asignatura regional abarca contenidos suficientes para el trabajo en multigrado.	3%	5%	0%	39%	53%
13. Conozco y utilizo con eficacia estrategias de enseñanza en grupos multigrado.	13%	11%	3%	53%	23%
14. Puedo realizar estudios diagnósticos para conocer las necesidades de los niños de multigrado.	22%	8%	4%	36%	30%
15. Conozco las líneas de formación establecidas para la enseñanza intercultural bilingüe.	0%	2%	0%	9%	89%

1. Totalmente de acuerdo 2. De acuerdo 3. Parcialmente de acuerdo 4. En desacuerdo 5. Totalmente en desacuerdo

Discusión y conclusiones

Los bajos resultados de ENLACE de las escuelas multigrado en comparación con las escuelas de organización completa, obedece a una serie de factores que se salen de control. Pese a que una de las metas del sistema educativo, es sin duda alguna lograr que los niños y jóvenes de las comunidades con mayor rezago social y educativo se inscriban, permanezcan y culminen su educación básica, esto no se logrará si no se brinda a los alumnos la mejora de la calidad de sus aprendizajes mediante recursos y prácticas educativas acordes a sus necesidades y características.

Es falso e ingenuo pensar que bastará la aplicación de una metodología multigrado para mejorar la calidad de la educación primaria rural. Sus características y necesidades son complejas.

Aun cuando las competencias y las habilidades del docente son indispensables para mejorar los logros de aprendizaje en las aulas multigrado, el esfuerzo por realizarlos no depende exclusivamente de él. Hay una serie de condiciones y requerimientos que exceden lo que por su cuenta puede hacer un maestro, aun si dispone de un conjunto de ideas prácticas para desempeñar mejor su tarea.

Después de analizar los resultados obtenidos en los diversos instrumentos, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Es necesario implementar en la malla curricular del plan de estudios 2018 como curso optativo “La enseñanza en grupos multigrado”.
- La preparación de los alumnos recibida en la Escuela Normal no es suficiente para adquirir las competencias apropiadas para trabajar en un grupo multigrado.
- La actitud de los alumnos es un fuerte recurso que ayuda a adquirir los complementos necesarios para trabajar en multigrado.
- Es necesario conocer con más profundidad el contexto rural.
- Debe existir mayor contacto con las escuelas multigrado para que el alumno normalista identifique las necesidades de los alumnos.
- Los periodos de práctica en multigrado deben ser apoyados con un previo conocimiento profundo de las formas de trabajo, planeación y realización de actividades propias de este contexto.
- Los periodos de práctica deben abarcar periodos mayores a los establecidos.

- La lengua maya es indispensable para tener una mejor comunicación con los alumnos pertenecientes al medio rural.
- Los profesores encargados de impartir la asignatura optativa de “la enseñanza en grupos multigrado” deben poseer un perfil con conocimientos amplios acerca de los grupos multigrado.
- Las bibliotecas normalistas deben contar con referencias bibliográficas suficientes y adecuadas para fortalecer la asignatura y la modalidad de los grupos multigrado.
- Es necesario que se establezca una forma de evaluación integral de la asignatura con miras a su mejoramiento y reestructuración en caso necesario.

REFERENCIAS

- Allert. H. y Ritcher. C. (2003). *Designing an educational setting trails of competency in an open learning repository. Workin Paper.*
- Czarny, G. (2004). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997.* México.
- Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de Discusión No. 16. Jacobo H. y Pintos J. L. (2004) *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica.* México.
- Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de Discusión No. 10 Jones, A.; Voorhees, R. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives.* NCES 2002-159, *paper prepared for the Council of the Nacional Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives.* U.S. Department of Education, *Nacional Center for Education Statistics;* Washington.
- Katzy. B.; Crowston, K. (2001). *A process theory of competency rallying in engineering projects.* Centre for Science and Technology; USA.
- Mansfield, R. (2000) *Practical Questions for Building Competency Models.* Paper presented at Insight Information Company Conference Competency-Based Management for the Federal Public Service: Ottawa.
- Mejores ejecutivos (2004). *Modelos de competencias* [en red]: http://www.sdenet.com.mx/planeación_3.html
- Navarro, H. (2001). *Competencias* [en red]: <http://www.tij.uia.mx/-humberto/compet/Compet.htm>
- Savín M. A. (2004). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral.* México.
- Secretaría de Educación Pública Cuadernos de Discusión No. 13. Seijn, J. (2003). *Competentes, their development in education, and labour market outcomes; a conceptual framework for empirical illustrations.* *Research Centre for Education and the Labour Market: The Netherlands.*

- Secretaría de Educación Pública. (2012) *Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*. México, D.F. : SEP.
- Arteaga, M., Paola (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Tesis. México, DIE-CINVESTAV.
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México.
- Juárez, Diego (2011). “Educación rural multigrado en México. Propuestas de mejora a la luz de experiencias internacionales”. En *Escenarios y actores educativos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Moscoso Canabal, José A. y Etel Garrido Cruz (Coords.) (2014). *Diagnóstico Estatal. Diseño de cursos optativos. Licenciatura en Educación Primaria. Tabasco*. Secretaría de Educación.
- Rockwell, Elsie, (2007), “Breve historia de la escuela multigrado en México“, en Weiss, Eduardo. (coord.). *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México, DIE-Cinvestav.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado*. México, SEB-DGDGIE.
- Uttech, Melanie (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el aula multigrado y la escuela rural*. México, Paidós.

DOCENTE RURAL EN UN AULA MULTIGRADO: EDUCAR CON INTELIGENCIA EMOCIONAL SINÓNIMO DE APRENDIZAJE EXITOSO

Marisol Gómez Rivera

Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar

Nivel superior

Estudiante de 4° semestre

marisol.gomezrivera11@gmail.com

María Fernanda Carmona Izquierdo

Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar

Nivel superior

Estudiante de 4° semestre

mariafernanda.carmonaizquierdo@gmail.com

Joselyn Pérez Hernández

Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Preescolar

Nivel superior

Estudiante de 4° semestre

joselyn.perez.hernandez@gmail.com

Línea temática. Práctica docente en la Educación Multigrado.

RESUMEN

Ante los contextos actuales y con base a la experiencia obtenida, se observó que la necesidad de muchos alumnos y profesores es buscar otras vías de solución ante situaciones de convivencia y dificultades de aprendizaje. Por ello, se planteó abordar la inteligencia emocional en la práctica docente, puesto que al hablar sobre cómo los niños manejan y regulan sus emociones, éstos deben de contar con un docente que refleje esa postura.

Es importante que los docentes comprendan que las emociones son una parte fundamental del ser humano, ya que determinan su comportamiento. Éstas se manifiestan a través del ajuste social, el bienestar y la salud del individuo.

Palabras claves: Inteligencia emocional, habilidad emocional, lenguaje emocional, regulación emocional.

Planteamiento del problema

La inteligencia emocional en los docentes posee una alta relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje; en las últimas décadas, este proceso era adaptado de acuerdo a las circunstancias presenciadas. En la actualidad, esta adaptación supone cambios en los modelos educativos, cambios en los estudiantes y en los escenarios de aprendizaje. Aunque al hablar de los cambios educativos, lógicamente, hace referencia a el impacto que la tecnología está produciendo en nuestras vidas. Esto rescata la importancia de la educación de las emociones y los sentimientos, con el objetivo de conseguir un desarrollo integral en los estudiantes.

La experiencia obtenida en las jornadas de práctica y observación, mostraron claramente que para orientar el aprendizaje y la creatividad en los alumnos, es fundamental el desarrollo de la vida intelectual tanto como de la emocional, porque no es suficiente contar con buenos equipos tecnológicos y las mejores instalaciones, si falta la motivación, el compromiso y el espíritu de cooperación. El desarrollo de la inteligencia está muy ligado a la educación de los sentimientos, porque cuando la educación no los incluye, no pasa de ser una simple instrucción; es decir una enseñanza tradicional.

En este documento se analizarán algunos datos que demuestran que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones. La primera es porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los alumnos y la segunda, porque en los tiempos actuales se está demostrando que el manejo adecuado de la inteligencia emocional ayuda a encarar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral a los que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

Por el contrario, un desarrollo emocional poco satisfactorio en el docente puede tener consecuencias en aspectos intelectuales y emocionales tales como, limitaciones en la memoria, dificultades en la percepción y en la atención, disminución de la socialización puesto que se queda inmerso en una zona de confort, un lenguaje frío y una actitud prepotente. Todo esto dará como resultado una enseñanza negativa hacia los estudiantes; es decir, se recaería en la transmisión y recepción de conocimientos sin ninguna motivación de ambas partes, y esto sería un error de gran valor, porque al estar en un aula multigrado se estarían perdiendo diversas áreas de aprendizaje en los estudiantes.

Es así que para cambiar este esquema, los docentes pueden y deben ser, en todo momento, fundamentalmente educadores, es decir; no jueces calificadores. Su acción no tendría que limitarse a

sancionar conductas inadecuadas o a evaluar fríamente los conocimientos del alumno, puesto que el diálogo profesor-alumno y viceversa, es esencial. En ocasiones entender al alumno como persona, más allá que un estudiante suele resultar un reto para el maestro, pues debe comprender sus problemas y brindarle la ayuda necesaria para resolverlos. Como profesores, somos también responsables del nivel de autoestima académica de nuestros alumnos, y por lo consiguiente debemos medir nuestro vocabulario al interactuar con ellos, pues en algunos casos, realizamos comentarios negativos de sus intenciones y capacidades, y a partir de ahí podríamos llegar a obligar a que éstos se desprecien también a sí mismos. Es por ello que, se considera fundamental que se implementen cursos o talleres sobre la importancia de que los docentes desarrollen y transmitan su inteligencia emocional al impartir sus clases en el aula.

Además de adquirir esas capacitaciones, es fundamental que el docente realice algunas funciones para mejorar el aprendizaje en los alumnos. En primer lugar, ayudar a sus estudiantes a establecerse objetivos personales, promover un clima emocional positivo, ofreciendo apoyo personal y social para aumentar la auto-confianza en ellos, pedir a los alumnos que expresen sus sentimientos o lo que sienten, pero para esto el docente debe ser un buen oyente, paciente y positivo, y sobre todo, hay que tener la capacidad de ponernos en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos, necesidades e intereses; es decir, ser empáticos con cada uno de ellos. Todas estas acciones se consideran un gran reto para los docentes, y más cuando se trata de las aulas multigrado por su variedad de alumnos en cuanto a edad y grado de madurez, pero que si se emplean se obtienen resultados favorables.

Marco teórico

La inteligencia emocional es un concepto amplio que incluye diversos elementos, los cuales se pretenden desarrollar en este documento. Al analizar los estudios, Bisquerra (2000) definió lo que él llamó la «inteligencia social» como esa habilidad básica para comprender y motivar a otras personas. Más tarde, el propio Howard Gardner (1980) desarrolló “el modelo de Inteligencias Múltiples”. Éste proponía una nueva visión de la inteligencia como una capacidad múltiple, como un abanico de capacidades intelectuales, reconociendo que existen otros tipos de inteligencia aparte de la cognitiva. De los ocho tipos de inteligencias que definió Gardner, dos de ellas, denominadas inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal llamaron la atención de Salovey y Mayer (1990).

Según el concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner, la inteligencia intrapersonal que está compuesta a su vez por una serie de competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Esta inteligencia comprende tres componentes; el primero es la conciencia en uno mismo, que es la capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo. El segundo es la autorregulación o control de sí mismo, la cual es la habilidad de controlar nuestras propias

emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros, y el tercer componente es la automotivación, considerada como la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.

La Inteligencia Interpersonal cuyas competencias tienen que ver con el manejo social efectivo, la capacidad de relacionarse con quienes nos rodean y de crear una red de relaciones interpersonales sanas. Comprende los siguientes componentes, iniciando con la empatía, que es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. Y terminando con la destreza social, la cual es conocida como el talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás.

No obstante, fue en 1985 cuando apareció por primera vez el término «inteligencia emocional» gracias a la tesis doctoral de Wayne Payne (1985), la cual llevaba por título “Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional”. Solo 10 años después, un psicólogo y periodista norteamericano llamado Daniel Goleman inició algo que aún no se ha detenido y que nos ha hecho descubrir a todos el gran poder que las emociones tienen sobre lo que somos, lo que hacemos y cómo nos relacionamos. Con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional*, Goleman (1995, pp. 25) llevó el tema al centro de la atención mundial, el cual nos ofrece la siguiente definición sobre la inteligencia emocional:

El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas -aunque complementarias- a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual.

En definitiva, el término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones con otros. Por lo consiguiente podemos preguntarnos como docentes, ¿Qué estamos haciendo para desarrollar las habilidades de madurez emocional de los alumnos, las cuales les permitirán potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional? Y, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de inteligencia emocional?

Habitualmente estamos acostumbrados a relacionar la inteligencia con la capacidad de razonar lógicamente, con las competencias que componen el cociente intelectual como son la capacidad de análisis, comprensión, retención, resolución de problemas de índole cognitivo, entre otras. Sin embargo, se está empezando a tener en cuenta y a valorar más la denominada "inteligencia emocional", que determina cómo nos manejamos con nosotros mismos y con los demás.

Una de las razones por las que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tiene una finalidad claramente educativa. Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”. El alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El maestro, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo. Los profesores son un modelo a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El docente, sobre todo en los ciclos de enseñanza básica, llegará a asumir para el alumno el rol de padres y será un modelo de inteligencia emocional necesario. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos al profesor le corresponde otra faceta igual de importante, la de moldear y ajustar en las clases el perfil afectivo y emocional de sus estudiantes. (Brizeyda y Blanca, 2018).

Por otro lado la UNESCO, quien propone los cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida. (Fragoso-Luzuriaga, 2015, pp. 116).

1. *Aprender a conocer*: equivale a dominar los instrumentos del conocimiento. Pero asegura que los métodos que deben ser utilizados para conocer deben favorecer el placer de comprender y descubrir, es decir, factores emocionales unidos al aprendizaje que lo potencian y lo hacen estimulante.
2. *Aprender a hacer*: implica adquirir una formación para poder desempeñar un trabajo y a la vez una serie de competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, etc. Estas son competencias que forman parte de la inteligencia emocional.
3. *Aprender a convivir* y trabajar en proyectos comunes: es uno de los retos para este siglo, donde la convivencia entre personas diferentes nos obliga a descubrir lo que tenemos en común y a comprender que todos somos interdependientes. Pero para descubrir al otro antes tenemos que descubrirnos a nosotros mismos. Esto hace referencia a competencias propias de la inteligencia emocional, como el autoconocimiento, la empatía y la destreza social.
4. *Aprender a ser*: refiriéndose al desarrollo total y máximo posible de cada persona, a su proceso de autorrealización. Esta referencia a la educación integral, por sí sola justificaría la necesidad de educar con inteligencia emocional.

Es de vital importancia que el docente tenga en su conocimiento los cuatro pilares educativos, así podrá llevar a cabo una formación de excelencia, desde preescolar instruyendo niños seguros e inteligentes de carácter emocional. Se ha comprobado que la inteligencia emocional del profesor es una de las variables que está presente en la creación de *un clima de aula* emocionalmente saludable, donde se gestionan de forma correcta las emociones y donde se pueden expresar los alumnos sin miedo a ser juzgados o ridiculizados.

Durante nuestra estancia en el jardín de niños observado, se vivenció que las docentes de dicha institución no reflejan la inteligencia emocional con sus alumnos, puesto que al implementar sus actividades con ellos usan palabras amenazadoras para que éstos la realicen. De igual manera al establecer un diálogo entre docente-alumno, hacen uso de palabras erróneas que alteran la comunicación entre ellos y, en vez de generar más confianza pasa lo contrario y los alumnos prefieren guardarse sus puntos de vista o comentarios por miedo a que la docente los critique o ataque verbalmente. Por ello, es de suma importancia que todo educador enseñe un amplio vocabulario emocional, o como dice Goleman se debería prestar atención a la alfabetización emocional de nuestros alumnos.

Para esto, el docente debe comprender que el lenguaje es un factor importante en su enseñanza, puesto que las palabras no matan, pero tienen un gran poder para herir. Todos lo sabemos, todos lo hemos vivido de algún modo; sin embargo, a pesar de tenerlo en claro, en ocasiones descuidamos el modo en que nos dirigimos a nuestros niños. Hace 200 años aproximadamente, Aristóteles afirmaba “Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”. Una mala palabra, un desprecio, un “todo lo haces mal”, deja un vacío en el mundo emocional del niño hasta el punto de generar estados de depresión, es por ello que los docentes deben medir su vocabulario al momento de interactuar con los estudiantes. Como agentes de enseñanza es de alto valor buscar la forma de interactuar con ellos de tal manera que se pueda mejorar su ambiente de aprendizaje. Según Brizeyda y Blanca (2018), es sabido que, donde no hay interacción de maestro-alumno, el estudiante en lugar de sentirse acogido se sienta aislado sin saber que cuenta con el apoyo de los docentes con esa calidad humana que aparte de ser el encargado de transmitirle conocimiento pueda ser un amigo dentro del aula escolar, mejor conocida como la “segunda casa”.

No hay que olvidar que muchos de los docentes que se encuentran ejerciendo en la actualidad, su profesión se formó de acuerdo al contexto en el que se encontraban expuestos; sin embargo, nuestra sociedad ha cambiado constantemente. Día a día existen más niños que no reciben en la familia un apoyo seguro para relacionarse con la sociedad y que muchos padres no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos, las escuelas pasan a ser el único lugar donde la sociedad va en busca de opciones para superar la falta de conocimiento de los niños en la aptitud social y emocional. Esta tarea exige dos cambios importantes, que el docente comprenda que educar es mucho más que transmitir conocimientos y, que la familia y los miembros de la comunidad se involucren más en las actividades escolares.

Metodología

El método de trabajo que se utilizó es cualitativo, el cual consiste en describir de forma minuciosa, eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos, interacciones que se observan mediante un estudio; y además anexa tales experiencias, pensamientos, actitudes, creencias etc. que los participantes experimentan o manifiestan; por ende es que se dice que el método cualitativo hace referencia a las cualidades. En este método generalmente se responden preguntas como ¿por qué?, ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?; es decir que busca el significado de las cosas, además es explicativo y exploratorio. (Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos, 2002).

De acuerdo a este método, durante las jornadas de prácticas se comenzó con la recopilación de datos, mediante la observación de campo y testimonios de diversos docentes que ejercen su trabajo en dicha institución, a través de la incorporación de un cuestionario informal. Se optó utilizar este método porque es el que permite recabar información sobre las cualidades de algún tema o un área específica, en este caso, la interacción emocional entre el docente y el alumno dentro del aula multigrado. Con esto se pretendió descubrir algunas teorías que justificaran los datos, de las cuales sobresalieron la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1980) y la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995). Mediante el estudio de las situaciones semejantes y diferentes analizadas y observadas, se desarrollaron dichas teorías explicativas. De esta manera se analizó la importancia del desarrollo que tiene la inteligencia emocional de los estudiantes en su formación, pero más que eso, qué tan importante es que un docente ejerza su inteligencia emocional al interactuar con sus alumnos, y más en casos como el de laborar en un aula multigrado.

Resultados

Desde la perspectiva de las teorías y experiencias previamente investigadas y obtenidas acerca de la inteligencia emocional, nos sirvieron para conocer, reflexionar y analizar cómo está presente la inteligencia emocional en nuestra vida laboral y personal. Durante la jornada de observaciones, los docentes de la institución afirmaron que significó un gran reto el enfrentarse con su propia práctica docente y ser observadores de las incidencias originadas en el grupo-clase a medida que eran puesta en práctica estas orientaciones en un aula multigrado.

Las interacciones profesor-alumno como lo menciona Brizeyda López y Blanca (2018), son un espacio socio-emocional ideal para la educación emocional con actividades cotidianas. Estas son, contar problemas o intercambiar opiniones y consejos, la mediación en la resolución de conflictos

interpersonales entre alumnos, las anécdotas que pueda contar el propio profesor sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los alumnos, y de igual manera, la creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales. Con estas actividades el alumno descubre la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos, observa cómo los sentimientos motivan distintos comportamientos, percibe la transición de un estado emocional a otro (del amor al odio), es consciente de la posibilidad de sentir emociones contrapuestas (sorpresa e ira, felicidad y tristeza).

Trabajar con los estados emocionales se ha convertido en uno de los factores con mayor influencia en el sector educativo, sabiendo que a partir del dominio y manejo de las emociones se pueden transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una manera significativa. De ahí parte de la necesidad de poder desglosar una planeación didáctica basada en las emociones a través de la creación de ambientes de aprendizaje, sabiendo que son una herramienta que deben proporcionar a los estudiantes las condiciones necesarias que permitan problematizar, descubrir, comprender, motivar y asimilar situaciones o contenidos educativos y de la vida diaria desde sus propias perspectivas.

Es por ello, que al planear las actividades se debe tomar en cuenta en primer lugar las necesidades educativas de los alumnos, y posteriormente al aplicarlas tener en claro como docente cuáles son los cuatro pilares educativos antes mencionados, los cuales dejan en claro que "ayudarán a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida puesto que están íntimamente relacionadas con las habilidades emocionales". (Fragoso-Luzuriaga, 2015, pp. 116).

En las prácticas ejercidas en el jardín de niños rural multigrado, como resultado de las observaciones obtenidas y para la mejora educativa de los niños, la dinámica efectuada como educadoras practicantes fue la de ser una figura de gran influencia al crear ambientes en el que los alumnos vivenciaran oportunidades de aprendizajes; es decir, donde ellos lograran actuar e interactuar con sus compañeros. Para lograr esto en primer lugar, se optó por ser lo más consistentes en la forma de tratar a los niños, en las actitudes que adoptan en las intervenciones educativas para procurar orientar y organizar las participaciones y relaciones entre ellos, porque al ser un grupo multigrado los alumnos poseen diversos conocimientos y la gran mayoría desea compartirlos con sus pares. Por esta razón, en nuestra intervención docente se buscó la manera de ser lo más sensible y tolerante en sus participaciones en clases y sobre todo ser respetuosas y evitar el uso de etiquetas debido a sus características físicas o cualquier otra condición. De igual manera brindarles la seguridad y condiciones en la que los niños lograran expresar sus comentarios de sí mismos sin temor a ser criticados o expuestos; es decir, ser esa figura en quien puedan confiar para expresar lo que sienten y viven cuando enfrentan situaciones de maltrato, violencia o que les causen miedo e inseguridad o incluso cualquier otra emoción.

Dicha postura ejercida, nos dio como resultado alumnos conocedores de sus emociones, que ponen en práctica sus habilidades emocionales y que suelen ser positivos en cuanto a sus características y resolución de conflictos entre sus pares. Por lo consiguiente, se cree necesario continuar con la labor de sensibilización del profesorado para que se aplique la Inteligencia Emocional, de forma consciente y adecuada en las aulas. De tal manera que los componentes de la inteligencia emocional estén presentes en el Sistema Educativo.

Conclusión

El conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias educativas en los alumnos porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula. El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos.

Respecto a esto se debe considerar poseer un vocabulario claro para comunicarse con toda la comunidad educativa, principalmente con los alumnos, por el simple hecho de que las palabras mal empleadas o discriminatorias dañan al niño de manera emocional y de alguna u otra forma suele resultar un obstáculo en su desempeño académico y social. De este modo, también resulta necesario procurar ayudar a sus estudiantes a mirar en su interior a menudo para descubrir cuáles son sus estados emocionales y por qué o cuáles son las situaciones que los generan o provocan. A partir de ahora, como docente tendremos una razón más para aprender el lenguaje de las emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.
Revista de Investigación Educativa (21), 7-43
- Briceyda Lopez Luis y Blanca Elena Lopez Cortez (2018): *El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (agosto 2018).

- Obtenido de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1808habilidades-socioemocionales>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* Revista Iberoamericana de educación superior, 6(16), 110-125.
Obtenido de: <http://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Gardner. (1980). *Inteligencia Múltiple. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*.
Obtenido de <https://www.psicologia-online.com/teoria-de-la-inteligencia-emocional-de-daniel-goleman-resumen-y-test-3905.html>
- Quecedo Rosario; Castaño Carlos (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2003, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gazteiz, España.
Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Salovey, P. y. (1990). *Inteligencia Emocional*. Publicación de Baywood Co. Inc.
- Trujillo Flores Mara Maricela (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Universidad nacional de Colombia.
Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE FRACCIONES EN CONTEXTO MULTIGRADO

Dra. María Antonia Mendoza Espinosa.

mariame1206@hotmail.com

Cel. 9611771687

Dr. Naiber de Jesús Pérez Albores.

njpa12@hotmail.com

Cel. 9611159856

Elvia Méndez Méndez.

elviamactu9@gmail.com

Escuela Normal Rural Mactumactzá

4. Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

La indagación se enfoca en la jornada de observación y práctica docente llevada a cabo por estudiantes y docentes de la academia de Quinto Semestre de la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM) en la escuela primaria multigrado “Emiliano Zapata Salazar”, ubicada en la localidad de Amatenango del Valle, Chiapas. Rescatar las experiencias de las jornadas de formación académica e intervención, los retos que este contexto presenta para los docentes en formación en todos los ámbitos: social, político, económico y por supuesto educativo.

Partiendo de la observación como una herramienta básica para planificar estrategias y diseñar intervenciones que fortalezcan mejoraren la participación en aula. Las escuelas multigrados como nuevos retos en la adquisición de conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje en un contexto rural. Practicar en un aula multigrado conocer su contexto, empezando con la comunidad y profundizando en el aula, los retos a que una escuela de este tipo enfrenta y se caracterizan por ser rurales, tiene relación directa con la población dispersa desde su infraestructura, organización escolar y organización académica; generalmente son comunidades indígenas con alto índice de pobreza y hablantes de lengua materna.

Palabras clave: aprendizaje, estrategias, multigrado, cooperación Inclusión, alumnos.

Nos focalizamos en la escuela, a través de los siguientes planteamientos: ¿Qué son las escuelas multigrado? ¿Cómo funcionan?, la escuela primaria multigrado “Emiliano Zapata Salazar”, su ubicación, estructura, organización académica y el rol que juegan los docentes dentro de ella, también los servicios con los que cuenta, la proyección social que tiene la escuela en la comunidad; el papel que juega la escuela en la sociedad y que obstáculos presenta como escuela rural, el contexto áulico, los desafíos del docente en formación al tener niños diferentes grados dentro de una misma aula, el rol que juega como mediador directo entre enseñanza y aprendizaje, examinaremos la infraestructura del aula, la relación entre maestro y alumno, la actitud de los alumnos ante cada una de las actividades, el uso de estrategias para reforzar los conocimientos de los alumnos, participación de los alumnos en cada una de las actividades dentro y fuera del aula. Se revisará el caso de un alumno con barreras de aprendizaje, el desempeño en el aula, así como la intervención del docente en los procesos de aprendizaje y todas las dificultades a las que se enfrenta diariamente en el aula, las estrategias y retos que el maestro emplea para casos especiales, se analiza el aprendizaje de manera individual y de manera cooperativa, y la convivencia entre alumnos, docentes, y padres de familia.

Como apartado final se hace el planteamiento de una propuesta de intervención en la que se busca la solución de distintos obstáculos que presenta una escuela multigrado, se hace el planteamiento de sus objetivos fundamentados teóricamente para mejorar nuestra presencia dentro de un aula.

La escuela.

Las escuelas multigrados son aquellas donde un maestro tiene que dar clases a más de un grado dentro de una sola misma aula, por lo general estas escuelas fueron creadas en las zonas rurales de las comunidades más alejadas del estado, donde la educación suele ser un término de poca importancia, las escuelas multigrados representan el 73% de todas las escuelas rurales y el 44% de todas las escuelas del país (Vargas, 2003). Estas escuelas surgen con la necesidad de atender a los niños y niñas que viven en las localidades pequeñas y aisladas del país, de las cuales en su mayoría se encuentran en las zonas indígenas.

Contribuir a la reconstrucción de la paz en las comunidades en conflicto particularmente en aquellas que presentan un alto grado de marginación y pobreza y restituir las capacidades locales para disminuir la pobreza y la desigualdad en las comunidades con desplazados internos, así como para favorecer el ejercicio de los derechos humanos (Crowley, 2008).

La zona donde se ubica el plantel es rural por lo que se pueden ver viviendas muy escasas; la escuela que se observó y dónde se practicó fue la primaria “Emiliano Zapata Salazar”, perteneciente al municipio de Amatenango del Valla, Chiapas. La primaria se encuentra ubicada en el Barrio Santa Cruz, con Clave **07DPB2605S**.

El maestro no solo se encarga de enseñar sino de formar a un individuo, por lo tanto debe estar consiente que él debe atender con base al entorno que lo rodea; para conocer más la identidad que tienen los niños y cómo influye en su desarrollo, pero en aula donde se tiene más de un grado aun es más difícil la enseñanza como lo describe Jaume Carbonell “Los centros de tamaño reducido

donde el alumnado de distintas edades comparten espacios y aprendizaje, es difícil tener la innovación según muestran varias investigaciones” (Carbonell, 1993).

La primaria cuenta con una pequeña plaza cívica en la que se llevan a cabo los honores a la bandera y para realizar otras actividades escolares. Tiene baños para niños y para niñas en buenas condiciones, pero carecen de un servicio de agua incluido lo cual se ha solucionado con un tanque a un costado. El problema de la falta del servicio de agua potable en la comunidad también afecta a la escuela, para ello los padres de familia y profesores compran agua con las personas locales que se dedican a venderlas en pipas o cualquier otro medio, de esta manera han solucionado la falta de este servicio que es uno de los más indispensables para cuidar de la salud de cada uno de los alumnos.

Una parte del terreno de la escuela ha sido tomada por los niños como cancha de fútbol aunque las condiciones para jugar en ella sean malas ya que se pueden generar accidente con las piedras y espinas que se encuentran en ese espacio. A pesar de que los padres de familia han puesto de su parte para mejorar las condiciones de la institución aún falta mucho para que esta sea una escuela que tenga las condiciones básicas.

Como todo proyecto que busca reindivisar sus objetivos, la educación busca proyectar un futuro en el desarrollo de sus alrededores, para la comunidad la formación de sus integrantes más pequeños que son los niños, serán quienes tomen el rumbo de la misma, para ello la escuela cumple con una labor social de suma importancia porque al educar a sus integrantes está formando un mejor mañana para la vida de sus habitantes. *“Crear una pauta de aprendizaje y una estructura social que hace más fácil que cada niño desarrolle su propio potencial para el logro y para una vida democrática, tanto en el aula como fuera de ella”* (R., P., S., & L., pág. 45).

La escuela es tridocente, conformada por tres maestros incluyendo al director, entre los tres están distribuidos los tres ciclos educativos. El director atiende a los alumnos del tercer ciclo que son los de 5° y 6° grado, una maestra tiene el segundo ciclo 1° y 2° y el primer ciclo 3° y 4° de igual manera lo atiende una maestra, los tres colaboran para llevar a cabo las actividades académicas y extracurriculares de la institución. El director de la escuela tiene que cumplir con dos funciones al mismo tiempo, tiene que estar al pendiente de dos grupos y cada una de las situaciones que presente la institución tales como las reuniones grupales y reuniones generales con los padres de familia.

La presencia del comité de padres de familia se ve casi a diario dentro de la escuela ya que se encarga de abrir el portón principal y de igual manea ver que los baños se encuentren limpios. El comité tiene mayor presencia cuando la escuela esta próxima a tener un evento que será a beneficio de la comunidad escolar apoyando con lo que se necesario para que no se tenga complicaciones durante los eventos.

El aula.

Es cierto que la educación puede llevarse a cabo en cualquier espacio sin importar las condiciones en las que se encuentre, pero tener una infraestructura adecuada, dentro del salón de clases es importante; se cuenta con un pizarrón verde para gis, un ventilador que casi no funciona, dos mesas, alrededor de 25 sillas. El profesor tiene un papel muy importante dentro del aula, es el

mediador en el proceso de enseñanza de los alumnos “El profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. ” (Porlan, 2000, pág. 18).

Es importante la creación de ambientes de aprendizajes en cada una de las asignaturas para promover la participación de los alumnos. ‘La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Duarte J. , 2003, pág. 5).

El docente hace énfasis desarrollar ambientes propicios en sus intervenciones, aunque no cuente con conocimientos claros de cómo enfrentar estas situaciones con niños con barreras de aprendizaje, por cuenta propia ha buscado estrategias en las que pueda mejorar esta situación En el aula de clases se encuentran alrededor de 23 alumnos, 12 de 3° grado y 11 de 4° de los cuales 14 son hombres y 9 son mujeres.

Durante el receso algunas madres de familia llegan a dejar el desayuno a sus hijos y a los que viven cerca de la escuela, van a sus casas. Se puede identificar a niños con muchas debilidades académicas que no les permite tener un desempeño favorable en clases, se observan problemas fuertes con la materia de matemáticas, lecto-escritura, y falta de atención no todos los alumnos presentan los mismos problemas, pero si todos tienen debilidades.

Durante jornada de observación y práctica que se llevaron a cabo los días del 03 al 18 de diciembre del 2018. En este periodo se tuvo un acercamiento con todos los problemas ya mencionados anteriormente, pero se observó un caso en especial de un alumno que presenta mayores dificultades para relacionarse y resolver cada una de las actividades que se les proporciona.

Hay un niño no puede leer ni escribir, mientras el resto de sus compañeros realiza las actividades, él se la pasa de un lado a otro interrumpiendo a sus compañeros, es rara la ocasión en la que él se mantiene en su lugar. Desafortunadamente la primaria no cuenta con el servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y con ningún programa de esta índole para la atención de niños con problemas de este tipo, es un niño al que todos excluyen de las actividades, provocando no se relacione con el resto del grupo, provocando que el resto del alumnado, vea a su compañero como un peligro por el simple hecho de su comportamiento.

Tener dos grupos de niños de diferentes edades dentro de una misma aula es complicado, ya que todos buscan sus propias amistades acordes a sus edades lo que genera cierta discriminación entre ambos grupos.

Con las múltiples actividades con las que el docente relaciona al grupo no se ha logrado tener una buena relación entre ellos, siempre se encuentran pleitos de niños por no concordar en algunas ideas. Estos problemas se habían mantenido estables o regulares como suele existir dentro de un grupo de niños.

El titular del grupo mantenía una relación de confianza ante el grupo, pero a la vez tenía una postura exigente en cada una de las actividades que el realizaba con ellos, lograba dejar en claro que mientras existiera el respeto de ellos, él, respetaría las opiniones y participaciones de ellos, el docente pedía a los alumnos mayores que dieran el ejemplo a los de menor edad.

El ambiente que generaba el docente era de confianza, aún a pesar de los roles personales que se tenían alumnos dentro del aula.

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permiten avanzar en el desarrollo de sus competencias” (SEP, Programas de estudios 2011 guía para el maestro, 2012, pág. 12).

Lograr alcanzar los objetivos de enseñanza en cada uno de los alumnos suele ser una tarea difícil, si no se toman las medidas necesarias, tenemos que apoyarnos de estrategias que ayuden a lograr nuestros objetivos esperados. Como docentes debemos de fijar cuales son los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestros alumnos, debemos de ser nosotros quienes utilicemos todos los medios necesarios para construir un conocimiento que pueda ser compartido con los niños. La buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado (Mora, 2010, pág. 117).

En el mayor de los casos las actividades que se dejan en el aula son de manera individual con la intención de poner en práctica los conocimientos del niño, y son muy pocos los momentos en los que el maestro deja trabajos en equipos.

A los niños les agrada más trabajar en equipos, se ayudan entre ellos compartiendo cada uno sus conocimientos, el docente utiliza estrategias distintas para conformar los equipos de manera en que no solo queden entre amigos para promover la convivencia y aprendizaje entre ellos. Enseñar a trabajar de manera colectiva a los niños ayuda a reforzar sus principios éticos de compartir sus habilidades y reforzar sus conocimientos.

El aprendizaje grupal implica ubicar al docente y a los estudiantes como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de interaccionar en grupo y a vincularse con los otros, aceptar que aprender a elaborar el conocimiento, ya que este no está dado ni acabado, considerando que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para sujeto que posibilita el aprendizaje. (Edith, 2000, pág. 15).

Propuesta de intervención docente

Problemática.

Los problemas o debilidades que se encontraron en el segundo ciclo (3° y 4° grado) son mayormente: Resolución de problemas matemáticos de fracciones y la comprensión lectora, esto ha generado una debilidad individual en el grupo. Otro de los problemas es el trabajo de manera cooperativa, ya que los alumnos aún no comprenden el objetivo de trabajar cooperativamente. También se observó la presencia de un niño como caso especial, siendo necesario realizar actividades diferenciadas, viendo la parte de incluirlo con el resto de los grupos.

El por qué de la propuesta.

La problemática se retoma del periodo de observación y ayudantía dentro del aula al momento de realizar cada una de las actividades que el maestro llevaba a cabo, ahí es donde nos dimos cuenta del por qué el docente no trabajaba de manera cooperativa.

Propuesta: El Aprendizaje cooperativo, como estrategia para la enseñanza de fracciones en contexto multigrado.

Intervención.

Escuela primaria “Emiliano Zapata Salazar”, ubicada en el Barrio Santa Cruz en la localidad de Amatenango del Valle, Chiapas, segundo ciclo: 3° y 4°.

Tiempo a desarrollar la propuesta.

La intervención se llevó a cabo en el segundo periodo de prácticas académicas, efectuadas en el mes de enero de 2019, se planeó para tres intervenciones divididas en tres sesiones tal y como se desglosa más adelante.

Organización (actores educativos).

Para realizar la propuesta se necesitará la participación del maestro titular como primer mediador con los niños (ver Anexo 1), la participación del director de la escuela y contar con la autorización de los diferentes actores educativos involucrados.

Del mismo modo se busca la participación de profesionales para atender el caso de los niños con capacidades especiales, así como la participación de los padres de familia particularmente en el proceso de este caso. Durante el desarrollo de la propuesta se necesitará del apoyo moral y presencial (cuando sea necesario) de los padres de familia y su comité que conforman.

Propósitos de la estrategia de la estrategia de intervención.

Mejorar y/o reforzar el aprendizaje de los alumnos de manera individual y colectiva, tanto de matemáticas y español, así mismo alcanzar la inclusión de los niños con capacidades especiales.

Para ello se presentan los siguientes propósitos específicos que se alcanzaran con ella:

- Resolver problemas de manera autónoma

- Los alumnos aprenderán el concepto de compartir experiencias para formar conocimientos.
- Los alumnos conocerán los valores éticos para poder incluir a todos sus compañeros sin importar sus capacidades especiales.
- Los alumnos socializarán los componentes de las fracciones y la importancia de trabajo cooperativo.

Metodología

La propuesta se realizó bajo corte cualitativo, con enfoque metodológico de investigación acción, con la intención de reflexionar la práctica realizada, Eliot, (1990), “*define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma*”. Para alcanzar los propósitos anteriormente mencionados, para ello es necesario conocer paso a paso cómo es el proceso en que se alcanzaran estos mismos.

El proceso enseñanza-aprendizaje de la materia de matemáticas resulta difícil para el docente como para el estudiante, ya que una de las características principales de esta área es la abstracción, por lo que requiere procesos cognitivos de mayor complejidad. En general la forma de enseñar es tradicionalista, vista como una simple transmisión de conocimientos del docente al educando, excediéndose en la memorización, el protagonista principal es el profesor, deja al estudiante sin una participación activa en la construcción de su conocimiento.

Para mejorar la resolución de problemas básicos se utilizarán instrumentos de investigación, como las entrevistas que se les aplicará a todos los niños así, como planteamientos matemáticos. Identificada la problemática se puede abordar la siguiente estrategia.

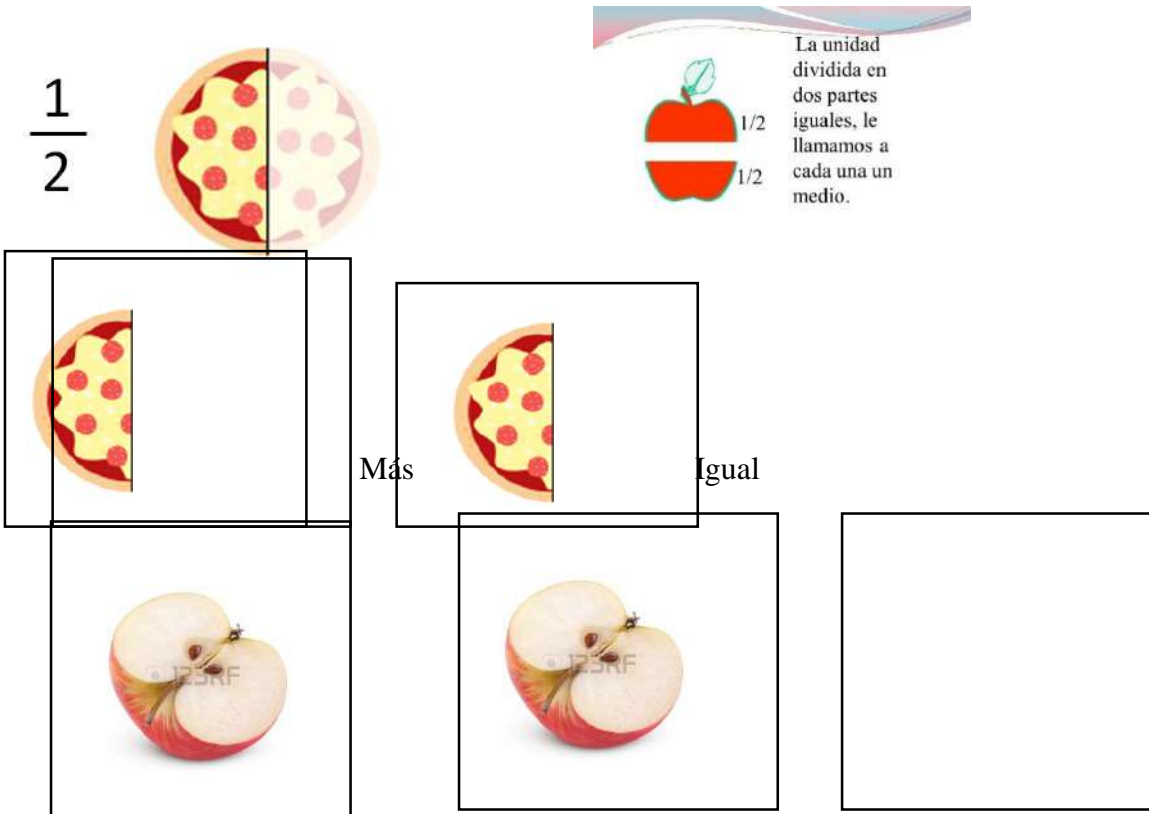
Situándonos en la asignatura de matemáticas de cuarto grado, en el Bloque II Plan de Estudios 2011, lecciones 28, 29 y 30 que generalmente se abordan contenidos sobre las fracciones. Basándonos del contenido y propósito de la enseñanza de fracciones, consideramos que es benéfico enseñarles a los niños con objetos concretos, frutas o materiales didácticos, pero que sean palpables y razonables para el desarrollo intelectual.

Un punto muy importante que hay que indicar antes de iniciar las clases de fracciones es mencionar el propósito de la enseñanza y para qué les va a servir aprender las fracciones. Porque los niños necesitan la reflexión de lo que aprenden, para que ellos se interesen a saber más acerca de las fracciones. Por ello hay que buscar la forma de que los niños se interesen respecto a las fracciones. Una frase que vale la pena mencionar es que “*nosotros aprendemos cuando algo nos llama poderosamente la atención. Es ahí cuando el aprendizaje es satisfactorio*”. Un ejemplo claro es: cuando hay un terreno de 30 x 40 metros, y se pretende dividir o repartir de manera equitativa para 3 hermanos. ¿Cuántos pedazos hay que dividir el terreno? y ¿cuánto le tocará a cada uno? Otro ejemplo es, un pastel y se requiere dividir en partes igual y en la fiesta hay 4 personas, ¿Cuántas partes iguales hay que dividir? y ¿qué tamaño les tocará? Con los ejemplos anteriores los niños empezarán a reflexionar, procurarán buscar soluciones y ellos mismo construirán sus propias leyes de fracciones y con ello emprender las clases.

Aprendo a fraccionar/dividir en partes iguales.

Secuencia de actividades. Sesión uno.

Paso 1: Iniciar con las frutas, objetos concretos, pero con la fracción de medios. Para que los niños razonen y comprendan sobre este concepto y lo asocien con las cosas reales. De igual modo se puede hacer ejercicios con ello, por ejemplo:



Ejemplificamos algunas formas de enseñar las fracciones, posteriormente realizar operaciones como sumas y restas, puntualizando que se avanzará de manera gradual con las fracciones, hasta que los niños hayan entendido el concepto de medios.

Los niños resolverán actividades (ver Anexo 2) del mismo tipo aumentando de complejidad, con la intención principal de que entiendan a que nos referimos cuando mencionamos $\frac{1}{2}$ o $\frac{3}{2}$. Porque los conocimientos hipotéticos, para los niños no le encuentran significado.

Empezar una clase con los símbolos de $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{3}{2}$... es confundir a los niños y ellos se encontrarán en una dilema grande, porque ellos entienden con algo razonable y concreto. Entonces hay que sembrar las bases de fracciones con ejemplos cercanos a los niños, utilizando cosas reales.

Sesión dos.

Después de que los niños aprendan y razonen sobre la fracción de medios, ahora es conveniente enseñarle los símbolos, para que emitan una asociación, asimilación y acomodación. Y con esto lograr un aprendizaje significativo, haciendo una conexión de lo que ya saben y el nuevo conocimiento.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una

imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Según la psicología de (Ausubel, 1983, p.18).

Posteriormente se explicará el concepto de un tercio $\frac{1}{3}$, de igual manera realizar operaciones tales como suma y resta para que los niños asimilen los conceptos. Pero nunca olvidar la importancia de los objetos concretos porque a base de ello los niños razonan y comprenden el sentido de lo que están aprendiendo. Avanzar paulatinamente y cambiar de nivel fraccionaria a otro, hasta que los niños hayan aprendido y que lo manejen en las dos operaciones básicas.

Este trabajo consiste iniciar del más sencillo a lo complejo. Refiriéndome a las fracciones de medios, tercios, cuartos, quintos, sextos, séptimos... así sucesivamente. Cuando los niños hayan aprendido las fracciones es viable ahora sí mezclar las fracciones para realizar sumas y posteriormente con restas.

Las fracciones son ejercicios matemáticos que a los niños les debe de gustar, porque se encuentran y viven en un mundo donde las matemáticas están presentes.

De esta manera el niño comenzará a relacionarse con la resolución de problemas que le permitirá involucrarse con los números para ellos también se le proporcionará un libro sensorial, cuya finalidad es reforzar los conocimientos. Las actividades ya mencionadas anteriormente permitirán incluir poco a poco al niño con capacidades especiales con el resto del grupo, esto para reforzar aún más sus conocimientos. Cada una de las situaciones que se presentan son los retos a los que se enfrentan cada día un docente, para ello es necesario el apoyo en una secuencia de estrategias destinadas a la mejora del grupo.

Rescatando el planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las matemáticas, consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. (Planes y programas, 2011, pág. 75)

Sesión tres.

Una vez realizada las actividades, incluyendo al caso especial, se trabajará de manera cooperativa, con la finalidad propiciar aprendizaje significativo, para ello se llevarán a cabo dinámicas grupales como: Mundo loco, la orquesta, con la finalidad de fomentar el trabajo colaborativo.

Sustentación teórica.

AC (Aprendizaje Cooperativo).

El AC es el aprendizaje en equipos de los alumnos, esto incluye diversas estrategias en las que los alumnos trabajan en conjunto para lograr determinados objetivos de los cuales son responsables todos los miembros.

Kagan (1994) se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema como una parte integral del aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo implica el trabajo en conjunto para lograr los objetivos, cada miembro necesita del conocimiento y el trabajo de todos, de esta manera se alcanza tantos objetivos personales y grupales.

El AC tiene ciertas características de la cuales depende su funcionalidad:

- La interdependencia positiva consta en ser el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás, es decir si todos consiguen sus objetivos podrán alcanzar sus propósitos en conjunto.
- La interacción cara a cara o simultánea es donde los estudiantes tienen que trabajar juntos “aprender con otros” (Navarro, 2005, pág. 49) de esta manera se logra compartir conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Discutir sobre distintos tipos de vista, sobre enfocar determinada actividad y explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo.
- La responsabilidad individual en la que cada miembro tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se les fueron asignadas. Por lo que realmente cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo.
- Las habilidades sociales son necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, de acuerdo al aprendizaje y vinculada a las relaciones entre los miembros.
- La autoevaluación de grupo implica que los alumnos se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido el grupo.

De esta manera el trabajo cooperativo (AC) es de suma importancia y aplicación en cada uno de los grupos, para mejorar el aprendizaje grupal.

Estrategias Didácticas.

Las estrategias didácticas son estructuras de actividades en las que se hacen reales los objetivos y contenidos, se puede considerar análoga a las técnicas que incluyen las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) y estrategias de enseñanza (perspectiva del docente). Incluye actividades o tareas de toda índole que los alumnos deben realizar para llegar a alcanzar los objetivos previstos y dominar los contenidos seleccionados.

Otros autores determinan las estrategias como toma de decisiones sobre los procedimientos y recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción, de manera organizada y secuenciada coherentemente con los objetivos y utilizada con la intención pedagógica, mediante un acto creativo y reflexivo. Las estrategias se clasifican en tres partes, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. La primera hace referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo del estudiante; la segunda es la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición, son los conjuntos de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales. La tercera hace referencia a la serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de las tareas se lleve a buen término.

Educación inclusiva.

La educación inclusiva se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben de ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor

participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños y jóvenes. Se hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación. Para lograr una inclusión es necesaria la utilización de estrategias en las que la participación de todos sea esencial y determinante.

Aprendizaje significativo.

Según David Ausubel el aprendizaje significativo es cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, de esta manera el estudiante reajusta y reconstruye esas informaciones. La estructura de los conocimientos previos condiciona a los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican los anteriores. Este conocimiento forma parte de la psicología constructivista. Más que memorizar el aprendizaje significativo se basa en comprender y no en un aprendizaje mecanicista, esto suele ser nuestras experiencias que obtenemos de nuestros entornos, que implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas relevantes estén adecuadamente claras y disponibles. *“La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia”* (Ausubel, s.f.).

Se debe entender que el aprendizaje significativo que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente de la estructura cognoscitiva de los alumnos.

Las fracciones, su enseñanza y aprendizaje en la educación primaria.

La fracción se utiliza para representar las partes que se toman de un objeto que ha sido dividido en partes iguales. Se representa por dos números separados por una línea de fracción. Los términos de la fracción se denominan: numerador y denominador. Y ¿Cómo se leen las fracciones? Se leen en función de cuál es su denominador. El numerador se lee con los números cardenales: 1 – un, 2 – dos, 3 – tres, ..., 10 – diez, ..., 24 – veinticuatro. El denominador se lee con los números partitivos: 2 – medios, 3 – tercios, 4 – cuartos, 5 – quintos, 6 – sextos, 7 – séptimos, 8 – octavos, 9 – novenos, 10 – décimos. A partir del 11, el número se lee terminado en avos: 11 – onceavos, 12 – doceavos. (Perera Dzul, 2009)

¿Tipos de fracciones? La Fracción Propia, cuando el numerador es menor que el denominador; la Fracción Impropia, cuando el numerador es mayor que el denominador; y la Fracción Unitaria, cuando el numerador es igual que el denominador.

Se utilizan las fracciones (medios, cuartos, octavos) para expresar el resultado de repartos, resolución de problemas con diferentes operaciones, identificación de unidades como el litro, el mililitro, el gramo, el kilogramo y la tonelada, y representación gráficamente de fracciones y las interpretaciones.

Evaluación.

Al finalizar la aplicación de la estrategia, se evaluará para ver el resultado que obtuvo la aplicación de la estrategia, para ello se har uso lista de cotejo que permitirá tener un acercamiento más profundo en el conocimiento de los niños, pero servirá para ver mis competencias de enseñanza como docente.

Nombre _____ del _____ alumno:

Elementos o aspectos a evaluar	Si	No
Identifica el valor de los denominadores		
Aplica el algoritmo de los diferentes tipos de fracciones.		
Soluciona el algoritmo.		
Representa gráficamente el algoritmo de las fracciones.		
Cumplió con tiempo y forma en cada una de las actividades.		
Respeto y tomo en cuenta las opiniones de sus compañeros		
Trabajo de manera cooperativa con el resto de sus compañeros.		

Materiales y recursos.

Para llevar a cabo la propuesta, fue necesario apoyarse en los otros dos docentes, algunos padres de familia y se ocuparon materiales didácticos y recursos tecnológicos que nos permitieron mejorar el aprendizaje dentro del aula; los materiales fueron seleccionados considerando estilos, ritmos y estilos de aprendizaje, sin embargo se consideraron adecuaciones dependiendo de la respuesta de los niños.

- Libro mágico y táctil, para el caso del niño con capacidades especiales
- Pañuelos, hojas blancas y de diferentes colores
- Fotocopias de ejercicios
- Marcadores.
- Plumones.
- Gises.
- Proyector.
- Laptop

Resultados

Por lo tanto, considerando la jornada de observación y práctica docente en contexto multigrado se llega a la conclusión en que estos espacios educativos son grandes retos en el proceso de formación de las futuras generaciones de docentes rurales quienes serán las que velen el desarrollo de las comunidades rurales.

Retomando a Duarte (2003), el ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores el rol del docente es crear ambientes de aprendizaje dentro de un aula, es innovar cada día y es una tarea que el maestro debe de construir de manera permanente y colectiva, con la intención de que los niños aprendan también los valores éticos que se pueden tener en casos como estos.

Podemos decir que el resultado de esta intervención nos permitió conocer los desafíos a los que nos enfrentamos como futuros docentes rurales y uno de nuestros campos laborales son justamente las escuelas multigrados es necesario utilizar nuevos métodos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza. Se busca tener un mayor acercamiento con los niños para mejorar sus capacidades tal y como sucedió en la enseñanza de las fracciones, los niños lograron mejorar sus competencias en el razonamiento lógico de las fracciones. Plantear formas de intervenir en un contexto rural, pero que para ello es necesario contextualizarse para tener una mayor movilidad entre los actores educativos, crear situaciones didácticas incluyentes para la atención de niños con barreras de aprendizaje de esta manera facilitar el aprendizaje, a través de inclusión dentro y fuera del aula.

Con esta intervención se obtuvieron grandes aprendizajes, como docentes reconocimos la relevancia de fortalecer las estrategias de intervención inclusivas, donde los niños lograron interrelacionarse, hubo comunicación, interdependencia positiva, escucha atenta, evolución, consideramos que la mayoría de los alumnos obtuvieron los aprendizajes esperados y se reforzó una minoría que no logró las competencias deseadas, también se propició la inclusión educativa (LEP 2011), así como de lo expresado en el documento está en que más que un programa es una política a cumplir; desde una mirada crítica a la realidad, se pretende generar, desde las aulas de la ENRM, las competencias para una cultura incluyente, requeridas por los futuros docentes que allí se forman, por medio de estrategia, retomamos los planteamientos de Schön: Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. A manera de conclusión, en el estudio los individuos aprendemos a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones. (Duarte J. D., pág. 4).

La investigación acción nos permitió hacer una reflexión de nuestra praxis, considerando que el aprendizaje cooperativo en el aula es una estrategia que permitió que los niños logaran las competencias de acuerdo a los Planes y Programas 2011 (ver Anexo 3) y específicamente en matemáticas, en los contenidos de fracciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

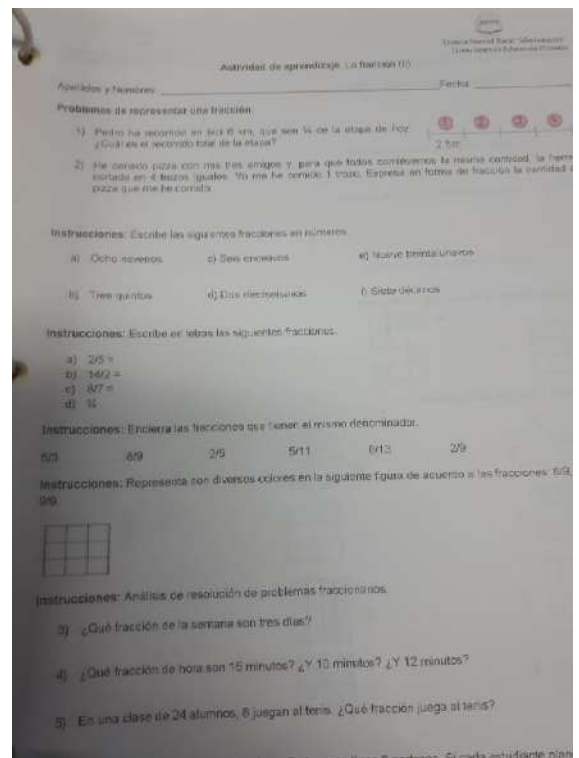
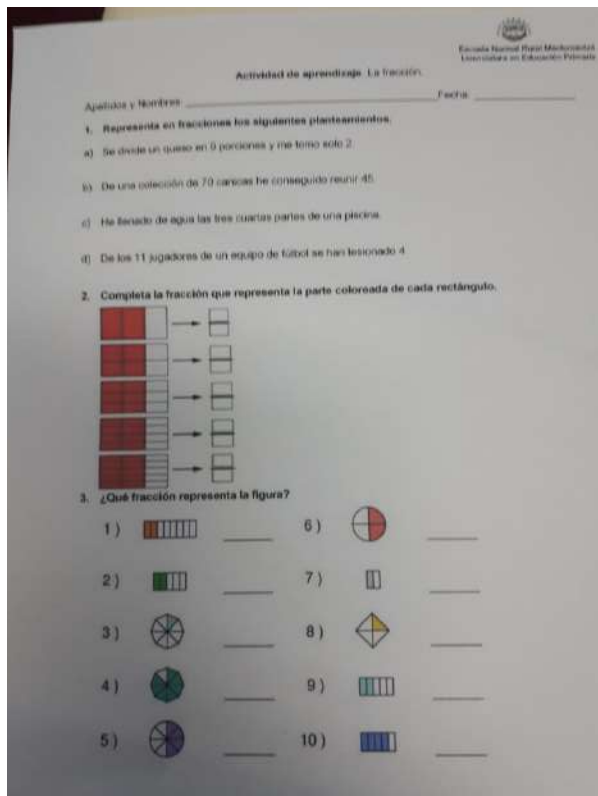
- Ausubel, D. (s.f.).
http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_si_gnificativo.pdf.
- Carbonell, J. (1993). *Las grandezas de las escuelas multigrados*.
- chiapas, c. (2010). *[//www.monitor-odm.chiapas.gob.mx/odm2/wp-content/downloads/Indicadores/2014_Informe_Sobre_Situacion_Pobreza/Chiapas_Acala.pdf](http://www.monitor-odm.chiapas.gob.mx/odm2/wp-content/downloads/Indicadores/2014_Informe_Sobre_Situacion_Pobreza/Chiapas_Acala.pdf)*. Recuperado el 2010
- Crowley, I. (2008). *Estrategia de la mejora de la educacion multigrado*. UNICEF.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje una aproximacion conceptual*. Valdivia.
- Duarte, J. D. (s.f.). AMBIENTES DE APRENDIZAJE UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL . *Reviste iberoamericana de educacion*, 19.
- Edith, C. y. (2000). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: Plaza y Váldes Editores.
- Jimenez, J. J. (2008). *antecedentes de la educacion especial*. innovacion y experiencias educativas.
- Mora, R. A. (2010). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al que hacer del aula*. Aique educacion.
- Navarro, L. P. (2005). *el aprendizaje cooperativo*. PPC.
- Perera Dzul, P. B. (2009). Enseñanza experimental de las fracciones en cuarto grado. *Educación Matemática*, 61.
- Porlan, R. (2000). *El diario del profesor*. Diada editorial.
- R., T., P., E., S., D., & L., Y. (s.f.). *Aulas transdormadas: descripcion, principios y criterios*.
- SEP. (2007). *Trayecto Formativo*. SEP.
- SEP. (2012). *Programas de estudios 2011 guia para el maestro*. mexico: SEP.
- Vargas, T. (2003). *escuelas multigrados ¿como funcionan?* Editora de colores S. A.

Anexos

Anexo 1.



Anexo 2.



Nombre: _____ Fecha: _____

Consigna. Lee atentamente las instrucciones y no olvides revisar cada actividad una vez terminada.

1. Pinta para que cada figura represente un cuarto.

2. Completa la tabla.

Representación	Fración	Se lee
		Unos cuartos
	$\frac{2}{4}$	_____

3. Lee y luego responde.

- Carlos se tomó $\frac{1}{2}$ de un vaso con leche. Camila su hermana, tomó $\frac{1}{4}$ en el mismo vaso. ¿Quién tomó mayor cantidad de leche?
- Carola se tomó $\frac{1}{3}$ de un vaso con leche. Marcelo $\frac{1}{2}$ del mismo vaso con jugo de fruta. ¿Quién tomó mayor cantidad de líquido?

Apellido y Nombre: _____ Fecha: _____

Trayecto: Suma de fracciones (Primer Semestre)

1. Determina la suma de los siguientes fracciones

1) $1/10 + 2/10 =$ 2) $15/10 + 2/10 =$ 3) $1/6 + 1/6 =$

4) $28/10 + 20/10 =$ 5) $7/8 + 7/8 =$ 6) $4/5 + 3/5 + 2/5 =$

7) $1/5 + 2/5 + 4/5 =$ 8) $2/8 + 1/8 =$ 9) $1/12 + 1/12 =$

2. Realiza las siguientes sumas de fracciones, dibujando y escribiendo el resultado de cada una de las operaciones. En la línea de la derecha escribe con letras cómo se lee la fracción de cada resultado.

Anexo 3.

1. Representa en fracciones los siguientes planteamientos.

- a) Se divide un queso en 9 porciones y me tomo solo 2. $\frac{2}{9}$
- b) De una colección de 70 canicas he conseguido reunir 45. $\frac{45}{70}$
- c) He llenado de agua las tres cuartas partes de una piscina. $\frac{3}{4}$
- d) De los 11 jugadores de un equipo de fútbol se han lesionado 4. $\frac{4}{11}$

2. Completa la fracción que representa la parte coloreada de cada rectángulo.

3. ¿Qué fracción representa la figura?

1) 2) _____ 6) 7) _____

Problemas de representar una fracción.

- 1) Pedro ha recorrido en bici 6 km, que son $\frac{3}{4}$ de la etapa de hoy. ¿Cuál es el recorrido total de la etapa? 8 km
- 2) He cenado pizza con mis tres amigos y, para que todos comiésemos la misma cantidad, la hemos cortado en 4 trozos iguales. Yo me he comido 1 trozo. Expresa en forma de fracción la cantidad de pizza que me he comido. $\frac{1}{4}$

Instrucciones: Escribe las siguientes fracciones en números.

- a) Ocho novenos $\frac{8}{9}$ c) Seis onceavos $\frac{6}{11}$ e) Nueve treintaunavos $\frac{9}{31}$
- b) Tres quintos $\frac{3}{5}$ d) Dos dieciséisavos $\frac{2}{16}$ f) Siete décimos $\frac{7}{10}$

“Escribir escribiendo: experiencias exitosas en el proceso de escritura”

PEDRO JONATHAN LÓPEZ LUCERO

pedro.lopez10012018@gmail.com

MARIO SORIANO GONZÁLEZ

mario_9914@hotmail.com

MARY CARMEN GASTELÚM ROJAS

rojasbalta@hotmail.com

NORMAL “PROFR. DARÍO RODRÍGUEZ CRUZ”

RESUMEN

El presente proyecto de investigación “Escribir escribiendo: experiencias exitosas en el proceso de escritura”, de corte cualitativo, es producto del Curso: Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, correspondiente al 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, donde se plasman experiencias obtenidas en las 2 jornadas de práctica profesional realizadas: del 15 al 25 de octubre y del 2 al 13 de diciembre de 2019, con un grupo multigrado, integrado por 22 alumnos de 4º, 5º y 6º grado, en la Escuela Primaria “20 de Noviembre”, ubicada en la comunidad de Rancho Nuevo, Municipio de Acatlán, Puebla.

En este proceso metodológico se trabajó la Investigación Acción centrada en el Modelo de Whitehead en su ciclo de 5 fases, para atender el problema de escritura, El objetivo, es: Qué los alumnos de 4º, 5º, y 6º grado de educación primaria desarrollen habilidades de escritura por medio de la estrategia del juego de reglas.

Se planificaron 5 secuencias didácticas: Historias ficticias; Escribiendo mensajes; Encuéntrame; Jugando con las letras y Así soy yo. Para evaluar se diseñó una escala estimativa con 5 indicadores de desempeño, orientados al logro del aprendizaje esperado “Utiliza párrafos temáticos que delimita con puntuación, espacio en blanco y uso de mayúsculas”.

PALABRAS CLAVE: escritura, Niveles de escritura, Investigación acción, Juego de reglas, Grupo multigrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hacer referencia al proceso de escritura en la educación primaria es complejo, pero específicamente en un grupo integrado por tres grados es aún más, porque las características de los alumnos son diversas y las necesidades de aprendizaje también. No se diga las exigencias en la enseñanza, donde el maestro del grupo tendrá que realizar actividades diversificadas o con diferente grado de complejidad para cumplir con lo que se pretende. “Escribir escribiendo: experiencias exitosas en un grupo multigrado”, es un proyecto que pretende desarrollar habilidades de escritura en alumnos de 4° a 6° grado de educación primaria, a partir del análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Durante la primera jornada de práctica profesional se realizó el diagnóstico para identificar la problemática en el grupo multigrado: de 4° a 6° grado, donde se detectó que 17 de los 24 alumnos escriben un párrafo y no dejan espacios para cada palabra; no respetan signos de puntuación y revuelven letras mayúsculas con letras minúsculas, pero solo son de 3 a 5 alumnos que logran tener una escritura acorde a su edad y grado en el que se encuentran de acuerdo al Plan y Programa de Estudios de Español. Lengua Materna, que establece en su propósito comunicativo “Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual” (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica, 2017).

Esto se debe a causas como: Cambios constantes de maestros de grupo; no se corrige a los estudiantes cuando redactan un escrito; no se orientó de manera adecuada el proceso de lecto-escritura en grados anteriores; no hay exigencia por parte de padres de familia ni maestros para emplear letra clara y legible en trabajos y tareas. Por lo que no se comprende el mensaje que quieren transmitir en trabajos y tareas y genera falta de interés a los alumnos para realizar su tarea por temor a equivocarse, porque si el proceso de escritura se desarrolla de manera eficiente los educandos no tendrán inconveniente alguno ante cualquier situación que se les presente en la vida.

Lo anterior se sustenta en el campo de formación de lenguaje y comunicación respecto al proceso de escritura: apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción; deben comprender qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía, la puntuación, la distribución del espacio gráfico; del mismo modo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas que distinguen cada género textual.

Siendo de esta manera que se realizan las preguntas de investigación: **¿Por qué es importante escribir correctamente?; ¿Cómo desarrollar las habilidades de escritura? Y ¿Cómo fortalecer la escritura en alumnos de un grupo multigrado?** Si bien es cierto que el proceso de escritura es una práctica social y que se inicia en el contexto cultural y la escuela es la encargada de formalizarlo; lo que obliga no solo al maestro titular del grupo a favorecerlo, sino también a los estudiantes de la escuela normal que realizan jornadas de práctica profesional.

Atendiendo la estrategia “Aprendizaje basado en casos de enseñanza” (DOF, 2012) establecida en el Acuerdo 649 de la Licenciatura en educación primaria” y en la competencia profesional: Aplica críticamente el plan y programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar, en la unidad de competencia: Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar, se genera el diseño la presente investigación de corte cualitativo.

MARCO TEÓRICO

a).- Implicaciones en el proceso de escritura en educación primaria

La educación primaria corresponde al segundo nivel educativo de la educación básica, donde las características de los niños de acuerdo a las etapas de desarrollo cognitivo que plantea Jean Piaget corresponde a las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años). En esta etapa generalmente desarrollan el pensamiento lógico que les permite resolver problemas que se aplican a eventos o situaciones concretas, donde incorporen el razonamiento inductivo a partir de observaciones y generalizaciones.

En esta etapa de desarrollo cognitivo se generan distintas hipótesis cuando tratan de entender las características alfabéticas del sistema de escritura, mismas que dependen de la información del medio y de determinados conflictos que se le presenten en la vida cotidiana del niño. Como lo plantea la autora Leonor Romero (2004) en su libro denominado “Aprendizaje de la Lecto-escritura” que existen 4 niveles en la construcción de la escritura: Pre silábico (relación dibujo – texto); Silábico (conciencia fonológica); Silábico–alfabético (combinación entre hipótesis silábica y alfabética) y Alfabético (uso de grafías convencionales).

El desarrollo de cada uno de ellos estará sujeto a las condiciones no solo que la escuela le brinde sino también a las características contextuales y culturales en que se desenvuelve el alumno de primaria. De ahí la relevancia de partir con generalizaciones hasta llegar a lo convencional, ya que cada uno de los 6 niveles del sistema alfabético establece un grado de complejidad y de atención didáctica, que Delia Lerner, citada en el libro de Progresiones del aprendizaje:

Prácticas del lenguaje: primer ciclo, plantea que va desde la producción de escrituras que no se relacionen con la sonoridad hasta respetar algunas convenciones de ortografía literal, posicionales, morfológicas y particulares, como puede ser: el uso de signos de puntuación y mayúsculas en los nombres propios, entre otros.

De acuerdo al tercer ciclo en el ámbito de literatura y prácticas sociales del lenguaje “Escritura y recreación de narraciones”, el docente debe orientar las actividades didácticas hacia la cultura escrita a partir de experiencias cotidianas y producciones de los mismos alumnos, aunque no siempre se puede acercar al estudiante a este proceso, ya que existen factores educativos y del propio contexto que limitan el logro del propósito comunicativo: “Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual”(SEP, 2017).

b).- La escritura y la formación académica en un grupo multigrado

Escribir es un acto creativo para comunicar mensajes, en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos. Como lo menciona la guía didáctica para orientar el proceso del lenguaje oral y escrito: “Para el niño el descubrimiento del sistema de escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de conocimiento al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer errores” (SEP, 1999).

Entendiendo el proceso de escritura como el ejercicio que tiene como propósito transmitir ideas, redactar un tratado, trazar signos, inscribir datos o cualquier otra acción de transposición de letras y símbolos en una superficie dada. La escritura es un sistema de representación gráfica de un idioma por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico típicamente humano de transmitir información.

Como medio de representación, la escritura es una codificación sistemática mediante signos gráficos que permite registrar con gran precisión el lenguaje hablado por medio de signos visuales regularmente dispuestos, ya que “El aprendizaje inicial de la escritura no es aprender las “letras” sino aprender el sentido (comunicar) y el mecanismo (representar) del lenguaje escrito; junto con ello se va aprendiendo el trazo de las grafías y su mecanismo de articulación, pero siempre partiendo de un contexto significativo que tiene que ser un mensaje.” (Romero Ochoa, 2004).

Un grupo multigrado es aquel que se integra por más de dos grados, de acuerdo a la investigación realizada por Sylvia Schmelkes (2019) “las escuelas con organización multigrado son aquellas donde un docente enseña a dos o más grados simultáneamente”. En decir, en un aula multigrado se encuentran estudiantes de distintas edades y con distintos niveles de desarrollo biopsicosocial. Por lo que las condiciones en que el docente responsable del grupo realiza el diseño de la

secuencia de aprendizaje, el desarrollo de las actividades didácticas y la evaluación del aprendizaje, genera tensión al momento de planear y evaluar. No solo para identificar las necesidades de formación de los alumnos en el proceso de escritura, sino al momento de realizar las adecuaciones curriculares.

Siendo de esta manera que el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa pretende favorecer la competencia “Utiliza de manera estratégica y crítica la mejor evidencia derivada de la **investigación educativa** tanto clásica como contemporánea que le permite conformar **marcos de referencia metodológicos, analizar problemáticas** en el contexto educativo mexicano en el **nivel básico** y sustentar tanto la toma de decisiones como su **práctica educativa** con base en dicha **investigación**”, en su unidad III: Investigación cualitativa en educación.

Sin embargo, el docente en formación enfrenta un reto al realizar la investigación Acción en un grupo multigrado de estudiantes de 4° a 6° grado de educación primaria en la escuela primaria “20 de Noviembre”, por las limitantes, tanto en la realización del diagnóstico como atender y favorecer los aprendizajes esperados en la asignatura del Español. Lengua materna. Pese a esto, en la primera jornada de práctica se identificó que la mayoría de los alumnos se encuentran ubicados en el tercer nivel “Silábico-alfabético”, porque: “Escribe partes de la palabra según el nivel silábico, otras tienen correspondencia alfabética, por lo que algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas y usa grafías convencionales, pero también espontáneas. A veces representa las consonantes con cualquier grafía, pero las vocales siempre con la grafía correspondiente” (Romero Ochoa, 2004).

Ejemplos de ello se observa en las siguientes imágenes:

Escribe usando la mayoría de grafías de acuerdo a su valor convencional, sin haber separación en la escritura por su sonoridad.



La historia de la lechuga y el pepino

Habia una vez un día muy caloroso la lechuga y el pepino iban muy felices para el río que estaba muy seca y de pronto se resbaló al río y cayó el pepino de cabeza - la lechuga se empezó a reír después se metió al río el pepino y estaba muy contento el pepino y la lechuga estaba preocupada la lechuga se empezó a quitar las capas de las hojas de lechuga después el pepino tenía frío y la lechuga después se quería poner las hojas después pero ya no pudo ponerlas el pepino se enojó de que no le quiso dar las hojas y la lechuga le dijo - pepino no te enojes por favor yo no te quiero dar mis cosas por que me voy a quedar sin hojas - y mas

Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.

En el programa de estudio de Aprendizajes Clave de educación Integral para la educación básica, Plan 2018, establece en el campo de formación académica (Lenguaje y comunicación) la propuesta de contenidos y consideraciones didácticas para la educación primaria en tres direcciones complementarias:

1. **La producción contextualizada del lenguaje** (interacción oral y escrita de textos, guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos)
2. **El aprendizaje de diferentes modalidades** de leer, estudiar e interpretar los textos.
3. **El análisis o la reflexión** sobre la producción lingüística.

Partiendo de esta referencia, en la presente investigación se trabajó la estrategia del juego de reglas. En estos, los jugadores saben antes de iniciar el juego lo que cada uno tiene que hacer, los alumnos se organizan para alcanzar la meta teniendo en cuenta las acciones de los otros. Es decir, “para que un juego sea considerado de reglas, es necesario que cumpla dos condiciones: 1.- Fijar las reglas que permitan dicha actividad y 2.- Concreción en las reglas” (Trinidad, 2015), las cuales determinarán claramente, la salida, avance, capturas, bloqueos, desbloqueos y finalización. Pero como estrategia didáctica es pertinente para desarrollar habilidades específicas y conocimientos concretos.

c).- Docente titular y docente en formación

Ser docente en formación implica hablar de ciertas limitantes en cuanto al desarrollo de habilidades de intervención didáctica, aunque en el Plan de estudios para la Formación de

Maestros de Educación Primaria 2012 se incluyan cursos que favorezcan el desarrollo de competencias docentes e investigativas que requiere la práctica profesional con un mayor grado de responsabilidad y autonomía, donde se incorporan actividades relevantes, pertinentes y contextualizadas, orientadas a promover aprendizajes significativos, como es el curso de Herramientas básicas para la Investigación educativa, que corresponde al 5º semestre de la Licenciatura, y se ubica en el Trayecto Formativo “Psicopedagógico”, mismo que brinda elementos para fortalecer el quehacer como educador a partir de corrientes de pensamiento pedagógico y psicológico que les permita indagar, comprender y analizar problemáticas centrales en la realidad educativa relacionadas con la práctica docente.

Algunas de las limitantes son el tiempo y número de periodos de cada una de las jornadas de práctica profesional, estas son de dos semanas y se realizan dos periodos, por lo que no es posible atender las necesidades de formación de los alumnos de educación primaria a diferencia del maestro titular que está de manera permanente con el grupo y realiza un diagnóstico a profundidad al inicio del ciclo escolar con aproximadamente una semana o más y no solo en una visita previa que se realiza en un día. También se genera un ambiente tenso en relación a la interacción pedagógica entre el docente titular y futuro docente, debido a que en ocasiones los alumnos manifiestan estar más a gusto con los segundos, porque los entienden y les ponen actividades interesantes.

También enfrenta limitantes en la dimensión psicopedagógica, porque, aunque su formación en la escuela normal esté orientada y vinculada a los enfoques y contenidos disciplinares de la educación básica, los métodos de enseñanza, las estrategias didácticas y las formas de evaluación al momento de llevarlas a cabo están sujetas a las características de los alumnos, del contexto social y su diversidad; de ahí que la enseñanza situada representa un reto permanente, porque “un docente que en su grupo tenga estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados tendrá que revisar además el programa de estudios respectivo a cada grado, para identificar los propósitos y los aprendizajes esperados correspondientes” (Schmelkes, 2019).

METODOLOGÍA

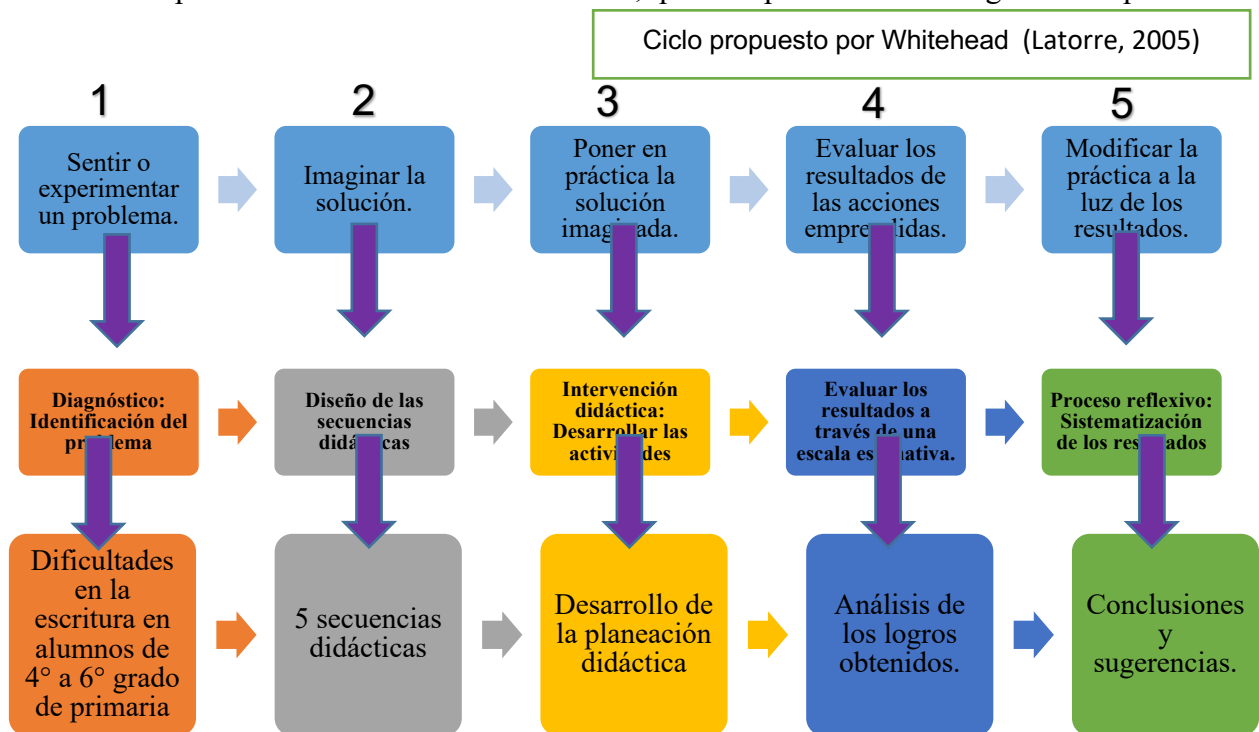
A partir del planteamiento **¿Cómo fortalecer la escritura en alumnos de un grupo multigrado?**, se revisó la bibliografía sugerida en la unidad III del curso para la construcción del proyecto de investigación cualitativa, seleccionando la investigación-acción educativa, la cual se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como el desarrollo curricular. En este sentido Lomax (1990) define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de

ocasionar una mejora” (Latorre, 2005). La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Para Kemmís y McTaggart (1988), citado en el libro de Antonio Latorre, los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica, protagonismo activo y autónomo al profesorado, ya que es quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del proyecto.

El alcance de la investigación fue el descriptivo, debido al factor tiempo y condiciones formativas como futuro docente; por lo que no se cumple con el nivel de profundidad y sistemática en los logros alcanzados. Retomando la estrategia “aprendizaje basado en casos de enseñanza” y el modelo de Whitehead que pretende mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional. Este modelo se refiere a un ciclo de 5 fases, que por su esquema cíclica se considera “espiral de espirales” o “espiral autoreflexiva”.

Para esto se planificaron 5 secuencias didácticas, que se representan en el siguiente esquema:



RESULTADOS

Después de haber trabajado las secuencias didácticas en el grupo multigrado, con alumnos de 4°, 5° y 6° grado; así también, el análisis de los logros obtenidos, reflejados en los indicadores

de la escala estimativa, con la finalidad de identificar las habilidades de escritura se favorecieron con el juego de reglas diseñados para las cinco secuencias didácticas: Historias ficticias; Escribiendo mensajes; Encuéntrame; Jugando con las letras y Así soy yo. De acuerdo a los 6 indicadores de desempeño establecidos en la escala estimativa se puede apreciar lo siguiente: 1) **Asocia la imagen con el texto:** de los 24 alumnos, 17 están en el nivel “satisfactorio”, 4 en “bueno” y 3 en “puedo mejorar”. 2) **Presenta claridad en la escritura caligráfica:** de los 24, 12 están el nivel “regular”, 3 en “satisfactorio” y 9 en “puedo mejorar”. 3) **Respeta la secuencia lineal en la escritura:** de los 24, 12 están el nivel de “puede mejorar”, 8 en “bueno” y 2 en “satisfactorio”. 4) **Escribe correctamente las letras de cada palabra:** de los 24, 11 están en el nivel “puede mejorar”, 10 en “bueno” y 3 en “satisfactorio”. 5) **Separa las palabras al escribir un texto:** de los 24, 15 están en el nivel de “puede mejorar”, 7 en “bueno” y 2 en “satisfactorio”. 6) **Utiliza mayúsculas al escribir nombres propios:** de los 24, 16 están en el nivel “bueno”, 6 en “pueden mejorar” y 2 en “satisfactorio”.

Analizando los resultados, se identifica que aún no se ha logrado mejorar la escritura de manera satisfactoria, debido a que prevalece el nivel de “puede mejorar”, en 3 de los 6 indicadores de desempeño.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El curso de Herramientas básicas para la investigación educativa, pretende “fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes de educación preescolar y primaria en México”, considerando que el estudiante de 5º semestre se enfrenta al desconocimiento y la falta de fundamentación en los resultados de la investigación científica en las acciones de planificación, toma de decisiones e intervención educativa en las instituciones de educación básica.

Ciertamente, que en cada uno de los cursos del trayecto de la práctica profesional se realizan informes del seguimiento y sistematización de los resultados de las jornadas de práctica, pero carecen de la rigurosidad científica y habilidades para la sistematización de la información obtenida a través de la observación, del diario de clase, de los trabajos de los alumnos e instrumentos de evaluación como la lista de cotejo, la rúbrica o escala estimativa. Lo citado anteriormente nos hace reconocer la importancia que tiene la responsabilidad como futuros docentes de propiciar actividades lúdicas para el logro de aprendizajes significativos, en específico, para favorecer el proceso de la escritura en la educación primaria.

Y reflexionar sobre el papel del maestro y del quehacer diario dentro del aula, porque esto nos sirve para comprender el proceso de aprendizaje, así como para entender la construcción del conocimiento del alumnado. Además como lo retoman los autores “es importante potenciar nuestra capacidad de reflexión para tomar conciencia de que nuestra realidad es construida desde nuestras propias ideas confrontándolas con otros” (Carvajal Perez & Ramos García, 1999).

Por ello hay que propiciar situaciones en que los textos cumplan funciones específicas y les ayude a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para quienes no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

Ahora que se tiene conocimiento acerca del proceso de escritura y del papel del diseño de secuencias didácticas, cabe mencionar que el aprendizaje sobre el sistema de escritura que ocurre en el proceso de alfabetización implica que los niños, a partir de ser usuarios de textos, como intérpretes y productores de estos, vayan identificando la relación entre letras, identificar cómo se inicia o cómo termina una palabra cuando la decimos oralmente y cuando está escrita. Por lo que se puede concluir que en la formación como docente en la escuela normal no solo se refiere atender los requerimientos de cada uno de los cursos que integran la Malla Curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, sino poner en práctica los saberes en la intervención didáctica en las jornadas de la práctica profesional. Para ello se requiere de realizar un diagnóstico, identificar situaciones de enseñanza y aprendizaje que requieran el diseño de secuencias didácticas acordes a las necesidades que se presentan en el grupo de práctica, como se describe en este proyecto de investigación cualitativa.

En este proceso metodológico juega un papel relevante el docente titular del grupo, ya que es quien genera el ambiente dinámico y da la pauta para el desarrollo de estrategias didácticas pertinentes; pero el trabajo académico realizado en las aulas de clase es determinante para el desempeño en las jornadas de práctica profesional del docente en formación.

Siendo así como el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa de 5º semestre, favorece la competencia profesional “Utiliza recursos de la **investigación educativa** para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (DOF, 2012).

La experiencia y aprendizaje que me deja este intento de investigación desde el aula de práctica en un grupo multigrado de educación primaria, es seguir trabajando con la metodología de Investigación Acción y mejorar el proceso didáctico a partir de estrategias de enseñanza, siendo una de ellas el juego de reglas, ya que se pueden hacer adecuaciones a partir de lo teórico, siempre y cuando respetando las características y finalidad de este. Porque derivado de los

resultados obtenidos solo se logró mejorar tres indicadores de desempeño: **Utiliza mayúsculas al escribir nombres propios**, donde 16 están en el nivel “bueno”, **Asocia la imagen con el texto** donde 17 están en el nivel “satisfactorio” y **Escribe correctamente las letras de cada.**

REFERENCIAS

- Carvajal Pérez, F., & Ramos García, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* México: Sevilla.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: DOF.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero Ochoa, M. L. (2004). *El Aprendizaje de la Lecto-escritura*. Lima , Perú.
- Schmelkes, S. (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- SEP. (1999). *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.
- Trinidad, M. d. (2015). *El juego reglado como un recurso de aprendizaje significativo en niños de 3 a 4 años de edad*. México: UPN.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ESCUELAS MULTIGRADO

Tereisa Juárez Montaña

tereisa.juarezm018@gmail.com

Sarita del Carmen Herrera Lara.

sarita.herrera2599@gmail.com

Escuela Normal del Estado de Tabasco “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

LINEA TEMATICA: Práctica docente en la Educación Multigrado

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo identificar estrategias de enseñanzas que promuevan la calidad educativa en aulas rurales multigrados. Se realizó una investigación histórica con una metodología cualitativa para lo cual, sustentar la postura que se obtuvo a través de la observación participante en el Jardín de niños “Jaime Torres Bodet”. Resultando, dos líneas de estrategias de enseñanza para implementar en este tipo de contexto: organización o acomodo de alumnos y el rol de Niños monitores dentro del aula. En conclusión, evidencia la importancia de incorporar no una sola, sino distintas metodologías de enseñanzas donde el aprendizaje alcanzado por los estudiantes sea significativo.

PALABRAS CLAVE: Dificultades, Estrategia de enseñanza, Multigrado, Aprendizaje significativo y Contexto.

ABSTACT

The objective of this research work is to identify teaching strategies that promote educational quality in multigrade rural classrooms. A historical investigation was carried out with a qualitative methodology for which, to support the position that was obtained through the participant observation in the “Jaime Torres Bodet” kindergarten. As a result, two lines of teaching strategies

to implement in this type of context: organization or accommodation of students and the role of child monitors within the classroom. In conclusion, it demonstrates the importance of incorporating not only one, but different teaching methodologies where the learning achieved by the students is significant.

KEYWORDS: Difficulties, Teaching strategy, Multigrade, Meaningful learning and Context.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día ser educadora sigue siendo un reto, lo cual conlleva a plantear lo interrogante ¿cómo es posible manejar una situación didáctica frente a una diversidad de niveles de conocimientos y contextos ante aprendizajes esperados específicos por enseñar? porque aún no hay un modelo estratégico a seguir, por consiguiente, dicha interrogante conduce este trabajo de investigación de tipo cualitativo donde la idea principal es dar a conocer estrategias de enseñanza a través de experiencias profesionales en el campo educativo, lo cual se presentan en el Estado del arte. En la medida que dentro del marco conceptual, se encuentra detalladamente posturas teóricas y/o argumentos en relación con el tema.

A partir, de estos hallazgos y reflexión teórica sobre el tema, se expone aspectos que pueden configurar una estrategia de enseñanza óptima en aulas rurales multigrados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se pretende aportar información a la comunidad docente en relación al manejo de sus propias jornadas tratándose de un espacio heterogéneo donde existen diferentes niveles de conocimientos y necesidades que cada individuo trae consigo mismo, específicamente, recomienda estrategias para crear un espacio alfabetizador a fin de incluir a cada alumno; tratándose de un contexto rural.

MARCO REFERENCIAL O EDO. DEL ARTE

En los 5 últimos años, se remonta uno de los momentos más complejos dentro del magisterio; la selección de las estrategias para la enseñanza-aprendizaje que ocupan docentes en su práctica, en efecto, Educación se diversifica desde sus tipos de organización. Estas pueden ser: organización completa o grupos heterogéneos, por ejemplo, unitario, bidocente, tridocente o en su caso, tetradocente.

El contexto donde se encuentran inmersos los alumnos tiene que estar directamente entendida para relacionarla con la búsqueda de una estrategia favorable dentro del aula. Es decir, se selecciona a partir de la realidad, las necesidades y dificultades que prevalecen. Por ello, a continuación, se presentan antecedentes de estudios, investigaciones, proyectos y artículos realizados en otros países sobre el tema, esto ayudará a construir una base sólida para el desarrollo del presente trabajo de investigación, de modo que las conclusiones y resultados obtenidos al final, sean pertinentes.

1.- En Enero del 2015 la *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* de España en el Vol.12, Núm. 1, titulado *Aprendizajes móvil: perspectivas*, basado en una investigación cualitativa comparte que la construcción futura del aprendizaje, puede implementarse desde distintas tecnologías, a través de modelos didácticos en los que el aprendizaje alcanzado por los estudiantes sea significativos. “*El Aprendizaje Móvil está integrado por 4 ejes: la movilidad, la interacción, la inteligencia artificial y recursos basados en la tecnología como la realidad aumentada y los juegos aplicados al aprendizaje*” (Pablo Vicente T. Carrión, 2015), es decir, un escenario móvil, interactivo e inteligente resulta un trabajo didáctico que alcanza aprendizajes significativos, basándose del concepto *movilidad en la educación*. Este tiene el poder de darle ubicuidad a los procesos y combinar el aprendizaje formal, practicado en el aula y el informal, que rompe estructuras, conceptos y abre camino a una serie de innovaciones cuyos efectos es necesario experimentar.

2.- La Revista *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* de Bogotá, Colombia en su Vol.16, Núm.30 en el año 2016 publica *Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical*, este artículo expone el proceso de enseñanza de estudiantes de lectoescritura musical en la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda; basado en trabajos-prueba como la transcripción de notas musicales, exponiendo la relación entre el rendimiento musical y la metacognición. Define al estudiante como un “*sujeto activo que genere aprendizajes significativos y al profesor guía para la consolidación de estos*”. Una postura constructivista que conceptualiza los siguientes 3 aspectos con respecto a la labor docente:

- 1) Debe *dominar la estructura interna de la asignatura*, a través de un conocimiento profundo de los lineamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales de la disciplina, donde considera el proceso sobre el resultado o aciertos y desaciertos.
- 2) Debe *conocer los diversos procesos implicados* en el modo en que los estudiantes se apropian y asimilan los nuevos conocimientos con el objetivo que asuma una postura crítica y cambio de cara a fijar nuevas estrategias de enseñanza que active esquemas inéditos de aprendizaje.
- 3) Debe *mantener una disposición especial* que le facilite asumir una actitud crítica de su práctica para reconocer aspectos que han favorecido el aprendizaje de sus alumnos.

De esta manera, a partir de los trabajos-piloto realizados; dice que el dinamismo docente desde el instante que piensa en la manera como el aprendiz regula, es decir, lo significativo que es

comprometerse con las metas y colocarse en el lugar, sin perder el propio rol de maestro para alcanzar los aprendizajes.

2.-En el Vol. 13, Núm. 2 de la Revista *Sophia* titulado *Estrategias de aprendizaje en la Educación Superior* publicado en Marzo del 2017, basándose en el análisis de las estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes de la Facultad de Ingenierías en Colombia, explica que no se puede emplear una misma estrategia de aprendizaje, incluso, puede que no se pueda aplicar una sola para los mismos estudiantes, ya que “*cada estudiante aprende de forma distinta y para alcanzar un buen aprendizaje y desarrollo académico, influye la motivación, los rasgos de personalidad, las concepciones y métodos de enseñanza de la docente, la cantidad y tipo de tarea influyen en la forma de aprender de los alumnos*”. (Visbal Cadavid, Delimiro, 2017). De hecho, menciona una serie de características de estrategias de aprendizaje, las cuales son: Promover un aprendizaje efectivo, Permiten secuenciar, ordenar y trabajar los contenidos para un mejor aprovechamiento, Evitan la improvisación, Dan seguridad a los actores (educando, educador), Favorecen la autoconfianza, Fomentan el trabajo cooperativo, Dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y Favorecen la participación y socialización.

3.- En esta misma línea, el artículo llamado *Metodologías participativas como estrategia de enseñanza e intervención en contexto de desastres* publicado por *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante (RUA)* en su vol. 2018, refiere dar una mirada en la Psicología Comunitaria (PC) basado en el caso de Mariana-MG, que surgió a través de la reflexión de cómo la propuesta de enseñanza e intervención desarrollada durante la disciplina contribuyó a pensar el campo de la PC en situaciones de desastres. El contexto era de dolor y resistencia; al pensar en la actualidad de la PC. La disciplina permitió reconectar el campo teórico y metodológico del magisterio frente a casos extremos; este trabajo externa que el tipo de realidad no es algo simple porque amenaza a los sujetos en formación. De ahí, la necesidad de construir *espacios de diálogo* entre investigadores o profesionales y estudiantes con el objetivo de potenciar, transformar el dolor o duelo en lucha y mejorar estas condiciones que obstruyen un ambiente de aprendizaje.

4.- Más tarde, en Venezuela el 31 de Julio del 2019 el artículo titulado *Estilos de aprendizaje: enseñanza en LUZ* publicado por la Universidad Privada “Dr. Rafael Beloso Chacín”, en su Vol. 21, Núm. se centra en una investigación descriptiva y de campo, donde realiza un inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb de 1985 con una población de 59 estudiantes del Programa de Diseño gráfico de la FADLUZ. Esta teoría refiere a un estado duradero y estable entre el individuo y medio ambiente, por ello, este modelo cíclico de 4 etapas:

Etapa 1: *Experiencia concreta*. Significa aprender a través de sentimientos y el uso de los sentidos; Involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten.

Etapa 2. *Observación y reflexión*. Significa aprender observando; Reflexionar acerca de esas experiencias y percibir las desde diferentes aproximaciones.

Etapa 3. *Conceptualización abstracta*. Significa aprender pensando; El aprendizaje comprende el uso de la lógica e ideas y generar conceptos e integrar sus conceptos e teorías sólidas

Etapa 4. *Experimentación activa*. Significa aprender haciendo; El aprendizaje toma una forma activa, es decir, ser capaz de usar teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

Básicamente, este permanece presente en todo el proceso de aprendizaje del estudiante, en contraste, este test destaca las 4 capacidades para el aprendizaje: Experiencia concreta (EC), Observación reflexiva (OR), Conceptualización abstracta (CA) y Experimentación activa (EA). Claro está que, FADLUZ ha permitido la construcción de andamios cognitivos desde el momento que considera que existe una diversidad es estilos entre la población estudiantil analizada.

De esta manera, las investigaciones mencionadas anteriormente revelan que se necesita romper con la práctica mecánica porque en su mayoría procesan información a través de la experiencia activa, es decir, en la práctica de la educadora debe incluir situaciones nuevas, además, la observación reflexiva.

MARCO CONCEPTUAL

La Educación que brinda la educadora en nivel Preescolar impacta porque es el primer encuentro formal de su recorrido académico, más aún, cuando se tiene condiciones de clase indistinta a un espacio de aprendizaje óptimo, se necesita hacer una retrospectiva sobre cómo fortalecer los aprendizajes contemplando la identidad de los alumnos. Por fortuna, existen posturas teóricas que permiten las nociones de lo que no debemos hacer y orientar el camino que sí debemos tomar; algunas consisten en experiencias personales y otras, estudios y observaciones. A continuación, un espacio donde autores distinguidos señalan información con respecto a las estrategias de enseñanza.

Primero, educar a un grupo de alumnos de diferentes edades y niveles de conocimiento y a la vez, formen parte de una dinámica de trabajo con contenidos adecuados al contexto, implica un gran reto. Particularmente, *“la escuela rural tiene como soporte el medio, la cultura y se caracteriza por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además, de una configuración pedagógico-didáctica multidimensional”* (Roser Boix Tomas, 1995). Aquí el punto es involucrar a cada alumno; en cada uno existe algo diferente que puede compartir con quienes le rodean, pero llevar a cabo el esquema tradicional donde se separan los estudiantes y solamente son receptores de información, en realidad, esta no asegura la obtención de aprendizajes significativos. De hecho, la investigadora Melanie Uttech (2002) recuerda que *“los modelos de enseñanza tradicional tuvieron origen en las fábricas, también conocido como Modelo fabril con la finalidad de dar la*

enseñanza todos, al mismo tiempo mostrando igualdad, sin embargo, es una falsa creencia que todos los niños poseen capacidades mentales, físicas y sociales iguales”.

Debido que cada individuo aprende particularmente en un ritmo; cabe destacar que, desde el criterio de Antúnez y Gairín (1998), la enseñanza simultánea *“promueve el sentido de comunidad dentro de un salón de clases”*, en adición, el cambio constante de ubicación de los asientos es una forma de aumentar conocimientos en los escolares, por ejemplo, en islas, asamblea, y herradura. Incluso, el teórico Lev S. Vygotsky (Rusia, 1896-1934) sostenía que *“el aprendizaje es un proceso social...los niños desarrollan sus habilidades cognoscitivas mediante la interacción con los otros”*. Esto, en un maestro rural, debido a las situaciones que enfrenta; sí mira desde la óptica didáctica, puede convertir fortalezas.

Lo explica Manuel Quílez Serrano y Rosa Vásquez Recio (2012): *“los alumnos mayores ejercen, a ratos y a indicación del docente, como maestros de los más pequeños, lo que trae consecuencias pedagógicas de gran calado: crece la autoestima del alumnado enseñante y la autonomía, se sienten responsables, ejercitan la colaboración y reafirmación y maduran sus conocimientos mediante el montaje de las estrategias de enseñanza”*.

Hablando del medio rural, hay que desmontar la idea de la mala calidad en estos espacios porque ¿cuáles son las oportunidades que proporciona la escuela rural?; simplemente favorece la experimentación educativa, ofrece maestros integrales que se pueden dedicar a cada alumno, sistema de enseñanza particular y un horario y calendario flexible. Esto hace lo propiamente diferente entre el contexto urbano.

MÉTODO

Este trabajo de investigación es de tipo cualitativo, lo que significa que persigue describir sucesos complejos del medio que se estudia con información, en esta ocasión a través de un estudio histórico. A continuación, se hace una descripción de la estructura de cada instrumento y técnica que se ha utilizado en este proceso:

Instrumentos

Diario de campo. Es un instrumento de registro, que contiene las experiencias en este caso, las vivencias de las Normalistas en sus Jornadas de Observación y Práctica.

Formato del Diagnóstico interno del grupo. Este es un informe que permite conocer, analizar y evaluar la situación actual del grupo, teniendo en cuenta sus metodologías, problemáticas, deficiencias o necesidades, con el propósito de potenciar las amenazas.

Técnicas

Observación participante. Técnica que permite al observador comprender desde adentro la realidad, por ejemplo, sobre cómo se está haciendo, quién lo hace, cuando se lleva a cabo, cuando tiempo toma, dónde se hace y por qué se hace.

Procedimiento

Mediante las Jornadas de Observación se conoció parcialmente aspectos sobre las estrategias de enseñanza que ocurrían en el aula, cuya información se confirmó en la 1ra Jornada de Práctica, obteniendo un análisis para el desarrollo de esta investigación.

RESULTADOS/ DISCUSIÓN

Este trabajo realizado a través de un estudio histórico de las estrategias de enseñanza resultó convincente porque hablando de contextos rurales significa un mayor desempeño por la educadora, y al haber indagado se identifica que no solo un aspecto configura la estrategia didáctica, sino una serie de puntos clave que realmente promuevan un espacio de aprendizaje significativo.

En consecuencia de esta investigación, se identifica dos líneas de estrategias de enseñanza que una educadora rural puede implementar; la primera, consiste en el apoyo de alumnos mayores o aquellos que adquieren los conocimientos con facilidad, a los de menor grado o aquellos que no han comprendido la consigna, también conocido como Niños monitores y la segunda, el acomodo u organización estratégica de los alumnos dentro del aula (islas, herradura o asamblea)

El análisis de la información presentada anteriormente, nos ofrece una perspectiva de la complejidad para escoger la estrategia adecuada que alcance aprendizajes en los alumnos significativamente, permitiendo comprender a través de la investigación que no existe una estrategia ideal porque las condiciones económicas, familiares, psicológicas o emocionales e incluso el contexto influyen en el desempeño de cada alumno, por lo tanto, no es lo mismo la oportunidad de saberes de un alumno que en el fin de semana tiene la oportunidad de acudir a un centro comercial, entre un alumno que cosecha con su familia en un huerto. Por ello, la implementación de estas dos líneas dentro del espacio de aprendizaje potencia la calidad educativa en aulas rurales multigrado.

CONCLUSIÓN

La función de una educadora rural significa romper paradigmas de metodologías de enseñanzas porque la circunstancia peculiar de este entorno demuestra que enseñar con una sola estrategia es incongruente.

Este trabajo encontró a través del estudio histórico que muchas de las veces las particularidades del contexto rural no son las que distorsionan el resultado de los aprendizajes porque mediante la observación participante se encuentra que las maestras no inciden “el aprendizaje como proceso social” (Lev. S. Vygotsky, 1896- 1934). Otro aspecto que resultó llamativo fue la inconstancia del dinamismo referente a las habilidades sociales en los alumnos, lo que provoca variaciones al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en este nivel educativo, mediante la socialización se construyen seres académicos.

Por el contrario, aquí se expone dos vertientes para diseñar el modelo de enseñanza adecuada para los preescolares con la finalidad que las educadoras trasciendan del modelo tradicional y fusionen nuevas ideas para aplicar sus secuencias didácticas en el aula; estas son, la distribución de los alumnos para impartir la clase y los roles entre los propios estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Ortega, Engels., Casanova R. Ilya Isadora., Paredes, Liliana y Canquiz, Liliana. (2019) Estilos de aprendizaje: estrategias de enseñanza en LUZ. *Telos*, Vol. 21, Núm. 3, Pp: 1-13. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99360575010>
- Quilez Serrano, Manuel., Vázquez Recio, Rosa. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.25, Núm. 2, Pp: 1-12. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5353Quilez.pdf>.
- Roa Ordóñez, Henry. (Enero-Junio, 2016). Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, Vol. 16, Núm. 30, Pp. 207-222. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100246672013>
- Rosa, Débora Diana., Barreto, Cardoso Barreto, Leticia. y Mayorga, Claudia. (2018) Metodologías participativas como estrategia de enseñanza e intervención en contexto de desastres. *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol. 2018, Pp. 353-362. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/84959/1/Redes-Investigacion-Docencia-Universitaria-2018_31.pdf
- Torres Díaz, Juan Carlos., Infante Moro, Alfonso. y Torres Carrión, Pablo Vicente. (Enero-Febrero, 2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, Vol. 12, Núm. 1, Pp. 38-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78033494005>
- Visbal Cadavid, Delimiro., Mendoza Mendoza, Abel y Díaz Santana, Abel. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Revista Sophia*, Vol. 13, Núm. 2, Pp 73-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4137/413751844008/index.html>



4^{to} Congreso Nacional
de Investigación sobre
Educación Normal

Hermosillo, Sonora. 2021

ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS PARA EL DESARROLLO DE DISPOSITIVOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE CAM

Autores:

Sara Daniela Torres Acosta

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Área de Atención Intelectual

saradtorresac@gmail.com

Ana Marcela Santa Cruz Bradley

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Doctorado

Profesora e investigadora

anascbra@gmail.com

Carlos Geovani García Flores

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Doctorado

Profesor e investigador

c.g.garciaflores@gmail.com

Características:

Reporte parcial de investigación.

Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

La presente investigación cualitativa se aplica en un grupo multigrado de 4°, 5° y 6° de educación primaria perteneciente a un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la ciudad de Durango, Durango. Tiene como objetivo diseñar y aplicar estrategias diversificadas pertinentes y adecuadas que estimulen y favorezcan el desarrollo de tres dispositivos básicos de aprendizaje: atención, sensopercepción y motivación, para promover el desarrollo óptimo de estos elementos en los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), asociadas a discapacidad severa o múltiple, así como a trastornos del

desarrollo severos que conforman este grupo, para que tengan la oportunidad de acceder a un aprendizaje significativo, así como para adquirir habilidades cognitivas, sociales y prácticas que les sirvan de herramienta para su desarrollo integral. Las habilidades se evaluarán con un enfoque socioformativo, que tome en cuenta los avances significativos y reales de los alumnos, y que además, ayude a implementar o replantear las estrategias aplicadas en el aula para que los alumnos aprendan.

Palabras clave: Estrategias diversificadas, Dispositivos Básicos de Aprendizaje, evaluación socioformativa.

Planteamiento del Problema

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo siempre ha sido un tema de discusión importante, pues se cuenta con muchos autores y enfoques que nos dicen, desde distintas perspectivas y experiencias, cuál es la mejor manera de enseñar para que los alumnos aprendan y el proceso que lleva a cabo cada uno de ellos para adquirir los aprendizajes que se pretende que logren alcanzar. Por esta razón, el tema de investigación se orienta al diseño y aplicación de estrategias diversificadas en el aula que faciliten el desarrollo de dispositivos básicos de aprendizaje, como la sensorio-percepción, la atención y la motivación, con el propósito de propiciar un aprendizaje integral y significativo en los alumnos que enfrentan BAP asociadas a discapacidad y trastornos del desarrollo severos, de tal manera que estos permitan minimizar las barreras que enfrentan, priorizando la adquisición de habilidades sociales, prácticas y cognitivas.

El CAM es un servicio de tipo escolarizado de la educación especial que proporciona atención educativa a niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan discapacidad múltiple o severa, o bien, diferentes trastornos del desarrollo severos y que por alguna razón no pueden acceder al currículo que le corresponde al ser incluidos a una escuela regular (SEP, 2006).

Los CAM trabajan con los planes y programas de estudios 2011 y 2017 que la Nueva Escuela Mexicana propone, los maestros de grupo planifican sus clases utilizando los aprendizajes esperados que le corresponden a cada grupo, aunque siempre realizan las adaptaciones curriculares pertinentes para que los alumnos logren alcanzar los aprendizajes esperados. Los alumnos con discapacidad y trastornos graves del desarrollo que no son aceptados en escuelas de educación básica regular, asisten a los CAM con el propósito de ser únicamente "entretenidos" o "cuidados", en palabras de algunos padres de familia los conciben como "guarderías".

La presente investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo en un aula de educación primaria multigrado perteneciente al CAM "La Forestal" ubicado al norte de la ciudad de Durango, Durango. Tiene un total de 13 alumnos entre los 9 y 12 años de edad que presentan diferentes discapacidades y trastornos del desarrollo en diferentes grados de

severidad, tales como Discapacidad Intelectual (DI), Discapacidad Motriz (DMO), Hipoacusia (HP), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA). Cada uno de los alumnos del grupo proviene de contextos socioculturales muy diversos, pero la mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo. Las dinámicas familiares son sumamente heterogéneas.

En lo referente a la manera en qué aprenden los alumnos, los canales de aprendizaje que predominan en el grupo son el kinésico y visual. Los periodos de atención son cortos y participan de manera activa cuando se realizan actividades utilizando material concreto y tangible, y cuando los contenidos son contextualizados llaman su interés. La mayoría de los alumnos presentan atención a corto plazo, por lo que la prioridad de este proyecto de investigación es estimular y favorecer el desarrollo de la sensopercepción, la motivación y la atención, ya que de acuerdo a las características, habilidades y competencias de los alumnos son estos los dispositivos básicos de aprendizaje que se necesitan favorecer, para que adquieran un aprendizaje.

En cuanto a las competencias curriculares, la edad cronológica de los estudiantes es la que corresponde a los niños de 4°, 5° y 6° de primaria, sin embargo, curricular y cognitivamente, se encuentran en el nivel de la edad de niños en edad preescolar. Nueve de ellos se ubican en el nivel de adquisición de la lectoescritura presilábico y cuatro en el nivel silábico.

Preguntas Centrales de la Investigación

Por las razones anteriores, las preguntas que rigen esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo se realiza una evaluación diagnóstica integral inicial de los alumnos de un aula multigrado?
2. ¿Cuáles estrategias diversificadas se pueden emplear para que los alumnos puedan desarrollar los dispositivos básicos de aprendizaje?
3. ¿Qué herramientas e instrumentos de evaluación se deben implementar para conocer el avance real de los alumnos?
4. ¿Cómo mejorar las habilidades docentes para diseñar y aplicar estrategias diversificadas en un aula multigrado?

Por lo tanto, la presente investigación plantea la siguiente *hipótesis de acción*: la enseñanza diversificada favorece el aprendizaje de los alumnos con discapacidad y trastornos generalizados del desarrollo de un aula multigrado de un Centro de Atención Múltiple.

Referentes Teóricos

La revisión de las investigaciones que han dado lugar al conocimiento sobre la temática abordada permite obtener la información necesaria para ubicar el tema de estudio con los conocimientos actuales y comprender el problema, para identificar las posibles alternativas de solución.

Puentes Chávez (2018) en *Ausencia de metodologías de enseñanza diversificadas en el aula*, describe un proyecto de innovación educativa realizado en una escuela municipal en la ciudad de Concepción, Chile en el año de 2018. Se centra en una propuesta de intervención de estrategias metodológicas de enseñanza diversificada en el aula, para evaluar, se realiza el análisis FODA, árbol de problemas, entrevista y escala de apreciación, encuentra que los docentes que aplicaron dichas estrategias, obtuvieron resultados destacados y puntajes altos en su sector educativo.

Cárdenas Aguilar (2011) en México, específicamente en la ciudad de Durango, con el tema de *Atención a la diversidad en el aula*, compara el modelo de enseñanza tradicional y el diversificado y concluye que es necesario implementar estrategias diversificadas que permitan al alumno aprender y participar.

Un avance de la investigación de Anijovich, Beech y Cancio (2017), en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Registra un taller con el objetivo de que el docente adquiriera los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para reconocer la diversidad de sus estudiantes. En la evaluación de este curso, los docentes participantes realizaron una experiencia en sus contextos reales de trabajo

Estrategias Diversificadas para el Aprendizaje de Todos.

Según Tomlinson (2001) la enseñanza diversificada o diversificación de la instrucción "es una respuesta del profesor a las necesidades de los alumnos guiada por los principios generales de la diversificación, tales como tareas adecuadas, grupos flexibles, evaluación continua y ajustes". Esto quiere decir que el profesor es el encargado de ajustar y adecuar la enseñanza, tomando en cuenta no solo las necesidades de los alumnos, sino también sus habilidades y competencias para que accedan al aprendizaje.

Para diseñar estrategias diversificadas Tomlinson (2011) propone tres elementos importantes que se deben tomar en cuenta: qué queremos diversificar, cómo y por qué. Lo que queremos diversificar son los contenidos, actividades, la organización, el espacio y los trabajos de los alumnos, el *cómo* se referirá entonces a el grado o el tipo de adaptación que se realizará para que los alumnos puedan acceder al *qué* de acuerdo a sus necesidades, habilidades, competencias y conocimientos. Por último, el *por qué* serán las razones por las cuales queremos diversificar.

En este caso, las estrategias que se han estado implementando responden a los contenidos, actividades, organización y espacio, es decir, se está diversificando el *qué* con la realización de ajustes curriculares pertinentes, actividades que respondan tanto a las

necesidades de los alumnos como a sus habilidades e intereses, organización de los espacios de manera diferente.

Dispositivos Básicos de Aprendizaje.

Esta investigación pretende desarrollar únicamente tres de los dispositivos básicos de aprendizaje: la sensopercepción, motivación y atención, con el propósito de que sea la base para consolidar aprendizajes en los alumnos, ya que si un individuo no cuenta con los dispositivos básicos no podrá acceder al aprendizaje de manera óptima.

La sensopercepción "es un proceso complejo en el que cada estímulo constituye ya parte de un todo funcional que se puede a su vez, ser nuevo o estar incorporado al individuo" (Azcoaga, 2008) En palabras simples, la sensopercepción se define como todos aquellos estímulos que son captados por los sentidos del cuerpo humano, ya sean visuales, auditivos, olfativos, táctiles o gustativos, y que desde mi punto de vista personal, constituye el dispositivo más básico para aprender.

La motivación se refiere, según Azcoaga (1987) "cómo el estado de excitabilidad óptima para iniciar un condicionamiento, como una de las condiciones del sistema nervioso central que hacen posible comenzar un proceso de aprendizaje.

Por último, la atención es uno de los dispositivos básicos que más se deben trabajar y que más les cuesta a los alumnos adquirir, pues en la mayoría de las ocasiones se encuentran muchos distractores, ya sean extrínsecos o intrínsecos, que dificultan su concentración. Azcoaga (1987) define la atención como un requisito que "está subordinada a la motivación y se corresponde al mantenimiento de un nivel apropiado de receptividad de uno o varios canales sensoriales". Se puede decir entonces que la atención se refiere a la recepción e interpretación de los estímulos e información que recibe el alumno por medio del entorno y que decodifica utilizando los sentidos.

Evaluación Socioformativa.

Tobón (2017) define la evaluación socioformativa como:

Un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las personas, equipos, organizaciones y comunidades para que aprendan a resolver problemas del contexto retadores, mejoren en su actuación y desarrollen el talento necesario para la sociedad del conocimiento, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (p.17)

Es decir, el enfoque socioformativo en la evaluación busca desarrollar el ingenio y la creatividad de las personas mediante la propuesta de retos cotidianos y contextualizados utilizando el trabajo colaborativo para su resolución con el propósito de mejorar continuamente y adquirir conocimientos.

Metodología

De acuerdo con Hernández et al (2010) la presente investigación se ubica en el enfoque cuantitativo. Menciona que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis, antes, durante y después de la recolección y análisis de datos.

Dentro del enfoque de la investigación cualitativa, se encuentra el método de investigación acción, que según Latorre (2002) "hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social". Por esta razón para esta investigación se ha seleccionado el modelo de investigación-acción, ya que es adecuado para la transformación de la práctica docente y la participación de los alumnos en este proceso. Se caracteriza además, por la autoreflexión y autoevaluación de la intervención docente realizada con el propósito de mejorar.

Se utilizarán instrumentos y técnicas de evaluación y de recolección de datos que avalen tanto el proceso de investigación como los resultados obtenidos, por esta razón, la recolección de datos en esta investigación se llevará a cabo mediante una rúbrica de evaluación socioformativa y un diario de observación, que en un primer corte muestran los resultados obtenidos durante el mes de enero y de las primeras semanas del mes de febrero.

Los principales participantes de este estudio fueron los alumnos del grupo que se atendió, los cuales se caracterizan por ser 13 alumnos en total, de los cuales 10 son niños y 3 niñas entre los 9 y 12 años de edad que pertenecen a un grupo multigrado de 4^o, 5^o y 6^o.

La experiencia docente dentro de este grupo es un reto muy grande, ya que se debe de atender a las necesidades, habilidades y competencias de los alumnos. Para abordar el tema de investigación se ha elaborado un plan de acción mediante el diseño de un esquema de planeación por proyectos mensual denominado unidad didáctica, que consiste en describir tanto las estrategias como la secuencia de actividades que se han de trabajar a lo largo del mes. La figura 1 muestra el plan de acción llevado a cabo durante este periodo:

Secuencia de actividades	Fecha de aplicación (Enero)														
	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24	27	28	29	30	31
1. Buscamos y pintamos letras con nuestros dedos	X														X
2. Adivina la letra de la palabra y dibújala		X													
3. Juntamos letra con letra			X												
4. Formamos letras con masa moldeable.				X											
5. Memoramos de letras.					X							X			
6. Clasificamos letras.						X									
7. Buscamos letras en etiquetas.							X								
8. Rompecabezas de letras mayúsculas y minúsculas								X			X				
9. Completamos palabras con letras que conocemos								X				X			
10. Cantamos usando sílabas de palabras								X		X					
11. ¿En dónde has visto estos empaques?									X						
12. Formamos palabras usando tapas.										X					
13. Gusanito de letras para saltar											X				X
14. Contamos letras de palabras y las dividimos en sílabas											X				
15. Dibujamos objetos que nos dice la palabra												X			
16. Dominó de letras													X		
17. Monstruos come letras														X	
18. Circuito motor con letras															X

Figura 1. Secuencia de actividades del plan de acción

Fuente: Elaboración propia (2020)

Para realizar el seguimiento a las acciones realizadas durante la intervención didáctica se ha utilizado la siguiente rúbrica de evaluación socioformativa, la cual se aplicó tanto al iniciar como al finalizar la unidad didáctica correspondiente al mes de enero, además se realiza la elaboración de un diario de observación en donde se escriben situaciones relevantes.

Interpretación de resultados

La evaluación que se realizó en un primer ciclo de intervención, consiste en el análisis de evidencias recuperadas del diario de observación y de la rúbrica aplicada en una etapa inicial y una intermedia. Dicha rúbrica se aplicó de manera individual a cada uno de los alumnos con el objetivo de ver el nivel inicial en el que se encuentran de acuerdo a indicadores de los dispositivos básicos de aprendizaje como la atención, permanencia, participación además de los contenidos del aprendizaje de las letras del abecedario. La figura 2 muestra dicha rúbrica:

INDICADORES	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	MEDIO ALTO	ALTO
Escucha y observa con atención durante la realización de las actividades.	No escucha ni observa con atención en ningún momento.	Se observa disperso y distraído durante la realización de actividades.	Escucha y observa con poco interés y atención.	Escucha y observa con interés y atención.	Escucha, observa con atención y participa en la realización de actividades.
Escucha y ejecuta indicaciones durante el desarrollo de las actividades.	No escucha ni ejecuta indicaciones en ningún momento.	Escucha indicaciones pero no las ejecuta.	Escucha y ejecuta solo algunas indicaciones y necesita de motivadores para realizarlas.	Escucha y ejecuta indicaciones.	Siempre escucha y ejecuta indicaciones y las realiza de manera excelente.
Participa e imita según las consignas brindadas.	No participa ni imita ninguna consigna, ni siquiera con apoyo.	Participa e imita consignas con apoyo.	Participa e imita según las consignas ocasionalmente y es necesario repetirlas.	Participa e imita consignas ocasionalmente sin apoyo.	Realiza las consignas de manera autónoma, sin imitar y sin apoyo.
Identifica imágenes previamente presentadas.	No identifica ninguna imagen previamente presentada y no presta atención cuando se le presentan de nuevo.	No identifica imágenes previamente presentadas hasta que se le presentan de nuevo.	Identifica imágenes ya presentadas siempre y cuando se le cuestiona.	Identifica imágenes previamente presentadas.	Recuerda imágenes previamente presentadas y las utiliza para ejemplificar.
Muestra permanencia durante el desarrollo de las actividades.	No muestra ninguna permanencia en ninguna actividad.	Requiere de apoyo y motivación para permanecer.	Muestra permanencia en actividades de su interés y por periodos moderados de tiempo.	Permanece en el desarrollo de actividades por periodos prolongados.	Permanece en cualquier actividad y durante toda la jornada escolar.
Identifica y nombra las letras del abecedario.	No identifica ni nombra ninguna letra del abecedario.	Identifica al menos las vocales y requiere apoyo para nombrarlas.	Identifica una cantidad pequeña de letras y las nombra sin ayuda.	Identifica y nombra la mayoría de las letras del abecedario.	Identifica y nombra todas las letras del abecedario y las utiliza para formar palabras.
Ubica la marca y la utilidad de los productos observando la etiqueta.	No ubica la marca ni la utilidad de los productos.	Ubica la marca o la utilidad del producto con apoyo.	Ubica la marca del producto pero no la utilidad/ubica la utilidad pero no la marca sin ayuda.	Ubica la marca y la utilidad de los productos observando la etiqueta.	Ubica la marca y utilidad del producto sin necesidad de observar la etiqueta.
Utiliza sílabas de algunas palabras para crear efectos sonoros siguiendo un ritmo.	No utiliza sílabas ni fonologías con ningún propósito y sin seguir ritmos.	Utiliza solo algunas sílabas para crear efectos sonoros y necesita apoyo para seguir el ritmo.	Utiliza sílabas para crear efectos sonoros aunque necesita moderación para hacerlo con ritmo.	Utiliza sílabas para crear efectos sonoros y sigue el ritmo sin ayuda.	Utiliza sílabas para crear efectos sonoros, sigue el ritmo y crea ritmos propios.

Figura 2. Rúbrica de evaluación socioformativa

Fuente: Elaboración propia (2020)

En la figura 3 se muestran los resultados que arrojó la evaluación inicial del mes de enero, en donde se puede observar de manera general que de los 13 alumnos evaluados la mayoría se encuentra en el nivel bajo en todos los ítems considerados, mientras que son pocos los que se encuentran en un nivel alto.

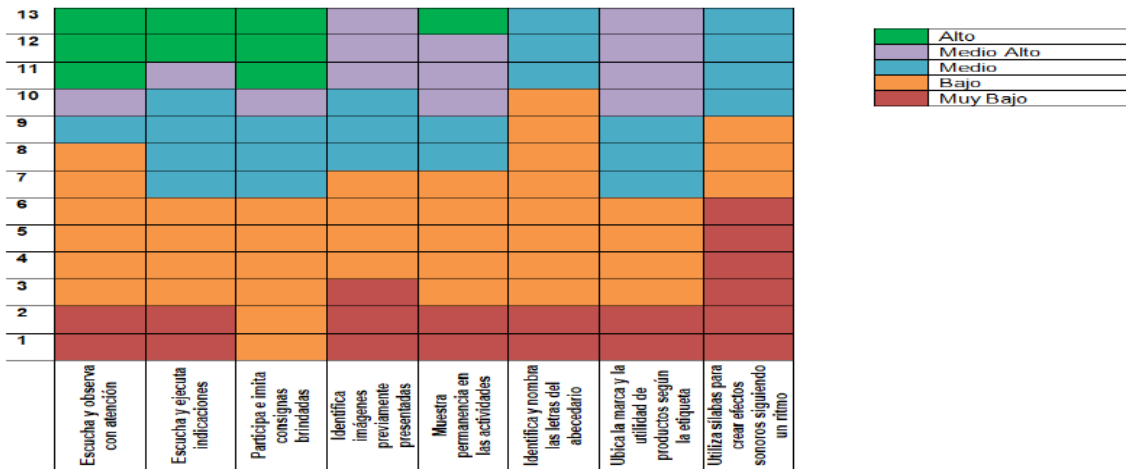


Figura 3. Resultados de evaluación inicial primer ciclo

Fuente: Elaboración propia (2020)

El indicador que presenta resultados más favorables es el de participación e imitación de consignas brindadas, pues en este no se encuentra ningún alumno en el nivel de muy bajo, seis de ellos se encuentran en el nivel bajo, tres en el medio, uno en el medio alto y tres en el nivel alto. Contrario a esto, la columna con resultados muy poco favorables es la correspondiente al indicador de "utiliza silabas para crear efectos sonoros siguiendo un ritmo, pues es en la que se encuentra mayor número de alumnos en el nivel muy bajo, con un total de seis alumnos en este nivel, tres de ellos se encuentran en bajo y cuatro en medio, no teniendo ningún alumno en el medio alto y alto.

Los resultados de los demás indicadores son muy variados, aunque la mayoría de alumnos se ubicaron en el nivel bajo. Por ejemplo, en la primera columna correspondiente al indicador de "escucha y observa con atención" se encuentran dos alumnos en el nivel muy bajo, seis en el bajo, uno en el medio, uno en el medio alto y tres en el alto. En "escucha y ejecuta indicaciones" hay un total de dos alumnos en el nivel muy bajo, cuatro en el bajo, cuatro en el medio, uno en medio alto y dos en alto. En lo correspondiente a "identifica imágenes previamente presentadas", tres se encuentran en el nivel muy bajo, cuatro en bajo, tres en medio y tres en medio alto. No se presentó ningún caso en el nivel alto.

En lo referente a los indicadores orientados a la evaluación de los aprendizajes esperados, los cuales son la identificación y utilización de letras del abecedario con una intención fonológica y rítmica, así como la lectura de productos cotidianos mediante la etiqueta, no se encuentra ningún alumno en el nivel alto, pues en el relacionado a "identificar y nombrar las letras del abecedario" dos de ellos se encuentran en el nivel muy bajo, ocho en bajo y tres en medio, pues identificaban, relacionaban y nombraban solo letras que les son familiares como las vocales, la inicial de su nombre o bien, solo las ubicaban de acuerdo a la que se les pedía que señalaran.

En "ubicar la marca y la utilidad de productos según la etiqueta" se encuentran dos alumnos en nivel muy bajo, cuatro en bajo, tres en medio y cuatro en medio alto, teniendo como el caso anterior, ningún alumno en el nivel alto. Los alumnos ubican la marca de los productos de uso y consumo cotidiano, sobre todo los referentes a alimentos y productos de limpieza, así como la gran mayoría ubica la utilidad de los mismos, sin embargo, son pocos los que la describen.

Para contrastar la información y con el objetivo de comprobar si se han tenido avances tanto con la aplicación de la intervención como en el aprendizaje de los alumnos, se ha realizado una evaluación final del primer ciclo de intervención la cual ha arroja los siguientes resultados en la figura 4:

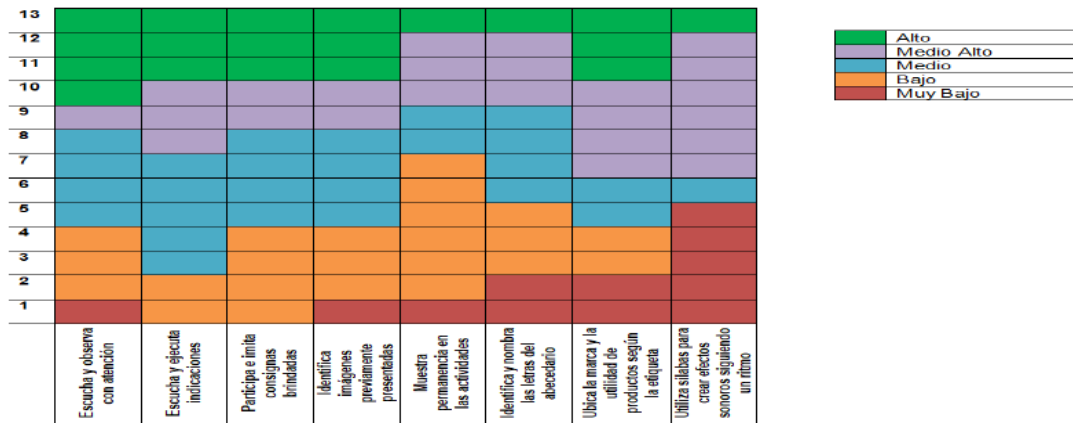


Figura 4. Resultados de evaluación final primer ciclo

Fuente: Elaboración propia (2020)

De acuerdo a la gráfica anterior, se puede observar que en el indicador de “escucha y observa con atención” se encuentra un alumno en el nivel muy bajo, tres en el bajo, cuatro en el medio, uno en el medio alto y cuatro en el alto, por lo que se ha mejorado en lo correspondiente a la atención.

En “escucha y ejecuta indicaciones” dos se hallan en el nivel bajo, cinco en el medio, tres en el medio alto y tres en el alto. “Participa e imita consignas brindadas” tiene cuatro alumnos en nivel bajo, cuatro medio, dos medio alto y tres en alto, y al igual que el anterior no presenta a ningún alumno en el nivel muy bajo, mientras que en “identifica imágenes previamente presentadas” se encuentra un alumno en nivel muy bajo, tres en bajo, cuatro en medio, dos en medio alto y tres en alto.

En los indicadores relacionados a los aprendizajes esperados de la intervención mensual, en “identifica y nombra las letras del abecedario” dos alumnos se hallan en el nivel muy bajo, tres en bajo, cuatro en medio, tres en medio alto y uno en alto habiendo resultados muy favorables en la ampliación del repertorio de identificación y ubicación de letras, así como en nombrarlas y la correspondencia fonológica-gráfica.

En el indicador de “ubica la marca y la utilidad de los productos según la etiqueta” dos se encuentran en el nivel muy bajo, dos en bajo, dos en medio, cuatro en medio alto y tres en alto, representando mayor avance en la identificación de la utilidad de los productos, dónde se pueden encontrar y la descripción tanto del producto como de la utilidad.

Por último, el indicador que en la evaluación inicial había resultado el menos favorecido se mantiene como el aspecto con peores resultados, sin embargo, en comparación con los resultados iniciales se muestra una mejora y un avance significativo, pues e “utiliza sílabas para crear efectos sonoros siguiendo un ritmo” se encuentran cinco alumnos en nivel muy bajo, uno en medio, seis en medio alto y uno en alto, presentando mayores dificultades con la participación de algunos alumnos, el poco interés en los cantos y la arritmia de algunos otros.

Con base al análisis e información anterior, en este primer ciclo de intervención se han advertido resultados que confirman la hipótesis de acción; la enseñanza diversificada favorece el aprendizaje de los alumnos con discapacidad y trastornos generalizados del desarrollo pertenecientes a un aula multigrado de un Centro de Atención Múltiple.

Sin embargo, en el caso del alumno 1 que presenta Trastorno del Espectro Autista en un nivel severo, se observa un retroceso debido a la falta de dosificación y control del medicamento que se le administra diariamente, lo que ha provocado una descompensación del alumno en el ámbito escolar y social, pues todos los avances que se tuvieron con él durante el mes de enero se perdieron en el mes de febrero.

Los resultados obtenidos fueron favorables en su mayoría ya que la mayor parte de los alumnos subieron de nivel de desempeño tanto en los dispositivos básicos de aprendizaje como en la adquisición de aprendizaje de las letras del abecedario, pues según las gráficas y los números se puede observar que en un primer momento el 38.46 % de los alumnos se encontraba en un nivel bajo en todos los aspectos a considerar para la evaluación, sin embargo, al finalizar y evaluar el primer ciclo de intervención ahora el 22.11% se encuentra en el nivel bajo y predomina el nivel de desempeño medio con el 25%.

Por otro lado, también existen resultados que constituyen nuevas preocupaciones para el desarrollo y funcionamiento de la investigación, tales como la optimización del tiempo, la costumbre de seguir rutinas, monotonía de la enseñanza, falta de conocimiento de los intereses y expectativas de los alumnos así de como conocer y diversificar más las estrategias de intervención. Estos factores hacen que los resultados no sean los esperados y que los dispositivos básicos de aprendizaje no se estimulen de la manera esperada. Por lo que se pretende planear un segundo ciclo de intervención tomando en cuenta estas áreas de oportunidad con el fin de obtener una mejora significativa.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, Tomlinson (2011) propone para la diversificación en el aula que “los profesores pueden diversificar el contenido, el proceso y el producto de acuerdo con las aptitudes, los intereses y el perfil de aprendizaje mediante una serie de estrategias organizativas y docentes” y además propone tres elementos importantes para diversificar: qué, cómo y por qué, lo cual beneficia no solo la dinámica del aula sino que propicia un ambiente de aprendizaje favorable para el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias tal y como lo vimos en la interpretación de resultados con la mejora significativa de los alumnos de un momento inicial y uno final en el mes de enero.

Al poner en práctica estrategias diversificadas se pueden desarrollar los dispositivos básicos de aprendizaje, ya que según Azcoaga (1979) el aprendizaje es “un proceso que afecta al comportamiento de un animal o de un ser humano, que alcanza a tener carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tiene carácter relativamente estable”, pues al modificar y diversificar los espacios, contenidos,

actividades, productos, rutinas y prácticas de enseñanza se genera en el alumno un cambio en el comportamiento y una respuesta diferente a estos nuevos estímulos, en este caso, la respuesta ha sido más que favorable, pues además de presentar cambios en el área cognitiva y curricular, los alumnos han presentado mejoras en aspectos como la atención, la permanencia y participación mediante el estímulo de los dispositivos básicos de aprendizaje, sobre todo en la atención y motivación, ya que al implementar actividades novedosas que rompen con la monotonía la motivación en los alumnos se incrementa y son más de su interés, lo que propicia su atención, pues como lo menciona Azcoaga (1987) "motivar para una determinada forma de aprendizaje escolar significa crear estímulos convenientes que susciten la atención tónica".

Por otro lado, al diversificar las actividades y estrategias la evaluación del aprendizaje debe de hacerse de igual forma, por lo que la evaluación socioformativa constituye una opción bastante viable. Tobón (2017) propone a la evaluación socioformativa como "un proceso (...) para que aprendan a resolver problemas del contexto retadores, mejoren en su actuación y desarrollen el talento necesario para la sociedad del conocimiento", por esto, al ser un proceso de evaluación que toma en cuenta los aprendizajes reales del alumno y que se basa en estimular la innovación y la creatividad para la resolución de retos cotidianos es la mejor opción para evaluar tanto el avance de los alumnos como la misma práctica docente, pues permite, como el método de investigación-acción indica "mejorar el sistema educativo y social" (Latorre, 2002) mediante el diseño y la replanteamiento de estrategias que se realizarán para el segundo y tercer ciclo de intervención.

Las principales conclusiones que se derivan del proceso y los resultados de esta investigación son que en el primer corte realizado en el primer ciclo de intervención se ha comprobado la hipótesis de acción planteada en esta investigación, debido al avance en el aprendizaje de los alumnos que se ha comprobado en las gráficas anteriormente descritas. Además, se han respondido algunas de las preguntas de investigación, pues se ha determinado que para realizar una evaluación diagnóstica integral inicial y secuencial de los alumnos se estará utilizando la evaluación socioformativa con el propósito de obtener resultados reales y significativos.

Sin embargo, el proceso de investigación acción ha permitido encontrar áreas de oportunidad que se deben trabajar, tales como mejorar las habilidades docentes para un mejor diseño y aplicación de estrategias diversificadas. Se debe conocer más a los alumnos, sus gustos, intereses y expectativas para generar las estrategias más pertinentes, por lo que la investigación permite reconocer algunos desafíos en la práctica de la enseñanza diversificada.

REFERENCIAS

- Azcoaga, J. E. (1979). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Azcoaga, J. E. (1987). *Psicología Lenguaje Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- Azcoaga, J. E. (2008). *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández et .al.(2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Latorre. (2002). *La investigación acción*. México: Grao.
- Piaget, J. (primera 1969 y ultima 2015). *Psicología del niño*. España: Ediciones Morata.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación Socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instumentos*. Mount.
- Tomlinson, C. A. (2011). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Ediciones Octaedro S.L.

FACTORES QUE AFECTAN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN RURAL

Cinthia del Carmen Robles Robles

Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en educación Preescolar

Estudiante de Licenciatura de educación Preescolar

roblezcynthia@gmail.com

María Guadalupe Gil de la Fuente

Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en educación Preescolar

Estudiante de Licenciatura de educación Preescolar

mariaguadalupe.gildelafuente@gmail.com

Resumen

Durante el desarrollo de la investigación acerca del trabajo docente, se involucran algunos factores que generan efectos tanto positivos como negativos en las actividades que se realizan en el aula. Esta investigación de tipo cualitativo, la cual se realizó a través de la herramienta de observación de campo, puntualiza que los factores externos de la institución impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de edad preescolar que asisten al jardín de niños multigrado “Diego Rivera” ubicado en una zona rural.

A través de un sustento teórico en los marcos referencial y conceptual se pretende dar una visión más amplia del tema teniendo las referencias necesarias para demostrar que el factor económico, la ubicación, la cultura y las relaciones interpersonales se ven reflejados en la práctica educativa.

Abstract

During the development of the research about teaching processes, some factors are involved and these generate either positive or negative effects in the activities that are executed in the classroom. This qualitative investigation, which was done under the scope of field observation, determined that the external factors of the institution directly impact the teaching-learning processes of the students that attend the multigrade kindergarden “Diego Rivera”, situated in a rural zone.

Through the theoretical support of the referential and conceptual frameworks, it is intended to give a broader vision of the topic, taking into consideration the necessary references to demonstrate that the economical, geographical, cultural and interpersonal relationships are reflected in the teaching practice.

Palabras claves: Escuela rural, educación multigrado, estrategias docentes, contexto, comunidad rural.

Introducción

Este texto analítico tiene como principal objetivo resaltar los factores que impactan la labor docente en un jardín de niños multigrado de una comunidad rural en el estado de Tabasco, de igual manera, se presentan las problemáticas que son más frecuentes en la educación de las zonas rurales, y como estas pueden perjudicar al desarrollo del trabajo educativo. La labor educativa de un docente, es ser un guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su vez, también supervisa, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa y reorienta lo aprendido. Así, se deduce que toda intervención educativa es aprendizaje y enseñanza a la vez.

Se desarrolló una investigación cualitativa, donde se analiza el concepto de docencia, de los jardines rurales, las características de un docente como facilitador, la revisión de un sustento teórico para analizar como ayuda en el proceso de la enseñanza a un alumno en estas zonas.

En la ponencia se alcanza a examinar algunas opiniones de diferentes autores, características de la educación para el desarrollo rural, así como las experiencias adquiridas en el trabajo docente, durante las jornadas de observación y práctica educativa, durante el tercer semestre de la licenciatura en educación preescolar.

En los resultados se plantean algunas de las carencias que se pueden encontrar en los jardines rurales y se enumeran los factores hallados dentro del contexto y en las instituciones educativas, resaltando las estrategias que el docente implementa, para poder dar solución a las problemáticas y favorecer las relaciones interpersonales que afectan a los alumnos y por ende a su práctica educativa.

Planteamiento del problema

La problemática descrita en el siguiente texto surge de la observación y el trabajo de practica realizado en un jardín de niños multigrado, perteneciente a una comunidad rural del estado Tabasco, en el cual, el contexto influye de manera cotidiana en las actividades de la institución, por ello, enumerar los factores que interviene en la práctica docente resulto un tema muy interesante para su estudio, tomando en cuenta

las condiciones propias del lugar y utilizando diferentes estrategias para desarrollar la practica educativa y llegar a unos resultados y conclusiones.

Marco teórico

Los jardines de niños rurales multigrado son una realidad que se ha ido consolidando cada vez más en el territorio mexicano. El ejercer el trabajo docente en este tipo de instituciones se ha vuelto un reto para todos los maestros; las formas de enseñanza que se aplican a los educandos involucran muchos factores que retan la formación docente.

En diversas narrativas de docentes recopiladas y analizadas por Cecilia Fierro en 1991, la mayoría de los maestros opinó “aparte del trabajo en el aula, el maestro debe accionar en bien de la comunidad, orientando, opinando, organizando, trabajando”. Actualmente esta opinión no está alejada de la realidad, las educadoras que cumplen la función de docente multigrado en una comunidad rural deben mantener y ejercer su trabajo docente en función de las necesidades de ésta.

Las instituciones multigrado comúnmente requieren que el docente realice a la vez actividades directivas y administrativas, en detrimento de su función pedagógica, es por lo que Melanie Uttech en su libro “Imaginar, Facilitar, Transformar una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural” puntualiza que las funciones básicas que recaen sobre un maestro de escuela unitaria se refieren a la gestión y como facilitador del aprendizaje.

El papel que el docente juega en la educación preescolar es muy importante, Istúriz (2005) plantea que en educación inicial el docente actúa en dos ámbitos integrados: la escuela y lo sociocultural (familia y comunidad).

En las escuelas multigrado un docente desarrolla un arduo trabajo en la interacción de niños con diversos grados, edades, género, niveles de maduración y desarrollo, intereses, estilos de trabajo, entre otros, asimismo establece una relación directa con las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos (Águila, 2019); el conjunto de todos estos factores influye en su trabajo de enseñanza.

En preescolar multigrado, de acuerdo con narrativas analizadas por Schmelkes (2019) los docentes muestran un mayor dominio pedagógico y un manejo más ágil que en los docentes de otros niveles educativos. El trabajo de un docente que es unitario representa grandes desafíos, no obstante, es en estos escenarios donde la vocación y el trabajo de la docencia puede marcar la diferencia y utilizar todas las herramientas a su alcance para favorecer el aprendizaje de los alumnos de las zonas rurales.

Marco conceptual

Los jardines unitarios se encuentran en zonas rurales o semirurales según el investigador Julián Pérez Porto (2014) la ruralidad no tiene como tal un concepto, pero, suele emplearse en publicaciones técnicas y científicas con referencia al conjunto de los fenómenos sociales que se desarrollan en un entorno rural y que permiten construir una identidad con diversidad de clima y condiciones geográficas que determinan las actividades económicas de las comunidades en las cuales encontramos la agricultura, la ganadería y la minería, esto influye en la socioeconomía de las comunidades e inciden en la presentación del servicio educativo.

Un jardín de niños unitario es el lugar propicio para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la diversidad de los alumnos es el factor primordial, puesto que niños de 3 a 6 años comparten una misma aula y no solo eso, también el mismo docente y la oportunidad de conocer los mismos temas. Educar a un grupo de alumnos de diferentes edades y niveles dentro de una misma aula, de manera que todos formen parte de una dinámica de trabajo y de un proceso de comunicación orientado sistemática e intencionalmente hacia la consecución de objetivos con unos contenidos curriculares adecuados a la realidad social inmediata, esto implica un gran reto para los docentes (Uttech, 2002).

La docencia según el artículo de María Estela Raffino (2019) escrito para conceptos educativos de la página web de “concepto .DE.” lo definió como aquella persona que se dedica de formar profesional a la enseñanza. La docencia es una profesión cuyo objetivo principal es transmitir la enseñanza a otras personas, se puede hablar en un marco general de enseñanza o sobre un área en específico. Para Cristiancho (2007) “La función docente comparte un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético-moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que, ejerce influencia sobre otros seres humanos, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles”. Desempeña funciones administrativas, funciona como docente y directivo a la vez; esto implica una cuidadosa organización y plantación de su trabajo, debe distribuir y jerarquizar las actividades que realiza, esta doble función, propicia que el docente se involucra más en su trabajo y forma parte de la comunidad, al tener una interacción con una mayor intensidad con los que la conforman.

“Ser docentes de una escuela unitaria, recae en ellos dos funciones básicas ser gestor del centro y facilitador del aprendizaje.” (Uttech, 2002). La esencia de la función del docente rural debe caracterizarse por el empeño en la evolución de cada uno de sus estudiantes, demostrando siempre que a través del conocimiento y la preparación se logrará transformar todas las debilidades de su entorno en grandes oportunidades que le propiciaran un mejor desenvolvimiento y desarrollo en sus vidas. Domínguez (1992) expone una serie de factores que inciden en la calidad educativa, en términos del docente como

clave en este proceso. Los factores que plantea son: a) el tiempo disponible para estudiar, b) el tiempo en la escuela, y c) los procedimientos de instrucción, por mencionar los más relevantes.

Ser un facilitador según el doctor Alberto Linares Tejeda es una persona que desempeña como orientador o instructor en una actividad. En algunos países, el término se utiliza como sinónimo de profesor o maestro. Igual permite nombrar a los oradores en seminarios o eventos similares. Se trata de especialistas y profesionales con una sólida preparación en el tema abordado, que intentan desarrollar el potencial de los asistentes u oyentes. Ser un facilitador del aprendizaje del niño en ruralidad hay ciertos aspectos que los caracteriza como; el tiempo de dedicación a los alumnos es muy escaso al explicar nuevos conceptos o cada uno de ellos.

La comprobación del proceso de los alumnos es precisamente que los alumnos de menor rendimiento o si se da el caso o con los que presentan alguna deficiencia, con los que tenemos una tolerancia estratégica, son permisivos con ellos y en algunas ocasiones aceptan sus acciones para evitar romper con la dinámica de funcionamiento de la clase (Uttech, 2002).

Método

El fundamento metodológico es la investigación cualitativa utilizando como técnica la observación de campo en el escenario de análisis el jardín de niños Diego Rivera, en la ranchería Plutarco Elías Calles, sección la Majahua, Centro, Tabasco, llevando a cabo el registro de los resultados en un diario de campo para el posterior análisis pertinente entre la comparación de este y lista de cotejo utilizadas para la evaluación de los aprendizajes del alumnado para llegar a una conclusión de impacto que tienen los factores detectados en la práctica docente.

Resultados

A través del proceso de investigación cualitativa y la observación realizada se obtuvo como resultado el análisis de cuatro grandes factores generados en el contexto de la institución que afectan los procesos que se llevan a cabo dentro del aula, teniendo un impacto de manera directa a la labor docente.

Los factores detectados fueron los siguientes: la economía, la ubicación del jardín, la cultura y las relaciones interpersonales.

El primero de ellos es la economía, considerándolo como el factor más importante que afecta dentro del trabajo cotidiano del docente, los habitantes de la zona son de escasos recursos, por lo tanto, la mayoría

de los padres de familia no cuenta con la economía suficiente para costear ciertos gastos, los alumnos carecen de diversos materiales que son necesarios para el trabajo en el aula, por este problema los padres suelen aislar a sus hijos y en ocasiones los padres también se aíslan de las actividades de convivencia o de aprendizaje para ellos por no tener el recurso para apoyar con los materiales o la cooperación necesaria, aunque esta sea muy baja, esto impacta principalmente en el trabajo de la educadora en la modificación de las actividades planeadas para favorecer los aprendizajes que van de la mano con el trabajo padre e hijo. Otra consecuencia que la falta de recursos económicos trae es que los alumnos no tengan un acercamiento con actividades manuales muy elaboradas, se trabaja con el mismo material crayolas, hojas blancas y ciertos tipos de recorte en la mayor parte de las actividades. Las estrategias para que los alumnos no pierdan la oportunidad de adquirir esos aprendizajes son muy importantes, la realización de secuencias didácticas que promuevan el uso de material de alcance cotidiano para evitar el gasto económico en los padres es un trabajo en el cual el docente usa de adecuaciones dentro de la planeación didáctica tomando en cuenta los recursos y la planeación de las actividades, desde su inicio hasta su cierre. Las opciones más utilizadas son el trabajo con material de reciclaje, esto propicia en los alumnos una nueva oportunidad de aprendizaje permitiendo la creación de escenarios que favorezcan sus necesidades académicas que benefician la economía, la imaginación, el cuidado del medio ambiente y lo más importante, los aprendizajes esperados haciendo actividades necesarias para ellos, solo modificando el material. Mediante la intervención docente con el uso de los materiales que son de fácil alcance para los padres, se logró que los padres de familia se involucraran más en las actividades y los niños tuvieran más oportunidades de aprendizaje.

La ubicación es el segundo factor fuera de la institución que provoca un impacto en la labor docente; la mayoría de los alumnos inscritos en el jardín vive en una zona retirada, muy apartados de la ubicación del jardín de niños. Para asistir a la jornada diaria los alumnos tiene que caminar largas distancias sobre la carretera federal en compañía de sus padres, ya que, la distancia no es el único problema, el transporte público también lo es, no hay un transporte público que puedan tomar desde sus hogares hasta el jardín, llegar hasta la institución se vuelve complicado para la mayoría de ellos. Esto provoca que los alumnos lleguen sin ganas de trabajar por el cansancio de caminar tan larga distancia teniendo una actitud apática y poco participativa en las actividades y en muchos casos que los niños no asistan a clases. La baja asistencia es sin duda la mayor consecuencia, los alumnos no conviven todos los días, no coinciden en los días que asisten, por lo tanto, no hay una relación muy amplia de compañerismo, ante esto la educadora debe utilizar como estrategia hacer equipos rotados en las mesas de trabajo y fomentar la convivencia entre ellos los días que asistan a clase la mayoría. Esta afecta el trabajo docente de manera directa en el desarrollo de las situaciones didácticas, ya que, debido a la inasistencia del grupo que es de 15 alumnos inscritos, de los que regularmente asisten 10, las situaciones didácticas deben ser replanteadas considerando el número de alumnos asistentes del día, avanzado solo en el proceso de aprendizaje al grupo asistente, causando que el día que el número total de alumnos asisten a clase la educadora debe tomar momentos de la jornada para tratar de ponerlos al tanto de los temas vistos días anteriores, provocando que la jornada planeada para ese día se vea modificada y que los alumnos faltantes

tengan un rezago en aprendizajes en comparación de los alumnos que son regulares. La ventaja que se tiene ante la poca asistencia es el control del grupo, ya que, este es más posible de lograr, de igual manera, realizar la detección de las necesidades específicas de cada niño y para enfocarse en trabajarlas muy de cerca es más sencillo.

El contexto cultural enfocado a las tradiciones y costumbres del lugar básicamente influye en todas las actividades que la educadora pretenda plantear a los alumnos. En la comunidad no están muy arraigados los aspectos tradicionales, no se llevan a cabo ningún tipo de eventos culturales, ni celebraciones tradicionales que sean propias del lugar. Debido al factor económico, que ya se ha mencionado durante este texto, los niños fuera del jardín no tienen ningún acercamiento a las tradiciones y costumbres culturales propios, ni de otros lugares. El trabajo del docente se ve afectado debido a que si no hay una explicación que anteceda la actividad los alumnos no participan, suelen aislarse o en ocasiones tomar la clase que involucre aspectos culturales y tradicionales, se les hace tedioso, desviando su atención de la actividad. A pesar de las cuestiones negativas que la falta de las demostraciones culturales trae como consecuencia en los alumnos, está también se toma como un área de oportunidad, en el cual, el papel del docente cumple una función fundamental para la formación cultural de los niños. Incorporando a su trabajo actividades que realcen la importancia de las tradiciones y costumbres a nivel local y estatal llevando a cabo acciones que favorezcan el proceso de aprendizaje de los niños y creando una conciencia cultural en los padres de familia. El momento en que se ve más impactada la labor docente por este factor es a la hora de trabajar las actividades, porque aparte de crear situaciones que sean llamativas a los niños, el docente debe hacer un enlace entre los aprendizajes esperados que plantea el programa de educación preescolar y la cultura local o estatal que se está haciendo a un lado en el contexto en el que el niño se desarrolla, retomando estas para la planeación y aplicación de las actividades.

Las relaciones interpersonales que rodean a los alumnos fuera del aula influyen mucho en el comportamiento que ellos reflejan a la hora de trabajar en el jardín y esta a su vez afecta la labor del docente. La mayoría de los alumnos viven rodeados de situaciones que involucran el uso de bebidas alcohólicas en exceso en al menos uno de sus padres, el 5% de la población estudiantil sufre de violencia intrafamiliar y muy pocos de los alumnos tiene una estabilidad familiar y una relación amplia de cariño y amor con sus padres. Esto trae como consecuencia en algunos de los alumnos problemas de conducta dentro del aula, golpeen, no estén atentos a las actividades y busquen descontrolar el grupo al llamar la atención, esto sucede sobre todo en el caso de los que sufren violencia, a partir de ello la labor del docente con ese alumno se vuelve un reto, pues es necesario, a través de una atención especial, incluirlo las actividades diarias sobre la empatía, el respeto a el mismo y a las emociones de los demás; buscando fomentar de una manera muy específica en él el manejo de las emociones, ayudarlo a aumentar su autoestima y su integración social con el grupo para que no sea excluido y logre el apropiamiento de los aprendizajes esperados al igual que sus compañeros.

Enfocando las relaciones interpersonales al trato que hay entre los padres de familia para la toma de acuerdos dentro de la institución, la relación es muy escueta, conflictiva y muy poco colaboradora. La actitud que los padres toman ante la opinión de los otros es muy apática y esto causa entre ellos rencillas innecesarias evitando la toma de decisiones que favorezca a la institución, esto afecta mucho la figura de autoridad del docente, ya que, al hacer el trabajo de intermediaria entre ellos los padres se molestan, esto afecta el trabajo dentro del aula, porque en ocasiones los problemas se sobren pasan y los alumnos faltan durante semanas.

El trabajo docente se ve afectado cotidianamente de manera importante por estos factores, sin embargo, no son los únicos.

La educadora dentro de un jardín multigrado es la única a cargo, es responsable de la dirección, del grupo que está conformado por los tres grados escolares de preescolar, su trabajo abarca más que solo dar clase, ella es el motor y eje de la escuela, coordina absolutamente todo, esto causa que entre tantas funciones que ella realizar y al estar sola descuide un poco su práctica educativa y no está al pendiente de una manera cercana del proceso de aprendizaje de sus alumnos. El trabajo se adecua a los tres niveles, las actividades son generales, esto es ventaja para los alumnos más pequeños, ya que, al ser actividades que a ellos se les puede dificultar más buscan la guía de los más grandes y mediante la imitación ellos avanzan en sus aprendizajes y en el proceso de resolución de las problemáticas que se le presentan.

Conclusiones

A partir del método utilizado para la investigación y el análisis de los resultados se concluye que en un jardín de niños multigrado ubicado en zona rural pueden ser muchos los factores que impacten la labor del docente, ya sea, de una manera positiva o negativa. Siempre depende de la formación del docente para resolver los conflictos que se presentan y tomar las problemáticas o situaciones como una oportunidad de aprendizaje a las que hay que adaptarse; buscar y utilizar las estrategias necesarias para defender su labor, creando ambientes de confianza con los padres, basado en el respeto y acuerdos que busque el bienestar de los alumnos.

En las zonas rurales y en este tipo de jardines hay muchas carencias de diferentes tipos, pero es necesario que la educadora sea consciente y use su capacidad de adaptarse ante este contexto, dar siempre lo mejor posible para sacar adelante su trabajo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que benefician a los alumnos e incluso a la comunidad. La educación en zonas rurales debe de ser muy flexible y adaptarse a la capacidad de aprendizaje ya sea a la hora de promoción de grado, o en el método de enseñanza.

Los factores son incluso más de los mencionados en este texto, los presentados son los más relevantes y que más impactan el trabajo docente, ya que el trabajo docente es uno de papeles más importante en la educación de un niño, busca estrategias para poder resolver los conflictos que se requieran al tener un grupo unitario, así poder mantener una buena comunicación con sus alumnos y tenerles esa atención que ellos requieran a la hora de resolver las actividades.

BIBLIOGRAFÍA:

- Cristiancho, Jemima. (2007). *Formación permanente de docente en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica*. Universitat Rovira I Virgili. España.
- Domínguez, Rosario. (2002). *El docente en zona rural: perfil de la práctica docente como elemento hacia la equidad y la calidad en la educación básica en el sur del estado de sonora*. Universidad de sonora. México.
- Fierro, Cecilia. (1991). *Ser maestro rural ¿una labor imposible? Capítulo V, QUÉ PENSAMOS LOS MAESTROS DE NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA RURAL*. Consejo Nacional de fomento educativo. México.
- Istúriz, A. (2005). *Educación inicial. Bases curriculares*. Torino. Caracas.
- Linares, Alberto. (2009). *Definición de facilitador*. Grupo hipnosis y Psicotraining. Perú. Recuperado de: <https://www.xing.com/communities/posts/definicion-de-facilitador-1006872741>
- Pérez, Julián. (2014). *Definición de ruralidad*. Definición.DE. Recuperado de: <https://definicion.de/ruralidad/>.
- Raffino, María. (2019). *Concepto de docente*. Concepto.DE. Argentina. Recuperado de: <https://concepto.de/docente/#ixzz6A20pnhFW>
- Schmelkes, Sylvia. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. México.
- Uttech, Melanie. (2002). *Imaginar, Facilitar, Transformar una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós. México.

Formación de docentes para el trabajo en escuelas multigrado

Danya López Ibarra

danya0309@hotmail.co

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Práctica Docente en la Educación Multigrado.

Resumen

El estudio presenta fortalezas y debilidades en cuanto a la dimensión didáctica, de los docentes en formación, de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de las prácticas profesionales realizadas en escuelas multigrado. La investigación cualitativa se realiza con la metodología de investigación- acción participativa y se incluye como participantes del estudio a los docentes en formación de 5to semestre, los formadores de docentes de la escuela normal, así como maestros de primaria de escuelas multigrado del sur del estado de Sonora. Se utilizaron cuestionarios y registros, para después triangular la información en relación a las competencias del curso de Trabajo Docente e Innovación. En cuanto a las fortalezas identificadas, los participantes coinciden en el diseño e implementación de estrategias y materiales diferenciadas e innovadoras que promovieron el aprendizaje de los alumnos, también en la generación de ambientes inclusivos para el aprendizaje y la utilización de tecnología. En relación a las debilidades de los docentes en formación, se reitera la falta de conocimiento del programa multigrado, diversificación de instrumentos para evaluar, así como la falta de tiempo para la implementación de actividades. Finalmente, se propone replicar la experiencia de prácticas profesionales de los docentes en formación en este contexto, con el fin de desarrollar las competencias profesionales que marca el plan de estudios.

Palabras clave: Práctica docente, escuelas multigrado, docentes en formación.

Planteamiento del Problema

El artículo 2do. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cita que la Nación tiene una composición pluricultural... por lo que las autoridades correspondientes deberán promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y abatir las carencias y el rezago, al garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior (Diario Oficial de la Federación, 2019).

A pesar del reconocimiento que establece la ley, Schmelker (2012) retoma datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y destaca que la población indígenas son los que menos acceden a la escuela, a su vez, los niños indígenas son los que más desertan de las instituciones

educativas y son los que menos transitan a niveles de educación superior. Por su parte, Vargas (2003, P. 10) enuncia, que las escuelas rurales de América Latina, presentan aspectos en común, como los altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de material pedagógico, condiciones difíciles para los maestros y maestras, son lugares de difícil acceso, se presentan bajos logros de aprendizaje en los alumnos y la población estudiantil se encuentra en movilidad constante por la migración.

Zárate (2016) señala que en cuanto a educación en poblaciones indígenas de Sonora, se presentan condiciones de analfabetismo, ausentismo escolar, bajo nivel educativo y el acceso escaso a la educación de calidad, y esto a su vez, es causa y consecuencia del grado de marginación en que viven los grupos indígenas. En México un porcentaje alto de las escuelas de educación básica es multigrado; para el ciclo escolar 2016-2017 se identificaron como multigrado 43.42% de las primarias unitarias, bidocentes y tridocentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019a, P. 16).

La mayoría de las escuelas multigrado son de sostenimiento público y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante. En el caso de Sonora, se oferta el servicio multigrado en escuelas unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, 2019b, P. 113).

La deficiente formación inicial y permanente del profesorado genera argumentos que justifican muchos de los problemas que la actual escuela rural debe seguir afrontando (Bustos, 2007, P. 2). También Juárez (2017), destaca que los maestros no son formados ni capacitados para enfrentarse a las particularidades de las aulas rurales multigrado. Un docente que concursa para ingresar al servicio general o indígena no es evaluado en específico para la enseñanza multigrado sino en general como docente del nivel correspondiente en educación básica y en el servicio indígena sucede lo mismo (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019a, P.125).

Popoca (2019) plantea la necesidad de hacer investigación sobre la práctica en escuelas multigrado, ya que sigue siendo asignatura pendiente para la formación inicial de los docentes en este contexto, dando el porcentaje de escuelas multigrado que hay en el país. Raczynski y Román (2014) resaltan que la educación rural está relegada e invisibilidad desde la política, así como también desde la investigación.

Las observaciones realizadas a una Escuela Normal del sur del estado de Sonora, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), sugieren realizar prácticas profesionales de los docentes en formación en escuelas multigrado, ya que desde el 2016 se ofertó por última vez la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, programa único en el estado de Sonora, que su plan de estudios incluía cursos para la formación de docentes en el contexto rural y escuelas multigrado. De igual forma, en reuniones de academia de grado y generales, el colectivo docente ha planteado de manera reiterada, la necesidad de fortalecer las competencias profesionales de los formadores en la escuela multigrado.

Ante los datos y referencias plasmadas, surgen interrogantes, en relación a ¿Dónde se forman los docentes que atienden las escuelas rurales o escuelas multigrado? y ¿Qué preparación académica reciben los docentes en formación para trabajar en escuelas multigrado?. El estudio presenta fortalezas y debilidades de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de las prácticas profesionales realizadas en escuelas multigrado, esta información se construye desde la dimensión didáctica, a través de la mirada de maestros de escuelas multigrado, formadores de docentes de la escuela normal y los mismos docentes en formación.

Marco Teórico

Las políticas públicas en materia educativa diseñadas para contrarrestar el rezago educativo en zonas rurales, cobran relevancia en 1991 a través de los programas compensatorios. De 1999-1995 se implementó el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), le siguió el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000) y el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB, 2000), todos ellos orientados a mejorar la calidad y equidad en la educación rural y escuelas multigrado, en zonas de extrema pobreza, mediante acciones como la entrega de material didáctico, equipamiento, infraestructura escolar, capacitación a los maestros e incentivos económicos, así como la gestión del sistema (Weiss, 2000).

Los programas compensatorios se dirigen a escuelas en zonas rurales de extrema pobreza, y se han encontrado escuelas multigrado y con poblaciones indígenas, que no siempre son atendidas en modalidad bilingüe, por consiguiente los maestros luchan con una doble dificultad, el trabajo en multigrado y la enseñanza a niños indígenas monolingües o bilingües (Weiss, 2000).

A la fecha, las políticas educativas, retoman en sus planteamientos, el fortalecimiento a la formación docente para la atención educativa en diferentes contextos. El artículo 3ro. Constitucional señala que el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales (Diario Oficial de la Federación, 2019). A su vez, la Ley General de Educación en el Título Cuarto, Capítulo II. De la revalorización de las maestras y los maestros, menciona en el artículo 95, que el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente (Diario Oficial de la Federación, 2019).

De igual forma, el artículo 96 cita que las personas egresadas de las instituciones formadoras de docencia contarán con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos y didácticos que les permita atender las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Para lograr lo anterior los planes y programas de estudio de las instituciones de formación docente, promoverán el desarrollo de competencias en educación inicial y con enfoque de inclusión para todos los tipos educativos (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Alineado a lo anterior, la Ley General de Educación también enmarca en el Título Tercero Del Sistema Educativo Nacional, Capítulo II Del tipo de educación básica, el artículo 43 establece, que el Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Las escuelas multigrado, son aulas donde coexisten estudiantes que están cursando distintos grados. Esta situación plantea desafíos pedagógicos particulares que derivan de la exigencia de trabajar en una misma sala con alumnos en niveles de desarrollo personal, de aprendizaje y con talentos muy distintos (Raczynski y Román, 2014, P. 11). La directriz tres para mejorar la educación multigrado publicada por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2019b), propone asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo, fortalecer a la instituciones formadoras de docentes, para el diseño y oferta de trayectos formativos para la atención a grupos multigrado.

Lo que establece la ley en materia educativa no siempre se concreta en la realidad de las escuelas primarias del país. El estudio de Juárez (2017), presenta un análisis en cuanto a las percepciones docentes de las escuelas primarias rurales multigrado de México y el Salvador, en función de los retos y las ventajas del trabajo en estas aulas. En cuanto a los docentes mexicanos se destaca, la falta de formación inicial para atender la educación rural y el trabajo en escuelas multigrado.

Por igual, el estudio etnográfico de Bustos (2007), exploran los procedimientos que el docente utiliza para compensar las carencias formativas que posee a su llegada a los centros rurales de educación infantil y primaria en Andalucía, así como la construcción de su identidad profesional y la organización de la enseñanza que se lleva a cabo. Las conclusiones plantean una necesaria y adecuada formación del profesorado en interculturalidad para poder abordar con garantía de calidad la diversidad que promueve la inmigración en el contexto rural.

Por otro lado, Vera y Peña (2016), realizó un estudio etnográfico en tres escuelas multigrado dentro de la modalidad indígena en Sonora, con el objetivo de generar conocimientos que permitan comprender las relaciones existentes entre el perfil docente, el rezago y deserción educativa. Se realizaron observaciones en distintas clases por cada salón en cada una de las tres primarias, así como entrevistas a los docentes. Algunas conclusiones resaltan que los profesores mismos refieren estar más interesados en las habilidades de los niños que en el nivel de complejidad asociado al grado escolar.

En la investigación de Weiss (2000) de carácter cualitativo, se recaba información mediante la técnica de observación de la organización de la enseñanza que realizan 16 maestros en escuelas unitarias y bidocentes de los estados de Oaxaca y Guerrero. La información se analiza con dos casos contrastantes, así como en la comparación de los 16 casos y su reflexión pedagógica. Los resultados identifican las estrategias que utilizan los docentes, entre ellas, el separar actividades para cada grado, las actividades conjuntas para tres grados y actividades en conjunto y por separados. El autor concluye con la propuesta de articular los elementos básicos, como los materiales educativos, capacitación, seguimiento, supervisión y nuevos parámetros de gestión, para las condiciones que presentan las escuelas multigrado.

La Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, propone el fortalecimiento de la formación de los futuros docentes en las Escuelas Normales a través de acciones como el diseño,

implementación, seguimiento, evaluación y actualizar los planes y programas de estudio con base en las necesidades de las diferentes licenciaturas que se ofertan, y entre ellas se destaca la formación para las escuelas multigrado y lenguas y culturas originarias (Secretaría de Educación Pública, 2019, P. 61).

El Plan de estudios 2012, se fundamentó en el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque por competencias y la flexibilidad curricular, esta última brindó la oportunidad a directivos y docentes de las escuelas normales, de realizar propuestas para modificar los cursos optativos con previa autorización de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la a Secretaría de Educación Pública o de la autoridades locales, con el objetivo de atender necesidades específicas de las disciplinas o requerimientos del contexto local o estatal, como grupos multigrado, niños, migrantes, lengua adicional, o temas de interés (Medrano, Ángeles Méndez, Morales 2017, P. 25). Para el plan de estudios 2018, se ofreció una capacitación a los formadores de docentes para el diseño de cursos optativos por parte de la DGESPE.

Metodología

El estudio se desarrolla con la metodología cualitativa de investigación-acción participativa, ya que se integró al colectivo docente de la Escuela Normal, directivos, alumnos, además de los maestros de escuela multigrado, para transformar la realidad del objeto de estudio. Se retomaron las fases de Lewis, (citado Colmenares y Piñero, 2008), en la realización de un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación.

Los participantes del estudio fueron dos maestros de la Escuela Normal que imparten el curso de Trabajo Docente e Innovación, del trayecto práctica profesional del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, por otro lado, los dos grupos de 5to. semestre de dicha licenciatura, en un total de 56 docente en formación. Finalmente se integró al estudio a 56 maestros titulares de grupo de las escuelas multigrado del sur del estado de Sonora de la zona Mayo.

Como técnica de recolección de información se utilizó primeramente un cuestionario para los docentes en formación y los formadores de docentes de la Escuela Normal, este instrumento está integrado por tres planteamientos que rescata la percepción de fortalezas y debilidades de tres momento de la planeación didáctica, el primero en cuanto al diseño, el segundo con respecto a implementación de actividades planeadas y el tercero concerniente a la evaluación del aprendizaje de los niños en escuela multigrado, aspectos retomados de las dimensión didáctica (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) .

El segundo instrumento es un registro de observación y evaluación de la práctica que responde el maestro titular de la escuela primaria, dónde con base en la práctica profesional realizada por el docente en formación, redacta las observaciones generales del trabajo, los aciertos, aspectos a superar y sugerencias.

Como parte del procedimiento, en un primer momento se identificó la problemática, partiendo las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, y los comentarios de los formadores de docentes en reuniones de academia. Posteriormente las autoridades de la institución, incorporaron un curso complementario a la malla curricular sobre el trabajo en multigrado, después el coordinador de la Licenciatura en Educación Primaria, así como el encargado del área de docencia, trabajaron en conjunto para buscar los espacios de práctica en las escuelas multigrado de la región, de igual forma, organizaron un curso intensivo de planeación multigrado para los docentes en formación del quinto semestre y los formadores de docentes responsables de la práctica profesional, por lo que se acordaron fechas y lugar para su realización.

Como parte de las actividades académicas de actualización y fortalecimiento a los planes de estudio de la Escuela Normal (2012) de la Licenciatura en Educación Primaria, en coordinación con la zona escolar 101 Mayo del sistema federal indígena, se realizó el curso de planeación multigrado, impartido por los docentes egresados de las Escuelas Normales, que trabajan en escuelas multigrado.

El curso se impartió en dos sesiones de 8 horas cada una, y se analizó la Propuesta Educativa Multigrado Sonora (2012), para escuelas primarias unitarias para primero, segundo y tercer ciclo, el Programa Educativo Multigrado para escuelas primarias bidocentes compensadas en Sonora (2013), para el segundo y tercer periodo, así como el fichero de actividades didácticas del programa escuelas de tiempo completo, además se analizaron referentes teóricos con respecto al trabajo colaborativo, dinámicas grupales, y el trabajo por proyectos, como producto los docentes en formación diseñaron y presentaron una planeación para escuela multigrado.

Para el análisis de la información, primero se organizó la información por las fortalezas y debilidades de cada uno de los actores involucrados en la investigación (docentes en formación, maestros de escuelas multigrado y formadores de docentes de la escuela normal). La información recopilada se procesó por la frecuencia de los comentarios obtenidos, rescatando fragmentos de las respuestas y relacionándolos con referentes teóricos. Finalmente se realizó una triangulación de datos por los participantes, para identificar competencias profesionales del curso y perfil de egreso favorecidas.

Resultados

A continuación se describen las fortalezas y debilidades de los docentes en formación según diferentes miradas de los actores involucrados en la práctica profesional. En cuanto a las fortalezas resaltadas por el grupo con respecto al diseño de planeación didáctica, dieciséis docentes en formación manifiestan la experiencia previa de conocer el Plan de Estudios vigente y realizar planeaciones, se rescatan ocho opiniones en cuanto a relacionar el tema común y la transversalidad de los contenidos. Los docentes de las escuelas multigrado deben echar mano de diversos materiales y herramientas didácticas para enfrentar retos en la planeación, la intervención y la evaluación (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, 2019a).

De igual forma, tres alumnos opinan que tienen la habilidad de adaptar contenido y establecer la planeación acorde al contenido, tres opiniones más se centran en la búsqueda de estrategias y contenido visual, otros dos comentarios señalan la incorporación de técnicas y dinámicas grupales a su planeación como fortaleza y dos respuestas más, se relacionan con la buena actitud para planear. Las opiniones únicas rescatan cuestiones del conocimiento del grupo de práctica, la asesoría de los maestros de la escuela normal y el curso de planeación multigrado impartido por la institución formadora de docentes.

Continuando con el diseño de planeación los docentes en formación, resaltaron en treinta y dos ocasiones el desconocimiento del trabajo en multigrado, en cuanto al programa, metodología, formato de planeación y estructura de la misma, de igual forma, once opiniones coinciden en la inseguridad que provocó el desconocimiento del trabajo en multigrado. Por otro lado, doce comentarios de los docentes en formación refieren la dificultad de planear las actividades diferenciadas, por otro lado tres alumnos mencionan que no identificaron el tema en común, finalmente cinco alumnos presentaron dificultades en organizar el trabajo y a otros dos, se les dificultó la dosificación del tiempo para las actividades. Muchos de los docentes que inician a trabajar en escuelas multigrado desconocen el currículo. (Instituto Nacional de Evaluación para al Educación, 2019a).

Un alumno cita “Desconocía la metodología de trabajo en multigrado y sentía inseguridad”. Otro por su parte señala “No sabía como organizar los temas y los tiempos para cada grupo o en conjunto”. Los maestros con grupos multigrado suelen trabajar con el programa curricular que comprende todos los grados, por lo que deben organizar una gran cantidad de contenidos. Allí aparecen criterios de integración de contenidos por complementariedad en torno a un tema estructurador, multidisciplinariedad o profundización diferencial según grados o niveles en torno a un mismo concepto (Santos, 2011, P. 80).

En cuanto a las fortalezas de los docentes en formación en la implementación de la planeación didáctica en escuela multigrado, diecisiete opiniones acentúan que las actividades implementadas resultaron favorables para el aprendizaje, atribuyendo que las actividades fueron innovadoras y diferenciadas, también once alumnos reportan que se generó un ambiente de trabajo incluyente, de motivación y esto generó buena actitud y participación de los alumnos para el trabajo, por su parte, siete alumnos refieren como fortaleza el manejo de grupo, al generar confianza en el aula, realizar trabajo en equipo y apoyarse con niños monitores.

El docente en formación comenta “Se generó un buen ambiente de trabajo, siempre se relacionaba la temática con la vida cotidiana y los mayores ayudaban a los más pequeños”, otro alumno destaca “Logré captar la atención de los alumnos mediante actividades innovadoras y útiles según sus capacidades y aprendizajes por grado”

Nueve opiniones más de los docentes en formación, son en relación a los materiales utilizados para las clases como las Tecnologías de Información y comunicación (TIC), cuentos entre otros, continuando seis respuestas hacen referencia a las adecuaciones de las actividades. Cinco alumnos describen como fortaleza la utilización de dinámicas grupales para el trabajo, el uso de pausas activas y el trabajo colaborativo. Cuatro alumnos reiteran sobre el dominio y organización de contenidos para la planeación. Dos alumnos indican el buen manejo de tiempo para los momentos de la clase y acorde al ritmo de trabajo de los alumnos, otros tres alumnos hacen alusión a las instrucciones claras para el trabajo, dos más al logro de los aprendizajes esperados y dos opiniones más aluden a la vinculación del contenido con la vida cotidiana.

En el aula multigrado, la organización de los contenidos se presenta como la escena que se funda en lo didáctico, en tanto es a partir de este elemento que se desencadena el resto (tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación), de acuerdo al grado de complejidad que implica el trabajo simultáneo de varios grados integrando un mismo grupo (Santos, 2011, P. 78).

Con respecto a las debilidades presentadas en la implementación de la planeación didáctica en la escuela multigrado, los docentes en formación plasman en veinticinco ocasiones, la falta de tiempo para la implementación de las actividades, por otro lado, quince alumnos normalistas manifiestan que se presentó dificultad en la implementación de las actividades diferenciadas. También diez alumnos resaltan complicaciones en el manejo del grupo, por la falta de motivación, rezago educativo y actitudes de los niños.

A su vez, seis docentes en formación comentan que faltan materiales como libros de texto para realizar las actividades, y otras seis opiniones concuerdan con la dificultad del trabajo por los ritmos de aprendizaje de los alumnos, ya que algunas actividades resultaban con mayor complejidad. Finalmente tres alumnos comentan sobre las debilidades en sus competencias profesionales de realizar adecuaciones curriculares y dos opiniones de los docentes en formación se refieren a la dificultad en cuanto a la organización del espacio.

El docente en formación recalca “El tiempo era bastante corto a la hora de la implementación de actividades”, y otro alumno menciona “ No sabía cómo llevar a cabo las mismas actividades pero en grupos distintos”. El adecuado dominio de la utilización del tiempo es fundamental en la gestión de las diferencias de edad por parte del docente de grupos multigrado. Alumnado de menor edad y de Necesidades Educativas Especiales abarcan mayor tiempo de actuación de los maestros y las maestras en estos grupos. La correcta distribución temporal de las tareas ayuda a que no se produzcan tiempos muertos en el devenir escolar, evitando desconcentrar al alumnado e intranquilizar al profesorado (Bustos, 2007, P. 23).

En cuanto a las fortalezas que resaltan los docentes en formación, con respecto a la evaluación del aprendizaje en el aula multigrado, veintiún respuestas coinciden en la diversificación de técnicas e instrumentos de evaluación para el aprendizaje como una competencia fortalecida, entre los que destacan la rúbrica, listas de cotejo, participaciones, la observación, registros, entre otros. Diez opiniones describen como acierto el logro de los aprendizajes de los alumnos, cinco más hacen mención del registro en tiempo y forma de las evidencias de aprendizaje.

Asimismo, siete opiniones de los docentes en formación, son en función de las adecuaciones que realizaron para evaluar la diversidad del aula, una respuesta refiere a la habilidad de búsqueda de información y reflexión que desarrolló al evaluar. La diversidad dentro del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y esta orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de los alumnos. En el aula multigrado, más allá de los objetivos para cada grado, el alumnado pueda avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones y con diferentes niveles de profundidad curricular (Boix, 2011).

El docente en formación describe “Utilicé instrumentos específicos para cada aprendizaje”, otro resalta “Utilicé cuatro o más métodos de evaluación”, uno más menciona “ Las evaluaciones se realizaron de manera constructivista, es decir, observé el proceso de aprendizaje”, y otro destaca “ Evalúe a cada grupo con distintos objetivos y podía ver que aprendían lo correspondiente a su nivel.

Con respecto a proceso de evaluación de los aprendizajes generados con alumnos de escuela multigrado, los alumnos normalistas concuerdan que la principal debilidad manifestada corresponde la falta de tiempo para evaluar, ya que por lo general se presentan inasistencias, el tiempo clase se acorta o las actividades a realizar se extienden, por lo que esta opinión se reitero doce veces. Otras diez opiniones de los docentes en formación, hacen alusión a la deficiencia identificada en el diseño de los instrumentos de evaluación ya que consideraban que no eran óptimos para evaluar el aprendizaje.

El docente en formación comenta “La falta de tiempo para evaluar a todos los diferentes temas” otro señala “ En ocasiones no registro a tiempo las actividades por falta de tiempo”. Una de las problemáticas latentes en las escuelas multigrado es el escaso tiempo en la jornada escolar, el poco tiempo de la jornada influye negativamente en la calidad educativa (Vargas, 2003).

Siguiendo con las debilidades en cuanto a la evaluación de los aprendizajes en los niños de escuela multigrado, otros diez alumnos normalistas señalan que se presentó desorganización de su parte al momento de evaluar y describen que no aplicaron los instrumentos de manera correcta, un alumno cita “Utilicé un instrumento que no valoraba mucho la calidad y el empeño de cada alumno, más bien de cumplimiento”. Ocho opiniones son con respecto a la necesidad de adecuar los instrumentos de evaluación ante la diversidad de opciones que se presentan en el aula multigrado. Siete docentes en formación concuerdan que faltó diversificar las técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes.

Por otro lado, seis respuestas se centran en la falta de cooperación, participación y mala actitud de los alumnos de escuela primaria multigrado al resolver los instrumentos de evaluación, un docente en formación describe “Los alumnos casi no participaban y eso dificultaba para darme cuenta si se cumplió el propósito”. Tres alumnos normalistas comentaron que no registraron información para efectos de la evaluación. Las otras dos respuestas que tuvieron dos opiniones cada una, son en referencia a la utilización de listas de cotejo y uso de la evaluación cualitativa y cuantitativa.

Continuando, las respuestas de los dos formadores de docentes de la Escuela Normal encargados de impartir la materia de Trabajo Docente e Innovación, revisaron las planeaciones didácticas para escuelas multigrado y supervisaron la práctica de dos jornadas de dos semanas cada una. En cuanto a las fortalezas que describieron los formadores de docentes, en relación con el diseño de planeación didáctica para escuelas multigrado, ellos resaltan el dominio de contenido de los propósitos de cada asignatura que observaron en la revisión de planeaciones.

Además enfatizan que los alumnos normalistas utilizaron la metodología situada, también observaron el uso del formato para escuelas multigrado y la incorporaron las TIC en el diseño de secuencias didácticas, así como actividades innovadoras. Por otro lado, ellos redactan como debilidades en cuanto al diseño de planeación, el desconocimiento de los planes y programas multigrado, así como el diseño de actividades comunes, los formatos y recursos a utilizar para el contexto escolar.

Las fortalezas detectadas por los maestros de la Escuela Normal, en la práctica e implementación de actividades de los docentes en formación, apuntan a la organización del trabajo

colaborativo y el favorecer la inclusión, la enseñanza diversificada, la buena disposición hacia el trabajo y resultados favorables. Ambos coinciden que un acierto fue el uso de material didáctico así como las herramientas tecnológicas para lograr los aprendizajes de los alumnos.

En el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo, en donde el grupo clase está formado por alumnos de edades, intereses, capacidades y expectativas muy diferentes; es un grupo heterogéneo basado en la interdependencia positiva entre cada uno de sus miembros, logrando así círculos de aprendizaje (Santos, 2011, P. 75). Un maestro señala “Una fortaleza es la organización del trabajo colaborativo, fomentando una enseñanza diversificada”.

Las debilidades identificadas de los formadores de docentes de la Escuela Normal, con respecto a la implementación de actividades planeadas para el aula multigrado, se identificó que los docentes en formación, presentan dificultad para vincular el tema en común con todos los grados escolares, realizar adecuaciones curriculares conforme a la diversidad que se presentan en el grupo y el control del grupo. Los dos maestros concuerdan en que el tiempo de la jornada es insuficiente para aplicar las actividades planeadas. Es importante que los docentes manejen una sola temática para los tres grados conforme las necesidades particulares de cada grado, ajustando los métodos de enseñanza o las actividades de clase y las tareas (Vera y Peña, 2016).

Como fortalezas en la evaluación de los aprendizajes, los maestros de la Escuela Normal, mencionan que los docentes en formación diversifican los instrumentos de evaluación utilizados, como listas de cotejo, rúbricas, registro de tarea, disciplina y participación individual, ambos refieren el uso de la evaluación formativa para conocer los avances de los niños, y una opinión enfatiza la realización de evaluaciones según los agentes como la coevaluación y heteroevaluación.

Continuando con la evaluación de los aprendizajes del aula multigrado, los formadores de docentes reseñan como debilidad la falta de seguimiento del nivel de avance, así como el realizar la evaluación de manera grupal, el desconocimiento de diversos tipos de evaluación (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) y la falta de retroalimentación a los aprendizajes de los niños. También mencionan que la mayoría utilizó la observación, ejercicios y participación individual, de igual manera recalcan la falta de tiempo para evaluar.

Seguido se describen las observaciones realizadas por los docentes de escuelas multigrado de la región Mayo del sur del Estado de Sonora. Como fortalezas de los docentes en formación, veinte maestros de escuela multigrado resaltan el material novedoso para las actividades de aprendizaje, diecinueve maestros mencionan la implementación de una planeación didáctica funcional, con actividades innovadoras, atendiendo ritmos y estilos de aprendizaje. Vargas (2003, P. 15) cita que es condición necesaria para el desarrollo de este tipo de estrategias contar con materiales educativos interactivos, especialmente diseñados para el auto-aprendizaje y la construcción social del conocimiento.

Diecisiete maestros señalan en su evaluación, la buena comunicación de los docentes en formación con los niños, atribuyendo un lenguaje adecuado para el nivel. De igual forma, otras diecisiete opiniones de los maestros de escuela multigrado hacen referencia a la manifestación de valores como puntualidad, responsabilidad, paciencia y el cumplimiento del horario en los docentes

en formación, así como buena actitud manifestada. Quince opiniones de los maestros titulares se refieren al dominio del contenido de los alumnos para la implementación de actividades.

Doce docentes observaron el buen control del grupo, refiriendo al manejo de la convivencia en el aula por parte de los docentes en formación, cuatro comentarios son en función de la utilización de dinámicas de motivación y pausas activas durante la clase. Para finalizar dos docentes describen como fortaleza las adecuaciones realizadas en la implementación de las actividades y un respuesta más es en relación al rescate de los conocimientos previos y otra a la distribución de los tiempos. Los grupos multigrado en las escuelas públicas de educación básica podrían convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje donde las diferencias de edad y de desarrollo cognitivo, permita lograr un aprendizaje más autónomo y significativo (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, 2019a, P.116).

Los profesores de escuelas multigrado, identificaron algunas debilidades de los docentes en formación en las prácticas profesionales. Diez maestros opinan que los alumnos necesitan desarrollar mayores conocimientos y habilidades de la docencia en escuelas multigrado y las tradiciones de la región, para ello consideran que deben seguir preparándose y actualizándose. Otros nueve comentarios coinciden con la falta de dominio grupal o disciplina y sugieren aplicar el reglamento del aula. Por otro lado, cinco maestros refieren que faltó utilizar por parte de los practicantes el uso de libro de texto, así como materiales didácticos en lengua Mayo.

El maestro de escuela multigrado señala “El docente en formación debe conocer la riqueza cultural y lingüística con la que se trabaja en educación indígena”, otro profesor menciona “ El practicante debe tener más actividades para los niños que terminan luego, más control de los niños indisciplinados y hacer uso del reglamento” Vargas (2003, P. 15). destaca que para poder trabajar exitosamente en aulas multigrado los maestros deben recibir entrenamiento especial sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de currículos integrados adecuados a los contextos particulares de los niños rurales que provienen de la tradición oral y que culturalmente tienen poca o ninguna experiencia previa en el uso de textos escritos.

También, tres profesores de multigrado, observaron que los docentes en formación tienen dificultades en la distribución del tiempo durante las actividades, de igual forma, tres opiniones reiteran la necesidad de implementar pausas activas, dinámicas grupales u otras actividades para no tener tiempos muertos durante las clases. Dos maestros manifiestan que observan como debilidad de los practicantes la forma de evaluar, dos más sugieren la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para atender la diversidad. Finalmente los comentarios que tienen dos opiniones cada uno, se refieren a la falta de organización del trabajo en equipo, el practicar la lectura y escritura, así como mejorar la actitud e iniciativa para el trabajo del aula.

Conclusión

Si bien, el presente estudio atiende las recomendaciones realizadas en las directrices para mejorar la educación multigrado desde la formación inicial, al un mayor contacto con las escuelas multigrado para que el alumno normalista identifique las necesidades de los alumnos en este contexto (INEE, 2019a). Los comentarios reiteran el fortalecimiento de competencias profesionales relacionadas con perfil de egreso de la escuela normal, en el diseño de planeaciones, aplicación del

plan de estudios, uso de las TIC y empleo de la evaluación para intervenir en la tarea educativa (Secretaría de Educación Pública, 2012).

La experiencia de práctica en escuela multigrado contribuyó en desarrollar un mayor número de competencias del curso de Trabajo docente e innovación, al diseñar actividades diferenciadas con un tema en común, conocer las características de las escuelas multigrado, el ritmo y estilo de aprendizajes de los alumnos y sobre todo permitió a los docentes en formación reflexionar sobre la realidad de las escuelas multigrados, las carencias de infraestructura, materiales y recursos, pero a su vez la riqueza de la diversidad y la vida en comunidad, reforzando la educación en y para la inclusión e interculturalidad.

La práctica profesional en escuela multigrado, principalmente reforzó la convicción de ser docentes y permitió la reflexión en los docentes en cuanto a las necesidades que presentan las escuelas y la transformación que pueden generar a partir de su intervención como docentes, por lo que se propone replicar esta experiencia de práctica en escuelas multigrado con otras generaciones de normalistas. También se considera necesario incluir en las planeaciones de los docentes en formación, actividades que retomen la riqueza de la cultura indígena de la región Mayo, ya que es la étnica de mayor población del estado de Sonora (Zárate, 2016).

REFERENCIAS

- Boix, R. (2011) ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, pp. 13-23. Universidad de Granada Granada, España. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129002.pdf>
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(3).ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711311>
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14(27), 96-114.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós. https://www.researchgate.net/publication/312212594_Transformando_la_practica_docente_Una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a). La educación multigrado en México. México. Disponible en https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019b). Directrices para mejorar la educación multigrado. Disponible en https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf
- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. Sinéctica, (49) Recuperado en 07 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tlng=pt.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Popoca Ochoa, Cenobio (2019). Formación Inicial y la intervención en contextos de escuelas multigrado. Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Segundo Foro Estatal de Formación docente. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=95hT6pUwCoU>
- Raczynski, D. y Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3098>.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2), ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56719129006>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Disponible en <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2012). Trabajo Docente e Innovación. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/trabajo_docente_e_innovacion_lepri.pdf
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (40),1-12. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99827467007>

- Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Vera, J. y Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90),57-76. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13209004>
- Zárate Valdez, J., L. (2016). Grupos étnicos de Sonora: territorios y condiciones actuales de vida y rezago. *Región y Sociedad*, XXVIII(65),5-44. ISSN: 1870-3925. Disponible en:<https://www.redalyc.org/pdf/102/10243267001.pdf>

GESTIÓN DEL CAMBIO ORGANIZACIONAL EN ESCUELAS MULTIGRADO. LIMITACIONES INSTITUCIONALES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TRES ESTUDIOS DE CASO EN LOS ESTADOS DE VERACRUZ, HIDALGO Y PUEBLA

Miguel Angel Vértiz Galván miguelvertiz@yahoo.com

Universidad Pedagógica Nacional

Lorena Itzel Ortega Cardós lorelvortegakr2@outlook.com

Saber Ser Autónomo: Consultoría en formación de capital humano

Línea temática: 4. Práctica Docente en la Educación Multigrado.

RESUMEN

En el contexto del debate entre la perspectiva instrumental o gerencial y la perspectiva sociológico-cultural de las organizaciones, cuyas conclusiones implican la posibilidad de inducir cambios intencionales en las organizaciones de forma instrumental, versus la imposibilidad de hacerlo de forma predecible por la complejidad de la interacción social, se aborda el análisis de la evidencia en tres escuelas multigrado en procesos de gestión del cambio prescritos desde la implementación de políticas educativas. El objetivo es contrastar la gestión del cambio de estas escuelas, con las tesis de Brunsson y Olsen (2007) sobre la posibilidad de gestionar reformas organizacionales por medio del control de significados en grupos con posibilidad de decisión, y la de March y Olsen (1997), sobre el papel del concepto conocido como “bote de basura”, como mecanismo para la introducción de innovaciones a partir de la experiencia, capacidad técnica o el conocimiento de los actores. La metodología fue la contrastación de estas categorías con estudios de caso, la conclusión es que el cambio organizacional logrado por pequeños grupos autónomos bajo el control de los significados es posible cuando se integran liderazgo basado en sólida formación docente y autonomía del grupo con sensibles resultados para la comunidad beneficiaria.

Palabras clave: cambio organizacional, multigrado, instituciones, gestión educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El 44.0% del total de las escuelas del país son multigrado (INEE, 2017), las cuales son una realidad que si bien ha permitido hacer llegar a una importante población los servicios educativos públicos, dadas las restricciones de acceso, población y recursos, no se ha logrado aún superar el reto de hacerlo con un modelo multigrado idóneo para una educación acorde a las características culturales y lingüísticas a las que tiene derecho la población, y que a su vez coadyuve a la reducción de la inequidad y el subdesarrollo social, cultural, político y económico de las comunidades más desfavorecidas del país.

La reforma al artículo tercer de la constitución mexicana en el año 2019, entre otras modificaciones, substituye el principio de calidad por el de excelencia educativa, que de acuerdo al discurso gubernamental se logra con la incorporación de las mejores prácticas en educación, en este contexto, es pertinente la indagación sobre las condiciones que posibilitan estas mejores prácticas en las escuelas mexicanas.

La indagación de la gestión del cambio organizacional para la implementación de políticas educativas, impone el reto de indagar las diversas formas de interacción social que suceden al interior de las escuelas, a la vez que racionalizar sus vínculos con la autoridad educativa y los hacedores de políticas públicas, para establecer de forma más clara, la capacidad de la política de producir cambios educativos a través de los recursos organizacionales disponibles.

MARCO TEÓRICO

Se presenta la discusión sobre la gestión del cambio organizacional, a partir del análisis de tres casos en escuelas multigrado de los estados de Veracruz, Puebla e Hidalgo, identificando, dentro del contexto rural, la descripción de la gestión del cambio con el enfoque del neoinstitucionalismo, para identificar limitaciones institucionales, parte de la definición de instituciones como todas aquellas *reglas del juego* (North, 1993) desprendidas de prácticas culturalmente institucionalizadas o de las regulaciones formales, que propician la condición problemática al limitar prácticas eficaces, que en palabras de Guillermo Farfán (2007): *son los grandes contextos socioeconómicos y políticos, las coaliciones políticas, las comunidades de discurso y los arreglos institucionales al del Estado* (Farfán, 2007, p: 87). En particular se recuperan los tres conceptos siguientes.

Contratos incompletos: de acuerdo con Williamson(1991) cuando las relaciones entre prestadores de servicios se internalizan en las estructuras organizacionales y jerarquías burocráticas, la definición de funciones que rigen las actividades, formas y calidad de los servicios se definen con grados de ambigüedad necesarios para ajustar las condiciones a las necesidades de quienes son beneficiarios del servicio, por lo que deja un amplio margen a la jerarquía para definir las tareas, la cuestión para la gestión del cambio en las escuelas multigrado es realizar un análisis para indagar en que medida este concepto es útil para identificar las problemáticas como el aislamiento de autoridades, o la elevada carga administrativa, como un elemento proveniente de un contrato incompletos, y por tanto sea susceptible de ser resuelto con mejoras en las definiciones de las funciones y tareas de los distintos sujetos que se encuentran en las jerarquías educativas.

Derechos de propiedad: La propuesta de R. Coase (1960) es que las normas o instituciones formales definen un conjunto de derechos de uso o de disponer sobre recursos, lo que se complementa con el planteamiento de Crozier y Friedberg (1990) sobre la definición de funciones dentro de las estructuras organizacionales, que a su vez crean derechos de propiedad sobre las tareas de otras personas, en el marco de la gestión del cambio en las escuelas, un ejemplo relevantes del derecho de propiedad es el tiempo del docente, que en virtud del artículo 1 de la constitución que refiere a derecho superior de la niñez, debería entenderse que es de los infantes, sin embargo la existencia de distintas fuentes que definen derechos de propiedad sobre el tiempo del docente, permiten que se disponga de su tiempo por otros actores educativos de tal forma que sacar al docente del aula, inclusive en situaciones que implique el cierre de la escuela, es completamente legítimo, afectando el tiempo efectivo de clases.

Desviación de fines: En los estudios de Merton (1964) sobre la burocracia, describe la desviación de fines como el fenómeno en el que los actores se apegan estrictamente a los procedimientos creando rigidez a la acción que se convierte en limitante para el cumplimiento de los objetivos de una organización, como lo es a rigidez curricular en la escuela multigrado.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Robert Yin (2014) las investigaciones pueden clasificarse por su naturaleza en investigación de contenidos, cuando se busca identificar relaciones causales, e investigación de procesos, cuando la intención es explicar cómo suceden los fenómenos, para este mismo autor, la metodología apropiada para el primer tipo es deductiva, mientras que para la investigación de procesos son de tipo inductiva. El fenómeno específico de la gestión del cambio organizacional producido por la propia interacción de los actores al interior de la organización, se aborda desde el paradigma cualitativo interpretativo, el cual considera que la realidad “es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia” (Ceballos y Froylan, 2009, pp.419), en

particular se aplica una investigación de caso instrumental (Stake, 1999), para que a partir de la inducción se identificaron las condiciones contextuales y los procesos de interacción que permitieron el surgimiento de una buena práctica de gestión del cambio, con la intención de recoger aprendizajes para la política educativa.

El análisis de la información se realizó a partir de la interpretación de categorías específicas sobre el cambio organizacional desde la perspectiva institucional, con particular énfasis en la interacción que produce la innovación, el nivel de autonomía del grupo respecto a la jerarquía, y el control de los significados para controlar el sentido de cambio.

RESULTADOS

Como principal resultado se presenta de forma sintética los casos basados en la observación y las entrevistas a los actores educativas, cerrando cada una con una reflexión sobre las restricciones institucionales.

Primer Caso: Escuela primaria general unitaria Benito Juárez, de la comunidad San Francisco el Astillero, del municipio de Tepeohuma, Puebla.

La visita para el levantamiento de información de campo se realizó en la semana del 8 al 12 de octubre de 2018, De acuerdo con datos de SEDESOL (2017), le índice de marginación de la comunidad es alto, cuenta con 183 habitantes, de los cuales el 11.48% es analfabeta y el promedio de escolaridad es 3.66 años.

Es la escuela más lejana de las 15 que integran la zona escolar. Al contexto físico y geográfico, más las condiciones que le imponen insuficientes recursos, ausencia de tecnología, inicio tardío de clases en lo cotidiano por las distancias que recorren los niños y el docente, se adiciona una carga de trabajo distinta a la docencia que impide el uso eficiente del tiempo en clase, debido que, en palabras del docente: “la carga administrativa es muy pesada, a veces no cumplimos el horario escolar, hemos tenido que salir antes de la escuela para llegar a tiempo a la supervisión escolar a entregar documentos, inclusive hay veces que no llegamos (a la escuela)” (informante DDP01, entrevista, 10 de octubre de 2018).

Respecto al apoyo de gestión a la escuela, esta se ha desarrollado principalmente en asesorías en las que el docente acude en la supervisión de la zona escolar, pues las visitas de asesoría técnico pedagógica son muy escasas, a pesar de ello el profesor reconoce el valor que ha tenido estas visitas para mejorar su práctica, señala: “gracias a la maestra (asesora técnico pedagógica) yo empecé a utilizar lo que tenemos acá, porque sinceramente a nuestra preparación nos hace falta todavía

aprender... la maestra es un apoyo, sinceramente, muy grande... la disposición que nos ha dado es muy alentadora, muy abierta, en ese sentido no nos podemos quejar, que no queramos trabajar, cambia,... a veces salimos cansados o nos sentimos fatigados y decimos, hoy no, pero ella siempre ha tenido disposición” (informante DDP01, entrevista, 10 de octubre de 2018). Sin embargo, de acuerdo a la observación, el docente no ha modificado su práctica para aplicar la recomendación metodológica recurrente de su “Asesora Técnico Pedagógica” (ATP en adelante), consistentes en el uso de tema común.

En este caso la formación y experiencia del ATP le permite señalar potenciales mejoras en la práctica, y explicar al docente la importancia de la planeación y su uso en el contexto multigrado, más allá del cumplimiento formal, dentro de una conversación con el docente se puede señalar: “La planeación que observé es comercial, tiene todo excepto que no incorpora el tema común... con que tenga el aprendizaje esperado de la semana y la secuencia didáctica que va a trabajar, que sea común, los aprendizajes esperados viene en el plan de estudios por grado, lo que más interesa es la secuencia didáctica, como va a hacer esa actividad de inicio con todos, y en el momento del desarrollo ahí ya van las actividades diferenciadas” (informante ATP03, entrevista, 10 de octubre de 2018).

Este caso destaca que la formación del ATP permite orientar y fortalecer la práctica del docente, probablemente el momento que se documentó fue uno de los más importantes pues la ATP interactuó directamente con el docente multigrado, ya que lo cotidiano es que el contacto se de en reuniones de consejo técnico.

Esta breve descripción del caso, permite inferir algunas limitaciones institucionales, dentro de las que destacan: 1) la formación del docente, en virtud de que las escuelas normales en México no imparten dentro de sus licenciaturas, excepto por una materia optativa en la Normal de Veracruz, contenidos para el trabajo en multigrado, deben incorporar metodologías adecuadas a través de la interacción con docentes de mayor experiencia, y por la autoformación, por lo que en estos casos la función del ATP puede ser sustantiva; 2) el difícil acceso a la escuela por la distancia y las condiciones del camino aísla a la escuela; 3) la baja frecuencia de clase por la carga del docente de actividades que le demandan tiempo de su jornada laboral fuera del aula; 4) la ausencia de recursos tecnológicos y la ausencia de apoyos de programas gubernamentales, que mantienen a los estudiantes en condiciones de precariedad.

Segundo Caso: Escuela primaria general bidocente Lázaro Cárdenas, de la comunidad Ignacio Zaragoza del municipio de Ajacuba, Hidalgo.

La visita para el levantamiento de información de campo se realizó entre el 10 y el 14 de septiembre de 2018. La comunidad un índice de marginación medio; tiene una población total de 529 habitantes, el 4.7% de la población es, y el 22.95% de las personas de 15 años o más no cuenta con la educación primaria completa (CONAPO, 2017). La escuela cuenta con una matrícula de 47 estudiantes, en el 2018 participó en el programa de la Reforma Educativa y recibe apoyo del programa Escuelas de Tiempo Completo.

En este caso la docente directora llega a esta escuela después de una trayectoria docente en una escuela normal, por lo que su formación académica es sólida y su experiencia en la dirección de proyectos de intervención le permite realizar una propuesta de trabajo docente para la escuela multigrado basada en la metodología de proyectos formativos, la cual es acogida por el supervisor de la zona escolar brindando la autonomía suficiente para su implementación. Bajo esta metodología se logra integrar a padres de familia, estudiantes y docentes en proyectos, iniciando con uno para el combate a la violencia que era uno de los problemas más importantes en la comunidad.

El supervisor señala que decidió hacer de sus cinco escuelas multigrado las más importantes, por lo que apoyó los cambios propuestos. Los proyectos iniciales en este caso se centraron en las condiciones básicas, controlar la violencia, la alimentación de los estudiantes, fomentar el cuidado al medio ambiente, y taller para padres en tiempos adicionales a las clases.

Respecto a la aportación del ATP, Los docentes reconocen su función de apoyo académico de forma ritualista, pues de facto académicamente no realiza aportaciones por desconocer el enfoque metodológico sobre el que se trabaja, pero su papel es determinante en la gestión de programas gubernamentales para implementarlos, aunque en su empoderamiento en la escuela, la directora señala “si bien se llama a un ATP (a las capacitaciones que se dan desde la SEP para implementar programas de gobierno) no estaría descabellado que de lado de un ATP también vaya un docente multigrado a tomar ese tipo de asesorías”. (informante DDH03, entrevista, 13 de septiembre de 2018). El ATP reconoce que su función es actualizar a los docentes, pero señala que en este caso en particular la docente directora inició a plantearles la metodología de los proyectos formativos, e “hizo que nos pusiéramos a leer en qué consisten para poder apoyar al resto de las escuelas multigrado” (informante ATPH03, entrevista, 13 de septiembre de 2018). Debe señalarse que las visitas del ATP no constituyen la estrategia fundamental, al igual que en la mayoría de las escuelas multigrado, por la distancia, se opta por incluir la ATP en las reuniones de consejo técnico, que en este caso han sido favorables para difundir en otras escuelas multigrado la metodología aplicada y sus resultados.

El enfoque ha permitido adecuar los recursos docentes a la realidad de la escuela, llevando inclusive a una solución curricular pertinente, al definir los contenidos como elementos de los proyectos, estos últimos se han constituido en la práctica en la estrategia de implementación del currículum, en palabras de la docente directora: “en la escuela multigrado los niños no tiene un solo maestro, tiene a los pocos maestros de la escuela, no se hace una planeación por cada grupo, se diseña en equipo, los dos docente se reúnen para determinar que problemáticas van abordar y cómo la van a desarrollar...La metodología de trabajo debería ser una que permita transformar el contexto, el aprendizaje, a los padres y la infraestructura” (informante DDH03, entrevista, 13 de septiembre de 2018).

Como limitaciones institucionales se identifican la formación del ATP, que al no contar con posgrados como una de las docentes, sus capacidades para dar orientación para mejorar las prácticas no son pertinentes, aunque debe recuperarse el hecho que la autonomía que, a través de la supervisión de la zona escolar se brinda, aunada a la gestión del ATP de programas gubernamentales, permite el despliegue de capacidades docentes.

Puede destacar este caso por que, al contar con al menos una docente con buena formación, cierto grado de autonomía para las decisiones sobre las prácticas docentes basadas en metodologías pertinentes, y gestión de proyectos que les allegan recursos, conjuntamente estos factores han favorecido el impacto en los aprendizajes.

Tercer Caso: Escuela primaria general tridocente Juana Vásquez de Quirásco, de la comunidad Villa Libertad del municipio Fortín del Estado de Veracruz.

La visita para el levantamiento de información de campo a esta escuela se realizó entre el 28 de enero y el 21 de febrero de 2019. La escuela visitada pertenece a la zona escolar 21 del estado de Veracruz, que tiene a su cargo un total de 43 escuelas, de las cuales 12 son multigrado. La comunidad de Villa libertad tiene 690 habitantes, de los que el 7.25 % son analfabetas, el 5.51% son indígenas y sólo el 34.6% tiene un empleo formal.

En este caso, la asesoría técnico pedagógica se desarrolla bajo la estrategia de integrar grupos de directores en reuniones de consejo técnico para impartirles soluciones predefinidas con base en diagnósticos flojamente estructurados que se elaboran a partir de visitas y conversaciones sin diseño previo de instrumentos o guías, que para el caso de las escuelas multigrado es aún más impreciso debido a la diversidad de problemáticas propias de su contexto, para las cuales las soluciones previas existentes no han sido del todo satisfactorias.

La ausencia de visitas de ATP para la escuela, es explicada por los actores en virtud de la violencia e inseguridad persistente en la comunidad de Villa Libertad, que si bien los docentes de esta escuela y otras cercanas, lo enfrentan de forma cotidiana, para las ATP de la zona escolar representa una condición que limita su posibilidad de acceso a la escuela. Sin embargo, esta situación de baja frecuencia en las visitas a las escuelas por parte de ATP's no es exclusiva de la escuela Juana Vásquez de Quirasco, ya que la razón principal es la carga que representaría para sólo dos ATP's realizar una agenda de visitas a 43 escuelas, que si bien no parece imposible, lo es frente a la carga de actividades de apoyo a la supervisión que les son asignadas y demandan la totalidad de su tiempo laboral. La práctica con la que resuelven la ATP en esta zona es integrar a los directores en reuniones de consejo técnico, es la vez una carga de funciones más, con incierto impacto en los aprendizajes y la calidad de la educación debido al distanciamiento entre la realidad contextual de las escuelas y las soluciones ofrecidas.

Las limitaciones institucionales que se pueden identificar en este caso es la concentración del apoyo en consejo técnico, pues el reconocimiento de problemáticas se basa en la percepción de los asuntos que los directores llevan, de lo que intentan integrar en soluciones que presentan en cursos o talleres, las cuales no son siempre pertinentes y dejan fuera muchas problemáticas de las escuelas multigrado; por otra parte, la sobrecarga de funciones de los ATP's en la supervisión impide realizar visitas y diagnósticos más pertinentes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se identifican limitaciones institucionales para una gestión de cambio organizacional en escuelas multigrado que impacte en la mejora de los aprendizajes, las cuales pueden interpretarse por el marco teórico presentado, para constituir una base conceptual pertinente para la reflexión de alternativas de mejora.

El concepto de contratos incompletos permite reflexionar conceptualmente, la ambigüedad en la definición de las funciones de ATP en el contexto de las supervisiones escolares, si bien es cierto que existen referentes normativos federales, la definición de actividades que designan las supervisiones, cuando estas absorben una gran cantidad de tiempo, impide que se realice el trabajo de asesoría en las escuelas, o se realice bajo estrategias poco eficaces como algunas experiencias de los consejos técnicos ilustrado en el caso de la escuela Juana Vásquez de Quirasco. Si bien la distancia y la inseguridad son una limitante, no lo son como factores determinantes, ya que en el caso mencionado de Veracruz se confirma que no se visita regularmente a las escuelas, inclusive las cercanas ubicadas en zonas urbanas.

El concepto de derechos de propiedad ofrece elementos de análisis relevantes, como el tiempo del docente, que desde la perspectiva del concepto queda definido en favor de las supervisiones, quienes les hacen solicitudes para el uso de su tiempo incluyendo la delegación de tareas, especialmente de información y gestión que implica salir de las escuelas antes de concluir el horario escolar, en el caso de escuelas multigrado generalmente las asistencias de docentes a las supervisiones implica el abandono de los estudiantes, especialmente en las unitarias, lo cual vulnera el derecho superior del niño a recibir educación; la reflexión con este concepto debería llevar a definir el derecho de propiedad sobre el tiempo del docente en favor de los educandos.

Por otra parte, el concepto de derechos de propiedad, permite reflexionar teóricamente las decisiones que impactan a las escuelas, ya que en la asignación de recursos de programas gubernamentales, en la medida que llevan una carga discrecional de las autoridades educativas locales para su asignación, puede terminar de forma afortunada como el caso de la escuela Lázaro Cárdenas, pero desafortunada como los otros dos casos que no recibieron recursos de programas federales. Esto permite la reflexión sobre la importancia de definir correctamente los ámbitos y criterios de decisión. Adicionalmente, el derecho al tiempo del docente está definido en favor de las supervisiones escolares, que en casos como la escuela Benito Juárez, al ser unitaria, requerir el tiempo docente con carga administrativa y presencia física en oficinas lejanas a la escuela, implica la cancelación del derecho de los estudiantes a recibir clases de su profesor.

El concepto de desviación de fines permite conceptualizar aspectos importantes como la rigidez curricular que caracteriza a las escuelas multigrado al imponerles un diseño curricular para escuelas graduadas. La implementación del currículum de seis grados impone como mejores prácticas (o menos malas) la integración de contenidos y la transversalidad, en un intento de cubrir en un mismo ciclo escolar los contenidos de dos, tres y hasta seis grados en un mismo grupo, se ejemplifica con el caso de la escuela Lázaro Cárdenas, que la implementación de metodologías como los proyectos formativos en particular, permite un mejor desarrollo curricular, cuando la burocracia de la supervisión escolar se centra en alcanzar los fines educativas en vez de tomar el currículum como fin de la estructura burocrática.

Los procesos de bote de basura que proponen March y Olsen (1997) como dispositivo organizacional para la solución de problemas organizacionales en los que los individuos abordan los mismos a partir de inventarios de soluciones genéricas, en el caso de la escuela Lázaro Cárdenas, fue propicio para la innovación al realizarse en un contexto jerárquico flojamente acoplado donde los ejecutores diseñaron las acciones, y fueron controlados por los significados, en este caso mejorar las condiciones de convivencia y alcanzar la estabilidad sociopolítica en la escuela que permitiera la normalidad de los procesos de aprendizaje, lo cual fue más allá al

incorporar al currículum en los proyectos formativos en vez de alinearse a él, implementando una innovación que implicó un cambio más profundo en la forma de relacionarse con el contexto, los procesos decisorios, las estructuras jerárquicas informales, los procesos de trabajo, los mecanismos de coordinación e inclusive la organización de los contenidos del currículum.

REFERENCIAS

- Brunsson, N. y Olsen, J. (2007). La reforma de las organizaciones. México: CIDE.
- Castellá, J; Comelles, S; Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- CeaD'Ancona, M^a Ángeles (2009). *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Coase, R.H. (1960) "The problema of social cost", in Journal of Law and Economics, Vol. 3. pp. 1-44, EE.UU.: The University of Chicago Press Stable.
- CONAPO (2017) México en cifras. México: CONAPO.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990) El actor y el sistema. Buenos Aires: Ariel
- Farfán, G., (2007). El nuevo institucionalismo histórico. *Revista Polis*, vol. 3, núm. 1, pp. 87-124.
- Feinstein, O. N. (2012). *Evaluation as a Learning Tool. Evaluation voices from Latin America*. N.Y: *New Directions for Evaluation* (134), 103-112.
- Gamboa R. y Castillo M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Posgrado y Sociedad*, Vol. 13 No. 1 pp. 47-60. Consultado el 14 de febrero de 2017. Disponible en <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/rps/article/view/126>
- Graham, L., Jeanette, B., & Anne, B. (2015). *Sustainable Learning. Inclusive practices for 21st Century classrooms*. Australia: Cambridge University.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- INEE (2017) Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017 Educación básica y media superior. México: INEE.
- March, J. y Olsen, J. (1997) El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. México: FCE
- March, J. y Olsen, P. (1985) *Ambiguity and Choice in Organizations*, 2^a. Edition. Oxford: Oxford university Press.
- Merton, R. (1964) *Teoría y estructuras sociales*. México: FCE.
- Martínez Olivé, Alba (2008) "En la búsqueda de una educación de calidad no basta con actualizar a los maestros" en *Observatorio ciudadano de la educación*, México: OCE.

- North, D. (1993) *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- Ponce Grima, V.M (2019) *La formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes*. México: educa@rnos.
- Reyes Hernández, N. S. y López Contreras, Y. (2009) “Situación de la función del Asesor Técnico Pedagógico y su repercusión en la calidad educativa en educación básica” en López Contreras, Yolanda (coord.) *La asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, México: UPN.
- Schmelkes, S y Águila, G. (2019) *La educación multigrado en México*, México: INEE
- SEDESOL (2017) *Catálogo de localidades*. México: SEDESOL.
- SEP (2017) *Lineamientos generales para la prestación del servicio para la asistencia técnica a la escuela en la Educación Básica*. México: SEP.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudios de casos*. Madrid:Morata.
- Van De Ven, A. (1993). “Managing the process of organizational innovation”, en Huber, G.P. Y Glick, W.H. (Eds.). *Organizational Change and Redesign*. Oxford, Oxford University Press: 269-294.
- Williamson, O. E (1991) *Mercados y jerarquías: su análisis y sus implicaciones antitrust*. México: FCE.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. EEUU: Sage publications

Impacto del Trayecto Formativo Optativo relacionado a las escuelas primarias multigrado en la formación inicial de los futuros docentes.

Dra. María Belén Torres Mayo (mabeto75@hotmail.com)

Docente de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria.

Dr. José Manuel Hernández Franco (jmanufranco35@gmail.com)

Docente de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria.

Dr. Wilbert Pinelo Alegría (wilbertpinelo1975@gmail.com)

Docente de la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria.

Línea temática: 4. Práctica docente en la educación multigrado.

Resumen

Una de las necesidades principales de los alumnos en formación inicial de primaria, es prepararse para atender a las escuelas multigrado existentes en el país cuyos datos muestran un total de 23 905 escuelas primarias públicas multigrado. En el caso de Tabasco, existe un total de 1799 escuelas primarias públicas generales e indígenas, de las cuales 1 699 corresponden a primaria general entre unitarias, bidocentes y tridocentes. La entidad, ocupa el lugar número 15 por la cantidad de escuelas multigrado.

Por ello, la importancia de incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado, a fin de identificar y plantear acciones que aprovechen las características de estos centros escolares.

Esta investigación, se circunscribe a la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria, de la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Para ello se trabajó una población perteneciente a la generación 2016-2020.

Palabras clave: escuelas multigrado, educación normal, modelos pedagógicos, educación de calidad, docentes en formación.

Planteamiento del problema

La educación de nivel superior, en el último decenio se ha transformado, debido a los cambios a nivel mundial en lo político, social, cultural, económico, pero sobre todo en el aspecto tecnológico.

Con la transformación del modelo educativo y la nueva escuela mexicana, la Licenciatura en Educación Primaria, pretende que el alumno reciba una educación de calidad y responda a las necesidades de los alumnos de educación primaria.

Una de las necesidades principales de los alumnos en formación inicial de primaria, es prepararse para atender a las escuelas multigrado, debido a que para el ciclo escolar 2016-2020 en el país había un total de 23 905 escuelas primarias públicas multigrado, que equivalía a 35.1% del total de escuelas primarias públicas generales. En Tabasco, con un total de 1799 escuelas primarias públicas generales e indígenas, de las cuales 1 699 corresponden a primaria general equivalentes a 48.7%, entre unitarias, bidocentes y tridocentes. La entidad, ocupa así el lugar número 15 por la cantidad de escuelas multigrado. Aunque como se observa, en cuanto al porcentaje el número de escuelas multigrado representa poco más de la mitad de las escuelas de la entidad.

Este tipo de escuelas enfrentan retos diversos que van desde; la gestión escolar; la planeación bajo las propuestas de la PEM 2005, PEMT2015, PEMG17, entre otras situaciones y en donde muchas veces el egresado es asignado para asumir la función directiva, lo que afecta el tiempo dedicado a la enseñanza; asimismo la práctica pedagógica al operar con programas y materiales educativos concebidos para escuelas de un grado por docente origina una fragmentación del trabajo con los niños al seguir cada grado el tema de sus libros de texto, lo que dificulta el trabajo colaborativo entre los grados. Finalmente, se observa una formación profesional incompleta, que no cumple con brindar los elementos teórico-metodológicos suficientes para desenvolverse en el contexto laboral. De esta manera las escuelas multigrado se convierten en uno de los tantos retos con lo que se enfrenta el docente desde una mirada de déficit y poca valoración de sus potenciales educativos.

Por ello, la importancia de incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado, a fin de identificar y plantear acciones que aprovechen las características de estos centros escolares –vinculación más cercana con la comunidad, posibilidades de interacción de niños de diversas edades y grados escolares– para el diseño de intervenciones educativas pertinentes a dicho contexto. Tal es el caso del optativo que por necesidades regionales y debido al número alto de sus escuelas se contempla en la malla curricular de la formación inicial de la licenciatura plan 2012 y plan 2018.

Esta investigación, se circunscribió a la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria, ubicada en la colonia el Águila, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Para ello se trabajó con una población perteneciente a la generación 2016-2020 y para continuar con el proyecto en otras etapas se decidió trabajar con otra generación 2017-2021. La duración de dicha investigación abarcará de Julio del 2019 a Julio del 2021. En diversas etapas y modificaciones según vayan surgiendo resultados. Así mismo, las categorías conceptuales para efectos de la teorización serán las siguientes:

- Guías de observación apegadas a las revisiones teóricas durante el trayecto optativo multigrado plan 2012 y 2018.
- Guiones de entrevistas apegadas a los teóricos contemplados en el trayecto optativo multigrado plan 2012 y 2018.
- Guiones y ficheros didácticos apegados a la PEM (Propuesta educativa multigrado) 2005, PMT15 (Propuesta multigrado Tabasco), PEMG17 (propuesta educativa multigrado (Modelo Educativo) Guanajuato).
- Formatos de Planeaciones contemplado plan 2011. PEM 2005 PEMT 2015, Modelo educativo 2018 y elementos que se proponen en el programa Nueva Escuela Mexicana.
- Análisis de las PEM, mencionadas anteriormente.

A continuación, se plantean las siguientes preguntas de investigación, mismas a las que se dará respuesta de manera amplia a lo largo de todo el trabajo.

- ¿Cuáles serán los principales problemas que enfrentan los estudiantes en su práctica acerca de la utilización y aplicación de materiales apegados a lo aprendido en su formación?
- ¿En qué medida el estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Primaria cuenta con los elementos básicos que le permitan atender a los alumnos de escuelas multigrado?
- ¿Cuál es el impacto generado de los tres cursos optativos de multigrado en el plan de Estudio 2012 en los estudiantes y avances de 2018?
- ¿En qué medida el futuro Licenciado en Educación Primaria, alcanza las habilidades específicas para desarrollar su profesión y transformar sus ambientes de aprendizaje?

De acuerdo con los datos más recientes que proporciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), durante el ciclo escolar 2017-2019, de las 99, 228 escuelas primarias del país, las escuelas multigrado, es decir, aquellos “centros escolares donde el docente imparte clases a dos o más grados escolares de forma simultánea y puede también desempeñar funciones directivas y administrativas” representan el 44.0 % a nivel nacional, lo que equivale a 43, 673 planteles, entre unitarios, bidocentes y tridocentes; ya que para este Instituto “Una escuela primaria, ya sea del tipo de servicio general, indígena o comunitario, es de organización multigrado si uno, dos o tres docentes invariablemente tienen a su cargo dos o más grados escolares” (INEE, 2014: 317). A este porcentaje se suman 3 788 primarias tetra docentes y 2 840 primarias pentadocentes, que también enfrentan retos diversos, aunque en menor medida.

Investigar acerca del impacto que tiene la formación multigrado en los futuros docentes, porque hoy día, se requiere que el ejercicio docente esté orientado hacia el aprendizaje de los alumnos y su entorno. De tal manera, que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria deberían aprender y adquirir las competencias planteadas en el perfil de egreso. Por lo tanto, su utilidad es fundamental para cambiar las formas de aprender y enseñar en los en las escuelas multigrado para aprovechar la heterogeneidad. En ese sentido, esta investigación servirá para sentar un precedente, de cómo los alumnos están adquiriendo en su formación las herramientas básicas, que le permitan

enfrentarse al quehacer multigrado, así mismo, sus resultados permitirán corregir la operatividad del Plan de Estudios vigente.

Los beneficiarios, serán directamente los estudiantes en formación y desde luego, los niños de las escuelas multigrado, partiendo de la enseñanza de los docentes formadores y que esto permita cambiar la práctica pedagógica de los futuros docentes.

Esta investigación permitirá futuras intervenciones, con el fin de tener la mejora continua en la educación normal. Asimismo, será un precedente para otras líneas de investigación en lo relacionado a la educación multigrado.

Los resultados que se obtengan, no se podrán generalizar, debido a que en un primer momento se trabajará con dos generaciones de una institución, con planes de formación distintos pero con trayectos de formación iguales, en el caso de los optativos en atención a escuelas multigrado pero servirá para establecer un referente, del impacto que tiene el curso multigrado en sus tres módulos en la malla curricular vigente en el Plan de Estudios 2012 y 2018.

MARCO TEÓRICO

La escuela multigrado (Estrada, 2015), son una respuesta a la necesidad de ampliar la cobertura hacia las regiones y las localidades de menor densidad poblacional, las más rurales y más pobres, y en el caso de América Latina, las más indígenas.

Éstas se presentan en tres formas:

- Escuela unitaria, que trabajan con un profesor-director quien se encarga de las actividades administrativas de la institución al mismo tiempo que funge como el docente frente a un grupo en el que la población es de diversos grados.
- La Escuela bidocente, es aquella en las que dos docentes atienden a dos o más grados educativos dentro de un aula.
- Una E
- escuela tridocente es aquella que tiene tres docentes los cuales en general atienden a dos grados educativos cada uno.

El contraste con las escuelas de organización completa es evidente, mientras que en el contexto multigrado el docente debe atender las necesidades de un grupo en el que se encuentran incluidos diversos grados, en las escuelas de organización completas todos los grados de la escuela tienen un docente al frente, guiados por un director.

El contraste con las escuelas de organización completa es evidente, mientras que en el contexto multigrado el docente debe atender las necesidades de un grupo en el que se encuentran incluidos

diversos grados, en las escuelas de organización completas todos los grados de la escuela tienen un docente al frente, guiados por un director.

La escuela multigrado Ortiz, B. (2012), tiene múltiples retos de gestión, práctica pedagógica, formación pedagógica, que representan para el docente un espacio de oportunidades, de desarrollo profesional, entendido como la posibilidad de mejorar su práctica y tener un panorama amplio de las actividades de gestión y de organización.

El papel que juega el docente en el aula multigrado es trascendental, es por ello durante su formación reciba tanto lo teórico y metodológico.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se utilizará el paradigma cuantitativo, Hernández (2014) señala que “el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose” (pág. 4). Estos métodos permiten partir de una serie de datos numéricos para posteriormente realizar de manera comprensiva la información que nos arrojará dicha investigación.

Por lo anterior, de acuerdo a los objetivos planteados se utilizará método deductivo, en el enfoque empírico-analítico.

Tipo de estudio

Se utilizará el estudio “ex post facto” para establecer posibles relaciones de causa-efecto observando que ciertos hechos han ocurrido en la formación docente de los normalistas y buscando relación con los factores que los hayan podido impactar o afectar al perfil de egreso.

Población y muestra.

Según Monje, A. una muestra se define como “un conjunto de unidades, una porción del total que represente la conducta del universo total”. (2011, p. 25) y para fines de esta investigación se llevará a cabo en la Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria. Para ello se trabajará una población perteneciente a diferentes generaciones del plan de estudios 2012 y 2018..

El estudio es documental y de campo. En primer lugar por que se revisó la teoría sobre la educación multigrado, enfocada al nivel primaria en el estado de Tabasco.

Diseño de la investigación

Las técnicas e instrumentos de investigación pertenecientes al paradigma cuantitativo tienen la función de recabar datos numéricos para expresar el valor de las variables mediante procesos estadísticos, sustentando así la hipótesis y dando respuesta a las preguntas de investigación.

Por lo anterior, y en base a la temática del estudio se utilizarán el instrumento bajo la técnica de encuesta, orientada para docentes formadores y alumnos en formación de la escuela normal.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

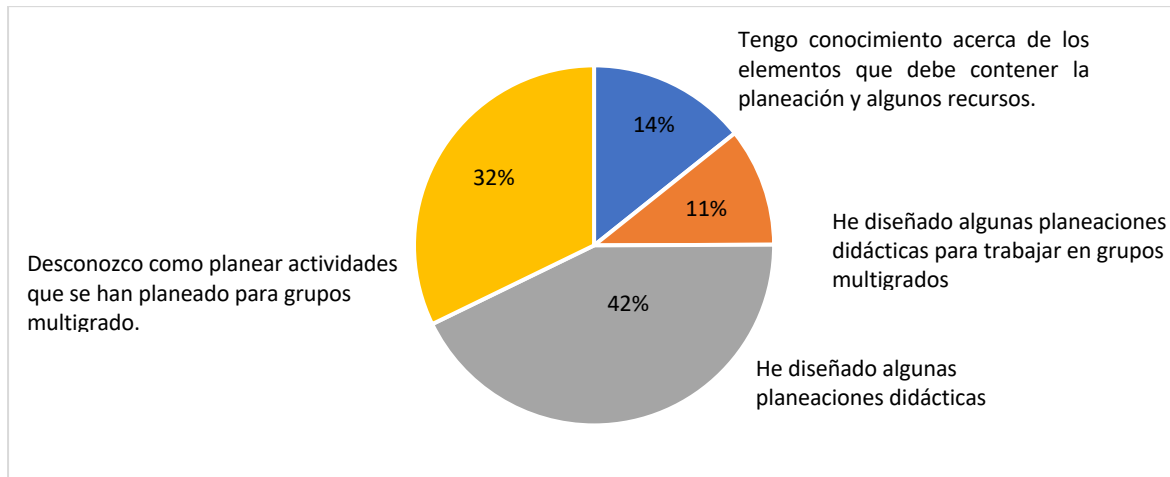
Explicar en qué medida el docente en formación cuenta con los elementos básicos que le permitan atender a los alumnos de las escuelas multigrado en la educación primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

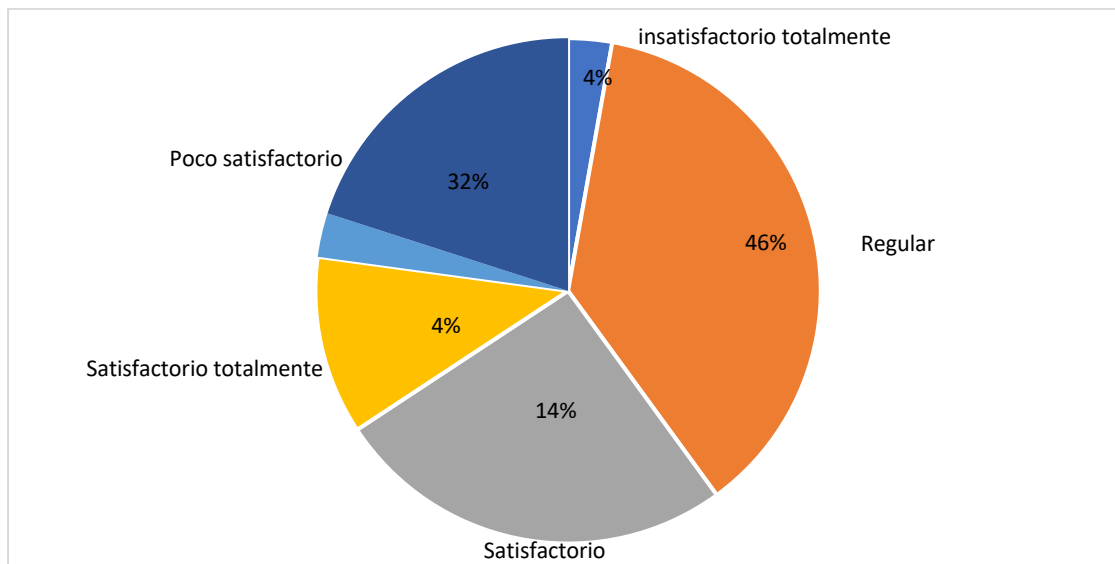
- Identificar los principales problemas que enfrentan los estudiantes en su práctica multigrado.
- Analizar cómo impactan los tres cursos optativos de: educación rural y equidad, modelo pedagógico primaria multigrado I y modelos pedagógicos primaria multigrado II, en la formación del estudiante normalista.
- Valorar si el futuro licenciado en educación primaria logró habilidades específicas para desarrollar su profesión y transformar la enseñanza multigrado.

Resultados

A continuación se muestran algunos datos obtenidos en los instrumentos aplicados: Con respecto a la pregunta número dos que hizo referencia a los conocimientos sobre el diseño de planeaciones didácticas, se encontró que a pesar de practicar en escuelas con diversas organizaciones, los titulares manejan una planeación de corte normal para un grupo de un solo grado, por lo que no puede realizarse comparación de planeaciones de acuerdo a lo que ellos reciben en su formación, mientras que otros respondieron que sólo tenían conocimiento acerca de algunos elementos que debe contener una planeación para grupos multigrado y finalmente otros coincidieron que desconocen como planear actividades para trabajar en grupos multigrado



Con respecto a la interrogante número hizo referencia al criterio que los normalistas en su formación considera proporcionar con referencia a sus habilidades didácticas para la creación de ambientes de aprendizaje y diseño de estrategias para atender a niños de escuelas multigrado, de los encuestados se encontró que su valor era insatisfactorio totalmente, mientras que otros respondieron que su valor era regular, finalmente otros respondieron que era poco satisfactorio, solamente un alumno mencionó tener un valor satisfactorio totalmente.



Discusión y conclusiones

Después de aplicar el instrumento a los alumnos del séptimo semestre generación 2016-2020, con el fin de diagnosticar el estado que guarda la formación inicial de la educación primaria en el trayecto optativo referente a la atención de grupos multigrado en el primer periodo del ciclo escolar 2019-2020, se logró identificar los siguientes aspectos que son de gran relevancia y sirven como fundamento para la intervención educativa en la formación del futuro licenciado en educación primaria, mismas que permitirán remediar o subsanar dichos resultados:

- La gran mayoría de los alumnos ha tenido acercamiento desde la observación y ha practicado con deficiencias en escuelas multigrado.
- Se constata que ha realizado planeaciones para trabajar en escuelas multigrado con formato de organización completa.
- Los alumnos consideran que su desempeño es deficiente en el diseño de ambientes de trabajo, estrategias didácticas, evaluación para atender a alumnos en escuelas multigrado en sus diferentes organizaciones.
- Los alumnos consideran poco satisfactorio el diseño e implementación de herramientas para la evaluación del aprendizaje de los niños en escuelas multigrados, dado que los niños son evaluados sin contemplar diferenciaciones en la misma.
- Los estudiantes consideran como regular su conocimiento sobre sus habilidades y conocimientos de cómo atender a niños con necesidades educativas especiales en grupos multigrado. Les ha faltado orientación por parte de los docentes que han sido responsables en dichos cursos y de quienes les han proporcionado el curso de atención a la diversidad.
- Los alumnos consideran como regular y poco satisfactorio sus conocimientos sobre el diseño e implementación de las actividades que tienen que ver con el desarrollo de las TIC'S en escuelas multigrado.
- Muchos alumnos desconocen las funciones y responsabilidades de un director comisionado.
- Desconocen la función y organización de la ATP.
- Desconocen sobre los programas federales que se trabajan hoy por hoy en escuelas multigrado.

- Solo han leído de forma general sobre el Programa de escuelas multigrado PEM 2005, el Programa de escuelas multigrado Tabasco 2015 (PEMT), el Programa de escuelas multigrado Guanajuato 2018 (PEMG), por lo que desconocen totalmente su organización y sobre todo cómo aplicarlo.
- Desconocen las funciones del programa de desayunos escolares y de los consejos técnicos escolares con respecto a multigrado.
- Desconocen sobre el Diseño de proyectos de intervención pedagógica para alumnos de escuelas multigrado con necesidades e. especiales, inclusión y diversidad.
- Con respecto a los resultados obtenidos de los docentes formadores que han estado a cargo de este trayecto se corroboraron cuatro elementos sustanciales.
- Desconocimiento de las PEM antes mencionadas, al igual que ficheros, guiones y cuadernos de trabajo.
- Consideran excesiva bibliografía de los cursos optativos y la falta de relación como lo marca CONAFE y libros de textos, falta de formación con respecto al trabajo multigrado.

Dichos resultados permiten al CA02 proponer el diseño de estrategias que logren el mejoramiento en el aprendizaje de las competencias necesarias para impartir clases en escuelas multigrado en la comunidad normalista. Si bien se sabe, muchas de las escuelas en México son de este tipo de organización y pueden encontrarse en todos los contextos, ya sea privadas o públicas he ahí la importancia de que el estudiante normalista como futuro docente tenga los conocimientos necesarios para poder laborar en estas escuelas y lograr así los aprendizajes esperados en los alumnos.

Referencias

- DGESPE. (2012). La escuela multigrado: una propuesta integradora. México: SEP.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLV (2), 43-62. Centro de Estudios Educativos, AC. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Juárez, D. (2016). Introducción. Educación rural: retos y perspectivas. En Juárez, D. (Coord.). Educación rural: experiencias y propuestas de mejora (pp.13-22). México: RIER/ Colofón.
- Ortiz, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB. Symposia. Diálogos de investigación, 1(1), 21-36. Recuperado de: http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/docencia/difusion/sympo_rev.pdf
- SEP. (2018) Escuelas normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación. México: SEP.

- SEP. (2018). Plan de estudios 2018. México. CEVIE-DGESPE. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>
- INEE. (2019). La educación multigrado en México. México: INEE. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/237/P1C237.pdf>

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE LOS GRUPOS MULTIGRADO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Arturo Antonio Isidro García

arturoisidro95@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática.: Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

La presente investigación analiza los principales factores que inciden de manera directa en la formación de licenciados en educación primaria de la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen en el ámbito de la educación multigrado, en dicho sentido se buscó tener una amplitud en la investigación desde la perspectiva de los docentes en formación, sobre su experiencia en el trayecto optativo en los cursos modelos pedagógicos multigrado, los cuales ayudan a que el docente en formación logre competencias encaminadas a atender grupos multigrado, en dicha investigación se utilizó una investigación cualitativa de corte fenomenológico, partiendo de una muestra intencionada de 35 alumnos pertenecientes a la generación 2016-2020.

Palabras clave

Multigrado, formación docente, seguimiento, perspectiva.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo de Tabasco, están presentes las instituciones escolares de organización Multigrado, tales escuelas, según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2019) durante el periodo 2017-2018 revela que Tabasco tiene un 51.8% de escuelas de organización multigrado; según el INEE:

Las escuelas multigrado son aquellos centros escolares en los cuales los docentes atienden a estudiantes de distintos grados, edades y niveles de aprendizaje en una misma aula. Los maestros, además, realizan simultáneamente, actividades directivas y administrativas y las comunidades apoyan de forma sustancial el sostenimiento y gestión del servicio educativo (2017, p 1)

Ante las circunstancias mencionadas, como lo son el porcentaje de escuelas multigrado en el Estado de Tabasco y las actividades que realizan los maestros, dan importancia a la fundamentación de la formación docente en este ámbito educativo.

Estas exigencias en la formación docente son una preocupación constante para las instituciones formadoras de docentes, por ello, en la malla curricular del plan de estudios 2012, de la licenciatura en educación primaria, se integró dentro del trayecto formativo de optativo, una línea específica de la práctica docente particularizando el campo de la práctica profesional en escuelas multigrado.

Dicha línea se compone de tres cursos denominados “Educación rural y equidad”, “Modelos pedagógicos multigrado I” y “Modelos pedagógicos multigrado II”, dichos cursos están encaminados como menciona la Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación DGESPE (2012) a preparar al docente en formación, para que pueda intervenir de manera eficaz y eficiente en un aula multigrado.

De igual manera la DGESPE da las pautas para transformar las prácticas según las exigencias del contexto, a partir de esto se desarrollan las siguientes competencias; aplicar estrategias adecuadas a las necesidades de los alumnos, generar ambientes formativos, aplicar el plan y programas de manera crítica, atender a la diversidad y desde luego, promover actividades que involucren a todos los alumnos.

Las habilidades anteriores, permiten que el docente en formación asuma el reto de enriquecer de manera significativa las competencias genéricas y profesionales que demanda el perfil de egreso de la licenciatura referida anteriormente, con la finalidad de llevar a cabo una labor docente efectiva; sin embargo, al no lograr adquirir dichas competencias, tendrá dificultades en su quehacer cotidiano.

Ahora bien, desde la perspectiva y experiencia propia del investigador del presente trabajo y como resultado de haber transitado por los cursos de educación multigrado pertenecientes al trayecto de optativo, se detectó que existen diversos retos referentes al área multigrado, el primer curso de optativo denominado “Educación rural y equidad”, resultó provechoso, pues se analizaron materiales y recursos para abordar las necesidades, características, retos, perspectivas e innovaciones que sirven a los docentes para aprovechar la diversidad que existe en la escuela multigrado.

En los cursos de Modelos pedagógicos primaria multigrado I y Modelos pedagógicos primaria multigrado II, surgió un acercamiento directo a la práctica multigrado, es decir, aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, durante el desarrollo de estos dos cursos, se presentaron las primeras dificultades, referentes a la forma de elaborar la planeación didáctica, la aplicación de estrategias docentes y el proceso de la evaluación en el aula multigrado. Cuestión que, sin lugar a dudas, colocó a los docentes en formación en una posición incómoda y de alerta por la necesidad del acompañamiento de los docentes formadores.

Ambos cursos son el detonante para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes, pues conducen al análisis de la heterogeneidad de los grupos multigrado, su organización y las potencialidades de estrategias didácticas que permiten y facilitan el trabajo con más de dos grados en la misma aula, cuestiones que en el discurso quedan en el plano de lo ideal, del deber ser y lo atractivo de las pautas de atención y trabajo colaborativo que se potencian en estos entornos de trabajo didáctico diverso.

De lo anterior se desprenden las preguntas de investigación citadas a continuación:

¿Cuáles son los factores que de alguna manera inciden en la formación de los licenciados en educación primaria, para la atención de los grupos multigrado?

¿Cuál es papel de los docentes formadores de los cursos modelos pedagógicos multigrado, en la formación de los licenciados en educación primaria?

Objetivos

General

Analizar los factores que inciden en la formación de los Licenciados en educación primaria, para la atención de grupos multigrado y la incidencia del papel docente de los responsables de conducir los cursos de modelos pedagógicos primaria multigrado.

Específicos

1. Identificar los retos que implica el trabajo docente en el contexto de las aulas multigrado en la escuela primaria.
2. Reconocer las percepciones que tienen los docentes en formación en cuanto a la preparación que le otorgó la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” licenciatura en educación primaria, para la atención de grupos multigrado.
3. Analizar la importancia de los saberes docentes en torno de la organización de las aulas en contexto multigrado y su responsabilidad de orientar a los docentes en formación en este contenido.

Marco teórico

Las aportaciones que brindan las siguientes investigaciones sirven como referencia y muestran la forma en que los autores abordaron la indagación, los métodos y la interpretación de los resultados, dichas aportaciones constan de una investigación nacional en el Estado de Yucatán y dos internacionales realizadas en Colombia y en México-Salvador, la primera de ellas por los investigadores Dr. Ramos Martín Silva Castro, Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado y Mtro. Roberto Briceño Briceño en la escuela normal Juan De Dios Rodríguez Heredia del Estado de Yucatán en el año 2017

La segunda investigación es de la investigadora Betty Liseth Molina Villamil 2019 tal trabajo fue realizado en Colombia y se enfoca en el quehacer del maestro y su formación docente en multigrado y la tercera por Diego Juárez Bolaños 2017 que muestra las percepciones docentes.

Los autores Dr. Ramos Martín Silva Castro, Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado y Mtro. Roberto Briceño Briceño realizaron la investigación en la escuela normal, Juan De Dios Rodríguez Heredia, del Estado de Yucatán en el año 2017, el estudio tuvo como objetivo evaluar las competencias normalistas después de haber cursado el programa de asignatura regional II, el estudio se enfocó en identificar en primera instancia, las competencias que los normalistas debían desarrollar, para ello, realizaron entrevistas a los maestros de la escuela normal referida, también se tuvo en cuenta el evaluar el desempeño de los egresados al trabajar en grupos multigrado.

En dicha investigación se utilizó una metodología cualitativa-cuantitativa, se utilizaron dos tipos de instrumentos para recolectar datos, una guía de entrevista para los profesores y un cuestionario dirigido a los alumnos.

Parte de los resultados de la investigación sobre qué competencias tendrían que desarrollar los docentes en formación, se muestran en tres dimensiones que son: conocimientos, habilidades y actitudes; en el apartado de conocimientos los maestros opinaron que los docentes deben conocer el enfoque y propósitos de la educación multigrado, conocer las líneas de formación para la enseñanza y tener conocimientos de las necesidades básicas.

Además, los docentes coinciden en que el apartado de habilidades, se debe planear de acuerdo a las líneas de formación, realizar estudios diagnósticos, dominio de lengua, relacionar contenidos afines y adaptar el conocimiento considerando la diversidad de edades, esto para que el alumno tenga una capacitación adecuada para sus exigencias, esta percepción de los docentes entrevistados fue fundamentada con las competencias didácticas y perfil de egreso.

Otros resultados, pero en relación a las opiniones de los alumnos fue que consideran carecen de competencias suficientes que permiten un trabajo eficaz con un grupo multigrado, también no es suficiente el trabajo en multigrado, ya que necesitan profundizar en esos temas

para ser competentes. Carecen de habilidades y conocimientos para realizar diagnósticos de necesidades en este contexto y desconocen las líneas de formación para la enseñanza bilingüe.

En las conclusiones de este estudio los investigadores mencionan que la preparación de los estudiantes en formación docente, no es suficiente para adquirir las competencias, los periodos de práctica no son suficientes, igual mencionan que es necesario que los profesores encargados de impartir el curso regional II, deben poseer un perfil de conocimiento amplios acerca de grupos multigrados.

La segunda investigación realizada es la de Betty Liseth Molina Villamil en el año 2019, la cual elaboró una investigación en torno a las escuelas multigrado que lleva por nombre el quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado, el objetivo del estudio fue analizar los rasgos particulares del quehacer del maestro en la escuela rural.

La autora enfocó su investigación en abordar las necesidades y dificultades observadas en las escuelas rurales donde está desarrollada la investigación, desde la forma y espacio geográfico donde están ubicadas y cómo esto, hace que la tarea del docente sea difícil, también menciona la postura contrastante entre la teoría y la práctica, pues los docentes adquieren sus habilidades en su quehacer educativo y no en la escuela formadora de docentes, dentro del estudio los docentes afirman que su formación es mínima.

Para el desarrollo de la investigación, se utilizó un estudio exploratorio que empleó algunas herramientas propias del enfoque cualitativo, este trabajo consistió en un estudio de caso para indagar y comprender los procesos de desarrollo en la escuela multigrado y su relación con la formación.

La investigación arrojó los siguientes resultados: Dificultades en el desplazamiento para llegar a su centro de trabajo ya que las escuelas están ubicadas en zonas muy difíciles de acceder, infraestructura escolar antigua, formación docente inexistente, implicación de conocer las condiciones de sus estudiantes para comprenderlos, empoderamiento en su labor.

Otros resultados fueron que los maestros realizan actividades con diversos niveles de dificultad en razón de los grados, edades y características de los estudiantes, manejo de planeador de clases, y su desarrollo de habilidades en la modalidad multigrado por medio de la experiencia, la autora Betty Liseth Molina Villamil, llegó a la conclusión que la educación rural debe ser vista desde dos perspectivas, donde se refiera a la mirada cuantitativa en relación con las necesidades de recursos y la otra una postura rural, con relación a la diversidad y las problemáticas educativas persistentes al no reconocer la especificidad de los contextos.

El autor Diego Juárez Bolaños, en la investigación que llevo a cabo en el año 2017, en su artículo percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador, muestra las posturas de los docentes según los retos y ventajas del trabajo en esta modalidad, al igual que

las estrategias que desarrollan para atender a los alumnos de diversos grados. Otro punto importante mostrado en el artículo, es la necesidad de una formación adaptada a las exigencias de las escuelas multigrado, ya que el currículo de formación, asesoramiento y seguimiento no está enfocado en la escuela multigrado.

El objetivo de la investigación fue conocer las percepciones de cuatro maestros en escuelas unitarias, para comparar en que características y necesidades coincidían ambos maestros. El estudio se realizó con una metodología de caso, se eligieron a cuatro maestros dos de ellos que laboran en escuelas mexicanas y los otros dos en Salvador, todos trabajando en escuelas unitarias; para registrar las opiniones de los docentes, realizaron entrevistas grabadas con una duración aproximada de una hora, los guiones incluyeron 45 preguntas.

El procesamiento de la información fue desarrollado con el programa Atlas Ti, mediante dos categorías, denominadas la primera de ellas, como Formación inicial y continua, por otro lado, la segunda la designaron como retos y ventajas del multigrado.

Los resultados de la primera categoría muestran que los 4 docentes entrevistados cuentan con estudios superiores y mencionan que a lo largo de su formación no abordaron aspectos sobre la educación rural ni el trabajo en multigrado y esto dificultó su forma de trabajar cuando fueron asignados a escuelas de esta organización.

En la dimensión de retos, expresaron los docentes que tuvieron un proceso de adaptación muy exigente por no saber a qué se enfrentaban, también refirieron que la planeación multigrado es un tema central donde enfrentaron situaciones complicada.

En las conclusiones se destaca las percepciones de los docentes en dos dimensiones, primeramente, se mostraron los problemas que enfrentan al trabajar de manera aislada, con una formación inicial y continua, alejada a las realidades pedagógicas y de gestión cotidiana. La segunda dimensión, valora las ventajas que tienen los docentes al laborar en una escuela unitaria, como son la autonomía y el contacto directo con la comunidad.

Los maestros de ambos países coinciden en los problemas en la formación, retos y ventajas.: En el caso de los retos son contundentes en contrastar la desconexión entre la formación y la realidad profesional y en caso de las ventajas refieren una libertad e innovación al ser la máxima autoridad en la escuela unitaria.

Metodología

La presente investigación se realizó en la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, licenciatura en educación primaria, implicando principalmente a la generación 2016-2020, La metodología utilizada fue de corte Cualitativo, partiendo de un planteamiento inductivo, al respecto mencionan;

Hernández, Fernández y Baptista (2010) “El enfoque se basa en métodos de recolección de los datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por tanto, el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes” (p.20)

En dicho sentido, se busca recopilar las percepciones de los estudiantes sobre los factores que influyeron en su formación docente en los cursos optativos modelos pedagógicos multigrado, tal sentido fundamenta el uso de una investigación de tipo cualitativo.

Respondiendo a la naturaleza de tipo cualitativo, se utilizó un método fenomenológico, ya que se pretendía analizar la particularidad de los participantes sobre sus experiencias en intervención docente en escuela multigrado.

El estudio de tipo fenomenológico según Hernández, Fernández y Baptista (2010) se enfoca en las experiencias individuales de los participantes, el análisis del discurso y toma en cuenta el aspecto temporal, espacio, corporalidad y el contexto relacional.

Los participantes de la presente investigación fueron los estudiantes de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” licenciatura en educación primaria, 35 alumnos de la generación 2016-2020.

Para la recopilación de información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, al respecto Díaz, García, Martínez, Ruiz (2013) mencionan que la entrevista semiestructurada es flexible, así como la facilidad de que en ocasiones puede ajustarse al entrevistado, en dicho sentido da partida a que las preguntas sean abiertas.

Por tal motivo la entrevista realizada fue de tipo semiestructurada y partió de preguntas planeadas, con la finalidad de conocer las perspectivas y factores que los docentes en formación consideran influyen en su desarrollo de competencias de los cursos optativos modelos pedagógicos multigrado.

Para la aplicación de la entrevista se estableció en la plataforma de Google forms, se organizó en tres dimensiones las cuales son; dimensión uno “retos sobre la práctica docente” dimensión dos “percepciones sobre la formación docente en la modalidad de escuelas multigrado” y dimensión tres “importancia de los saberes docentes”

Supuestos

El presente apartado menciona las conjeturas en relación al fenómeno identificado las cuales son:

- La falta de autonomía, motivación y compromiso por parte de los docentes en formación en el área multigrado, afectará de manera significativa su desempeño académico en dicha área.
- El seguimiento indebido en las prácticas docentes en escuelas multigrado, afectará de manera negativa el desarrollo de competencias de los estudiantes normalistas.

Desarrollo y Discusión

Para el desarrollo de la presente investigación se implementó una entrevista semiestructurada, la entrevista contempla tres dimensiones, creadas a partir del análisis de los cursos modelos pedagógicos multigrado y los objetivos de la investigación.

La primera dimensión contiene cuatro preguntas encaminadas a saber sobre cuáles fueron las dificultades, que los docentes en formación encontraron a lo largo de sus prácticas en la escuela multigrado.

La segunda dimensión estuvo dirigida a que los estudiantes mencionaran según su experiencia como fue la formación y seguimiento que tuvieron a lo largo de estos cursos correspondientes al proceso formativo en la escuela con grupos multigrado.

La tercera dimensión refiere aspectos conceptuales que el docente debió abordar a lo largo del curso optativo Modelos Pedagógicos Multigrado, con dicha dimensión se busca identificar qué tantas competencias conceptuales desarrolló el docente en formación a lo largo de los cursos modelos pedagógicos multigrado, dichas dimensiones aportaron información puntual para abarcar los objetivos de la presente investigación.

Para la aplicación de la entrevista se dispuso de la plataforma Google forms, se creó una plantilla con las preguntas y dimensiones, para el acceso a dicha entrevista se proporcionó el link a los docentes de la generación 2016-2020, los requisitos para contestar la entrevista era proporcionar su correo electrónico y que fueran alumnos matriculados.

Dentro de la primera dimensión denominada retos sobre la práctica docente según las perspectivas de los sujetos del estudio, los principales retos a los que se enfrentan, son el contexto del lugar, la planeación didáctica para alumnos de diferentes edades, diseño de actividades diferenciadas y las adecuaciones curriculares, cabe destacar que las respuestas de los docentes en formación coinciden, esto da partida a los supuestos de la presente

investigación ya que permite estructurar, el porqué de las áreas de oportunidad en estos campos.

En la segunda dimensión percepciones sobre la formación docente, los alumnos coinciden en que el seguimiento fue inadecuado a lo largo de sus prácticas y aunque el programa del curso modelos pedagógicos multigrado plantea muchas herramientas para que se puedan lograr construir las competencias para este rubro, el seguimiento inadecuado resulta en detrimento a estos objetivos.

En la dimensión tres, importancia de los saberes docentes, se relaciona con los datos arrojados en las anteriores dimensiones, ya que los alumnos en general, tienen poco conocimiento de los aspectos conceptuales que el docente en formación que trascurre por los cursos modelos pedagógicos multigrado, debería dominar, por el entendido que se necesitan de los aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales para desempeñarse de una manera eficaz en la escuela multigrado, y partiendo de la premisa que en caso de la omisión de alguna de estas competencias, el docente tendrá dificultades en su práctica.

Por ello resulta indispensable tener una observancia directa en el seguimiento oportuno a los docentes en formación en el área multigrado, pues las necesidades en las escuelas primarias de esta organización requieren de maestros preparados en saber movilizar sus conocimientos para las diversas situaciones que se le presenten en un grupo multigrado.

Resultados

Los resultados directos que arroja la entrevista realizada a los docentes en formación de la generación 2016-2020, son indispensables para proponer soluciones a la problemática principal de esta investigación en dicho sentido se analizan en cada una de sus dimensiones. En la dimensión I denominada retos sobre la práctica docente, se arroja información relevante sobre los principales retos a los que se enfrentaron los docentes en formación, entre los cuales se encuentran, planeación de clases y aplicación, diseño de actividades diferenciadas, vincular contenidos y adecuación curricular, dentro de estas perspectivas, los docentes fueron claros y reiterativos al establecer sus posturas sobre dicho tema.

Al establecer dichas posturas, también se preguntó como resolvieron estas dificultades o retos, en las respuestas de los docentes en formación se refirieron a que buscaron ayuda de maestros, investigaron, implementaron adecuaciones, y otros aún no han resultado esas dificultades.

Dichas posturas generan un desconcierto, ya que los docentes mencionan que buscaron solo una solución para ese momento de la práctica, y no para formarse de manera continua para intervenir en diversos contextos multigrado, en dicho sentido, la movilización de

competencias, hace que el docente pueda resolver sus situaciones problemas de manera autónoma.

En la segunda dimensión denominada percepciones sobre la formación docente en las escuelas multigrado, se relaciona a la primera dimensión como una posible causa del problema de formación docente a la que aqueja la generación.

En dicho sentido en las respuestas de los estudiantes se enlistan las percepciones sobre el seguimiento.

No existió una gran influencia, el curso no fue llevado de la manera correcta, no ayudó a prepararnos, no creo haber aprendido mucho en esos cursos, el tiempo es muy poco, nos mostraron un poco sobre las escuelas multigrado, no tuvieron un gran impacto, las anteriores son reiterativas en la dimensión de la formación docente en el aula multigrado al igual que el seguimiento en la práctica en escuelas de esta modalidad, los estudiantes coinciden que fue nulo, o muy superficial y no se cumplió con el objetivo principal del curso, que era prepararlos para intervenir en escuelas de modalidad multigrado desde tridocente a unitaria. En la tercera dimensión importancia de los saberes docentes, tiene una estrecha relación con las anteriores dimensiones, ya que los docentes en formación no reconocen los aportes de las principales propuestas pedagógicas actuales y esto lo mencionan en la entrevista, ya que solo mencionan la PEM 2005 y omiten las propuestas actuales e inclusive la propuesta educativa del estado de Tabasco.

Los docentes en formación son conscientes de la forma de organización de las secuencias didácticas en las escuelas de esta organización, y todos plasmas en su entrevista la necesidad de planear con actividades en común y actividades diferenciadas.

De lo anterior resulta preocupante, que la formación de los docentes en el área multigrado, sea desde la perspectiva poco favorecedora, puesto que el porcentaje de escuelas multigrado de Tabasco es alto, y el egresado de la escuela normal, tiene una gran posibilidad de ingresar al servicio docente en una de estas escuelas, y al no contar con las competencias adecuadas, afectará directamente a los alumnos.

Conclusiones

Desde la perspectiva de los estudiantes se puede identificar los factores que influyen en su formación docente para la intervención en grupos multigrado, las cuales enlisto a continuación.

Falta de seguimiento en los cursos modelos pedagógicos multigrado por parte de los docentes formadores.

Un nulo seguimiento y acompañamiento en las prácticas en escuelas de organización multigrado.

Una plantilla docente que tenga la disponibilidad para atender las necesidades de los docentes en formación.

Un desempeño inadecuado de los docentes formadores en los cursos modelos pedagógicos I y II.

Falta de autonomía por parte del docente en formación para superar los retos y dificultades que enfrenta.

Poco compromiso por parte del docente formador.

Las conclusiones anteriores se desprenden de los resultados obtenidos a través de la entrevista a la generación 2016- 2020, los cuales, desde su vivencia, plasmaron su experiencia en los cursos modelos pedagógicos multigrado I y II,

Para finalizar y como parte fundamental en la búsqueda de soluciones se presentan las siguientes propuestas que tienen como finalidad contribuir a la formación de los licenciados en educación primaria, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskilsen, dichas propuestas nacen a través de los resultados encontrados las cuales son:

Comisionar a docentes capacitados en el área de educación multigrado, para impartir los cursos modelos pedagógicos multigrado.

Implementar figuras de tutores para ayudar en las dificultades de los alumnos en las escuelas multigrado.

Creación de base de datos de escuelas, con titulares que tengan capacitación continua y disposición para brindar los espacios para que el alumno se pueda desempeñar en un aula multigrado y tenga un correcto seguimiento y acompañamiento.

Si bien estos puntos ayudarán a fortalecer los aspectos de formación docente, no se puede dejar de lado la necesidad de que el docente en formación se comprometa a tener una formación continua y una autonomía, pues dichos aspectos son indispensables para su desempeño en las escuelas primarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betty Liseth Molina Villamil, “el quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado” universidad pedagógica y tecnológica de Colombia facultad de ciencias de la educación, maestría en educación Tunja, 2019, tesis para obtener grado de maestro en educación.

Díaz-Bravo, Laura., Torruco-García, Uri., Martínez-Hernández, Mildred., Varela-Ruiz, Margarita., La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica [en línea]. 2013, 2(7), 162-167[fecha de Consulta 9 de Septiembre de 2019]. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Diego Juárez Bolaños, “percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador” Sinéctica revista electrónica de educación, Recibido: 27 de febrero de 2017. Aceptado para su publicación: 26 de junio de 2017. Recuperadode:<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>.

Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación (2012)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). La educación multigrado en México. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

Ramos Martín Silva Castro, Landy Aracelly Loeza Rosado y Roberto Briceño Briceño, las competencias para la enseñanza en grupos multigrado, Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí 2017, Escuela Normal Juan De Dios Rodríguez Heredia, Tematica: Curriculum

Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Maria del Pilar Baptista Lucio, Metodología de investigación, quinta edición, editorial McGraw-Hill, México, 2010. ISBN:978-607-15-0291-9.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN GRUPOS MULTIGRADO

Oralia Betzabé Narváez Cabrero

Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE).

Maestría en Educación. Categoría Asociado A, TC; oralianarcab@hotmail.com

Angélica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes

Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE).

Doctorante en Gestión Educativa. Categoría Asociado C. TC; amgec_2011@hotmail.com

Pablo Quevedo Monjarás

Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación;

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador Titular C; qumonpa@hotmail.com

Reporte parcial de investigación.

Línea temática: Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

La práctica docente en grupos multigrado como objeto de estudio de una línea de investigación conformada en el “Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación”, en San Luis Potosí, surge como una iniciativa de un grupo de académicos de la institución del análisis de problemáticas educativas en la Entidad, realizado en el Diagnóstico del proceso de diseño curricular de la Maestría Prácticas Pedagógicas en Contextos Diversos (MPPCD), para sustentar el nodo problemático principal: atención a la diversidad de contextos en que se desarrolla la práctica docente.

El objetivo de la investigación es conocer las características, fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente en grupos multigrado, a fin de contribuir a la comprensión y mejoramiento de la enseñanza en la diversidad de éstos. Se formula desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo simbólico, a fin de recuperar el significado de la acción educativa, desde la mirada de los propios docentes; actores fundamentales de procesos y resultados educativos en grupos multigrado. Se ha diseñado y aplicado un cuestionario a 64 docentes, una entrevista con siete

docentes y un supervisor, observación en cuatro grupos multigrado de la zona escolar 088 del sector VIII, del municipio Villa de Guadalupe, SLP.

Palabras clave: Contextos diversos, multigrado, práctica docente multigrado, inclusión.

Contenido

- **Planteamiento del problema.**

La formación docente inicial y permanente de las y los maestros que atienden grupos multigrado, no responde a las exigencias reales en la atención de las y los alumnos de distintas edades y grados escolares, de manera simultánea en la misma aula; ya que los programas oficiales de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Telesecundaria, no han considerado una carga académica relevante y suficiente para formar competencias profesionales específicas relacionadas con una planeación multigrado, el manejo de metodologías y diseño de estrategias colaborativas y materiales ad hoc, organización flexible del grupo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, los tipos y formas de evaluación de los aprendizajes, principalmente.

Las dificultades para desarrollar una enseñanza multigrado efectiva que permita a las y los alumnos de educación básica alcanzar los aprendizajes esperados se manifiesta en las cinco regiones del Estado de San Luis Potosí, conforme se identificó en el diagnóstico de necesidades de formación docente del diseño curricular de la MPPCD (IEIPE, 2019); así mismo en la revisión de la literatura del mismo proceso, se evidencia que esta problemática es común en distintos Estados entre los que destacan Chiapas, Durango, Zacatecas y la propia entidad potosina, como las cuatro entidades con mayor número de escuelas multigrado en el País (INEE, 2018); así como en otros países del contexto Latinoamericano, como Chile, Perú, Colombia y Bolivia; entendiendo que esta problemática tiene profundas raíces históricas, culturales y geográficas; y en consecuencia requiere de la convergencia de políticas y programas educativos, así como propuestas de formación docente, que incidan en la mejora de las condiciones, procesos y resultados educativos en ese tipo de escuelas y grupos.

Además de la formación docente, existen diversas agravantes que condicionan y limitan los procesos y resultados educativos en grupos multigrado, entre los que se encuentra la falta de programas, libros de texto y materiales didácticos específicos para grupos multigrado, además una infraestructura escolar inadecuada; la designación de profesores noveles carentes de experiencia en la atención de grupos y escuelas, encontrándose de paso en tanto logran ubicar un centro de población mayor y atendiendo tareas administrativas (Rodríguez, 2004)

Por otro lado en un grupo multigrado se identifican fortalezas que favorecen el desarrollo y los aprendizajes de las y los niños, como la circulación de saberes entre los pequeños quienes aprenden de los grandes y estos últimos reafirman los conocimientos de los grados

antecedentes, la interdependencia positiva al presentarse en el trabajo cotidiano la necesidad de apoyo entre las y los alumnos, con lo que se desarrollan valores de colaboración, socialización, solidaridad, corresponsabilidad, entre otros, fortaleciendo el “aprender a ser” y “aprender a convivir”, además de los entendidos “aprender a aprender” y aprender a hacer”.

El objetivo de esta investigación es conocer las características, fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente en grupos multigrado, a fin de contribuir a la comprensión y al mejoramiento de la enseñanza en la diversidad de este tipo de grupos y contextos en el Estado de San Luis Potosí; y de manera particular distintos aspectos de la práctica docente en grupos multigrado en la entidad potosina, entre los que se encuentran: el perfil profesional de los docentes, la planeación, los estilos de enseñanza, las estrategias de enseñanza, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso del tiempo, espacios y materiales didácticos, los patrones de interacción en el grupo, y los tipos, formas y criterios de hacer la evaluación de aprendizajes, principalmente.

El supuesto principal de la investigación se centra en el conocimiento y comprensión de las fortalezas y áreas de oportunidad en relación con las experiencias, conocimientos, estilos de enseñanza, forma de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones en el aula y la forma de hacer la evaluación de aprendizajes de los docentes que atienden grupos multigrado, permite lograr una mayor comprensión de la práctica docente y la enseñanza en grupos multigrado, el diseño de programas de formación pertinentes, la elaboración de recursos didácticos específicos, a fin de coadyuvar al mejoramiento de la práctica, la enseñanza, los procesos y resultados educativos en ese tipo de grupos.

La complejidad que entraña la enseñanza de un grupo de alumnos y alumnas de diferentes edades, grados escolares y niveles de desarrollo para lograr los aprendizajes esperados en todas las asignaturas y por cada uno de los alumnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de un conjunto de habilidades para planificar, organizar y evaluar dicho proceso.

Esta investigación se justifica en función de su aportación al conocimiento y comprensión de la enseñanza en la práctica docente de grupos multigrado por parte de las y los académicos que participan en la investigación y en consecuencia al desarrollo de capacidades institucionales que permitan sustentar el diseño de programas de formación congruentes con las necesidades de profesionalización de los docentes de Educación Básica que atienden ese tipo de grupos en las distintas regiones del Estado y al diseño de recursos didácticos que incidan en la mejora y transformación de la práctica docente, la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos; así como alcanzar un reconocimiento social al Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación, en el campo o área del conocimiento que le permita participar y contribuir en distintos escenarios para el fortalecimiento de proyectos, programas y políticas educativas con las instancias oficiales y otros actores educativos y sociales.

Marco teórico

La educación multigrado en México tiene profundas raíces históricas y culturales de una sociedad rural con alta dispersión demográfica, orográfica y geográfica del país en el siglo XIX, consagrada en la denominada Escuela Rural Mexicana que es resultado del movimiento de la Revolución Mexicana. Actualmente la presencia de escuelas multigrado abarca todas las entidades del País, con gran incidencia en las zonas geográficas que presentan mayor dispersión poblacional y marginación social y económica; además existe una falta de definición de políticas educativas en relación con las escuelas multigrado que atiendan a las características propias de las regiones en donde se encuentran.

Tomando en cuenta que en el informe “Panorama Educativo de México 2017”, se muestra que en el nivel de preescolar el 28.7 % a nivel nacional y 44.3% en San Luis Potosí, son escuelas unitarias, ocupando el tercer lugar a nivel nacional, únicamente detrás de Chiapas (53.2 %) y Tabasco (46.8%); y en primaria el 43.2 % en el País y 59.1 % en la Entidad, son escuelas multigrado, ocupando el cuarto lugar dentro del contexto nacional, únicamente detrás de Chiapas (69.2%), Durango (62.9%) y Zacatecas (59.5%); con estos datos se aclara la necesidad de atender la formación de los docentes que laboran en esas escuelas (INEE, 2018). Todo esto representa una necesidad de atención educativa que permita generar estrategias educativas que atiendan a la diversidad, con equidad y justicia social.

Las condiciones de marginación y pobreza de las comunidades donde se localizan las escuelas multigrado, frecuentemente indígenas o urbano marginales; la insuficiencia en la formación docente inicial y permanente para atender alumnos de distintas edades y grados escolares; falta de programas, libros de texto y materiales didácticos específicos para grupos multigrado, además una infraestructura escolar inadecuada; la designación de profesores noveles carentes de experiencia en la atención de grupos y escuelas, encontrándose de paso en tanto logran ubicar un centro de población mayor y atendiendo tareas administrativas (Rodríguez, 2004). No obstante algunos Estados como Yucatán, Durango, Puebla, Hidalgo y Guanajuato, han desarrollado esfuerzos para elaborar materiales didácticos como adecuaciones curriculares, propuestas de trabajo y modelos de planeación, entre otros; así como a nivel nacional se han venido utilizando la Guía del Maestro Multigrado, editado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Fomento Educativo de 1999, así como la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 2005) de la Secretaría de Educación Pública.

Rockwell y Garay identifican el interés que tienen las escuelas multigrado en el campo de la investigación social y educativa, la producción del conocimiento en relación con las condiciones de precariedad y las posibilidades que ofrece este escenario de aprendizaje, así como las diversas respuestas docentes a la contingencia y la diversidad de alumnos que asisten (Leyva & Santamaría, 2019). Lo anterior constituye una fortaleza para los niños y niñas de las zonas rurales de México, porque les permite interactuar en un mismo espacio en el que el uso de sus sentidos les brinda la oportunidad de apropiarse de los aprendizajes que en su grado y

en otros se abordan durante las clases, al margen de las condiciones de desprovisión que caracteriza a los contextos sociales donde se ubican ese tipo de grupos en el Estado y País.

Dadas las condiciones en que subsisten estas escuelas y teniendo clara la importancia que tienen la infraestructura, los materiales educativos, los recursos y la organización escolar para el logro de aprendizajes, el interés radica en la forma cómo los docentes realizan su trabajo en el aula y en la escuela, así como identificar las estrategias individuales y colectivas que llevan a cabo para trabajar con sus alumnos.

A partir de los planteamientos de Limber Santos, se identifica una serie de elementos que caracterizan una didáctica multigrado en función de los procesos singulares que tienen lugar en los ese tipo de grupos; la primera de ellas relativa a la diversificación de actividades con criterios de simultaneidad y complementariedad, en contraposición a las prácticas únicas, sincronizadas y uniformizadas de los grupos unigrado. La segunda característica “la circulación de saberes” que se deriva también de la diversificación de actividades, supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los conocimientos fluyan de acuerdo a criterios epistemológicos mas que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias, mas que a formalidades (Santos, 2011).

La posibilidad de desarrollar una didáctica para los grupos multigrado constituida desde una perspectiva epistémica, que atienda a las particularidades de los procesos educativos que se suscitan en los grupos multigrado, implica un conjunto sistemático de conocimientos teóricos que guían y nutren el desarrollo de la práctica docente para favorecer los aprendizajes de todas y todos niños que asisten a esos grupos. Sea que entendamos la didáctica como la “teoría acerca de las prácticas de enseñanza” conforme lo plantea Edith Litwin, o como la “ciencia de los conocimientos y sus transformaciones” de acuerdo con Guy Brousseau, la didáctica multigrado involucra una particular configuración de la tríada didáctica docente – alumno – saber, pero que sin embargo conlleva un elemento siempre y en todos los casos presente: la diversidad. Supone así mismo la incorporación del saber en un mismo plano de relevancia que el docente y el alumno, configura no sólo la conocida tríada didáctica propuesta por Chevallard, abriendo la relación didáctica docente – alumno, a un conjunto de fenómenos determinados por los saberes puestos en juego en la relación didáctica, planteando para cada uno de los elementos de la tríada didáctica procesos diferenciados, igualmente necesarios para que el acontecimiento didáctico tenga lugar. Se trata entonces de una didáctica epistemologizada que supera la propuesta de enseñanza única y uniforme que se deriva de la didáctica psicologizada (Santos, 2011).

En esta didáctica multigrado, las agrupaciones flexibles y los criterios para su estructuración constituyen una clave en la organización de los espacios escolares, mediante grupos de colaboración diferenciados en atención a los requerimientos de un objetivo y momento en particular de la clase, permitiendo romper con la gradación como único criterio de organización (Santos, 2011).

La circulación de saberes que transitan entre los alumnos de diferentes grados, las sucesivas transformaciones del conocimiento que permiten hacer accesible el conocimiento de su hábitat de producción dotándolo de una nueva lógica de aprendizaje en contexto a través de la transposición didáctica (Santos, 2011).

Una aportación de gran valor para el análisis de la práctica docente y la enseñanza en grupos multigrado, es el modelo recuperado la clasificación que elaboró Antoni Zabala siete elementos que conforman la práctica docente en un grupo multigrado. El primero de ellos relativo a la organización social del aula, el segundo corresponde a las relaciones interactivas, el tercero a la distribución de espacios y tiempos, el cuarto a los materiales curriculares y recursos didácticos, el quinto a las secuencias de actividades didácticas, el sexto corresponde a la evaluación de aprendizajes, y por último a la organización de contenidos (Santos, 2011).

Metodología

El proceso metodológico con el que se orientará el presente proyecto será un estudio descriptivo de carácter cualitativo basado en un proceso inductivo, que ayude a dar énfasis en las vivencias de los participantes, que permita profundizar en el tema de investigación, bajo la implementación de algunos instrumentos de recogida de datos llevando a cabo un análisis e interpretación de los mismos Miles y Huberman (1994), como punto de partida para proceder en la toma de decisiones, así como en las sugerencias y contribuciones con el fin de generar conocimiento aplicado en la temática a abordar.

En cuanto a la recolección de datos, ocurre en los ambientes naturales de los participantes o unidades de análisis, por lo que se busca con este estudio cualitativo es “obtener datos que se convertirán en información” Hernández (2010) en las propias formas de expresión de cada uno de ellos.

El proceso metodológico con el que se orientará el presente proyecto será un estudio descriptivo de carácter cualitativo, basado en un proceso inductivo, que ayude a dar énfasis en las vivencias de los participantes, que permita profundizar en el tema de investigación, bajo la implementación de algunos instrumentos de recogida de datos llevando a cabo un análisis e interpretación de los mismos como punto de partida para proceder en la toma de decisiones, así como en las sugerencias y contribuciones con el fin de generar conocimiento aplicado en la temática a abordar.

En cuanto a la recolección de datos, ocurre en los ambientes naturales de los participantes o unidades de análisis, por lo que se busca con este estudio cualitativo es obtener datos en las propias formas de expresión de cada uno de ellos.

Dentro de lo que concierne a la mayoría de investigaciones cualitativas y por el grado de confiabilidad e importancia que puede tener cada fuente como evidencia, se aplicarán las siguientes técnicas e instrumentos: análisis documental referente a materiales curriculares y de apoyo didáctico, encuesta a docentes sobre las características de la práctica docente en escuelas multigrado (Anexo N° 1), entrevista semiestructurada con docentes (Anexo N° 2), ATP's y supervisores que brinde información acerca de la práctica docente en este tipo de escuelas, guion de observación de la práctica docente en grupos multigrado (Anexo N° 3), de la cual se rescaten momentos, incidentes críticos y categorías observables para su registro e interpretación y el análisis documental referente situaciones y registro comprensivo de expresiones, lenguaje y/o recursos empleados por los docentes, visto desde diferentes facetas o aspectos. Como parte de la estrategia metodológica que concreta el proceso de investigación en el cronograma de actividades, en el que se recurre a las sesiones de Consejo Técnico de tipo sectorizado, para asistir el día antes a observar la práctica docente, así como el desarrollo de la sesión, aplicar cuestionarios durante la jornada y entrevistar a algunos docentes en el espacio de receso o al finalizar la reunión.

Desarrollo y Discusión

Es imprescindible destacar el origen de esta investigación y de la conformación de la línea de investigación “La enseñanza en grupos multigrado” en la que se enmarca, son producto del compromiso de un grupo de académicos quienes a lo largo del proceso de análisis de las problemáticas educativas de la fase de diagnóstico en el diseño de la MPPCD, asumió el compromiso de sustentar una línea de formación de la práctica docente en grupos multigrado, que a la postre se redimensionaría para dar lugar al campo de formación prácticas pedagógicas en contextos diversos, con la finalidad de atender la profesionalización de docentes de escuelas de organización completa como multigrado, en contextos urbano, rural e indígena. La evaluación del diseño curricular en su fase de elaboración, generó un punto de inflexión a partir del cuestionamiento que la autoridad educativa del nivel de normales en el Estado hiciera respecto de las competencias institucionales para atender de manera efectiva la línea de formación sobre la práctica docente en grupos multigrado.

Dicho cuestionamiento dio origen a una iniciativa de quienes nos hemos comprometido con un esfuerzo sostenido desde julio de 2017, en el que se han articulado acciones y procesos institucionales con la idea de conformar una línea de generación y aplicación del conocimiento. El proceso inicia en la revisión de la literatura en la conformación de un referente teórico de base, la observación de reuniones de Consejo Técnico Sectorizado y de la Práctica Docente en escuelas multigrado, así como de manera muy significativa el diseño e implementación de cursos-taller de profesionalización que han contribuido a la integración de la oferta de profesionalización docente en el Estado, con temáticas como El proyecto de enseñanza desde

la transversalidad, El proyecto de enseñanza en escuelas multigrado de Educación Básica, la Coeducación como parte de los temas transversales y la Enseñanza de las Matemáticas en grupos multigrado, principalmente; la participación en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, con el cartel “Diseño e implementación de cursos-taller de profesionalización en grupos multigrado en el Estado de San Luis Potosí”. Esta experiencia ha sido de enorme trascendencia en términos de conocer la complejidad que entraña no solo el tipo de organización: unitaria, bi, tri, tetra, penta docente o alguna otra; sino aquella que se establece a partir de la desproporción de alumnos entre los diferentes grados que comprende cada nivel de la educación básica; así como la importancia de establecer vínculos entre las instancias de Coordinación Educativa en las distintas regiones del estado dónde se encuentran los docentes beneficiarios de los cursos de profesionalización, el Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino como instancia Coordinadora de la oferta de profesionalización en la Entidad, y el IEIPE como Institución Formadora y Actualizadora de Docentes que atiende los procesos de profesionalización (que no atiende la formación docente inicial).

La convocatoria interna del IEIPE para la propuesta y registro de Líneas de investigación educativa del ciclo escolar 2019-2020, en relación con las líneas y campos de formación de la MPPCD, dieron lugar a la conformación de la línea de investigación “Enseñanza en grupos multigrado”, en atención a la línea de formación Prácticas pedagógicas en contextos diversos y el campo de formación Pedagógica. Lograr este anhelo, ha abierto una nueva etapa en los esfuerzos del equipo de trabajo, a fin de consolidar en un mediano plazo la línea de formación, y poder ir mas allá, hacia la consolidación de la línea de investigación como una ventaja competitiva que distinga al IEIPE, de otras Instituciones Formadoras y Actualizadoras en el Estado.

El registro interno en el IEIPE del Proyecto de investigación “La práctica docente en grupos multigrado”, que da origen a esta ponencia, constituye el primer esfuerzo con un reconocimiento institucional, asignación de cargas académicas y autorización de algún apoyo financiero reducido. Se diseñaron los instrumentos para recabar información antes mencionados, en los que se han abordado los diferentes objetivos específicos de la investigación: el perfil profesional de los docentes, la planeación, los estilos de enseñanza, las estrategias de enseñanza, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso del tiempo, espacios y materiales didácticos, los patrones de interacción en el grupo, y los tipos, formas y criterios de hacer la evaluación de aprendizajes, principalmente.

El camino recorrido por el equipo de trabajo, ha permitido identificar en el estado de San Luis Potosí, algunos esfuerzos que se realizan en zonas escolares específicas, destacando el trabajo que se lleva a cabo en la Zona Escolar 088 del municipio de Villa de Guadalupe, perteneciente al Sector Educativo VIII de la Región Altiplano en el Estado de San Luis Potosí, en el que se observa una labor de largo aliento que tiene origen en el Programa para Abatir el Rezago de la Educación Inicial y Básica (PAREIB), impulsado por la Secretaría de Educación

Pública (SEP), con apoyo del Banco Mundial, con la finalidad de establecer programas compensatorios que permitiesen reducir las brechas de aprendizaje de las y los alumnos de zonas rurales; mismo que culminó en el año 2006 como una decisión política del organismo internacional.

La experiencia acumulada desde el año 2006 en la Supervisión de la Zona Escolar 088, dirigida por el Profr. José Guadalupe Ávila Rodríguez; retoma las bondades de la PEM 2005, para implementarlo en las escuelas de la zona escolar como un proceso de planeación colegiada que se actualiza y renueva cada año con la participación de un comité de docentes, quienes al inicio de este largo recorrido en reuniones colegiadas analizaron y seleccionaron los contenidos mas relevantes y pertinentes para formular un Proyecto didáctico específico denominado “Proyecto multigrado 088. Una propuesta de trabajo multigrado de nivel primaria organizada, dinámica y centrada en procesos de aprendizaje” adecuado a la realidad del contexto social en esa Región del Estado; mismo que se reformula al inicio de cada ciclo escolar a través de un comité de planeación, integrado por docentes con una amplia trayectoria, experiencia y compromiso con las escuelas de las comunidades de esa zona escolar. Este esfuerzo ha logrado trascender el ámbito local de dicha supervisión mediante la coordinación entre supervisores de otras zonas escolares como la 067 y 049, de la misma Región.

El caso de la Zona Escolar 088, se ha convertido en una fuente de información privilegiada para conocer la práctica docente en grupos multigrado, a partir de un modelo de trabajo exitoso, que se sustenta en un liderazgo académico desde la figura del Supervisor, quien ha gestionado un espacio de trabajo colectivo, en el que una base importante de las y los docentes de la zona escolar participan, se comprometen y han desarrollado “un alto grado de realización y satisfacción laboral”, como lo ha mencionado el Mtro. José Guadalupe Ávila Rodríguez.

Resultados

La aplicación de instrumentos para recabar información, se encuentra en una primera etapa, en la que se ha aplicado el cuestionario a 64 docentes, se ha entrevistado a siete docentes y un supervisor “experto”, la observación en cuatro grupos multigrado de la zona escolar 088 del sector VIII, del municipio Villa de Guadalupe, SLP. Se han sistematizado los datos obtenidos en 47 cuestionarios en una tabla de Excel, se tienen las grabaciones de las entrevistas y los registros de observación de la práctica docente, aún por transcribir y procesar a través de las categorías de análisis teóricas y aquellas que puedan emerger del proceso de análisis cualitativo de la información.

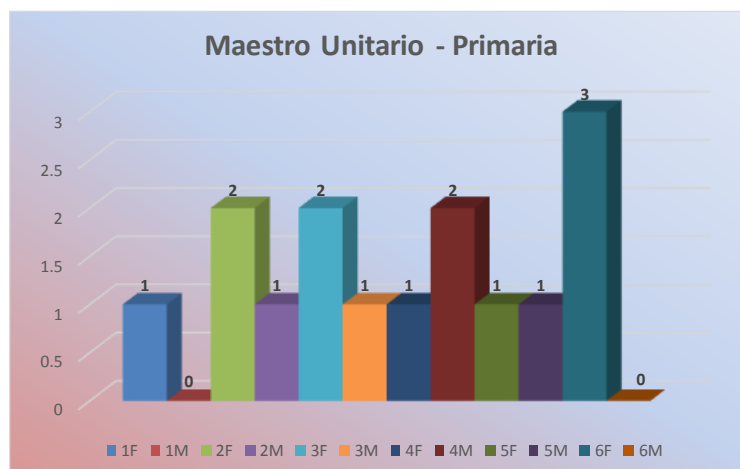
Las siguientes gráficas presentan los resultados parciales en relación con el perfil profesional de las y los docentes encuestados:

El nivel de estudios constituye uno de los indicadores del perfil profesional. 41 de los 47 docentes cuentan con el grado de licenciatura, un docente con el nivel de especialidad, cinco concluyeron la maestría, pero no se encuentran titulados y ninguno ha obtenido el grado de maestría.



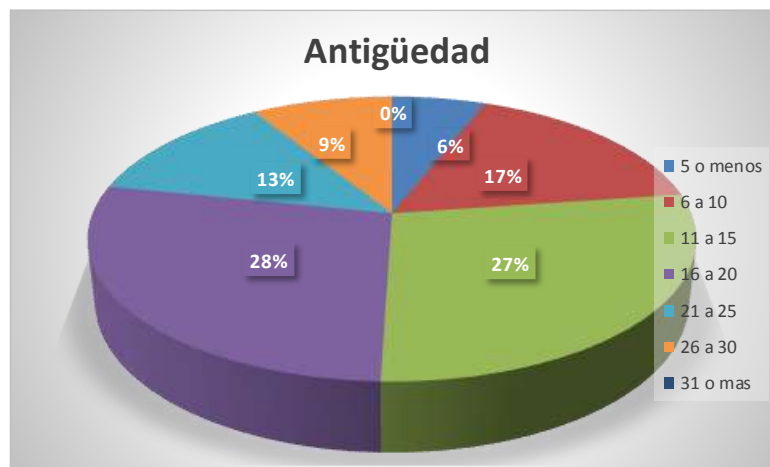
Fuente: Elaboración propia

La distribución de alumnos en los distintos grados, enmarca la complejidad de la práctica docente en una escuela, independientemente del tipo de organización: unitaria, bidocente, etc., la gráfica muestra un grupo con tres alumnos en el primer ciclo: una alumna en el primer grado, dos alumnas y un alumno en segundo grado; seis alumnos en el segundo ciclo: dos niñas y un niño en tercer grado, y una niña y dos niños en cuarto; así como cinco alumnos en tercer ciclo: una niña y un niño en quinto grado, y tres niños en sexto grado. Esta distribución de las y los alumnos, muestra como la alumna de primer grado, no podrá trabajar colaborativamente en actividades diseñadas por grado, teniendo que instrumentar alguna estrategia para que esta alumna pueda obtener el beneficio esperado de la actividad sin menoscabo de sus aprendizajes.



Fuente: Elaboración propia

La gráfica de antigüedad, permite identificar que el 6% de las y los docentes, se encuentran en una etapa inicial de su trayectoria profesional, un 17% se encuentran en una etapa de desarrollo, el 27 % en la fase de consolidación, 27% en periodo de madurez y el 9% en etapa de declive y 0% en un momento de cierre; lo cual significa que hay un pequeño grupo de docentes de reciente ingreso, quienes frecuentemente se encuentran de paso en la zona escolar, en búsqueda de un acercamiento a su lugar de residencia; otro grupo considerablemente mayor, tienen mas de cinco años de servicio, algunos de ellos todavía se encontrarán de paso, pero el dato significativo es el 54% de docentes que tienen de 10 y hasta 20 años de servicio, quienes integran el grupo mas fuerte de docentes en la zona y han permanecido por un periodo largo de trabajo; de acuerdo con el conocimiento que tiene el Supervisor de los maestros de las escuelas de la zona escolar 088, han encontrado en su trabajo en las comunidades una realización y satisfacción laboral que les ha llevado a quedarse trabajando en esas escuelas, lo cual significa tiempos y gastos de traslado mayores, en comparación a quienes deciden moverse a escuelas en la zona urbana. Finalmente hay un grupo relativamente pequeño de docentes, quienes cuentan con una larga trayectoria y experiencia profesional y fungen como orientadores de los profesores mas jóvenes.



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Aún cuando el procesamiento de la información se encuentra en un proceso inicial; es posible apreciar las bondades que tienen los grupos multigrado para favorecer aprendizajes significativos profundos y duraderos; en palabras de una de las maestras entrevistadas, “aprenden para la vida”, cuando el trabajo se planea de manera colegiada, desde una “propuesta de trabajo multigrado organizada, dinámica y centrada en procesos de aprendizaje”, como la define el colectivo docente de escuelas multigrado de la zona escolar 088.

REFERENCIAS EN FORMATO APA

- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Sastre, G., Leal, A., & Moreno, M. (1995). Los temas transversales. Claves de la formación integral. Buenos Aires: Aula XXI-Santillana. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/34/34MORENO-Montserrat-Los-temas-transversales.pdf>
- Castañeda, A. V., Lugo, E. V., & Saenger, C. P. (2011). Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 2. Currículum / Ponencia. México: COMIE.
- Celorio, J. J. (1996). Transversalizar los contenidos. ¿Misión imposible? Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 61-82.
- INEE. (2018). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México: Indicadores Educativos.
- Juárez, D. B., & Lara, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. Tendencias pedagógicas(31), 149-163.
- Leyva, Y. B., & Santamaría, M. B. (2019). Capítulo 5. Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes, & G. Aguila, La educación multigrado en México (págs. 121-138). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Moreno, M. (1995). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante. En D. Busquets, M. Cainzos, T. Fernández, A. Leal, M. Moreno, & G. Sastre, Los temas transversales. Claves de la formación integral (págs. 10-45). Buenos Aires: Santillana.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En XXX, Educación y procesos pedagógicos y equidad : cuatro informes de investigación (págs. 131-192). Lima: GRADE.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2), 71-91. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo. (s/f). PROYECTOS FORMATIVOS. Planificar para potenciar el aprendizaje hacia el desarrollo de comp. Hidalgo.
- Tobón, S. (2013). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México: CIFE.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. Perfiles Educativos, XXII(90).

LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESCUELAS MULTIGRADO

Mireya josefina zavalá león

mireyazav@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática: Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

El objetivo de la investigación es dar a conocer las experiencias adquiridas en las prácticas docentes, desarrollando estrategias didácticas innovadoras usando las TIC en escuelas multigrado del sur de Sonora, generando conocimientos que permitan a los maestros diseñar una pedagogía alterna que favorezca el aprendizaje de sus alumnos de educación básica y dejar resonancia de quienes laboran en contextos de marginación social dentro de las zonas rurales e indígenas. El estudio se llevó a cabo con 51 docentes en formación de quinto semestre de la Licenciatura en Educación primaria del CREN. La metodología trabajada fue con el enfoque cualitativo y diseño etnográfico, que permitió identificar las experiencias narradas por los docentes en formación, al desarrollar estrategias didácticas innovadoras utilizando recursos didácticos novedosos mediante el uso de las TIC, lo que permitió detectar los conocimientos previos, promover el aprendizaje significativo, la comprensión mediante la organización de información, reafirmar y constatar aprendizajes a través de aplicaciones digitales. Constatando que la incorporación de las TIC y llevar al aula diversos medios para aprender contribuyó a mejorar los resultados de la práctica docente, reafirmando que las tecnologías se constituyen en un recurso importante para la innovación en la escuela multigrado.

Palabras clave: TIC, innovación, prácticas docentes, estrategias didácticas, escuelas multigrado.

Planteamiento del problema

La práctica docente de las escuelas normales vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula para poder dar respuesta a situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

El plan de estudios (2012), en su trayecto prácticas profesionales no contempla las visitas a escuelas multigrado, problema que ha venido existiendo a lo largo de los años, debido a que sus alumnos egresan con una vaga experiencia en estos contextos, siendo desfavorecidos en diversos aspectos principalmente ante el reto de estar frente a un grupo de dos o más grados a la vez, realizar una planeación considerando las diferentes edades de sus alumnos, los ritmos de aprendizaje, equilibrar contenidos, atender barreras como la desnutrición, el ausentismo y el poco apoyo de los padres de familia, en sí de sobrevivir en una escuela donde sus características son precarias.

Los componentes curriculares y pedagógicos no específicos para la enseñanza y el aprendizaje en multigrado tiene como referente tres alternativas: el Programa de estudio 2011, la propuesta curricular Aprendizajes claves 2016 y la propuesta educativa multigrado, Sonora 2012 y aún hay docentes que se siguen apoyando del fichero de actividades ofrecido por la SEP en el 2014, situación que se presenta como un reto el articular en sus actividades los programas mencionados, que ocasiona merme el interés de diseñar planeaciones con estrategias didácticas innovadoras donde utilicen pedagogías alternas que propicien en el alumno un verdadero aprendizaje.

El trabajo docente en las escuelas multigrado tiene características propias que lo distinguen del que se realiza en las escuelas de organización completa; en sus aulas se atienden simultáneamente a alumnos de diversos grados, situación que tiene implicaciones en la planificación de la enseñanza, el uso de recursos y materiales educativo.

La deuda con los estudiantes que asisten a escuelas multigrado es grande; a pesar de las modificaciones que se hicieron al currículo recientemente, sigue sin estar presente una propuesta que sea pensada para ese tipo de escuelas. Se mantiene, por el contrario, la apuesta de que sean los docentes, a partir de su conocimiento del contexto, los que hagan las adecuaciones necesarias, tarea que requiere de formación para hacerlo con calidad. (Schmelker y Aguilar, 2019)

Como lo mencionan las autoras, el análisis de la práctica docente se ha llevado a cabo desde diversas perspectivas, una de las cuales tiene que ver con la manera en que el contexto y las condiciones de las escuelas en las que ésta se produce la afectan. En el caso de la práctica de profesores de preescolar y primaria indígena y multigrado, telesecundarias (TS) y telebachilleratos comunitarios (TBC), adquiere características particulares por ubicarse en zonas de alta y muy alta marginación y, en la mayoría de los casos, en comunidades indígenas. La condición de marginación se refleja en la calidad de las instalaciones de la escuela, el aislamiento tecnológico, la alta migración y la falta de empleo de las familias, que les impide el acceso a bienes básicos para la

subsistencia. La falta de redes sociales y agentes que apoyen la formación de los docentes dentro y fuera de la escuela es otra de sus características.

Por otra parte, cabe agregar que en el mes de julio de 2019, se dieron a conocer los resultados de la evaluación realizada por parte del Comité Interinstitucionales para la evaluación de la educación Superior (CIEES), en la Licenciatura en Educación Primaria del CREN, una de las consideraciones otorgadas para la mejora del programa de estudio es “La formación básica de los estudiantes requiere fortalecer el desarrollo de competencias para atender contextos educativos unitarios y multigrado, así como gestión educativa institucional, trabajo con padres de familia, manejo de conflictos. El estándar CIEES se centra en “El plan de estudios y su mapa curricular vigentes deben ser acordes con los requerimientos actuales de la disciplina o profesión. (CIEES, 2019: 5)

La propuesta ofrecida por el CREN “Rafael Ramírez Castañeda” precisamente es el apoyo a sus estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan el quinto semestre, ofreciendo la oportunidad de realizar sus prácticas profesionales en escuelas multigrado rurales e indígenas. Esto con el propósito que los docentes en formación adquieran competencias pedagógicas para atender de manera adecuada y equitativamente la diversidad en el aula y en otros contextos que no abarca el Plan de Estudios y así mismo desarrollen las competencias profesionales que requiere el curso “Trabajo docente e innovación” entre otras están: Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos. Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Este trabajo contiene las experiencias de los docentes en formación al trabajar una serie de estrategias didácticas innovadoras para favorecer el aprendizaje significativo en escuelas primarias multigrado, todas ellas encaminadas al uso de las TIC con las que se cuenta en la mayoría de las instituciones educativas visitadas en la que se aplicaron. En las actividades se emplearon “audiocuentos”, videos, diagramas, juegos digitales, haciendo uso en el aula de la computadora, grabadora, pantalla y cañón.

Los programas de tecnología impulsados por la federación en escuelas de educación primaria tenían el propósito de contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación primaria del país e impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos. En el periodo de Vicente Fox (2000-2006) se instalaron equipos de cómputo en escuelas rurales e indígenas. El docente frente a grupo a los que se destinó el equipo de cómputo recibieron asesoría técnica por parte del estado, sin embargo, la aplicación del recurso no fue satisfactoria y este pasó a ser parte del decorativo áulico. Esto debido a la limitada visión de quienes diseñan estos

programas; asumiendo que, por el solo hecho de dotar las aulas con recursos tecnológicos la consecuencia directa será el aprendizaje y la elevación de la calidad educativa.

Objetivo

Conocer las experiencias adquiridas durante las prácticas docentes innovadoras realizadas en grupos de escuelas multigrado del sur de Sonora, para mejorar los planes de estudio de escuelas normales.

Pregunta de investigación: ¿cuáles fueron las experiencias adquiridas durante las prácticas docentes innovadoras realizadas en escuela multigrado del sur de Sonora?

Marco teórico

Las experiencias obtenidas por los estudiantes en las escuelas de práctica han propiciado que reconozcan que la docencia es una acción compleja que constantemente pone en tensión sus competencias profesionales. Los enfoques y modelos vigentes en educación básica estipulan los principios que sustentan la enseñanza y el aprendizaje, no obstante, cuando son llevados a las aulas de clase siempre sufren ajustes y adaptaciones específicas de acuerdo con los contextos y los alumnos. Los cambios e incorporaciones que realizan los profesores están orientados, la mayoría de las veces, a mejorar su práctica y los resultados de aprendizaje. (SEP, 2012)

La introducción de un recurso tecnológico sin la modificación de esquemas de pensamiento y acción de los profesores poco habrá de beneficiar sus procesos de enseñanza, en consecuencia, tampoco contribuirá a desarrollar los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el curso de Trabajo docente e innovación tiene como propósito ofrecer elementos conceptuales y metodológicos para la innovación en educación y contribuye al diseño de estrategias que permitan mejorar algunos aspectos de la práctica docente.

La Educación Nacional estipula en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) de Educación Básica, en uno de los Principios Pedagógicos, la utilización de materiales educativos para favorecer el aprendizaje. Por lo que el docente debe procurar la utilización de herramientas tecnológicas en su práctica docente ya que, en el perfil de egreso de educación básica de México, se contempla el manejo y empleo de habilidades digitales, lo cual implica el uso de los recursos tecnológicos dentro del aula, con fines didácticos, por parte de los profesores.

Las nuevas tecnologías le facilitan al profesor -si comprende las adaptaciones pedagógicas que debe hacer- actuar como instructor y guía de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Por esto, él debe orientar la búsqueda de información, aportar soluciones y diferentes perspectivas, de

forma que resuelva sus dudas en un entorno motivador y dinámico. El profesorado debe aprovechar las enormes posibilidades que le ofrece la incorporación de los recursos y avances tecnológicos y desarrollar un papel activo en el diseño de materiales educativos, que permitan trabajar con estos medios. (SEP, 2011)

El enfoque por competencias exige a los docentes ser competentes en el diseño y la operacionalización de situaciones didácticas. Para ello, es necesario contar con un amplio bagaje de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Al desarrollar sus competencias profesionales, el estudiante normalista elaborará diferentes y variadas estrategias haciendo uso de las TIC, la investigación, los avances en el desarrollo de la ciencias de la educación, la psicopedagogía y la didáctica, para que a partir del contexto, el tipo de alumnos, las modelos, los enfoques y las distintas áreas de conocimiento pueda innovar en aspectos como: planificación, estrategias de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, recursos didácticos, entre otros. Ello contribuirá al desarrollo de un pensamiento y docencia crítica-reflexiva en el que los conocimientos y experiencias obtenidas sirvan de referente para la mejora en la práctica. (SEP, 2012)

La situación de la enseñanza y del aprendizaje se refiere a la labor del docente para permitir que los alumnos participen de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes en las prácticas relevantes de su cultura, con la idea de preparar a los estudiantes para la vida, para la participación responsable en la sociedad y para el ejercicio profesional competente. Díaz Barriga y Hernández (2006, citado en Monroy, 2009)

La planeación didáctica habrá de anticipar, en lo posible, los procedimientos que ayudarán al estudiante a construir el aprendizaje, es decir las estrategias didácticas que usará el profesor. Dentro de estas estrategias se anticipan los recursos, medios o materiales didácticos a utilizar “contar con recursos didácticos está determinado por la capacidad y habilidad de los docentes para emplearlos de manera pertinente.” (Monroy, 2009: 477)

Los materiales didácticos están clasificados según Zabalza (1989, citado en Monroy, 2009: 478) en:

- El criterio de intencionalidad: orientar, guiar, proponer, demostrar.
- El tipo de los contenidos, para el aprendizaje de conceptos o para la construcción de habilidades o valores.
- El medio de comunicación o soporte –papel, informático, audiovisual-

Por lo tanto el autor planea, entre los materiales que utilizan el papel como soporte se encuentran: libros de texto, manuales, guías didácticas, periódicos, folletos, revistas, comics y entre los materiales que no usan el papel como soporte están los audiovisuales (videograbaciones, videoproyecciones, películas) informáticos (CD, DVD o paquetes software), el internet ofrece medios como la videoconferencia, chats, hipermedia; Las actividades extra clase (visita a diferentes lugares) y otros medios como juegos o actividades lúdicas, material reciclado, teatro guiñol, disfraces, ábaco, fotos, el pizarrón.

La elección de estos medios será con base en aquellos que motivan, despiertan el interés por el conocimiento, tienen información actualizada, se vinculan con la secuencia didáctica de los contenidos son adecuados o pueden modificarse con base en las necesidades de los estudiantes.

Se entiende que los docentes consideren que las condiciones en las que desarrollan su trabajo en la escuela ofrecen pocas opciones para innovar e introducir nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. La incertidumbre suele apoderarse de ellos y de su práctica; innovar supone construir, crear e implementar procedimientos, estrategias, materiales o acciones que, aunque no siempre conducen a obtener los resultados esperados sí se convierten en experiencias valiosas que permiten valorar las posibilidades de mejora de su docencia. (SEP, 2012)

De acuerdo con Carbonell, la innovación “es el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.” (2006:17)

Según Guadalupe Moreno (2000: 24), cuando se habla de innovación se hace referencia a la introducción de algo nuevo que produce mejora. ... “El sentido de lo nuevo no solo se refiere a algo que es generado, instituido o presentado por primera vez, incluye también nuevas maneras de hacer algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos.”

Los procesos de innovación respecto al uso de las TIC en la docencia suelen partir, generalmente de la disponibilidad y solución tecnológica existente en las aulas. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debe llevar a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de las instituciones educativas. Sin olvidar la idiosincrasia de cada una de las instituciones al integrar las TIC en los procesos de enseñanza superior. (Salinas, 2008)

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos, para responder a estas exigencias los directivos, docentes, los mismos alumnos deben promover experiencias innovadoras en procesos de enseñanza aprendizaje apoyados de las TIC.

Como señala Duarte (2000: 136) “El profesor innovador es aquel profesional autónomo y activo con capacidad para diseñar estrategias, y de reflexionar e investigar a partir de su propia práctica en el aula; esto es un profesional que actúa como mediador y facilitador de un aprendizaje participativo, cooperativo, acomodado a la diversidad del alumnado y al contexto social, constructivo y significativo”

Educación en escuelas multigrado

En México existe una gran cantidad de escuelas multigrado en todos los niveles de la educación básica, como se señala en el Panorama Educativo de México 2017 (INEE, 2018). El objetivo principal de estas escuelas es dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad existente en esta tipología de aulas (Boix y Bustos, 2014). Las escuelas multigrado suelen ser centros escolares muy pequeños en cuanto a la cantidad de estudiantes y docentes; no hay un director con funciones exclusivas, pues, por lo regular, un docente se hace cargo de las funciones directivas, y algunos o

todos los docentes atienden más de un grado. Generalmente, estas escuelas se ubican en zonas rurales de alto y muy alto grados de marginación.

El INNE (2018), considera escuela primaria multigrado a aquella que imparte desde dos hasta seis grados escolares atendidos por uno y máximo tres docentes, es decir, se asume que todos los docentes atienden a estudiantes de más de un grado y, además, tienen que organizarse para realizar las tareas directivas.

Juárez, (2009) menciona que Las técnicas educativas, contenidos y en general el modelo curricular de dos ciclos de la escuela de niños multigrado, el modelo formativo en habilidades académicas básicas es muy parecido al de la escuela urbana de clase media (citado en Vera, 2016). Los maestros se enfocan en competencias básicas (de lectura, escritura y matemáticas) y cuando encuentran niños que ya las dominan se apoyan del trabajo colaborativo que lleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales (Mulryan-Kyne (2004, citado en Boix y Bustos, 2014).

Metodología

El paradigma de investigación que enmarca el presente documento es de tipo cualitativo, implica un enfoque interpretativo hacia el objeto de estudio. El diseño es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea, el cual es etnográfico, que al recolectar datos mediante una entrevista permitió identificar experiencias y compartir lo que narran los docentes en formación después de aplicar estrategias didácticas innovadoras mediante el uso de las TIC para indagar conocimientos previos, promover la comprensión mediante la organización de la información, adquirir nuevos aprendizajes de forma atractiva, divertida y reforzarlos mediante plataformas interactivas en alumnos de educación primaria de escuelas multigrado ubicadas el sur del estado de Sonora.

Participantes. Se trabajó con una población de 51 docentes en formación de quinto semestre perteneciente al ciclo escolar 2019-2020 de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa Sonora. Mismos que tuvieron la oportunidad de realizar sus prácticas docentes en 23 escuelas multigrado (indígenas y rurales) organizadas a través del curso Trabajo docente e innovación del trayecto formativo Práctica profesional del Plan de estudios 2012 de Escuelas Normales. El programa del curso señala cuatro semanas de práctica intensiva con dos visitas previas para conocer contexto escolar y áulico.

Para la recolección de datos se aplicó una entrevista titulada “Prácticas docentes en escuelas multigrado” aquí principalmente se cuestionó a los docentes en formación sobre la experiencia que les dejó aplicar estrategias didácticas innovadoras a los alumnos de escuelas multigrado, así

también investigamos sobre la experiencia adquirida al haber realizado las prácticas profesionales en un contexto en el cual no habían tenido la oportunidad de practicar. Se solicitó que mencionaran como mínimo una estrategia aplicada con estas características, se cuestionó si la escuela primaria contaba con medios tecnológicos e internet y finalmente si le gustaría volver a practicar a estos contextos argumentando su respuesta. Se brindó un espacio considerable después de cada pregunta para que tuvieran libertad de expresar su opinión.

Después de realizar el análisis de las respuestas que arrojó la entrevista surgieron las siguientes categorías de análisis, inducidas durante el trabajo de campo a lo largo de las dos jornadas de prácticas profesionales.

Resultados

A continuación, se presenta una descripción de los resultados obtenidos, señalando las categorías de análisis arrojadas en la presente investigación.

Se visitaron 23 escuela multigrado de comunidades rurales e indígenas del sur de Sonora. Cabe mencionar que 21 cuentan con equipo **tecnológico** y 14 primarias cuentan con servicio de internet que reciben de una antena (Dorsal) a la cual se le brinda mantenimiento regularmente. Se hace mención con el fin de conocer la situación que impera en estos contextos escolares y por el apoyo que el recurso brindó para la realización de las estrategias didácticas desarrolladas mediante el uso de la tecnología que se requirieron para este trabajo.

El PE (2011) en el principio pedagógico 1.6 la utilización de materiales educativos para favorecer el aprendizaje, señala que además de utilizar el libro de texto, el docente emplee otros materiales para el aprendizaje permanente como materiales audiovisuales, multimedia e Internet, que generen un entorno variado y rico de experiencias. Para mejorar la práctica docente y el logro de los aprendizajes se crearon actividades interactivas por medio de la computadora y el cañón. Por lo que se puede advertir que, variando, innovando y con disposición del docente se pueden lograr los propósitos educativos esperados.

“Las estrategias didácticas más motivantes para mis alumnos fueron las utilizadas por medio de las TIC, siempre querían jugar a Todo mundo cree que sabe y cien mexicanos dijeron, ya llevaba los juegos listos en mi computadora”

Cabe aclarar que también se utilizaron materiales con papel como soporte como: El bingo de los amigos, el cubo preguntón, y dinámicas como mi mano, despierta tu mente, pégale a la respuesta, entre otros. Estos materiales cumplieron con la intencionalidad, la comprensión del contenido abordado y el uso adecuado de los medios de comunicación o soporte de papel impreso, informático y audiovisual como indica Monroy (2009).

En los datos arrojados, 45 docentes en formación mencionaron la utilidad que tuvo el uso de las **tecnologías** para llevar a cabo con éxito sus estrategias didácticas logrando aprendizajes significativos, esto valorado después de evaluar a los alumnos de las escuelas primarias.

El haber utilizado interactivos con las TIC me dio muy bien resultado, los alumnos se mostraron atentos y con mucha disposición para aprender los temas vistos, presentaron trabajos diferentes y no monótonos.

Díaz Barriga (2010) hace mención que la innovación se podía interpretar de muy distintas maneras, pero la mayoría de las veces es el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento. En los grupos se aplicaron diversas estrategias novedosas, tal es el caso que 28 docentes en formación mencionaron la utilidad que les brindó trabajar **diagramas digitales** como el diagrama de árbol.

...Un momento novedoso e interesante de la clase se presentó cuando los niños pudieron manipular en mi computadora una presentación en prezi en la cual se expuso un diagrama de árbol con conceptos, características y ejemplos de los cuentos.

Con el propósito de indagar conocimientos previos, desarrollar un pensamiento crítico, la metacognición y la comprensión. Se utilizaron estrategias sugeridas por Julio Pimienta. El diagrama Respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior (RA-P-RP) es “una estrategia que nos permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior o anticipada y una respuesta posterior” (2012: 20).

Me deja mucho aprendizaje, apoyarme de la tecnología para organizar información, lo que aprendí en el aula decidí ponerlo en práctica con mis alumnos y la verdad fue todo un éxito y sobre todo adquirieron un aprendizaje significativo que era el propósito.

Las estrategias aplicadas se pudieron abordar con aprendizajes esperados comunes para los diferentes grados, puesto que los recursos utilizados eran tan novedosos para todos que preferían trabajar colaborativamente el contenido planeado, 47 de 51 alumnos lo mencionaron.

El trabajo en aula multigrado requiere de desarrollar aprendizajes diferenciados, pero me encontré que los alumnos ya vienen con una forma de trabajo común, me apoyé de los niños monitores y se dio el aprendizaje por contagio.

Boix y Bustos, (2014) mencionan que cuando el maestro encuentra en el aula niños que domina ciertas competencias se apoyan del trabajo colaborativo que lleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales.

La experiencia que dejó haber practicado en una escuela multigrado fue satisfactoria, la totalidad de los alumnos manifestaron haber desarrollado más competencias que las logradas en semestres anteriores, aprendieron a planear y atender dos o tres grados a la vez que quisieran volver a visitar en estos contextos que les otorgó grandes enseñanzas y les servirán en el futuro.

Muy buena experiencia que puede ser de mucho provecho en un futuro al egresar de la Normal.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo estuvo enfocado en el uso de la tecnología como propuesta para mejorar la práctica docente y proporcionar una pedagogía alterna a los docentes y docentes en formación que van a prácticas a escuelas multigrado.

Se pudo observar que los alumnos que visitaron estos contextos desarrollaron habilidades y conocimientos específicos que le serán necesarios para atender a grupos multigrado cuando egresen de la escuela normal, además de utilizar herramientas tecnológicas y digitales avanzaron en el diseño de planeación, respeto a la diversidad, favoreciendo aprendizajes individuales y colectivos, fortaleciendo así sus competencias profesionales.

Considerando las experiencias que aporta este trabajo se confirma que utilizar estrategias nuevas en cualquier aula verdaderamente ayuda a generar aprendizajes verdaderos, esto confirmado después de realizadas las evaluaciones oportunas a los infantes. Aunque existan carencias económicas y falta de apoyo en contextos poco favorecidos. Lo nuevo motiva al alumno a aprender.

Sin lugar a dudas, el apoyo tecnológico por mínimo que sea, viene a modificar una serie de actividades tradicionales, en las que el alumno solamente estaba como observador y receptor; y actualmente, es él la base del proceso de aprendizaje. De acuerdo a la experiencia vivida con este estudio, se puede comentar que las TIC son herramientas que motivan e interesan al alumno a realizar y participar activamente en el desarrollo de las clases, y como lo muestran los resultados, se logra alcanzar los aprendizajes esperados con mayor facilidad.

La incorporación de las TIC contribuyó a mejorar los resultados de la práctica docente, constatando que las tecnologías constituyen un recurso importante para la innovación en la escuela, aunque se insiste en que la tecnología no puede sustituir al docente, se resalta que con ella se pueden construir caminos diferentes para acceder, producir y generar conocimiento.

Se sugiere sean considerados estos resultados para incluir en los nuevos planes de estudio de escuelas normales prácticas profesionales en contextos educativos unitarios y multigrado. Es necesario pensar en la formación inicial y continua de esos docentes que habrán de poner en marcha un currículo pensado para una escuela de organización unigrado, con las carencias que estos contextos poseen.

Al finalizar este trabajo se concluye que contar con recursos didácticos está determinado por la capacidad y habilidad de los docentes para diseñarlos y emplearlos de manera pertinente. Las experiencias encontradas son valiosas y permiten valorar las posibilidades de mejorar en la docencia.

REFERENCIAS

- Boix, R. y Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.
- Comité Interinstitucionales para la evaluación de la educación Superior [CIEES], (2019) Licenciatura en Educación Primaria, Centro Regional de Educación Normal, "Rafael Ramírez Castañeda"
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*, en: Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, Disponible en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Duarte, M. (2000). *Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo*. Revista de Educación, Universidad de Huelva
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2018). *Panorama Educativo de México 2017*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México
- Monroy, M. (2009). *La planeación didáctica*. pp. 473-478. Recuperado de: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf
- Moreno, M. (2000). *Formación docente para la innovación educativa*. En Sinéctica [En línea] No. 7 Julio-Dic/2000. México. Disponible en http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_formacion_de_docentes_para_la_innovacion_educativa.pdf
- Pimienta, J. (2012) *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Docencia universitaria basad en competencias Universidad Complutense de Madrid (UCM)
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y el uso de las TIC*. En Innovación educativa y el uso de las TIC. [En línea]. Sevilla: Disponible en: http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011). Plan de estudios. *Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios*. México, p. 26.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2012). Subsecretaría de Educación Superior Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Trabajo docente e innovación, quinto semestre. Plan de estudios, 2012
- Schmelkes, V. y Aguilar, M. (2019). *“La Educación Multigrado en México”*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). México

Vera, N. y Peña, C. (2016). *Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora*, México. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., México

Los cursos optativos en la formación inicial para la intervención en grupos multigrado

Laura Elena Morales Leija
CREN “Profra. Amina Madera Lauterio” Cedral, S.L.P.
Nivel de estudios: Licenciatura
Profesor-investigador
E- mail: lauracreen@hotmail.com

Luis Adrián De León Manzo
CREN: “Profra. Amina Madera Lauterio” Cedral, S.L.P.
Nivel de estudios: Maestría
Profesor-Investigador
E-mail: luiscedral@hotmail.com

Ma. Amalia Manso Villanueva
CREN “Profra. Amina Madera Lauterio” Cedral, S.L.P.
Nivel de estudios: Maestría
Profesor-investigador
E-mail: mansovi@hotmail.com

Línea temática: 4. Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

La formación inicial de docentes es un tema siempre presente en el discurso nacional para la mejora en los procesos educativos. Así el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2012 considera en su perfil de egreso las competencias genéricas y profesionales que el estudiante normalista habrá de desarrollar para su incorporación al servicio docente.

En este marco, los cursos que integran la malla curricular se agrupan en trayectos formativos, dentro de los cuales el denominado “optativo” permite que las entidades y en sí las escuelas normales puedan proponer cursos o trayectos que les permitan abonar a la formación inicial en temas que atiendan problemáticas contextuales o que consideren demandantes para sus estudiantes

La presente ponencia es un reporte parcial de investigación realizado en el CREN “Profra. Amina Madera Lauterio” de Cedral, S.L.P que versa sobre la implementación del curso optativo con énfasis en la educación multigrado a partir de un proceso de investigación acción que se ha generado como piloto y base para la concreción de un trayecto formativo en esta modalidad.

Palabras Clave: Formación inicial, cursos optativos, grupos multigrado

Planteamiento del problema

La formación inicial de docentes para grupos multigrado se establece en los planes de estudio 1997 con dos espacios en el mapa curricular: Asignatura Regional I y II cuyo énfasis se centró en temas relevantes de cada entidad del país dado que “constituye un espacio de formación para el estudio de problemas educativos específicos derivados de las características sociodemográficas, étnicas y culturales, así como de las modalidades organizativas de las escuelas de la entidad o la región” (SEP, 1999).

Si bien se dio apertura para que las escuelas normales EN y las entidades propusieran temáticas para el desarrollo de este curso, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, propuso “La enseñanza en grupos multigrado” dentro de los seis temas optativos que planteó, con el cual: Con el desarrollo de este tema se ofrecen elementos para que los estudiantes normalistas “identifiquen las modalidades organizativas mediante las que se atiende a los niños que se ubican en comunidades pequeñas y dispersas, los programas o acciones que se desarrollan en la entidad para ofrecer la educación primaria a estos niños, los recursos y estrategias que se utilizan, y los retos que enfrenta el maestro al trabajar en escuelas con tales características” (SEP; 1999).

En ese momento, los rasgos del perfil de egreso a los que hacía énfasis el tema era al desarrollo de habilidades intelectuales y las competencias didácticas de tal manera que le permitieran ampliar su conocimiento y dominio de los propósitos formativos, enfoques y contenidos de la educación primaria con la intención de mejorar la intervención en los grupos multigrado con guiones y unidades didácticas.

Con la reforma curricular 2012 para la Educación Normal surge la posibilidad de proponer un trayecto formativo optativo de cuatro espacios curriculares para la formación complementaria e integral del estudiante. Para tal efecto la DGESEPE estableció líneas de acción para la elaboración de diagnósticos estatales para seleccionar dos problemáticas representativas que servirían para el diseño de estos cursos optativos.

La escuela normal por su parte tiene el compromiso y la obligación, de fortalecer los procesos formativos de los estudiantes, de tal manera que construyan bases sólidas en el logro del perfil de egreso, por lo cual el incursionar en el trabajo multigrado se convierte en un punto focal de atención, mismo que pueda revitalizarse en la medida que conjugue acciones entre docentes experimentados, formadores y estudiantes, lo cual puede concretarse en propuestas operativas para la formación inicial y cuyo objetivo sea mejorar la gestión del aprendizaje en el aula multigrado.

En este sentido, con el plan 2012 atiende la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que lo integran (DOF, 2012). Es un diseño centrado en el aprendizaje, basado en competencias y con flexibilidad curricular, académica y administrativa.

En este plan de estudios, además de los cursos del trayecto de práctica profesional que abonan en cómo trabajar en el aula y los distintos contextos, los cursos optativos son el espacio en el cual se pueden desarrollar aspectos específicos. Estos cursos son propuestos por la DGESEPE o bien por las Escuelas Normales de acuerdo a las condiciones de su contexto mismos que deben ser autorizados por la dependencia federal.

Es notorio el enfoque central que se da en las escuelas formadoras a la atención de grupos unigrado dejando de lado o superficialmente atendido lo que tiene que ver con los grupos multigrado, en consecuencia se reconoce debilidad formativa en este contexto.

En el PRONAEME se enfatiza que sólo Tabasco y Veracruz diseñaron trayectos de cursos optativos para las licenciaturas en educación primaria y preescolar y aluden a que esto es resultado “de la ausencia de una formación pedagógica especializada para la educación multigrado en formadores de docentes. (INEE, 2017) Asimismo, faltan programas interinstitucionales para la formación de formadores en educación multigrado, que brinden espacios de profesionalización en este campo. Atender la formación inicial en educación multigrado es una prioridad, pues son los principales centros escolares a los que generalmente llegan los docentes egresados de las normales” (Rosas, 2006).

De este modo se identifican dos problemáticas a nivel nacional de carácter prioritario para ser atendidas, la primera tiene que ver con la formación inicial y la poca vinculación que existe entre las Escuelas Normales y el ejercicio docente ya en servicio. Y, en segundo término, la insuficiente y poco pertinente formación continua para docentes con grupos multigrado.

En el caso particular del CREN se asume el curso “Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos” para atender la intervención en escuelas multigrado, y que a través de ésta pueda comprender las problemáticas o situaciones que se presenten en el ámbito educativo. El curso proporciona información relevante para intervenir de manera efectiva en su entorno inmediato, ya sea en el aula de clases, la escuela o la comunidad, sin embargo el

diseño propio sólo abona al reconocimiento general de la entidad y no a las particularidades pedagógicas que se pueden trabajar en la atención del aula multigrado.

Este curso se trabaja en el quinto semestre en el cual los estudiantes realizan la jornada de práctica por cuatro semanas en escuelas multigrado de los sectores VIII y X de educación primaria que abarcan seis municipios del altiplano norte de San Luis Potosí: Villa de Guadalupe, Matehuala, Villa de la Paz, Cedral, Real de Catorce y Vanegas en las cuales se encontrarán múltiples formas de trabajo pero a su vez un punto en común es el proyecto de planeación integral por tema común que desarrolla desde años atrás la zona escolar zona 088 de Villa de Guadalupe, S.L.P. y se ha institucionalizado en otras zonas escolares sobre todo del sector VIII.

La experiencia es mínima en esta intervención pues sólo son cuatro semanas de práctica en las cuales hacen dos ejercicios de planeación mismos que se reducen en ocasiones a dar seguimiento a las establecidas por la zona o escuela. Es hasta el sexto, séptimo y octavo semestres en que los estudiantes que llegan a quedar en escuelas de esta modalidad pueden realizar la práctica profesional con la oportunidad de conocer con mayor profundidad las formas de actuación e intervención docente multigrado implicando un reto importante atender las situaciones de formación dado que las bases de formación son limitadas.

Ante estas perspectivas resulta relevante indagar sobre ¿Cómo favorecer la formación para la intervención en la escuela multigrado de los estudiantes del V semestre de la licenciatura en educación primaria del CREN “Profra. Amina Madera Lauterio” de Cedral, S.L.P.? para lo cual se plantearon los siguientes propósitos:

General:

- Implementar un curso optativo que permita favorecer las prácticas docentes en la escuela multigrado de los estudiantes del V semestre de la licenciatura en educación primaria del CREN “Profra Amina Madera Lauterio”

Específicos:

- Identificar propuestas de trabajo multigrado como marco de referencia para la contextualización del curso optativo.
- Diseñar un curso optativo orientado a la formación para el trabajo en la escuela multigrado en función de los criterios establecidos para este trayecto formativo en el plan 2012.
- Aplicar la propuesta del curso optativo para el trabajo en la escuela multigrado con estudiantes del V semestre en el periodo agosto 2019- enero 2020
- Valorar la implementación del curso optativo a través de los criterios de desempeño establecidos por la escuela normal.

Apostar pues por una formación inicial con énfasis en multigrado es una tarea oportuna para nuestra escuela normal, dado que el contexto inmediato es con instituciones de esta modalidad de tal manera que permita al normalista adquirir bases más sólidas para su desempeño en las escuelas multigrado.

Marco teórico

La formación inicial de los docentes

La formación inicial del profesorado se revisa desde distintas perspectivas que implican funciones y modelos. Retomamos la propuesta de Zeichener (2003) y Feimen, Nemser (1990), replanteada por Pérez (2008) cuatro perspectivas, que a su vez integran corrientes y enfoques diversos:

Perspectiva académica. Para la formación del profesorado resalta en primer lugar que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y la adquisición de una cultura pública. El docente es concebido como especialista en las distintas disciplinas (Pérez, 2008).

Perspectiva técnica. Se propone otorgar a la enseñanza el rigor instrumental de intervención tecnológica. La actividad del profesional es más bien instrumental mediante la aplicación rigurosa de métodos y técnicas científicas. Demostrar su calidad a través de resolver problemas que implicarán la aplicación de recursos teóricos y metodológicos propios de la ciencia y la tecnología.

La tercera perspectiva se fundamenta en la *comprensión de la enseñanza como actividad compleja* desarrollada en escenarios singulares, claramente diferenciados por los contextos, los resultados por tanto son impredecibles atendiendo tales escenarios. La formación del profesorado se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica para la práctica y a partir de la práctica (Pérez, 2008).

La cuarta perspectiva: de reflexión en la práctica para la reconstrucción social agrupa posiciones con peculiaridades en sus acepciones pero coincidentes en el reconocimiento sobre la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético. (Pérez, 2008) El profesor es considerado como profesional autónomo que reflexiona permanentemente sobre su enseñanza y el significado para la formación de los discentes y sus contextos sociales.

En este marco de perspectivas sobre la formación es importante considerar otra que atraviesa las concepciones e interpretaciones, *la perspectiva histórico social*, la cual concita espacios y tiempos en las representaciones que los docentes asumen en estos complejos entramados de formación, donde sin duda las acciones a través de artefactos culturales van dando sentido

a la formación y en consecuencia función del profesorado en las sociedades en escenarios concretos, las escuelas, que como plantea Rokwell

Desde la perspectiva histórica- cultural, la escuela puede ser comprendida de manera genérica como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean, o deben, aprender. La mediación cultural de este encuentro que implica un aprendizaje supone una actividad social. (Rokwell, 2018:123).

La formación inicial por tanto transita en una serie de representaciones derivadas de las relaciones maestro-alumno de la escuela normal, maestro-alumno en la escuela primaria y sus institucionales. Las escuelas formadoras tienen ante sí una gama de opciones cuya concreción estará fuertemente influida por las herramientas culturales propias de un modelo de formación asumido.

Formar para intervenir en la escuela multigrado.

La institución educativa llamada escuela de acuerdo a Frigerio y Poggi (1996) refiere todo establecimiento educativo, es decir a toda institución encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a los que estos saberes están destinados.

En las escuelas la acción ejercida en una relación maestro-alumno se le denomina práctica docente, la cual implica en ese proceso los ambientes formativos que posibiliten a los estudiantes en formación, el bagaje teórico metodológico que a su vez permitan un acercamiento gradual a la comprensión y ejercicio profesional del proceso de enseñanza, contenido fundamental de su formación docente como práctica social privilegiada en la práctica docente. Es decir, la acción deja paso, rastro y huella en quienes la realizan en el contexto interpersonal y social en el que tienen lugar (Gimeno,1999)

Uno de esos contextos que sin duda ha sido omitido y que se ha convertido en uno de los grandes vacíos en los contenidos de enseñanza en la práctica y para la práctica es la escuela multigrado, esta omisión como señala diversos teóricos Ximeno (2008), Apple (1966), obliga a reflexionar sobre las dimensiones que rodean la práctica educativa. refieren el concepto de currículum explícito e implícito, ofrecen la mirada sobre las intenciones políticas, económicas y sociales de los grupos de poder que condicionan la distribución del capital cultural, está contradicción es evidente al revisar la función social de la escuela y la formación del profesional de la educación como actor capaz de intervenir profesionalmente en los espacios sociales a que sea asignado a fin de asegurar el desarrollo de los sujetos en formación y en donde la escuela multigrado es un currículum ausente.

Para fines del presente trabajo asumiremos la práctica docente como práctica de enseñanza, que de acuerdo a Gimeno (1999) es el currículum en la acción sobre cierta perspectiva con las implicaciones individuales y sociales.

En el escenario concreto de formación, la escuela multigrado, quien de acuerdo a autores nacionales y latinoamericanos destaca la gran vulnerabilidad y exclusión social de que es objeto no obstante la relevancia que a nivel sociodemográfico plantea, para ilustrar retomemos los aportes de investigadores que a nivel oficial e independiente ofrecen.

La escuela multigrado exige voz en quienes harán posible una reivindicación a un largo proceso de segregación y donde la oferta educativa en estos contextos actualmente se deja en manos de iniciativas individuales, retrocediendo a un enfoque asistencialista y no un verdadero cambio en las políticas, direccionado a la formación del profesorado, ya que con todas las críticas a su trabajo, es también quien vive una situación cara a cara con la formación de sujetos en desarrollo de etapas iniciales, por tanto en gradientes críticos para su desarrollo biosicosocial,

Actualmente para las escuelas normales la Secretaría de Educación Pública consideró fundamental definir Estrategias para el total crecimiento y transformación de las escuelas normales, para seguir siendo el pilar en la formación de maestros, congruente los retos del siglo XXI. Dicha estrategia se denomina: Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales se integra por 6 ejes: refreiré solo el primero el cual refiere el rediseño curricular para relacionar con el de educación básica obligatoria.

Las orientaciones curriculares ponen énfasis en la formación, para ello incorpora elementos de flexibilidad académicos característica de la educación superior, para responder a las necesidades del estudiante y los contextos particulares en que se encuentran las escuelas normales. Lo anterior permite atender situaciones contextuales emergentes; migración, interculturalidad, violencia de género, etc.

Los cursos optativos, vienen pues a fortalecer la malla curricular del plan 2012 y establecen pautas para que el docente en formación potencie sus competencias profesionales, lo que lleva a considerar las ofertas que se han construido en el marco de la educación multigrado en Veracruz y Tabasco como referente medular de posibles adaptaciones a las condiciones de la escuela normal y las escuelas primarias.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con enfoque crítico, particularmente utilizando la investigación acción creando actividades acordes a lo que se quiere lograr a partir de un tema que permitirá preparar una investigación llevada a cabo dentro de la generación del V semestre en nuestra escuela normal, pues como dice Elliott “La investigación-acción es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (1993, p. 4). Para ello hay que realizar preguntas propias que permitirán buscar la respuesta con lo planteado y a partir de esto construir un plan de investigación.

Para desarrollar la investigación se parte, en un primer ciclo la inmersión inicial en la problemática y su ambiente a fin de recolectar datos sobre el problema y elaborar el planteamiento con preguntas como: ¿Qué experiencias del trabajo multigrado se han implementado de manera exitosa en México? ¿Qué elementos de la formación inicial del normalista abonan a la inmersión en la práctica multigrado?

En un segundo ciclo se elabora un plan general basado en el propósito general de la misma considerando pasos de acción que en este caso se convierten en unidades de aprendizaje que integran el diseño del curso conforme a lo estipulado en los cursos optativos para el plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, partiendo de algunas preguntas guía: ¿Cómo diseñar un curso que permita favorecer en los normalistas su práctica en las escuelas multigrado? ¿Cómo preparar el trabajo didáctico en multigrado al considerar dos planes de estudio en educación básica?

Posteriormente, el tercer ciclo asume la implementación y evaluación del plan mismas que cerrarían el ciclo de intervención dado que es el único semestre en el cual se ubica como curso con orientación multigrado. En esta etapa es en donde se ubica la presente investigación quedando pendiente un cuarto ciclo orientado a la realimentación que oriente a nuevos ajustes, decisiones y redefiniciones para mejorar el diseño y establecer los puntos necesarios para su validación y de alguna manera servirá como plataforma para impulsar la formalización de un trayecto optativo con énfasis en multigrado para el plan 2018 con los lineamientos establecidos por la dependencia federal.

A fin de orientar la recuperación de información, la contextualización de la misma y los hallazgos, se emplearon las técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa como son: observación participante, entrevistas y análisis de documentos (propios de la práctica docente) a partir de diarios de clase, registros anecdóticos, guías de observación, guiones de entrevista, cuestionarios, etc.

Considerando que el universo con que se trabajó fueron cuatro grupos de quinto semestre se tomó como muestra a 12 estudiantes (3 por grupo) considerando que se encuentren en

escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes de los sectores VIII y X zona altiplano de San Luis Potosí.

Resultados

En el primer ciclo se pudo rescatar, a partir del análisis documental y algunas experiencias con docentes de esta modalidad que las experiencias de trabajo multigrado implementadas en México la PEM 05 es sin duda la de mayor arraigo y de la cual se han realizado adecuaciones conforme a planes de estudio vigentes de educación básica en Zacatecas, Sonora, Guanajuato, por ejemplo.

Así mismo resulta relevante la adecuación se hace del proyecto Escuela Nueva de Colombia en el Programa de Aprendizaje Multigrado en el Estado de Puebla o las propuestas como Yoltocah 2018 en Tlaxcala que propone estrategias para trabajar en el grupo multigrado, así como los proyectos formativos que se impulsan en el estado de Hidalgo.

Resalta de manera importante el trabajo investigativo de la Red de Investigación de Educación Rural ha venido a potenciar la mirada crítica y propositiva para el trabajo en las escuelas multigrado.

De manera general se pueden observar como aspectos comunes en estas experiencias la puesta en marcha de la flexibilidad curricular, pues demanda la mirada analítica de qué es necesario aprender y cómo organizarlo. Así mismo la presencia de metodologías situadas y trabajo colaborativo como plataforma del aprendizaje que motiven a la indagación y vinculación con la comunidad.

En este contexto también se enlistan necesidades, tales como la poca asesoría y acompañamiento a los docentes y los pocos materiales educativos propicios para trabajar en estos contextos.

En lo que respecta a la formación inicial se aprecia que no tiene un marco especializado para que el estudiante incursione en escuelas multigrado, deja la oportunidad a partir del trayecto optativo el cual puede considerar de uno a cuatro cursos para desarrollar esta formación específica. En donde el diseñar planes de clase es quizá la tarea más importante y constructiva que permite al estudiante poner en juego sus conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares, y que la escuela normal ha puesto énfasis desde los cursos del trayecto de práctica profesional pero se ha visto que en particular con el trabajo en multigrado el reto es mayor, pero a su vez que abre la ventana a oportunidades de aprendizaje común y colaborativo.

El avance en el diseño de un curso optativo ha permitido reconocer, en primer lugar las necesidades y oportunidades de la escuela normal en relación a la formación inicial que se oferta. Reconociendo que los lineamientos para tal efecto permiten tener una mirada profunda de las acciones y con el antecedente de que se está orientando la formación inicial en las escuelas normales para un contexto unigrado, la propuesta de intervención que se vincula a los optativos con énfasis en multigrado es pertinente dado que se propone como un aporte significativo a la formación inicial de docentes de la escuela normal, pues se reconoce, en primer lugar, que en San Luis Potosí se cuenta con un alto porcentaje de escuelas multigrado a las cuales los estudiantes se integrarán una vez concluidos sus estudios. Por lo cual se reclama el desarrollo de competencias genéricas y profesionales orientadas a este contexto específico que por demás está decirlo, cobra al interior sus propias demandas. Y segundo que la malla curricular de la licenciatura en educación primaria no aporta de manera específica orientaciones y experiencias en este contexto.

Es innegable además que los profesores titulares de grupo así como los mismos estudiantes normalistas han identificado esta brecha en la formación pues en las entrevistas aluden al bajo desempeño de los estudiantes en el aula desde la elaboración del plan de clase, los materiales y su actuación con los niños.

En este contexto se vuelve pertinente y oportuno que se pueda considerar este curso no como una situación remedial sino como un aporte significativo a la formación de los estudiantes dada su estrecha relación con los cursos del trayecto de práctica profesional así como: planeación educativa, adecuación curricular, teoría pedagógica, evaluación para el aprendizaje ambientes de aprendizaje, herramientas básicas para la investigación educativa, atención a la diversidad mismas que abonan al desarrollo de las competencias del curso en distintas dimensiones.

De manera natural la relación con todos los cursos del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje se vuelve relevante al diseñar situaciones didácticas y aplicar críticamente el plan de estudios de la educación básica para generar ambientes de aprendizaje. A su vez este curso abonaría en lo posterior elementos para cursos como diagnóstico e intervención socioeducativa, planeación y gestión educativa y atención educativa para la inclusión.

Sin embargo se han identificado áreas de oportunidad importantes, tales como la reorganización curricular, la cual se notó muy amplia en cada una de las unidades propuestas que aunada al tiempo real de desarrollo resultó insuficiente. La demanda principal del estudiante es lo referente a la planeación didáctica, que se revisa en la segunda unidad, si bien fue altamente benéfico el trabajarlo bajo la modalidad de taller, los comentarios de estudiantes y con la experiencia de vinculación con educación básica afirman la necesidad de prever cursos-talleres de fortalecimiento que orienten hacia estrategias específicas para el trabajo en multigrado.

En este mismo tenor se esperaba que en la tercera unidad el estudiante empleara los temas de Trabajo docente e Innovación para generar una propuesta de trabajo en este contexto, lo cual resultó poco favorable pues, a pesar de la vinculación de la academia de docentes del semestre no se logró del todo concretar este objetivo, pero seguimos apostando porque esto pueda darse a fin de articular los cursos.

Implementar este cursos optativo lleva a una estrecha vinculación con el nivel primaria de la región que permite un acompañamiento recíproco entre ambas instituciones de tal manera que el estudiante pueda contar de primera mano con las experiencias en el aula y formativas que llevan los docentes frente a grupo en sus zonas escolares, permitiéndoles así llegar a la toma de decisiones para su intervención docente. En este orden de ideas, los estudiantes afirman que si bien no han tenido una formación muy profunda al respecto en este ciclo escolar experiencias como el Primer Congreso Nacional Multigrado y los Talleres para la práctica multigrado ofertados por el sector VIII han abonado de manera muy práctica a sus conocimientos.

Discusión y conclusiones

La educación rural en México impulsada a finales del siglo XIX y consolidada en los inicios del siglo XX es sin duda un punto de referencia para la educación pública en México, puesto que en su mayoría la población mexicana era gente de campo con pocas posibilidades de acceder a la formación básica, los proyectos alfabetizadores de gran impacto como lo fue la escuela rural mexicana, las misiones culturales, etc, vinieron a ofrecer oportunidades a los más pobres.

Conforme ha transcurrido el tiempo los proyectos educativos se han visto plagados de influencias, sobre todo centrados en la economía se fue perdiendo la función central de la educación generando así diseños curriculares generalizados para la población con poca atención a las zonas marginadas del país como lo es la comunidad rural e indígena en donde se vive una situación por demás complicada por la situación socioeconómica que prevalece, además de que debido a la cantidad de alumnos que asisten a la escuela éstas se convierten en la necesidad de atenderlas de forma multigrado.

Esta situación demanda que los docentes comprendan el funcionamiento de este tipo de escuela, sus procesos de gestión, administración e intervención pedagógica, de tal manera que se pueda brindar una educación de calidad y por consiguiente potenciar a los estudiantes a niveles de logro esperados.

En este sentido la formación inicial de docentes reclama repensar la docencia y ofrecer al normalista la oportunidad de conocer los procesos que se viven en una educación multigrado

a partir de elementos teóricos, metodológicos, técnicos y didácticos que le permitan adquirir la competencia docente para laborar en este contexto.

De esta manera el curso optativo: “La Escuela Multigrado: un reto educativo” tiene como finalidad que el estudiante normalista conozca la función de las escuelas multigrado en el desarrollo histórico del país y su situación actual sobre todo en el contexto inmediato. Así mismo es importante la puesta en práctica de diseños de secuencias didácticas que se han elaborado para el trabajo en multigrado a fin de reconocer la pertinencia de las mismas en congruencia con los enfoques vigentes.

Por último, se espera que el estudiante sea capaz de proponer estrategias de intervención multigrado a partir de la reflexión crítica de los planes y programas de estudio de la educación básica de tal manera que le permitan generar ambientes formativos acorde a los contextos de los estudiantes.

Este curso lo ubicamos en el V semestre dado que el estudiante en semestres anteriores tuvo la oportunidad de vivenciar trabajos didácticos con grupos unigrado de 1° a 6° a través de la aplicación del plan de estudio y de la implementación de estrategias de enseñanza situada. En este semestre, además se vincula con el curso de trabajo docente e innovación en el cual se perfila para intervenciones aplicando proyectos de esta índole por lo que el escenario de la escuela multigrado ofrece un buen número de oportunidades para llevarlo a cabo.

Este curso tiene un fuerte vínculo con el enfoque de inclusión educativa e interculturalidad, presente en distintos cursos de la malla curricular. En éste coincide el de inclusión educativa en que se reflexiona sobre el factor de interculturalidad como cultura de exclusión en los contextos rurales, pero al mismo tiempo recupera las políticas educativas que a nivel internacional plantean la asunción de un paradigma alternativo sobre la inclusión y cómo generar estrategias que permitan el tránsito a una nueva cultura.

Desde este enfoque se retoman aportes que vislumbran la reflexión sobre los modelos de intervención presentes en las aulas multigrados, el contexto, las políticas educativas y las herramientas teórico metodológicas que el docente debe construir como parte del desarrollo en la práctica profesional y los complejos contextos de intervención que rodean los escenarios escolares en que se desarrolla su práctica.

La implementación de un curso optativo orientado al trabajo multigrado cercano al contexto de la escuela normal favorece, pues, la formación inicial de docentes cuya comprensión les permite una intervención inclusiva y de calidad.

Esta investigación anima a estudios como el presente que puedan contribuir al diseño de planes contextualizados al multigrado en la cual los alumnos de esta escuela normal tienen acceso a la vez que sea un puente con las escuelas primarias para reafirmar la formación compartida escuela normal-escuelas primarias teniendo como centro al estudiante en formación.

Al ser la primera propuesta institucional como curso optativo se plantea como un solo curso (esperando los resultados del pilotaje para ver su pertinencia) en el cuál se haga un recuento de la escuela multigrado, experiencias de intervención y propuestas educativas en apego al desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (20-08-2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: autor.
- Elliot, J. (1993). La Investigación Acción en educación Madrid: Morata. pp. 22-27.
- Frigerio, G y Poggi, M (1996). Las instituciones educativas. Cara y CECA. Buenos Aires: TROQVEL Educación.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1999) Poderes inestables en educación. España: Morata
- INEE (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). México: Autor.
- INEE (2018) La educación multigrado en México. México: autor
- Rokwell, E (2018) Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Argentina: CLASCO
- Rosas, L. (2006). Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda. En Rosas, L. (Coord.). La Educación Rural en México. México: CEE/CREFAL/Fundación Ayuda en Acción.
- SEP (1999) Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Regional I y II. Licenciatura en educación primaria. Plan de Estudios 1997. México.
- SEP (2012). Orientaciones académicas para la selección y diseño de cursos optativos. México: autor.
- Zeichner, 2003. La formación del profesorado y las condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR: PROPUESTA PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN MULTIGRADO

Blanca Robles Peralta
Escuela Normal Oficial “Profr. Luis Casarrubias Ibarra”
robles.persistencia@gmail.com

Mtra. María Magdalena Visoso Flores
Escuela Normal Oficial “Profr. Luis Casarrubias Ibarra”
magdavisos14@gmail.com

Línea Temática: 4. Práctica Docente en la Educación Multigrado. Investigaciones y experiencias de procesos asociados a la educación multigrado, desde la didáctica, la política educativa y las prácticas docentes vinculadas a esta modalidad.

Resumen

Enseñar en la escuela multigrado no significa que el docente se limite a proponer actividades para que los alumnos de cada grado memoricen reglas gramaticales, fórmulas y conceptos. La educación multigrado es un proceso que requiere del docente muchas habilidades, entre ellas, las de una planificación cuidadosa, y su puesta en práctica mediante una interacción dinámica y creativa, en donde el profesor sea mediador y facilitador de oportunidades de aprendizaje para el grupo. Esta investigación cualitativa se realizó con la metodología de Investigación-Acción, cuya finalidad es mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante ciclos de intervención. Para ello, se solicitó la colaboración de 10 docentes titulares de grupo, a quienes se les entrevistó y se les proporcionó asesoría técnica pedagógica para que elaboraran 10 planes de clase, vinculando de manera natural y no forzada contenidos de dos o más asignaturas; así mismo, se les pidió que aplicaran dichos planes de clase en sus respectivas aulas. Participaron en total 150 alumnos de 10 escuelas multigrado del municipio de Chiautla, Puebla. Los resultados muestran que esta forma de planificar el trabajo para atender en una misma aula a niños y niñas que cursan distintos grados es eficaz para elevar su rendimiento académico.

Palabras clave: planificación didáctica, interdisciplinariedad, aprovechamiento académico, educación multigrado.

Planteamiento del problema

En México, existen 23, 905 escuelas primarias públicas multigrado, que representan el 35.1% del total de escuelas primarias públicas generales. Éstas se ubican en zonas rurales marginadas que, por sus condiciones sociodemográficas, la población escolar es escasa (INEE, 2019). Dependiendo del número de alumnos que requiere de este servicio educativo, las escuelas pueden ser unitarias, bidocentes o tridocentes. En las escuelas unitarias, un docente atiende en la misma aula a niños y niñas de primero a sexto grado; en las escuelas bidocentes, generalmente se distribuyen los grupos a fin de que un profesor atienda los grados de primero, segundo y tercero, y otro, se responsabilice de atender a alumnos que cursan cuarto, quinto y sexto grados, además de que uno de los docentes se hace cargo de las funciones directivas, lo que provoca la reducción de la jornada escolar para asistir a reuniones y entrega de documentación en la supervisión Escolar (INEE, 2019). Tan solo estas características, permiten comprender la complejidad del quehacer docente y del poco tiempo del que disponen los maestros para planificar la enseñanza, de tal manera que este proceso tan importante queda a un lado, dando lugar a un estilo de enseñanza tradicional orientado preferentemente a la elaboración de planas con el abecedario por parte de los niños y niñas de primer grado, o bien de los números del 1 al 100. Los escolares de segundo grado generalmente copian lecciones y conceptos que el docente escribe en el pizarrón, o “hacen cuentas” de suma y resta sin significación para ellos. Por su parte, los alumnos de tercer grado, leen y contestan cuestionarios, resuelven multiplicaciones (sin planteamientos problemáticos auténticos y contextualizados) que el profesor califica sin promover ninguna estrategia de evaluación. Estas actividades que se proponen en la escuela multigrado, denotan la transferencia de contenidos para su memorización por los alumnos, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje (Rodríguez, 2004). En el contexto local en donde se realizó la investigación, el panorama de las escuelas multigrado no es muy diferente de lo previamente descrito. Entre algunas de las características del contexto local, se pueden nombrar las siguientes: falta de estrategias para la enseñanza, largos tiempos de espera por parte de los alumnos, falta de recursos tecnológicos para enriquecer la enseñanza, aburrimiento de los alumnos, inasistencia escolar, familias de escasos recursos económicos que les impide la adquisición de materiales básicos para el aprendizaje de sus hijos, falta de vinculación entre la comunidad y las actividades académicas que realiza la escuela y que forman parte de la planificación, entre otras no menos importantes. Por tanto, el objetivo de la investigación fue conocer el impacto que tiene la planificación didáctica interdisciplinaria para elevar el rendimiento académico de los alumnos que asisten a las 10 escuelas multigrado que se incluyeron en éste estudio.

Por lo anterior, en esta investigación se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo se debe planificar la enseñanza para la educación multigrado, a modo de que el docente reduzca los tiempos de espera, mantenga interesados a los escolares y éstos puedan elevar su rendimiento académico?

¿Qué saberes profesionales requiere el docente que labora en este tipo de escuelas para diseñar una planificación interdisciplinar e implementarla en el aula?

Marco teórico

La planificación didáctica es parte de las responsabilidades profesionales del docente, es un acto eminentemente práctico que debe estar orientado en función de la acción y de los objetivos que se persiguen en la práctica (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Desde la perspectiva de la educación multigrado, y siguiendo la metodología de la investigación acción, la planificación didáctica requiere partir de una reflexión profunda de los resultados que día a día se obtienen en el aula como producto de una planificación anterior y su puesta en práctica. No obstante, es necesario destacar que, si dicha planificación se elabora teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, es de suma importancia que el docente se desprenda de la idea tradicional de seguir la secuencia de contenidos establecida en el currículum oficial, y tomar la decisión de modificarla con el objetivo de conseguir la mayor significación en el aprendizaje y en la enseñanza.

Así mismo, la planificación didáctica para el trabajo en grupos multigrado requiere de actividades diversificadas, dado que, en el aula de este tipo, interactúan niños y niñas de diferentes grados, edades, intereses y necesidades. Por esta razón, la planificación didáctica debe contener: 1) Actividades que tengan diferentes grados de realización; 2) Actividades diversas para trabajar un mismo contenido, pero con diferente grado de complejidad; 3) Actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución; 4) Actividades que se lleven a cabo con diferentes tipos de agrupamiento (con todo el grupo, pequeños grupos, individual, etcétera); 5) Actividades de libre ejecución por parte de los alumnos según edad e intereses; y 6) Actividades auténticas y contextualizadas que tengan aplicación en la vida cotidiana (Arnaiz y Garrido, 1999).

Respecto a la interdisciplinariedad, ésta puede considerarse como una estrategia pedagógica que implica la vinculación natural de contenidos de dos o más asignaturas para potenciar el uso y comprensión de los saberes por parte del alumnado. De esta forma, la planificación interdisciplinar adquiere significatividad en la enseñanza, pues al ponerla en práctica, los docentes centran su atención en el alumno y en sus procesos de aprendizaje considerando el contexto sociocultural en que éstos se desenvuelven.

Al respecto, Rosero, Pinos y Segovia (2017) opinan que la interdisciplinariedad confiere estructura al currículum en razón de la integración y la articulación de contenidos de distintas asignaturas o materias. A través de la enseñanza, los docentes tienen la oportunidad de hacer transferencias de

leyes o principios de una asignatura a otra para dar lugar a que sus alumnos construyan un conocimiento más amplio, e incluso un nuevo saber.

Por su parte, Zabala (2000, p.147) opina que “La interdisciplinariedad es la interacción entre dos o más disciplinas, que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, la metodología y los datos de la investigación”.

Las opiniones anteriores tienen coincidencia, pues el saber no se presenta en el mundo real de manera fragmentada sino integrada, y, desde esta perspectiva, la planificación interdisciplinar y su puesta en práctica en la enseñanza, facilita el aprendizaje de los alumnos y los capacita para hacer transferencias de contenidos que en el momento en que los aplican en la solución de problemas nuevos, desarrollan la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida (SEP, 2018).

Ahora bien, ¿Qué saberes profesionales requieren los docentes para elaborar una planificación interdisciplinar? Esta pregunta nos remite a analizar que la función de los profesores no se reduce a elaborar una planeación didáctica para cubrir un simple trámite burocrático que tiene que presentar al director en determinados periodos (semanal, quincenal, mensual, etcétera), si así fuera, ese documento carecería del valor que en sí tiene la planificación como guía orientadora del trabajo áulico. En opinión de Tardif (2009) los saberes profesionales que los docentes deben poseer son fundamentales para llevar a cabo su labor con eficacia y eficiencia. Por tanto, es preciso enfatizar que los cuatro grupos de saberes que menciona este autor, tienen gran relevancia para el diseño y puesta en práctica de la planificación interdisciplinar.

En este caso, los saberes pedagógicos de los profesores se ponen en práctica para determinar qué métodos, estrategias, materiales didácticos y actividades son congruentes con los enfoques de enseñanza para generar ambientes de aprendizaje adecuados. Respecto a los saberes curriculares, éstos son de gran importancia, dado que los profesores deben conocer a profundidad la organización de los aprendizajes y gradualidad de los contenidos en el currículo oficial para vincularlos de manera natural, a fin de que el conocimiento resulte gratificante y no forzado para los alumnos. Los docentes también deben dominar los saberes disciplinarios, ya que esto le permitirá abordar los contenidos con amplitud y profundidad, modelando situaciones de aprendizaje a partir de las experiencias que los escolares poseen. Por último, los saberes experienciales enriquecen la puesta en práctica de la planificación interdisciplinar, en el momento en que el docente demuestra sus competencias para atender situaciones cotidianas, por ejemplo, reclamos de padres de familia porque su hijo perdió un juego geométrico durante la clase. De este

modo aprovecha para crear un anclaje entre la resolución de problemas matemáticos, comprensión lectora y producción escrita de lo que se supone deben hacer los niños cuando encuentran un material en el piso (Delors, 1996).

Torres y Rodríguez (2006, citado por Willcox, 2011) definen el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar. El propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. Por su parte, Caballero, Abello y Palacio (2007) afirman que el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresada a través de calificaciones que son resultado de una evaluación que superación o no, de determinadas pruebas, materias o cursos.

Metodología

El presente trabajo analizó los resultados obtenidos de la aplicación de la planificación didáctica interdisciplinar en 10 escuelas multigrado, a través de la investigación cualitativa (Erickson, 1986, en Quecedo y Castaño, 2002) que permitió observar la realidad en su contexto natural, tal como sucede. Dicho trabajo se llevó a cabo en 4 etapas, la primera fue capacitar a los 10 docentes titulares de las 10 escuelas multigrado para que identificaran en los programas de los 6 grados de educación primaria, aquellos contenidos que presentan una relación entre sí; posteriormente, se les orientó para que diseñaran actividades con distinto grado de complejidad en el que pusieran en juego sus competencias profesionales para la elaboración de una planificación didáctica interdisciplinar. La segunda etapa consistió en realizar las previsiones necesarias para que los mismos docentes pusieran en práctica su propia planificación; en la tercera, se llevó a cabo una reunión con los 10 docentes participantes para analizar los productos que generaron los alumnos, y, a partir de éstos, los docentes decidieron replantear aquellas clases en las que no obtuvieron los aprendizajes esperados. En la cuarta etapa se les aplicó una entrevista para conocer el nivel de satisfacción que tenían en relación con esta forma de planificación (Salgado, 2007).

Investigación acción

Para algunos autores la investigación-acción es la metodología del profesorado como investigador, dado que su finalidad es mejorar, innovar y comprender el hecho educativo, teniendo como finalidad dar respuesta a las distintas problemáticas que suceden en el aula, a través de ciclos de planificación, acción y reflexión (Latorre, 2005).

La investigación-acción es considerada como una serie de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Elliot (1993, citado en Latorre, 2003) define la investigación-acción como un estudio acerca de una situación social para mejorar la calidad la acción de la misma. Esta se puede interpretar como la reflexión sobre situaciones sociales que docentes experimentan que tiene como finalidad la comprensión y el análisis de la problemática que los docentes encaran del día a día. Kemmis (1984, como se cita en Latorre, 2003) se define como una indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en el ámbito educativo en situaciones sociales, la comprensión de las mismas. Otra experta expresa que “La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas” (Salgado, 2007, p. 73).

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio fueron las entrevistas a docentes titulares de las escuelas multigrado, los diarios de clase de los docentes y los cuadernos de los alumnos. Las entrevistas a los docentes se llevaron a cabo de acuerdo a las necesidades de los mismos, se realizó una entrevista semiestructurada con el objetivo de... Los diarios de clase fueron esenciales para dar una mirada profunda al proceso de enseñanza de manera cercana. De igual forma, en los cuadernos de los 150 alumnos se analizó el rendimiento escolar de los estudiantes.

Extracto de la entrevista aplicada a los docentes titulares:

E. Qué resultados en el aprendizaje de sus alumnos ha obtenido con la aplicación de su planificación interdisciplinar?

D1. Bueno, pues, creo que sí mejoraron los chamacos, los vi más interesados, y vea usted sus cuadernos y las respuestas que dieron a las formas de contaminar el aire, el suelo y el agua, y eso pues, son los de quinto y sexto. Pero los que me llaman la atención son los de primero porque pudieron escribir contaminación, agua, aire, suelo, feo, bonito, hicieron dibujos...

D2. Los alumnos aprendieron mucho porque vieron español, conocimiento del medio y ciencias naturales, aunque para mí fue difícil pensar en las actividades que le iba yo a dar para que aprendieran. Me parece interesante esa forma de planear la clase y le voy a seguir haciendo lucha por aprender también yo...

Del extracto anterior, se puede inferir que el grado de aceptación del docente titular es positivo, debido a que se muestra abierto a poner en práctica en su aula este tipo de planificación a partir de los resultados que sus alumnos obtuvieron en la clase.

Resultados

Al analizar los resultados que obtuvieron 150 alumnos de las 10 escuelas multigrado seleccionadas, se pudo observar que las actividades de aprendizaje, recursos y materiales, incluidos en la planificación didáctica interdisciplinar, tuvieron impacto en el su rendimiento académico, el cual fue satisfactorio con base a los niveles de desempeño que se establecieron para la evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje. Desde la perspectiva de los docentes titulares, se puede aseverar que 8 de ellos reconocieron las ventajas que la planificación interdisciplinar brinda en el desarrollo de las competencias de los escolares y que representa una oportunidad para que los docentes expandan sus acciones didácticas en el aula al ofrecer el conocimiento integral e inclusivo, considerando los contextos propios en que se desarrolla la educación multigrado. Sin embargo, un docente objetó que esta implementación requiere capacitación, tiempo, recursos materiales y tecnológicos, así como económicos. Además de que sus palabras denotaron una resistencia considerable a la innovación educativa.

Los padres de familia también forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del salón de clases, por lo que su opinión y colaboración fue de compromiso y apoyo durante el tiempo que duró la investigación.

Discusión y conclusiones

En primera instancia, la parte de planeación didáctica interdisciplinaria tuvo varias fases de diseño, corrección y progreso. Posteriormente, en su aplicación, se observó mejor control del grupo, mayor aprovechamiento del tiempo, dominio del contenido a enseñar, cambio de actitud de los alumnos, debido a las actividades fueron auténticas, de gran interés, y hubo un gran aprovechamiento de los recursos y materiales naturales propios del contexto. En el proceso de evaluación de la puesta en práctica, los resultados demostraron un nivel satisfactorio en el logro de los aprendizajes esperados. De igual manera, los docentes titulares mostraron mayor conocimiento del currículo oficial, y visualizaron la necesidad de revisar las teorías y corrientes pedagógicas, así como la urgencia de desarrollar sus habilidades para aprovechar la cultura de la comunidad rural marginada, así como para atender las situaciones imprevistas que se suscitan durante la clase para vincularlas con las actividades de aprendizaje y generar nuevos saberes.

Este estudio queda abierto a otras líneas de investigación, debido a que falta involucrar a supervisores y apoyos técnico-pedagógicos de las zonas escolares a las que pertenecen estas escuelas, quienes deben interesarse por capacitar al profesorado a su cargo, organizar las

actividades administrativas, a fin de que los docentes conozcan otras formas de planificar la enseñanza, así como para que no se ausenten continuamente de su centro de trabajo.

REFERENCIAS

- INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: autor.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción Madrid*. La Muralla. (370-394).
- Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. México, SEP. Biblioteca del Normalista.
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica. (14), 5-39. [fecha de consulta 18 de febrero de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- SEP (2005). *Propuesta educativa multigrado*.
- Salgado, C. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*.
- SEP (2011). *Plan y programas de estudio 2011*. Educación Básica. Primaria.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica.
- Santos, L. (2011). *Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(2), pp. 71-91. Recuperado el 17 de febrero de 2018, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ediciones Morata 5ª. Edición, Madrid, España.
- Zabala, A. (2000). *La organización de los contenidos en La práctica educativa*. Cómo enseñar. 7ª edición, Editorial Graó. Barcelona, España.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO “DESDE LA FORMACIÓN”

Amauri Gonzalez Linares amaurigon@outlook.es

Ana Karina Tapia Peña karinzita20@gmail.com

Escuela Normal Oficial “Profr. Luis Casarrubias Ibarra”

Resumen

El objetivo de esta ponencia es acerca de la implementación de un curso con relación a la escuela multigrado y la necesidad de ésta, en la formación de futuros docentes, dentro de escuelas normales en la (LEP). Llevando dudas e incertidumbre al egresar de dichas instituciones para integrarse a las áreas laborales disponibles en los contextos pertenecientes a la educación, aterrizando los conocimientos adquiridos, teniendo las competencias necesarias para adaptarse a cualquier modalidad educativa. Analizando las mallas curriculares de los planes 2011 y 2018, considerando los acuerdos 649 y 14/07/18 podemos notar que no se tiene dicho curso.

Utilizando una metodología explorativa, aplicando la entrevista como instrumento de información cualitativa y cuantitativa a maestros de la escuela normal, estudiantes y titulares multigrado; entonces surge la necesidad para dar educación de calidad independientemente del contexto asignado, por tanto los resultados muestran la inquietud de docentes en general por indagar y conocer a profundidad la educación multigrado, cabe mencionar que en la escuela normal se tiene un optativo para cubrir conocimientos de esta modalidad educativa, pero no cubre en la totalidad del aprendizaje. Por ello desde la SEP y DEGESPE puedan incorporar a la malla curricular el curso referente a escuelas multigrado.

Palabras claves: multigrado, docentes en formación, LEP, capital humano, calidad educativa.

Planteamiento del problema

Las escuelas multigrado, son parte esencial para la educación en México, como sabemos este modelo educativo se ubica en los contextos más marginados del país, donde uno o tres docentes atienden a más de un grupo, con diferente edad, status económico, y necesidades específicas, en los tres ciclos de la educación primaria. En el país existen 47 993 escuelas unitarias (para el ciclo escolar 2016-2017 de las cual 19 813 primarias unitarias públicas, mientras que 65.9% de las primarias indígenas fueron atendidas por uno o hasta tres docentes (INEE, 2018). Por ello es importante poner énfasis en el mejoramiento de la educación y la transformación de dichos contextos. Cayendo la responsabilidad en las manos de los mismos docentes, desde su formación, comenzado desde las observaciones, en la práctica y dentro del servicio como docente titular de grupo; pero si analizamos el plan de estudio y la malla curricular 2018, no se cuenta con un curso para fortalecer este campo, retomando que “Instituciones formadoras de docentes que diseñen y oferten trayectos formativos para la atención a grupos multigrado con el fin de que den a conocer los contextos de estas escuelas y lleven a cabo prácticas docentes en diferentes semestres” (Inee,2019).

Esto nos lleva a un problema mayor pues los docentes no cuentan con el perfil de egreso, éste expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. “Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente” (plan de estudios 2018), aplicando de igual manera las competencias profesionales al concluir la educación normal, adecuado para laborar en este tipo de contextos, enfatizando que en estos lugares hace falta capital humano y monetario. Los docentes egresados muchas veces desertan de su asignación de trabajo porque no están capacitados para los retos que implica ser un docente multigrado.

Así como también la permanencia dentro de las mismas instituciones por docentes egresados de las normales en la Licenciatura de Educación Primaria (LEP), ya que nace la necesidad de hacer un cambio a otra escuela, en un determinado tiempo debido a las condiciones en las que se presentan, desde el acceso, los servicios de la comunidad, la infraestructura y un dialecto propio del lugar haciendo de esto una dificultad para los maestros y al mismo tiempo en el aprendizaje de los estudiantes, así pues “debido a que la formación docente es continua, no termina al egresar de la normal ni se agota en un curso; es un practica y una actitud permanente, indagación colectiva y reflexión sobre lo que ocurre en el aula” (Popoca, C.2004).

Marco teórico

Las prácticas de observación realizadas en el segundo semestre, ayudaron a visualizar lo que implica ser un docente de una escuela multigrado, también conociendo “en el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes” (Inne,2019).

Escuela unitaria: donde un solo maestro atiende los seis grados, al mismo tiempo la parte administrativa está a su cargo.

Escuela bidocente: dos docentes atienden tres grados cada uno dividiendo los ciclos.

Escuela tridocente: tres docentes, en general atienden a dos grupos cada uno llevando consigo los tres ciclos.

Escuela tetradocentes: tiene cuatro docentes en su planta, y puede ser que dos de ellos se encargan de un solo grupo y el resto de dos.

Escuela pentadocentes: en su planta docente se cuenta con cinco docentes, y uno de ellos atenderá dos grados.

Pero en realidad, ¿Se cumple con la observación tratar temas de enseñanza en las “escuelas multigrado”? desde la elaboración de la planeación, utilización de material didáctico, evaluación o buscar las estrategias necesarias para tener resultados favorables en la transmisión de conocimientos, cuestionándonos acerca de la LEP ¿Cuál es la función principal de las normales?

Sin embargo “Las autoridades educativas de los gobiernos de las entidades federativas y municipios podrán solicitar a la Secretaría actualizaciones y modificaciones de los planes y programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje” (LGE, art.23, 2019), desde otra perspectiva la institución (normal) puede junto con otras hacer un petición para la integración de dicho curso para el fortalecimiento de la formación docente en la escuela multigrado, como se aprecia en el artículo 25. “Los planes y programas de estudio de las escuelas normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad” (LGE,2019) si entendemos, que aprender surge desde la formación y las experiencias para ser aptos en los diferentes modelos de educación que imparte el estado.

De qué manera se puede desarrollar las habilidades y los conocimientos para impartir una clase en la escuela multigrado. Sin dejar atrás el tema de la permanencia del docente en dicho contexto y las preguntas que surgen ¿Por qué deciden dejar ese contexto? ¿Qué complicado es atender más de un grupo al mismo tiempo? ¿Qué trámites se lleva a cabo para hacer el cambio? ¿Cuáles son las consecuencias después de dejar a los alumnos? ¿Están preparados realmente como docentes?

Entonces que se debe hacer, dentro de las escuelas normales en cuestión de la LEP, se puede considerar que “Lo que representa un problema que las escuelas multigrado operen en pobreza de condiciones infraestructurales, de equipamiento, materiales didácticos adecuados, de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje, de prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes” (Inee,2019), puede decirse que, por estas condiciones, deciden dejar las comunidades.

Ahora bien, tomando en cuenta, como ya se había mencionado las prácticas de observación en el segundo semestre, determinando las diferentes ubicaciones dentro del estado de Puebla, la primera jornada fue llevada a cabo con una distancia no mayor a cuatro horas de la escuela normal. Después llegando a la cierra del Estado de Puebla, determinando las grandes diferencias que existen entre los contextos como son alimentación, cultura, tradiciones, forma de vestir, actividad económica, etc.

Rescatando las entrevistas hechas a los titulares de grupo, podemos decir como es la educación multigrado en el estado de Puebla, desde la planeación, estrategias de trabajo, material didáctico, gestión y la misma permanecía. Ahora ¿Es necesario un curso específico? ¿Dónde queda la importancia de la formación profesional para el mejoramiento de la educación? Si bien el mundo está en constante cambio, de manera que la educación también debe cambiar.

En nuestra Escuela Normal Oficial Profr. “Luis Casarrubias Ibarra”, se contó en el tercer semestre con un optativo llamado “teoría y práctica en la escuela multigrado” del cual se aprendió que como docentes debemos ser adaptables, tomar en cuenta que en un futuro podemos formar parte de una escuela multigrado y que debemos ser maestros de calidad y excelencia, resolviendo los desafíos que se presentan.

Es de suma importancia que esta asignatura sea implementada como curso obligatorio pues en todo el país se cuenta con escuelas multigrado; y en el estado de Puebla específicamente con una cantidad elevada de comunidades y lugares de difícil acceso donde la educación, población y recursos solo pueden ser atendidos por una escuela de educación multigrado.

Uttech (2004), Santos (2011) y Boix (2014) “Consideran que la diversidad multigrado cimienta un gran potencial pedagógico porque, ante esa heterogeneidad tan distintiva, los docentes tienen oportunidad de desarrollar una enseñanza diversificada e incluyente, con respuesta simultánea a las necesidades educativas de todos los alumnos”. Con esto podemos afirmar entonces que la tarea del docente multigrado va más allá de ser solo un maestro frente a un grupo común, sino que el hecho de trabajar con las estrategias necesarias, suficientes y simultaneas para cada grado diferente que le es asignado, mejora indudablemente su práctica y experiencia, haciéndole un docente diverso y capaz.

Por otro lado, la variedad de grados, edades, pensamientos, emociones, conocimientos, etc. que podemos encontrar dentro de un aula multigrado han hecho de la tarea del docente una acción aún más difícil, ya que como todos sabemos la educación de los niños comienza en el hogar; pero en la actualidad se le ha atribuido esta gran responsabilidad al maestro y aunque el padre de familia sabe que es un reto en conjunto pareciera que le es indiferente. Ejercitar y promover los valores, es una dinámica familiar y de la comunidad escolar, de suma importancia para la formación y educación de los alumnos.

Como lo menciona Arboleda (2011, p.93) “*Es una tarea difícil pero no imposible, con trabajo y dedicación los educadores pueden hacer llegar, formar o reforzar los valores a nuestros niños y jóvenes para responder a las demandas de la sociedad*”.

Podemos decir entonces, que el docente debe ser capaz de sobrellevar esta gran responsabilidad sobre sí, y muy independiente de sus estrategias académicas, también se debe pensar en los diversos métodos y actividades para fomentar la práctica en los alumnos de cada uno de estos valores fundamentales para hacerlo un ciudadano integro en todos los sentidos.

Considerando entonces que existe una responsabilidad social que actualmente está en decadencia porque no se entiende el significado y la aplicación del concepto. En la comunidad escolar es visible la falta de valores, compromiso, ética, responsabilidad de la educación, sociedad y el cuidado del planeta. Por ende es un problema enorme socialmente porque no se cumple la misión de las Escuelas Normales que es “Formar docentes altamente competentes que aporten calidad en el desempeño de su profesión” la visión menciona que debe ser “Fundamentada en la habilitación de su planta docente que impacte en la conformación de cuerpos académicos orientados a la investigación para asegurar la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes, dar seguimiento a sus egresados”; Las Escuelas Normales deberían estar centradas en la formación de un individuo integral para la mejora de la educación. En la mayoría de los casos, el perfil de egreso no es del todo adquirido, pues muchos estudiantes carecen de la vocación, responsabilidad o las habilidades que se requieren para ser un maestro de calidad.

La formación de maestros capacitados es un aspecto fundamental para mejorar el desarrollo de estas regiones, ya que en estas escuelas rurales y pueblos apartados del casco urbano, estos docentes cumplen un papel destacado en la educación. Además de que en estas zonas la falta de maestros es aún más relevante; por ello la gestión de integrar un curso especializado para docentes en formación de las escuelas normales, donde se abarquen las características básicas y principales de dichos contextos, la manera de planear, las estrategias de enseñanza más relevantes y funcionales dentro de las aulas multigrado, la gestión de recursos y materiales didácticos, el conocimiento de la normatividad de dicho modelo, etc.

De acuerdo con las opiniones de algunos padres de familia, algunos de los docentes que son enviados a esta localidad solo acuden de visita y se retractan, ya que por la distancia y las condiciones, los maestros se niegan a aceptar el cambio de vida tan drástico y prefieren las comodidades de una zona más urbana. Según el testimonio de una madre de familia, al llegar un nuevo docente, la comunidad se encarga de proveerle de alimentos durante el período en el cual no recibe su salario; a pesar de estos gestos de atención por parte de la comunidad, los maestros deciden no quedarse y pedir al instante su cambio de lugar, lo cual es preocupante para los padres de familia ya que ellos desean la educación de sus hijos.

Hoy en día el aprendizaje es un proceso de conectar fuentes especializadas. Un estudiante puede mejorar su propio aprendizaje si se conecta con otras redes existentes, en este caso, si tiene interacción con los distintos contextos educativos, abriéndole un panorama de vocación y experiencia más amplio.

De acuerdo con la OCDE, (2010) “La falta de claridad conceptual y metodológica en la formación de profesores, esta práctica educativa se ha dado en México de manera rutinaria desde el siglo pasado “capacitación”, en 1992 se llamó “actualización”, finalmente “formación continua y superación profesional”.

Es evidente que uno de los roles más importantes para el logro de la tan deseada calidad educativa es el maestro. Su formación profesional es fundamental para la mejora de la escuela, lo cual hace de esta una ardua tarea.

Metodología

La metodología empleada para la investigación fue de la siguiente manera: la investigación cualitativa evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, (Fernández, P. 2002).

El enfoque es cuantitativo, permite obtener datos, y prepara el terreno para nuevos estudios, (Fernández: 99) aplicando principalmente gráficas en el proceso de la investigación.

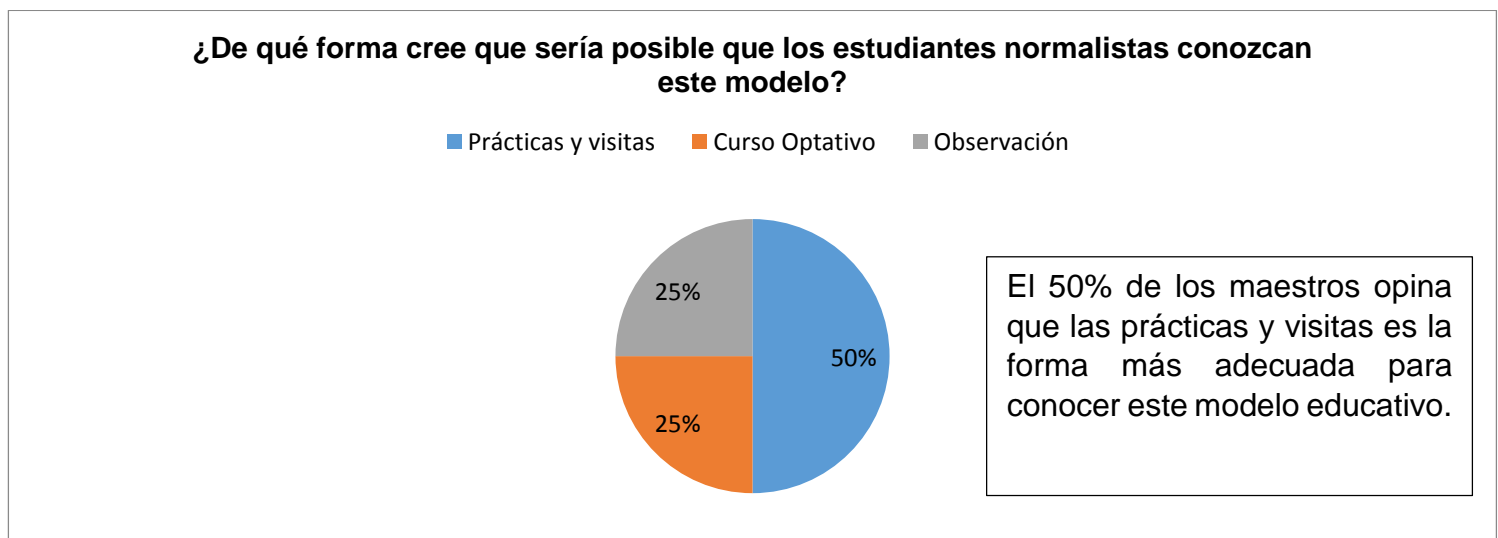
Realizar entrevistas a maestros de la escuela normal LCI, alumnos de los diferentes semestres y titulares de escuelas multigrado; reconociendo los diversos puntos de vista de los agentes participantes en la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación primaria.

Fuentes de información; participación directa de maestros de la escuela normal, docentes en formación de los diferentes semestres y titulares de grupo de escuelas multigrado; como fuentes secundarias, artículos de investigación educativa en cuestión, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y Ley General de Educación.

Resultados

En la investigación se obtuvieron resultados parciales con el principal instrumento aplicado que es la entrevista.

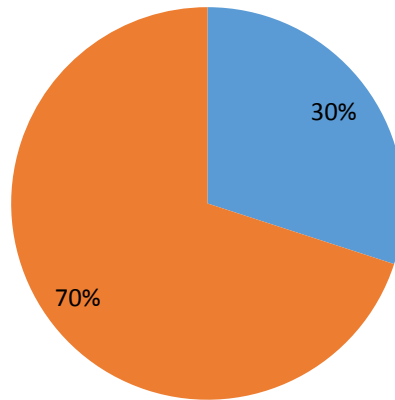
Grafica 1. Maestros de la escuela normal LCI



Grafica 2. Docentes en formación de la escuela normal LCI

¿De qué manera has tenido un acercamiento con las escuelas multigrado?

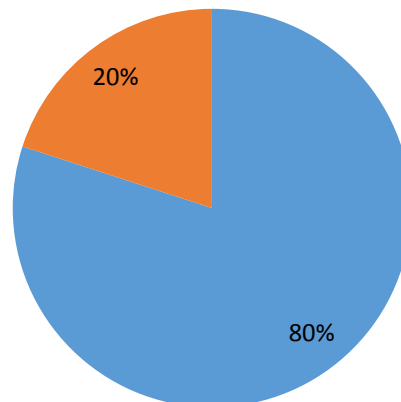
■ Visita ■ Observación



Los estudiantes argumentaron que el acercamiento más relevante que han vivido ha sido a través de visitas a las escuelas y observación dentro del aula.

¿Cómo te gustaría saber/conocer más sobre escuelas multigrado?

■ Curso ■ Capacitación

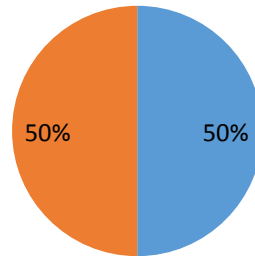


Los docentes en formación plantearon su interés por conocer a profundidad la escuela multigrado, con la implementación de un curso en la escuela normal.

Grafica 3. Titulares de escuelas multigrado

¿Cuáles son las competencias de un docente multigrado?

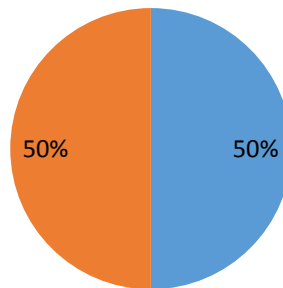
■ Conocimientos curriculares ■ Conocimiento de contenidos



Los titulares entrevistados consideran que las principales competencias de un docente multigrado son el conocimiento curricular (Plan y programas de estudios) y el contenido (Libros de texto de todos los grados).

¿Qué características tiene la planeación de la escuela multigrado?

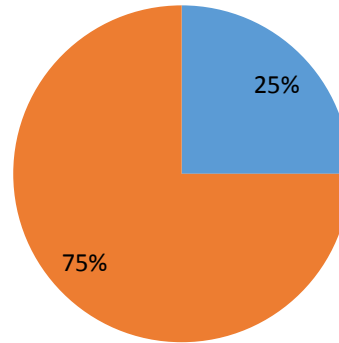
■ Interdisciplinariedad ■ Tema en común



los titulares mencionaron que la interdisciplinariedad y los temas en común, son las características principales de una planeación multigrado.

¿De qué forma cree que sería posible que los docentes en formación conozcan este modelo educativo?

■ Prácticas ■ Implementación del curso



De acuerdo con las respuestas de los titulares multigrado, han hecho énfasis en la implementación del curso dentro de la formación docente, así como la realización de prácticas dentro de este contexto.

Con los resultados obtenidos podemos corroborar una vez más de la necesidad de la implementación de un curso relacionado con escuelas multigrado que aporte calidad y experiencia en la formación de los futuros docentes.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, no se recurriría tanto a la memorización, sino a la construcción de un significado, dándole sentido a lo aprendido.

En muchas ocasiones la permanencia de los docentes dentro del contexto al que se les es asignado se ve sumamente afectada, ya que no se sienten en su mayoría capacitados para el entorno en el que deberán desempeñarse, la falta de conocimiento sobre el modelo, la inexperiencia e incluso la ausencia de comodidades en estas comunidades, incitan al docente a no querer ejercer en dicho lugar.

La enseñanza en el modelo educativo multigrado. Los docentes de básica argumentaron que es el contexto estatal de la mayoría de las escuelas primarias, y es ahí donde la gran mayoría de los docentes iniciaron su carrera, les fue muy complicado atender a las exigencias que el contexto demanda (Sánchez, Quevedo, Bañuelos, 2017).

Por ello la importancia de implementar un curso dentro de la malla curricular de las escuelas normales, que refleje en los estudiantes los conocimientos de las escuelas multigrado, y por tanto que no sea un reto imposible para ellos el trabajar dentro de la diversidad de estas aulas.

“No puede ser un curso emanado de la imaginación, la curiosidad, la necesidad o el gusto de un docente. Debe atender necesidades del contexto, de los alumnos e incluso del propio plan de estudios” (Sánchez, Quevedo, Bañuelos, 2017).

La idea de gestión de dicho curso, entonces se basa en la necesidad que tiene el docente por apropiarse del proceso educativo para su desempeño dentro del contexto que se le asigne, así como prepararle para la ardua tarea de ser un “Maestro”.

REFERENCIAS

- Bhriku K Lahkar. (2011). No 主観的健康感を中心とした在宅高齢者における健康関連指標に関する共分散構造分析Title. *Journal of Controlled Release*, 156, 315–322.
- DOF - Diario Oficial de la Federación. (n.d.). Retrieved 21 February 2020, from https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533904&fecha=03/08/2018
- Galván Mora, L. R., Espinosa Gerónimo, L., Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2010). Reseña de ‘Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación’ de Rocío Amador Bautista (coordinadora). *Revista Electrónica Sinéctica*, (34), 1–4.
- Lemini, R., & Antonio, M. (2006). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003017>.
- Nacional, P., La, P., Educaci, P. D. E. L. O. S. M. D. E., En, S., Talleres, S., & Actualizaci, G. D. E. (2005). *La organización del trabajo en el aula multigrado*.
- Pinto-Archundia, R. (2016). La Importancia De Promover Los Valores Del Hogar Hacia Las Escuelas Primarias the Importance of Promoting the Values To Household Primary Schools. 3, 12, 14. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146811018.pdf>
- Primaria_3S. (n.d.). Retrieved 21 February 2020, from <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Ultigrado, E. S. M., Experiencia, U. N. A., La, E. N., Docente, F., Acatecas, E. L. C. Z., Escuela, B., ... Camac, Á. (2012). L e m : , z, 1–32.
- Vigente, T. (2019). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Título Primero Del derecho a la educación Capítulo I Disposiciones generales Capítulo II, 1–67.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90), 57–76.

ROLES DE GÉNERO: PERSPECTIVA DE UNA MADRE DE FAMILIA EN UN CENTRO ESCOLAR COMUNITARIO

María Luisa Hernández Aguilar

Estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”.

maria.hernandez16@benejpl.edu.mx

Mtro. Brian Michael Corrales Maytorena

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”.

bcorrales@benejpl.edu.mx

Línea temática 4: Práctica Docente en la Educación Multigrado.

Resumen

La desigualdad de género es una problemática social que se observa principalmente en zonas rurales donde la falta de acceso a oportunidades afecta a las mujeres. A través de un estudio exploratorio-descriptivo de corte cualitativo se investiga sobre el caso de una familia de un Centro Escolar Comunitario del programa CONAFE ubicado en zona rural, para reconocer los roles de género que una madre de familia considera adecuados que sus hijos realicen. Esta aproximación permitió reconocer que la herencia familiar y la situación económica son dos factores que determinan la asignación de roles de género a los hijos.

Palabras clave: Perspectiva de género, roles de género.

Planteamiento del problema

A nivel mundial la desigualdad de género es una problemática social que crece a pasos agigantados y que provoca el estancamiento del progreso social (Organización de las Naciones Unidas Mujeres [ONU], 2016) y cuyas repercusiones afectan principalmente a las mujeres en ámbitos como el educativo, laboral, personal y familiar. Su génesis proviene de

la visión que la sociedad posee respecto a la manera en que el mundo debe organizarse y se materializa en pautas generalizadas de desigualdad entre las mujeres y los hombres, en todas las sociedades contemporáneas, en materias sociales, económicas, políticas y culturales (Valenzuela, 2017).

La preocupación internacional se centra en la necesidad de contar con un sistema social, económico, educativo y político que enfoque la atención en la creación de bases sólidas para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos de cualquier persona sin importar su condición. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece la igualdad de género como indicador para el desarrollo sustentable y la define como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños” (2014, p. 104). Desde este contexto, el concepto “no significa que hombres y mujeres deban ser tratados como idénticos, sino que el acceso a oportunidades y el ejercicio de los derechos no dependan del sexo de las personas” (ONU, 2016, p. 4).

En el caso de México, existe un marco legal contra la desigualdad de género y la discriminación de las personas a causa de su sexo. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo Primero, prohíbe toda discriminación motivada por el género o cualquier otra razón que atente contra la dignidad humana (DOF, 2019). Asimismo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en su Artículo 15 Sextus, especifica medidas de inclusión que tienen como objetivo la igualdad de trato para todas las personas (DOF, 2018).

Dentro del ámbito educativo, una de las acciones para lograr lo antes dicho es la implementación de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica, la que busca una “educación para la democracia, la paz, la convivencia pacífica, la equidad e igualdad de género, la sustentabilidad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018, p. 40).

No obstante, algunos estudios realizados en el ámbito nacional (Azaola, 2010; Corbí, Alonso-Centeno y Palmero-Cámara, 2019; Gómez, 2018; Santillán y González, 2017), demuestran que los roles de género tradicionales están arraigados en la cultura de los contextos de estudio, específicamente en zonas rurales o de alto grado de marginación, lo que conlleva a la determinación del plan de vida que los padres tienen para cada uno de sus hijos, situación que deriva en desigualdad en acceso de oportunidades entre niños y niñas.

De ahí que resulte importante investigar sobre la perspectiva de género de una familia residente de un contexto rural, para explorar sobre la posible existencia de distinción en la asignación de roles a los niños y niñas en función de la cultura familiar.

Marco teórico

Para comprender los conceptos ‘perspectiva’ y ‘rol’ de género, es importante definir lo que en este trabajo se entiende por género y su diferencia con ‘sexo’. Tal como explican Blackstone (2003) y el Instituto Nacional de la Mujer [INMUJERE] (2007), el término ‘sexo’ es un concepto proveniente de las características y diferencias biológicas primarias, anatómicas y fisiológicas; mientras que género, hace referencia al conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales que construye cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual.

Desigualdad de género

La desigualdad de género se manifiesta en una pauta generalizada de distinciones entre las mujeres y los hombres, en todas las sociedades contemporáneas, en materias sociales, económicas, políticas y culturales. (Valenzuela, 2017). El origen de este fenómeno social se remonta a la familia, ya que constituye uno de los principales vehículos de la socialización (Barbeito, 2002), siendo éste el primer entorno donde los individuos aprenden normas, valores y la forma de guiarse en la estructura social, es decir, se concibe como “la unidad básica que rige el comportamiento de los individuos como espacio primario de socialización y, por ende, de formación de ciudadanos”. (Gutiérrez, Díaz y Román, 2016, p. 13).

Debido a que la familia desempeña un papel fundamental para la reproducción social, Gálvez (2012) estudia este núcleo social para identificar errores que contribuyen al crecimiento de las brechas entre los géneros. Ella concluye que uno de los errores que las incrementan, es suponer que las familias no son lugares de conflicto en materia de desigualdad de género. Desde su postura, se critica el hecho de pensar a la familia como una entidad donde se distribuyen recursos y trabajos en función de ventajas comparativas, donde, por ejemplo, las tareas que implican mayor esfuerzo físico, sean asignadas al varón por ser más fuerte en comparación con la mujer.

Perspectiva de género

La perspectiva de género es una “construcción social que comienza a partir del nacimiento de los individuos, quienes potencian ciertas características y habilidades según su sexo e inhiben otras. Surge del espacio colectivo, de la herencia familiar y de todos los ámbitos donde la persona participe” (INMUJERE, p. 2, 2007). La perspectiva de género se evidencia en comportamientos, gustos y roles que la persona espera que otros cumplan de acuerdo a un sexo determinado y son inculcadas con base en la percepción particular de una sociedad sobre las discrepancias físicas y las suposiciones sobre lo que le compete a cada género, es por ello

que evolucionan con el tiempo y son transformadas de una cultura a otra (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 1999).

Por otro lado, los roles de género hacen referencia a las actividades que se atribuyen a mujeres y hombres, de acuerdo a las diferencias que se perciben entre ellos (Ejderyan, 2008). Asimismo, INMUJERE (2007) especifica que los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece.

El tipo de rol de género que se aborda a lo largo de este trabajo, es el rol de género tradicional debido a que alude a una división esencial del trabajo de acuerdo con el sexo, en la cual las mujeres se enfocan a las labores del hogar, como limpieza, cocina, crianza de los hijos; mientras el varón asume tareas relacionadas con proveer recursos y proteger a la familia. (Aguilar, Valdez, González-Arratia y González, 2013). Esta postura coincide con lo expuesto por Azaola (2010), Gómez (2018), Corbí, Alonso-Centeno y Palmero-Cámara (2019) y Marshall (2016) quienes exponen que en la actualidad existen comunidades donde persisten diferencias entre las tareas que se asignan a las mujeres y a los hombres debido a la tradición cultural.

Metodología

La presente ponencia es un reporte parcial de un estudio exploratorio-descriptivo de corte cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) que responde a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los roles de género que una madre de familia de dos hermanos inscritos en el nivel III y II de un Centro Escolar Comunitario considera deben realizar sus hijos según su sexo?

Para orientar la realización del estudio, se estableció el objetivo ‘identificar los roles de género que la madre de dos hermanos inscritos en el nivel III o II de un Centro Escolar Comunitario considera deben realizar sus hijos según su sexo’. Con relación al supuesto de investigación, se retoma lo expuesto por Gómez (2018) para pensar que ‘las madres de familia creen que las niñas se dedican a lavar trastes y ayudar en los quehaceres de la casa, mientras que los niños se realizan trabajos mayor esfuerzo físico’.

A través de un estudio de caso, se inició por describir el contexto geográfico donde se realizó la presente investigación. En este sentido, la colonia Oaxaca es una zona rural ubicada al sur del municipio de Ensenada, Baja California. El grado de marginación e índice de rezago social son catalogados como “Muy alto” y “Alto”, respectivamente, según los referentes de

la Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL], (2013) por lo que no cuenta con servicios básicos como agua potable, luz, drenaje. En esta comunidad viven 236 personas, de las cuales 123 son hombres y 113 mujeres.

Con relación al espacio escolar, el Centro Escolar Comunitario [CEC] opera bajo el esquema del programa Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. Su matrícula es de 102 estudiantes, de los cuales 50 son hombres y 52 mujeres. El personal que se dedica a la enseñanza se conforma por 5 Líderes para la Educación Comunitaria [LEC], Asesor Pedagógico Itinerante [API] cuya función es brindar apoyo ocasional a los alumnos y como figura directiva del plantel, la presidenta de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria [APEC].

Los participantes de la investigación fueron elegidos por medio de un muestreo no probabilístico (Rojas, 1996) a través de un informante clave de la comunidad. Se buscó que el informante clave estuviera familiarizado con el contexto y tuviera relación con el CEC. Para la selección de los participantes se realizaron cuatro fases. La primera de ellas correspondió al reconocimiento de alumnos o alumnas inscritos en NIII del CEC “El Castillo” y que vivieran en la colonia Oaxaca. La segunda fase consistió en tomar a los alumnos de la fase anterior para descartar a los que no tuvieran hermanos o hermanas en el NII o que ambos fueran del mismo sexo. Luego, se aplicó una encuesta para identificar respuestas que denotaran “roles de género tradicionales”, ante lo cual se seleccionaron dos alumnos. Finalmente se descartó uno de los participantes debido a que la madre de familia no hablaba español.

La familia que participa en la presente investigación se conforma por la madre de familia con 27 años de edad (M) y tres hijos, de los cuales solamente dos son informantes del estudio por ser alumnos del CEC: una niña de nueve años (Ha1), un niño de once años (HO). Todos son originarios de Veracruz y se asentaron en la colonia Oaxaca seis meses atrás a la fecha de realización del estudio debido a la oferta de trabajo cerca del área de residencia.

Técnicas de investigación

Dos técnicas se usaron en esta investigación y los instrumentos utilizados fueron validados por medio de un juicio de expertos (Cabero y Llorente, 2013). La primera de ellas es una encuesta (Corbetta, 2007), que empleó un cuestionario de encuesta (López-Roldán y Fachelli, 2015) conformado por nueve ítems. Los primeros cinco para recuperar datos personales y conocer si los alumnos tenían hermanos en la escuela; los siguientes cuatro ítems permitieron

identificar los roles de género que los alumnos consideraban debían realizar o no las personas en relación con su sexo. El instrumento fue aplicado en dos momentos durante el mes de noviembre de 2019.

La segunda técnica empleada fue una entrevista semiestructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) para recolectar datos sobre los roles de género que los alumnos y sus padres consideran adecuados realizar según el sexo de las personas. Los instrumentos utilizados fueron dos guiones de entrevistas, de los cuales, el primero consistía en seis preguntas abiertas para cuestionar sobre los roles de género que los niños consideraban adecuados realizar, fue aplicada a los dos hermanos seleccionados para el estudio el día miércoles 27 de noviembre en el CEC “El Castillo”. La segunda entrevista semiestructurada, se aplicó a la madre de los alumnos seleccionados, con la finalidad de identificar los roles de género que ella consideraba debía realizar sus hijos según su sexo. Fue aplicada en el mes de diciembre de 2019 en el CEC “El Castillo”.

A fin de sistematizar los datos recabados, se siguió el proceso propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2005), mismo que inició con la obtención de la información por medio de los instrumentos utilizados; se procedió a la transcripción de las entrevistas y encuestas en procesadores de datos (Word y Excel). Para la codificación de datos, se establecieron tres categorías: Perspectiva de género, con etiqueta PG; Rol de género con la etiqueta RG y por último la categoría Roles de género con la etiqueta RGT.

Finalmente, se desarrolló un análisis de contenido de tipo deductivo (Bardin, 2002) que inició con la intercodificación de las transcripciones, validación de coincidencias por medio del coeficiente Kappa de Cohen (1960) y se concluyó con la redacción del informe de resultados.

Resultados

Por medio de una intercodificación se segmentaron los datos y se compararon, teniendo como resultado un coeficiente Kappa de 0.61, lo que demuestra coincidencia sustancial entre los codificadores. Posteriormente se categorizaron los datos a partir del sistema de códigos. Los resultados que se presentan se relacionan con las categorías ‘Roles de género’ y ‘Perspectiva de género’; y se enmarcan en el objetivo específico número dos.

Respecto a la categoría ‘Perspectiva de género’ se reconoció que la participante considera que no debe hacerse una diferenciación entre ambos sexos al asignar tareas a sus hijos, ella señala que “no importa que sea niño o niña, que tienen que aprender a hacer de todo porque

pues no tiene nada de malo” (EN-M-27112019-61), es claro que para ella, las responsabilidades otorgadas a los hijos no requieren estereotiparse sino que se debe dar oportunidad para que se ejecuten por cualquiera.

Con relación a la categoría ‘Roles de género’ se identifica que la informante reconoce a la igualdad de género como un aspecto de su vida, esto resalta cuando ella comenta que “se trabaja los dos, pues siempre tiene uno que ayudarse, ¿no? Tanto como en el trabajo pues como en la casa yo digo, ¿no?” (EN-M-27112019-26). Desde su perspectiva, la distribución de tareas domésticas a hombres y mujeres, no necesariamente implica hacer distinción, al contrario, señala la necesidad de que se apoyen mutuamente para conseguir el bien común.

Este modo de concebir la distribución de tareas a los hijos, guarda una estrecha relación con las vivencias familiares previas que ella experimentó. Se encontró que para la participante, el hecho de haber crecido en una familia monoparental, influye en su manera de transmitir a sus hijos los roles de género aprendidos, “no tuvimos papá, ella fue la que nos enseñó así, pues teníamos que el día de mañana estar solos y tienen que saber hacer de todo” (EN-M-27112019-94). Su respuesta indica que para ella el hecho de asignar a sus hijos tareas independientemente del sexo, se reflejará en la posibilidad de una mayor autonomía en el futuro.

También se encontró que, en lo referente a las tareas relacionadas con el sostenimiento de la familia, su idea sobre la asignación de roles sin distinción, dista de lo que para ella debe ocurrir en el caso de los hijos. A partir de su respuesta, se identifica persistencia en tareas de sostenimiento económico que responsabilizan en mayor medida al varón en comparación con la mujer. Para ella, la inserción de la mujer al ámbito laboral, responde a la situación económica de la familia, “si el esposo lo puede resolver todo él, pues él. Hay casos en los que tiene uno que ayudarles porque pues, a veces un solo sueldo no alcanza” (EN-M-27112019-8), lo que notablemente denota el seguimiento de roles de género tradicionales en ella.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con la información que se revisó en este trabajo, se concluye que la perspectiva de género de una madre de familia en contexto rural influye en la determinación de los roles de género que ella considera deben realizar sus hijos según el sexo. Este caso permite identificar la aparición de dos factores que se contribuyen a la conformación de la perspectiva de género: la historia familiar y la situación económica de la familia.

En primera instancia, los resultados demuestran que para la madre de familia la asignación de roles de género no depende del sexo de sus hijos, al contrario, ella considera que ambos deben desarrollarse en todos los sentidos para favorecer la autonomía en su vida adulta y el bien común de la familia. Gómez (2018) establece una disparidad al respecto, debido a que en su estudio se expone que en los medios rurales persiste la designación de tareas en función de lo que tradicionalmente se concibe como correcto según el sexo. De ahí que los niños no laven trastes ni ayuden en los quehaceres de la casa ya que, según las madres de familia, ellos, como son hombres, se dedican a las tareas de mantenimiento del rancho.

La explicación de este fenómeno recae en el hecho de que la madre de familia proviene de un hogar monoparental, donde su progenitora la crió con la idea de valerse por sí misma y no depender de nadie. Si bien Sampietro (2004) señala que en las comunidades rurales las mujeres ejecutan tareas enmarcadas en los roles de género tradicionales, Moran (2002) y Leve y Fagot (1997) puntualizan que en los hogares monoparentales, los hijos crecen con roles de género más flexibles al tener como ejemplo una figura paterna o materna que cumple con ambos roles. Por lo que se comprende que la herencia familiar de la madre se relaciona con la flexibilidad con la que asigna de roles de género a sus hijos.

Finalmente, se destaca que la igualdad en la asignación de roles a los hijos no se relaciona cabalmente con los roles que la madre de familia asume. Para ella, la inserción de la mujer al campo laboral responde a las necesidades económicas más que al interés personal por desempeñarse en este ámbito. Desde su discurso se reconoce que la responsabilidad de la protección económica en la familia continúa sobre el varón, lo que para Díaz-Muñoz (2009) significa que no existen cambios sustanciales en el núcleo familiar que permitan observar que los jefes de familia desempeñen labores compartidas, es decir, se continúa con el desarrollo de roles de género tradicionales.

Esta realidad, brinda elementos para concluir que en México, y en específico en algunas zonas rurales, existe un notable esfuerzo por disminuir las brechas entre los géneros para conseguir una sociedad donde el acceso a las oportunidades sea en condiciones similares para todos y todas. Asimismo, se reflexiona sobre la persistencia de situaciones que ponen en desventaja a las mujeres en comparación con los hombres, las cuales requieren atenderse para frenar la reproducción de desigualdad de género en futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N. y González, S. (2013). LOS ROLES DE GÉNERO DE LOS HOMBRES Y LAS MUJERES EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Azaola, M. (febrero 2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*. 32(130). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400005&lang=pt
- Barbeito, R. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud* Núm. 58 Pág. 59-60.
- Bardin, L. (2002). Definición y relación con las otras ciencias. En, L.Bardin, *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blackstone, A. (2003). Gender roles and society. En J. Miller, R. Lerner y L. Schiamberg (Eds.). *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments* (pp. 335-338). Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Cohen J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. *Educational and psychological measurement*. p. 37-46.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigaciac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Corbí, M., Alonso-Centeno, A. y Palmero-Cámara, C. (2019). Percepciones del rezago educativo de la población indígena maya en Yucatán, según maestros de Educación Primaria. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 1(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/331048093_Percepciones_del_rezago_educativo_de_la_poblacion_indigena_maya_en_Yucatan_segun_maestros_de_Educacion Primaria
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2018, 21 junio). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019, 09 agosto). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf

- Díaz-Muñoz, G. (2009). *Mujeres, trabajo y familia: una perspectiva de género desde América Latina*. Recuperado de: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1402/Ensayo_final_Mujeres_trabajo_y_familia.pdf?sequence=2
- Ejderyan, O. (2008). *ILO International Training Centre, Module on Gender, Poverty and Employment*. EE.UU: ILO. Recuperado de http://www.glopp.ch/A5/en/multimedia/A5_1_pdf1.pdf
- Gálvez, L. (2012): “La brecha de género en la crisis económica”, *Revista USTEA*, marzo 2012.
- Gómez, A. (2018). *Educación y pobreza rural. La enseñanza en un contexto crítico*. México: enfoque académico.
- Gutiérrez, R., Díaz, K. y Román, R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª edición). México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
- Leve, L. y Fagot, B. (1997). Gender-role socialization and discipline processes in one- and two-parent families. *Sex roles*, 36(1-21).
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Marshall, P. (2016). La percepción de los niños en los roles de género: ¿tienen los profesores trabajo por hacer? *Revista Para el Aula*, 18(1), 4-6. Recuperado de: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_18/pe_a_018_0004.pdf
- Moran, L. (2002). *Gender role differences in relation to family of origin* (Tesis de maestría). Rowan university, Estados Unidos.
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres [ONU Mujeres] (2016). *La igualdad de género*. Recuperado de: <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/onu-mujeres-igualdad-equidad.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (1999). *Agricultural Censuses and Gender Considerations - Concept and Methodology*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/x2919e/x2919e00.htm#Contents>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo. Manual Metodológico*. Recuperado de:

https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

- Rojas, R. (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Recuperado de <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>
- Sampedro, R. (2004). *Conciliación de la vida familiar y laboral en el medio rural: género, trabajo invisible e “idilio rural”*. Recuperado de: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/Sampedro.pdf
- Santillán, I. y González, N. (2017). Equidad de género en educación en América Latina. En R. Torres (Presidencia), *XIV congreso nacional de investigación educativa-COMIE*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]. 2013. Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP. *Microrregiones: Catalogo de localidades*. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=020013815>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Valenzuela, M. (2003). Desigualdad de género y pobreza en América Latina. En, M. Valenzuela, *Mujeres, Pobreza y Mercado de Trabajo. Argentina y Paraguay*. Chile.

TIPOS DE TAREAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA.

Griselda González Arriaga

grisgonzalez5@yahoo.com.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos

Manuel Aguayo Rendón

l.aguayo@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zacatecas

LÍNEA TEMÁTICA: Práctica Docente en la Educación Multigrado

Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar un análisis de las tareas geométricas y didácticas que se proponen en los programas de estudio para la formación inicial de profesores de educación primaria. Dicho análisis es parte de una tesis doctoral que pone a prueba una propuesta de formación de profesores para la enseñanza de la geometría en grupos multigrado desde la perspectiva del espacio de trabajo matemático, particularmente del *Espacio de Trabajo Geométrico (ETG)*. El análisis de los tipos de tareas es una acción previa para estructurar un espacio idóneo para la enseñanza. La metodología es de corte cualitativo, la información se recuperó mediante la revisión bibliográfica del curso de *Geometría: su aprendizaje y enseñanza* que se imparte en las escuelas normales, específicamente se revisaron las tareas ligadas con el triángulo, para ello se utilizaron categorías como, los componentes del ETG que se describen en esta perspectiva teórica. Los resultados muestran que el tipo de tareas que se proponen no logran favorecer completamente el proceso de transposición didáctica de la geometría, lo que da cuenta de la necesidad de configurar una propuesta de formación bajo la mirada teórica del ETG.

Palabras clave: geometría, formación de profesores, espacios de trabajo geométrico, programas de estudio

Planteamiento del problema

Durante siglos y especialmente a partir del énfasis por la alfabetización, la enseñanza en escuelas multigrado fue una práctica común en México y aunque más adelante se destinó un profesor para cada grado escolar, siguieron existiendo escuelas de esta modalidad (Rockwell & Rebolledo, 2016). De acuerdo con lo descrito por Rockwell y Rebolledo (2016) algunas escuelas formadoras de maestros, en particular las escuelas normales rurales, incluían en sus principios elementos que permitían a los estudiantes atender a los alumnos de primaria del medio rural, posteriormente hubo otros proyectos para los mismos fines y aunque actualmente las escuelas normales rurales han ampliado su campo de inmersión laboral, siguen siendo las escuelas multigrado del medio rural donde fundamentalmente los egresados trabajan desde sus primeros años de servicio.

En el área de las matemáticas, con base en los resultados publicados por el INEE en noviembre de 2018 puede apreciarse la realidad de las escuelas multigrado, ya que en las evaluaciones sobre el logro académico la media es de un total de 471 puntos (INEE, 2018). Si bien es cierto que los resultados son genéricos, es importante destacar la diferencia entre los contextos (multigrado y unigrado) ya que es complejo vincular los diferentes contenidos matemáticos en un grupo multigrado.

Derivado de estos datos, el INEE señala que el promedio entre la evaluación del 2018 y la del 2015 es muy similar, en el estado de Zacatecas ha disminuido el puntaje en lo que respecta al Pensamiento Matemático. En los resultados de la evaluación aplicada en junio de 2015 se obtuvo que un 60.5% de los alumnos de todo el país se encuentran en el nivel I, y en el estado de Zacatecas el 58.1% de los alumnos se ubican en ese nivel, lo que indica que sus conocimientos no son suficientes para continuar aprendiendo y lograr los niveles subsecuentes. En los resultados del 2015 se describe con mayor puntualidad el tema de la geometría (punto focal de esta investigación) (Ávila, 2015), en el primer nivel se encuentra el 60.5% de los alumnos, en el siguiente nivel se ubica el 18.9%, en el tercer nivel se encuentra el 13.8% y en el cuarto nivel se ubica sólo el 6.8 (INEE, 2015).

Resulta claro que los resultados de las evaluaciones estandarizadas no son un señalamiento al profesor, sino un punto de partida para identificar las prácticas de enseñanza de los profesores de escuelas multigrado en lo concerniente de la geometría y generar espacios de profesionalización adecuados.

La formación de profesores ha constituido un foco de atención dentro del ámbito educativo y un objeto de estudio recurrente en el campo de la investigación. En el campo de la Educación Matemática, se ha observado que en México a partir de los años setenta surgieron investigaciones que principalmente analizaban los procesos cognitivos de los estudiantes y los conceptos matemáticos desde la visión histórica de los mismos (Ávila, 2015). Empero, en las décadas siguientes se diversificaron las áreas de investigación hasta llegar a temas como la formación de

profesores. En lo que respecta a los procesos de enseñanza en las escuelas de organización multigrado, los estudios resultan escasos, lo mismo pasa con la enseñanza de la geometría. En los diversos ámbitos de investigación (formación de maestros, procesos de enseñanza y/o aprendizaje), la enseñanza de la geometría ha tenido un volumen de producción modesto, por ello el interés por indagar estos tópicos.

En los últimos años el Sistema Educativo ha transitado por una serie de reformas en las que la actividad docente es el eje donde recae la responsabilidad de concretizar los cambios educacionales, con ello se considera al profesor como responsable de los resultados obtenidos. En este sentido es importante mencionar que los saberes disciplinares y didácticos con los que cuenta el profesor pueden resultar insuficientes para atender las necesidades de una escuela multigrado, entre otras cosas porque el Sistema Educativo Nacional no proporciona una formación adecuada para trabajar en escuelas de ese tipo.

Considerando las ideas anteriores puede decirse que en la escuela Normal los estudiantes deben adquirir conocimientos geométricos, sin embargo no basta con que los futuros profesores logren resolver problemas geométricos, también es necesario que sean capaces de diseñar situaciones de enseñanza para los niños de primaria, ese es el objetivo de la formación. En este sentido, es pertinente reflexionar, ¿de qué manera las tareas de formación contenidas en el programa de estudios 2012 (geométricas y didácticas) favorecen a la configuración del espacio idóneo del profesor para la enseñanza de la geometría? Siendo esta pregunta la guía del contenido en esta ponencia.

Marco teórico

Para Kuzniak (2016), el Espacio de Trabajo Geométrico (ETG) es “un ambiente organizado para permitir el trabajo de las personas que resuelven problemas geométricos” (pág. 239), ya sean estudiantes o profesores y en este espacio pueden recurrir a distintos elementos que ayuden a comprender el enfoque y el trabajo de la geometría. El ETG puede representarse mediante el esquema siguiente:

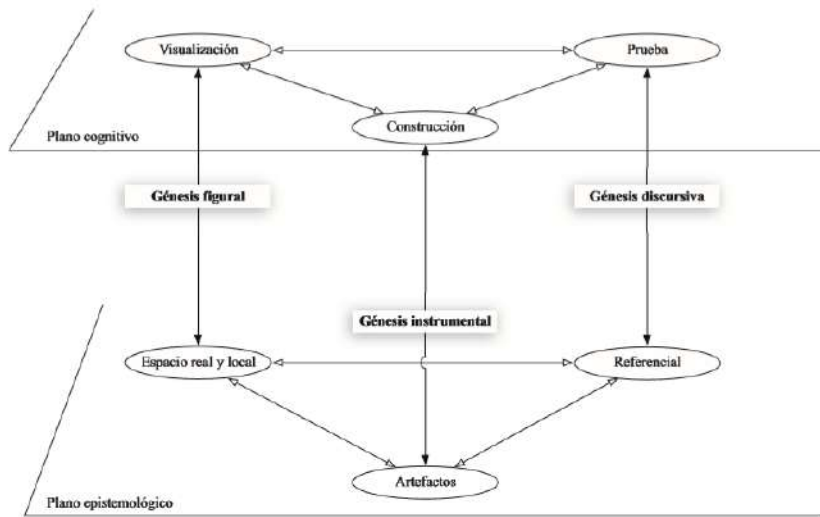


Figura 1. El espacio de trabajo geométrico y su génesis (Kuzniak, 2011).

El ETG se encuentra articulado por dos planos, el epistemológico y el cognitivo. El primero se refiere a la construcción del saber geométrico e incluye la visualización, la construcción y la prueba. El plano epistemológico es la concepción que el sujeto tiene acerca del modelo geométrico y la intuición y abstracción que se hace del objeto, en este plano se incluye, el espacio real y local, un conjunto de artefactos y un sistema teórico de referencia. Estos dos planos están estrechamente ligados por *tres génesis*: la génesis figurativa que es el proceso semiótico asociado al pensamiento visual que se opera en geometría; la génesis instrumental que permite hacer operatorios los artefactos en el proceso constructivo y; la génesis discursiva que da sentido al referencial teórico (definiciones, propiedades) (Kuzniak A. , 2011). Estas génesis permiten apreciar al ETG como un modelo dinámico que permite el aprendizaje geométrico mediante la activación de las tres génesis desde cada plano para la actividad geométrica.

Los tres paradigmas en la geometría

Para describir los paradigmas geométricos es necesario ligarlos con los elementos de un ETG, pues son ellos quienes permiten explicitarlos, así tendríamos los siguientes paradigmas geométricos.

La Geometría natural (GI): los objetos son materiales, se emplean trazos sobre papel, maquetas u ordenadores virtuales y se hace énfasis en la aproximación y la medida pues el modelo geométrico está ligado al mundo real. Los medios de prueba son materiales, para la representación se utilizan artefactos concretos que representen el objeto.

La Geometría axiomática natural (GII): los objetos geométricos son descritos mediante una propiedad, el razonamiento de validación se funda sobre leyes hipotético-deductivas del sistema

axiomático en juego (propiedades, definiciones, etc...) aunque sea incompleto, es decir, en estos casos no es necesario enunciar todos los axiomas involucrados. Los problemas deberán ser textuales ya que los objetos son las definiciones y teoremas, y aunque los objetos textuales son representados por esquemas la mirada se centra en la validación dentro del sistema de definiciones o propiedades; además los axiomas se apoyan fuertemente en la GI, característica que da origen al calificativo de Axiomática Natural.

La Geometría axiomática formalista (GIII): se caracteriza por separar el axioma de la realidad, el razonamiento para la validación se realiza exclusivamente a través del sistema formal de axiomas incorporando toda la rigurosidad y el formalismo. Una diferencia con la GII es que en este paradigma se incluye el sistema de axiomas, lo que implica una ruptura con el espacio sensible y con los instrumentos meramente teóricos. Este paradigma es poco habitual en la enseñanza básica.

Las tareas en la formación

En toda actividad que realiza el estudiante se requiere analizar el saber matemático involucrado, además se debe propiciar que parta del descubrimiento y explique los procedimientos de solución, los justifique y logre aplicarlos en un contexto o problema distinto. También en su actividad, es importante que los profesores justifiquen la forma como resuelven tareas matemáticas para dar sentido no solamente al saber adquirido sino a las tareas que diseñarán a partir de ello con sus estudiantes.

De acuerdo con Kuzniak “Es esencial observar las tareas requeridas que permiten que ambos describan el trabajo desde un punto de vista matemático, pero también desde un punto de vista didáctico” (2011, pág. 12). En relación a lo anterior, es preciso definir la noción de tarea desde la perspectiva del ETG. A decir de la noción de praxeología de Chevallard (1997, citado en Verdugo, 2017) una “tarea” está constituida por las técnicas y los saberes teóricos que permiten desentrañar el dominio matemático, sobre esta misma noción Robert (2008, citado en Kuzniak, 2011) separa del ámbito profesional y cotidiano, es decir, pone el énfasis en lo que el alumno aprende en la escuela y la manera cómo lo aplica en tareas de otros contextos. En este mismo tenor, Kuzniak y Richard (2014, citados en Verdugo (2017):

[...] señalan que la “tarea” aparece como el deber del profesor de crear, proponer y gestionar ciertas actividades en el contexto de un ETM idóneo, en donde el estudiante trabaja y se desarrolla en su ETM personal, en donde están involucrados los intereses institucionales, estrechamente relacionado con el ETM Personal del docente (2017, pág. 46).

En este trabajo, se emplearán las acepciones de Chevallard y la definición de Kuzniak y Richard para describir las tareas matemáticas y didácticas en los momentos de análisis de los espacios de trabajo matemático,

En el ETM se deben distinguir los tipos de tareas dependiendo del contexto y de sus espacios:
La tarea en el sentido del “deber” del docente y del estudiante, y la tarea en el sentido de un

“cierto desafío”, pudiendo existir una tarea, un conjunto de tareas o una secuencia de tareas que activarán los polos del espacio de trabajo matemático. Dicha tarea es creada por el docente con el objetivo de enseñar un conocimiento matemático determinado. Una secuencia de tareas será creada con el objetivo fundamental de activar el ETM por sus distintos polos, es decir, generar una circulación, y no será necesariamente una sola tarea la que active todo el ETM, sino probablemente varias las que cumplan esa labor [...] En definitiva, la tarea (actividad intelectual) es el motor que permite activar el ETM entre sus planos, polos, y génesis. (Verdugo, 2017, pág. 47).

Es por ello que se revisa la activación del ETG de acuerdo con propósito que tienen las tareas en los programas de estudio, considerando los haceres de los estudiantes. Para delimitar los tipos de tareas geométricas coincidimos con lo expuesto por Nechache,

[...] una tarea matemática en un espacio de trabajo matemático es para nosotros cualquier ejercicio, pregunta o problema realizado en un tiempo limitado y en un contexto dado. Las condiciones de realización de este trabajo matemático están definidas por el espacio de trabajo matemático en el que se propone la tarea (Nechache, 2016, pág. 229)

Bajo estas nociones teóricas, es que se desarrolla el proceso de análisis que se describe en esta investigación.

Metodología

En tanto que el objetivo es analizar los tipos de tareas que se proponen en los programas de estudio de la escuela normal, la metodología utilizada es de corte cualitativo. La técnica de recolección de datos se centra en la revisión bibliográfica de las tareas desde dos vertientes: los tipos de tareas geométricas (paradigma geométrico que domina, génesis y componentes que se activan entre sí) y; el tipo de tareas didácticas que se relacionan con el hacer del profesor, en este caso se analizan los momentos que predominan (enseñanza o aprendizaje). En este caso, la clasificación incluye solamente las tareas donde se abordan los contenidos geométricos sobre el triángulo.

Resultados

Durante la formación, el profesor busca dominar los contenidos de las disciplinas que debe enseñar así como las técnicas de enseñanza de cada una de ellas a partir de las oportunidades que le brindan los espacios formativos y aunque este interés es compartido por quienes configuran los programas de formación, existen diferentes perspectivas acerca del nivel de dominio que debe tener el maestro tanto del saber disciplinario como del saber didáctico. Quizás la divergencia más significativa es que, por lo general el docente pone en el centro la preocupación por organizar actividades para la enseñanza, mientras que los programas de formación hacen énfasis en el dominio de la disciplina a enseñar; obviamente ambos deben estar en equilibrio.

El ETG en el plan 2012 para las escuelas normales está ubicado en la asignatura de *Geometría, su aprendizaje y enseñanza* que se cursa en el tercer semestre de la carrera. A decir de los documentos oficiales, la asignatura pretende coadyuvar a las relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica, pues la finalidad es que el estudiante profundice y amplíe sus conocimientos matemáticos y partiendo de ello, provocar que sienta la necesidad de asumirlos como problemas didácticos (Secretaría de Educación Pública, 2013, pág. 10). El curso está estructurado en tres unidades: Forma y espacio; Medida y cálculo geométrico y; La geometría como objeto de enseñanza en la escuela primaria. Aunque se propone una amplia bibliografía como apoyo, las tareas propuestas se basan fundamentalmente en la *Guía para el aprendizaje y enseñanza de la geometría y la medición; Matemáticas para la Educación Normal, Tomos I al VI*; y los Libros de Matemáticas para el nivel de Telesecundaria.

A partir del análisis, podemos sintetizar la cantidad de tareas que se proponen y cabe aclarar que los materiales de apoyo plantean secuencias de tareas que incluyen tanto lo geométrico como lo didáctico, por esa razón establecimos diferencias a partir de las tareas geométricas que en la bibliografía sugerida se desglosan en diversos tipos de tareas que involucran los componentes del ETG.

Tabla 1 Resumen de las tareas geométricas y didácticas del Plan 2012.

<i>Descritas de forma general en el programa de la asignatura</i>		<i>Incluidas en los textos analizados (opcionales)</i>
<i>Tareas geométricas</i>	<i>Tareas didácticas</i>	<i>Tareas geométricas</i>
11	32	123

A decir de los datos de la tabla podemos señalar que el Plan de estudios 2012 enfatiza las tareas didácticas, sin embargo, las secuencias de tareas geométricas se desglosan a su vez en una

diversidad de tareas matemáticas para que el futuro profesor profundice en su conocimiento disciplinar, por ello puede decirse que la prioridad se centra en el conocimiento matemático.

Las tareas geométricas

Las actividades geométricas incluidas en los textos de apoyo no deberán ser resueltas en su totalidad por el profesor en formación, en base a sus objetivos el formador podrá tomar unas y dejar otras, empero, decidimos considerarlas como tareas geométricas porque brindan la posibilidad no solamente aplicarlas en el aula de primaria sino también en la formación. En la siguiente tabla puede observarse el número de tarea, la génesis que activan y el paradigma sobre el que se basan.

Tabla 2. Síntesis de los tipos de tareas y la activación del ETG del Plan 2012.

<i>Tipo de tarea geométrica</i>	<i>No. de tareas</i>	<i>Génesis que se activan</i>	<i>Paradigma geométrico</i>
Resolución de problemas	20	Figural e instrumental	GI/gII
Visualización	25	Figural	GI/gII
Descripción, justificación o explicación	30	Instrumental y figural	GI/gII
Construcción	40	Instrumental y discursiva	GI/gII, gI/GII
Demostración	8	Instrumental y discursiva	GI/gII

Como se puede observar, predominan las del tipo construcción entre las que se incluye trazar, reproducir, dibujar, doblar papel, manipular materiales concretos, usar artefactos interactivos y fundamentalmente activan las génesis instrumental y discursiva ya que las para expresar los argumentos justificatorios se piden pruebas pragmáticas de tipo “empirismo ingenuo” y “ejemplo genérico”. En algunos casos se pide prueba intelectual del tipo “cálculo sobre el enunciado” y, en ocasiones se basan en una lógica formal y frecuentemente se solicita la validación basada en conocimientos institucionales como el conjunto de definiciones, teoremas, etc.

También se ha podido ver que, por lo general, la génesis instrumental es activada mediante el uso de artefactos dinámicos como el geogebra y la regla y el compás. La génesis figural, en tanto elemento que permite la deducción de teoremas, criterios o propiedades, tiene una escasa presencia y a pesar de que se incluye en algunas cuantas tareas casi siempre se pide la validación mediante el razonamiento discursivo, lo que da cuenta de que el paradigma dominante es la geometría axiomática natural (GII). Otro hallazgo es que en muy pocas ocasiones se solicita que los procedimientos de construcción sean justificados, lo que significa que la demostración se hace

presente en un número muy pequeño de las tareas propuestas, además, es común encontrar que, al finalizar las actividades, la información teórica que se da provoca que el proceso de validación para llegar al razonamiento geométrico quede de lado, en múltiples ocasiones se sugiere sólo verificar o comprobar las afirmaciones teóricas.

Al observar los tipos de tareas geométricas cabe preguntarse, ¿de qué manera el profesor en formación podrá solicitar un discurso a sus estudiantes de primaria si él mismo ha recurrido solamente a la información teórica para elaborar sus argumentos de prueba?, ¿cómo podrá hacerlo si la circulación entre componentes ha enfatizado la visualización, la construcción pero no se le plantean tareas donde se activen todas las génesis?

Las tareas didácticas

En relación con las tareas didácticas, lo primero de destacar es la centralidad que en este curso tiene el “Estudio de Clases”, metodología que fundamentalmente plantea el diseño de situaciones de enseñanza mediante el trabajo colegiado entre profesores y tratar, no el desempeño del maestro, sino el logro de los niños y el plan que se elaboró para obtenerlo. Para apoyar el diseño de tales situaciones se sugiere bibliografía sobre la Teoría de Situaciones Didácticas aunque los conceptos de esta teoría relativos a la gestión de la clase no son estudiados, este rasgo es notable porque en la escuela primaria se propone esta teoría como fundamento de la enseñanza de las matemáticas. Otro rasgo de la dimensión didáctica tiene que ver con su ubicación en el curso, las dos primeras unidades plantean principalmente el trabajo geométrico y el trabajo didáctico va implícito en el estudio de los contenidos geométricos. En la Unidad III, se plantean tareas didácticas para el análisis de los materiales curriculares. En la siguiente tabla se muestran los tipos de tareas didácticas y el momento (aprendizaje o enseñanza) en que hacen énfasis.

Tabla 3. Tipos de tareas didácticas descritas en los materiales de apoyo en el Plan 2012.

<i>Tipo de tarea didáctica</i>	<i>No. de tareas</i>	<i>Momento de Enza/Apje que predomina</i>
Análisis de bibliografía y materiales de apoyo.	15	Aprendizaje
Analizar demandas cognitivas, nociones geométricas, concepciones erróneas y probables errores de los niños.	5	Aprendizaje
Diseño propuestas o secuencias didácticas.	7	Enseñanza
Analizar las teorías de enseñanza y aprendizaje de geometría.	5	Enseñanza y aprendizaje

Como se puede ver en la tabla anterior, el mayor énfasis se hace en la revisión de los materiales bibliográficos, dicha revisión se centra en el momento de aprendizaje ya que recupera actividades

que se proponen para trabajar en el diseño de “estudio de clases” y es escasa la reflexión de la pertinencia en la enseñanza. A pesar de que se analizan los posibles errores de los alumnos, el tratamiento didáctico de los contenidos y diversas actividades que pueden ser aplicadas en los grupos, no hay tareas para que el estudiante aplique lo que ha aprendido y pueda comprender la relación dialéctica teoría-práctica.

En lo que concierne al diseño de situaciones, un dato relevante es que sólo hay una tarea en la que se pide el diseño de las secuencias, el rediseño de la misma también se señala en una tarea y en otra se pide que otro profesor aplique la secuencia diseñada. Como se mencionó la Teoría de Situaciones Didácticas es uno de los referentes de los cuales el formador puede echar mano ya que se encuentra en las referencias bibliográficas. Empero, cuando se propone que el estudiante diseñe una situación de enseñanza, se puede apreciar que no hay una reflexión sobre la pertinencia de la misma, tampoco se contestan cuestiones como: ¿qué resultados se obtienen en la aplicación práctica?, ¿qué sucede durante la práctica en el aula del futuro profesor?, ¿cuál es la función del formador en este proceso?, ¿qué modificaciones podrían considerarse al curso de Geometría en este tenor? Es importante mencionar que la aplicación de las secuencias por parte del mismo estudiante sería una de las tareas didácticas que mayor significado aportaría en su formación, ya que en este análisis podría involucrar el dominio geométrico y didáctico.

Ahora bien, de la estructura de unidades del curso se puede inferir que el dominio de los contenidos disciplinares por sí solos no basta para que el estudiante sea capaz de diseñar situaciones de enseñanza, sobre todo porque es en las primeras unidades del curso que se pide diseñar secuencias didácticas, esto es, mucho antes de que hubiera podido reflexionar sobre la relación geometría y didáctica. Si bien es cierto que luego de que el profesor en formación resuelve tareas geométricas similares a las que se plantean para los niños, se hace el intento de vincular la teoría con la práctica mediante el diseño de secuencias didácticas, no se incluyen tareas en las que éstas se apliquen en un grupo de la escuela primaria o se haga un análisis de las mismas en el contexto real, con ello se deja de lado el acercamiento del estudiante a la práctica y a reflexión de la misma. Lo anterior describe una ausencia clara de didáctica de la geometría en el curso y el predominio de lo disciplinar.

Discusión y conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, podemos inferir que el proceso de transposición didáctica es limitado en torno a la enseñanza de la geometría, pues los saberes brindados en el espacio de referencia en la formación, limitan la configuración de un espacio idóneo para la práctica en el aula del futuro profesor, y más aún, en lo que concierne a los grupos multigrado. La revisión de literatura previa a esta investigación promueve la posibilidad de generar una propuesta de formación para favorecer dicho proceso, particularmente con la activación de la génesis discursiva, la cual es relativamente escasa en los programas de formación; en este sentido, se considera que con una formación del futuro profesor en este tenor, que brinde el conocimiento y comprensión de la activación de las tres génesis de la actividad geométrica, y particularmente la diferenciación de los discursos geométricos solicitados a los alumnos en escuelas multigrado, facilitarían el trabajo docente, y sobre todo, el razonamiento geométrico de los alumnos de educación primaria. Obteniendo una mejora en el logro de aprendizajes esperados en las escuelas de esta modalidad.

Las tareas didácticas en el proceso de formación del futuro profesor, son acciones fundamentales para analizar los fenómenos suscitados en las aulas, permitiendo a su vez, la comprensión y consolidación del dominio didáctico y disciplinar de la asignatura. En las escuelas multigrado, la organización del docente requiere un trabajo por de más complejo, el cual, al centrarse bajo la mirada de la didáctica, brinda herramientas suficientes para comprender el proceso de enseñar y aprender geometría, con las particularidades de este tipo de contexto.

También resulta importante señalar, que queda como tarea pendiente, en el proceso de transición que se encuentra la formación en las escuelas normales, analizar de qué manera se encuentra estructurado el plan de estudios 2018 concerniente al curso de geometría, y la manera en que posibilita el tratamiento didáctico de la disciplina.

REFERENCIAS

- Ávila, A. (2015). La investigación en educación matemática en México: una mirada a 40 años de trabajo en el campo . *Conferencia Interamericana de Educación Matemática*, (págs. 1-16). Chiapas.
- Cedillo, T., Isoda, M., Chalini, A., & Cruz, V. (2012). *Matemáticas para la Educación Normal. Guía para el aprendizaje y enseñanza de la geometría y la medición*. México: PEARSON.
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la Teoría Antropológica de lo Didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.

- Gómez- Chacón, I., Kuzniak, A., & Vivier, L. (Abril de 2016). El rol del profesor desde las perspectivas. *Bolema, Rio Claro*, 30(54), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n54a01>
- Henríquez, C., Menares, R., Montoya, E., & Verdugo, P. (s/f). Construcción de un espacio de trabajo matemático en la formación de profesores. *Proyecto ECOS*.
- Houdement, C., & Kuzniak, A. (2006). Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie. *Annales de didactique et de sciences cognitives*. Obtenido de <halshs00858709>
- INEE. (Noviembre de 2018). *Planea. Resultados 2018. 6° de primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de los Educación.
- Isoda, M., & Cedillo, T. (2012). *Matemáticas para la Educación Normal. Tomo I al VI*. México: PEARSON/SEP.
- Kuzniak, A. (1994). Las estrategias utilizadas para formar a los maestros de primer grado en matemáticas. En C. p. Elemental, *La enseñanza de las matemáticas para alumnos de 2 a 12 años: herramientas para la formación de profesores en Francia* (págs. 251-268). Francia: ARPEME.
- Kuzniak, A. (2011). L'espace de travail mathématique et ses génèses. *ANNALES de DIDACTIQUE et de SCIENCES COGNITIVES*, 16, 9-24.
- Kuzniak, A. (2016). Paradigmes et espaces de travail géométriques. *Histoire et perspectives sur les mathématiques [math.HO]*. (IREM, Ed.) París: Université Paris VII Denis Diderot. Obtenido de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01256036>
- Montoya, E., Mena, J., & Mena, A. (2016). Estabilidad Epistemológica del Profesor Debutante y Espacio de Trabajo Matemático. *Bolema, Rio Claro*, 30(54), 188-203.
- Nechache, A. (2016). La validation dans l'enseignement des probabilités au niveau secondaire. . *Thèse doctorale*. Université Paris Diderot.
- Nikolantonakis, K., & Vivier, L. (2016). El ETM de futuros profesores de primaria en un trabajo sobre los números naturales en cualquier base. *Revista Bolema, Río Claro*, 30(54), 23-44.
- Pizarro, A. (2018). El trabajo geométrico en clases de séptimo básico en Chile: un estudio de casos sobre la enseñanza de los triángulos. *Thèse de doctorat* . l'Université Sorbonne Paris Cité Préparée à l'Université Paris Diderot.
- Rockwell, E., & Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Creative Commons.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Matemáticas I. 1er. Grado, vol. 1 y 2. Telesecundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Matemáticas III, 3er. Grado, vol. 1. Telesecundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa del curso Geometría: su aprendizaje y enseñanza. Tercer semestre*. México: SEP.
- Verdugo, P. (2017). Espacio de trabajo del análisis: enseñanza de las sucesiones en los primeros años de universidad. *Tesis doctoral*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

“Comunidades de aprendizaje a partir de la detección del síndrome de Burnout”

Mtra. Fanny Aldegunda Trujillo Estrada.

fannytru@yahoo.com.mx

Dra. Misulivan Portes Vargas

misulivan27@Hotmail.com

Mtro. Adolfo Franco Romero

adofran@msn.com

Centro Regional De Educación Normal “Benito Juárez”

Línea temática: Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen de la propuesta

La presente investigación es un reporte parcial del proceso de análisis y reflexión sobre la necesidad de generar en las escuelas normales una comunidad de aprendizaje que permita un ambiente de trabajo adecuado para nuestros estudiantes, siempre y cuando se detecte y atienda el “Síndrome de Burnout o del trabajador quemado, que está presente en docentes de la institución educativa, como una afección caracterizada por un conjunto de síntomas que generan malestar, resultado del uso de una cantidad de energía excesiva de trabajo y que como consecuencia se percibe en el sujeto cuando vive episodios de desgaste, agotamiento emocional, dolor y algunos casos distanciamiento del docente en su relación con los otros y por ende se originan la comunicación tóxica, baja autoestima, percepción de carga excesiva, juicios negativos y principalmente la insatisfacción profesional.

El contexto que se atiende es el CREN, “Benito Juárez” donde el síndrome de Burnout, no garantiza que se proyecte un trabajo de excelencia en los distintos ámbitos y por lo tanto se antepone a resultados esperados en el proceso enseñanza aprendizaje.

El ser una institución formadora, asumimos responsabilidades de impacto social, por la concesión de interactuar con diferentes sujetos, y si presentan dicho síndrome, por mucho dominio y experiencia académica, se estará afectando el ambiente de trabajo y no se genera una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave

Síndrome de Burnout, comunidad de aprendizaje, docentes formadores

Planteamiento del problema

¿Cómo generar una comunidad de aprendizaje, con docentes que presentan el Síndrome de Burnout en Instituciones de nivel superior?

Preguntas de investigación

1. ¿Es factible una comunidad de aprendizaje, que beneficie a los estudiantes normalistas?
2. ¿Qué situaciones de trabajo detonan la presencia del síndrome de Burnout en docentes de educación superior?
3. ¿Existen situaciones de prevención sobre el síndrome de Burnout?
4. ¿El síndrome de Burnout afecta el desempeño académico de los docentes que lo presentan y obstaculiza la formación de comunidades de aprendizaje?
5. ¿Cuáles son los retos del docente, al aceptar que presenta síntomas del síndrome de Burnout?

Objetivo general

Identificar y atender la presencia del síndrome de Burnout, para lograr una propuesta de mejora en la construcción de comunidades de aprendizaje, donde el beneficiado sea el estudiante normalista.

Objetivos específicos

1. Describir y analizar el síndrome de Burnout.
2. Comparar los resultados en la aplicación de los diferentes instrumentos para docentes.
3. Describir las competencias profesionales que se deben desarrollar mediante una práctica docente en un ambiente de trabajo sano. Con las prácticas reales en el campo laboral.
4. Construir estrategias y recomendaciones para un ambiente de trabajo sano con sujetos felices con la encomienda educativa y que surja del análisis y reflexión de la presente investigación.
5. Elaborar un estudio comparativo de los sujetos estudiados con la escuela normal de Tuxpan Veracruz e Hidalgo.

Hipótesis de acción

Los sujetos que presentan el síndrome de Burnout no desarrollan prácticas sanas y son generadores de ambientes tóxicos que no les permite interactuar y por ende renovar una práctica docente de calidad, dentro de una comunidad de aprendizaje.

Marco teórico

El área socioemocional es determinante para ejercer la docencia en cualquier nivel educativo, y por ende se requiere atender.

Las exigencias de los formadores docentes requieren ser congruente con las expectativas que se tiene para con los estudiantes de nivel superior. Por lo tanto, la presente investigación ofrecerá propuestas para lograr comunidades de aprendizaje que consideran al sujeto como un ser con necesidades, expectativas, responsabilidades y condiciones de vida.

Hoy se cuenta con información sobre síndromes que presentan los sujetos en ambientes tóxicos que obstaculizan el desarrollo profesional y conlleva a un trabajo aislado y nada comprendido por las mismas autoridades educativas.

Concebir a la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad es primordial que en los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras del reciente informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), es “la Utopía Necesaria”. El informe afirma que la educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, “un activo indispensable en el intento [de la humanidad] de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia”.

Es por ello que es crucial el desarrollo de una inteligencia emocional, para desarrollar la toma de decisiones y el manejo oportuno, eficaz y consiente de nuestras emociones. Y así evitar que:

El sufrimiento, estrés y fatiga crónica que no desaparecen cuando alguien para de trabajar, sino que se incorporan como un “habitus” en la persona, citando el concepto del sociólogo francés Pierre Bourdieu...

... Con carácter general, somos seres integrados en inercias infernales, formados por capas incongruentes entre sí, dominados por miedos, somos personas carentes de tiempos para la reflexión, estamos centrados en la acción como huida hacia delante y sin la madurez para coger el toro por los cuernos y tomar las riendas de nuestra vida.

El otro demonio de nuestra cultura es el ego, el destructor invisible de las relaciones sociales y el gran aniquilador del individuo. Con el agravante de que, en la mayoría de los casos, quien más critica el ego ajeno, es quien más está dominado por el trío: ego, soberbia y vanidad enmascarados en la falsa humildad. Pero que no cunda el pánico, estos elementos son eminentemente culturales y pueden tratarse desde un enfoque global. (Salvador, 2019)

Por consiguiente para erradicar lo antes expuesto consideramos lo que la Revista de Castilla dice que: “La persona afectada de burnout requiere trabajar el alineamiento en cuatro ámbitos: **La identidad, sus sistemas, sus metas y su plan de acción**”. (Mancha, Julio 2019)

Estos son elementos importantes para trabajar y modificar esta situación en donde los cuatro ámbitos tienen relación con el siguiente modelo: La identidad, se basa en propiciar la coherencia personal; en comprender que se puede tener razón o ser feliz; en dejar de tomarse las cosas con carácter personal; Sistemas, en adquirir las competencias para aprender a escuchar las necesidades del otro; advertir que el perfeccionismo nos convierte en seres absolutamente insoportables; en integrar que si esperamos a que todas las circunstancias se pongan de nuestro lado, nunca pasaremos a la acción; Metas, en asimilar que hay vida después del trabajo; en entender que sin red social somos seres aislados con muchas papeletas para la depresión, en pensar que compararnos con los demás siempre conduce a la infelicidad porque siempre habrá alguien más listo que nosotros, con más dinero que nosotros y que hace las cosas mejor que nosotros, etc.; Plan de acción. En donde se organice, planee, diseñe un plan de vida, y proyecto con proyección a futuro, que plasme sus sueños, lo que desee realizar, como lo quiere hacer, cuando, tiempo, estrategias, en fin...

Se trata que se retomen las funciones ejecutivas del desarrollo para el autocontrol, la memoria de trabajo, la organización, la planeación, la solución de problemas, y la flexibilidad de pensamiento; capacidades primordiales para un adecuado aprendizaje académico Retomando que: las funciones ejecutivas se encuentran entre los procesos más complejos del ser humano; su desarrollo permite la conformación de diversas capacidades de control, y organización de la conducta y la cognición (Julio C. Flores-Lázaro, mayo 2014).

El síndrome del trabajador quemado es una consecuencia del desarrollo de las funciones ejecutivas y por ende lógica de la sociedad contemporánea y se concibe como una enfermedad cultural que requiere de un tratamiento que permita a la persona experimentar un cambio en su sistema inmunológico cultural para modificar prácticas y la forma de mirar la realidad. Si partimos de la premisa de que nadie puede cambiar a nadie y que sólo podemos cambiarnos a nosotros mismos, ya tenemos la clave para convertir nuestros límites en puntos de partida.

Los investigadores profesionales y estudiantes pueden jugar un rol en darle forma a la opinión pública, al tiempo de proveer datos en que basar las reformas. Ellos pueden analizar y publicitar los problemas existentes en los sistemas. Si trabajan de manera cercana con quienes elaboran políticas y los maestros, pueden también, aportar soluciones prácticas, a nivel local, para enfrentar las dificultades que están impidiendo el avance hacia una educación más inclusiva. Muchos países envían investigadores a perfeccionarse al extranjero.

Siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2010) y Porter (2000), los factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva son:

- **Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.**
- **Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado. Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.**
- **Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula. Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.**
- **Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.**
- **Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio. (Sanchez-Teruel, 2013).**
-

El acercamiento gradual, secuencial y en profundidad sobre el síndrome de Burnout nos permitirá incorporar cada vez más elementos no sólo para el diseño y la aplicación de instrumentos de recogida de información, sino para la evaluación, el análisis y reflexión de los docentes como sujetos con situaciones y necesidades propias. Con ello se pretende valorar los resultados obtenidos de la investigación, y la pertinencia de las propuestas, así como los aspectos que requieren fortalecerse.

Metodología

La estrategia metodológica y procedimientos técnicos que se utilizan para la recopilación y análisis de la información son los siguientes: Bajo un paradigma cuantitativo e interpretativo, se recurre al método descriptivo, al análisis del síndrome de Burnout.

Con el siguiente proceso metodológico: revisión documental, confección del sustento teórico, determinación de categorías e indicadores previos, construcción del diseño, validación y aplicación de los instrumentos, procesamiento de la información recabada, construcción de categorías de análisis, descripción análisis e interpretación de datos y finalmente construir los resultados del proceso de investigación.

Resultados preliminares

El proyecto de investigación se abordó en cinco momentos: el primero se destinó a la construcción del plan de trabajo y el manejo del estado del arte para profundizar al respecto. Segundo momento la elaboración de instrumentos para aplicar con los docentes. Tercero la sistematización al comparar, reflexionar y socializar los resultados obtenidos después de la aplicación, y por último la propuesta de mejoras que se atiendan en los sujetos investigados para la toma de decisiones e impacto en la formación de nuestros estudiantes normalistas, con la formación de comunidades de aprendizaje. Todo lo anterior se compartirá con la escuela normal de Tuxpán, Veracruz para dar continuidad al trabajo comparativo, como parte de las acciones de nuestro Cuerpo Académico.

Los docentes normalistas aceptaron el desafío de ser estudiados, con instrumentos validados de corte cuantitativo, así como autoevaluaciones y la percepción de los estudiantes, para profundizar en el desempeño académico y reconocer las condiciones de trabajo y sus consecuencias en el aspecto emocional. La segunda etapa que consistió en la aplicación de instrumentos de investigación inició en marzo 2019 a una población de 50 docentes, y arrojó lo siguiente:

- El exceso de trabajo genera síndromes y si no se atienden a tiempo se originan ambientes tóxicos que dificultan la encomienda de formar a futuros docentes.
- Con la presencia del Síndrome de Burnout se obstaculiza la formación de una comunidad de aprendizaje.
- Educar con éxito a la diversidad, exige de un equilibrio emocional.
- No basta con reconocer a cada docente y su espacio curricular, sino un análisis profundo que produzca cambios en las expresiones, en el pensamiento y en las actitudes, así mismo se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y principalmente en nuevas prácticas educativas que atiendan a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado dentro de una comunidad de aprendizaje.
- La percepción que tienen los estudiantes sobre el desempeño de sus maestros, coincide con los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados en los docentes, situación que no sucede en la idea que presentan las autoridades institucionales.

La necesidad de recuperar los sustentos teóricos que conlleva a educar desde el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura... (Amorós y Pérez, 1993) para desarrollar las vertientes de la investigación y sostener que hay planteamientos pedagógicos en la aceptación y respeto a la diferencia, al definir las convicciones sociales, culturales y pedagógicas.

Discusión

La vida académica de las escuelas normales debe transcurrir con la colaboración de forma natural de todos sus actores, para atender una meta común. Desde principios de los años noventa, como parte de la política educativa, se ha impulsado a las escuelas para alcanzar una cultura colaborativa por encima de una individualista. Para la mejora en la práctica docente y los procesos de gestión escolar o institucional.

A través de la aplicación de instrumentos se determinó la existencia del síndrome de Burnout, en la mayoría de los docentes quienes reflejaban aislamiento durante el trabajo colegiado, resistiendo a un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones en la búsqueda de la mejora institucional.

La cuestión fue, si realmente con la ausencia de un trabajo colaborativo, ante las condiciones reales del docente, se alcanza una comunidad de aprendizaje para ser reflejado en cada grupo con los distintos estudiantes, en donde sean ellos, quienes logren desarrollar su potencial, así como alcanzar metas comunes a partir del modelaje de sus docentes. Situación compleja. Por ello se requiere la aplicación de políticas que amparen la salud física y mental de todo aquel responsable de la formación de futuros docentes. El cansancio es el reflejo de un desconocimiento del sujeto y se olvida que manifiesta estrés si la organización institucional no presenta un plan prospectivo.

Existen muchas razones en torno a ello, citando un ejemplo: “la colaboración entre pares ayuda a desenvolver estrategias y habilidades generales de soluciones a problemas en el proceso cognitivo implícito en interacción y comunicación” Vygotsky (1982) pero docentes con cansancio o agotamiento prefieren desarrollar un trabajo aislado.

Expectativas que en la realidad se confrontan en colegiado, con la ausencia de una comunidad de aprendizaje, debido a que es más fácil realizar trabajos solitarios en ambientes limitados de diálogo, con poca resolución de problemas, que muchas veces confunden a los estudiantes por la falta de claridad en el proceso. (Información basada en la aplicación de entrevistas, expedientes, escritos de los estudiantes, actas de academia y otros).

¿Qué elementos justifican la falta de un verdadero trabajo colaborativo? Por nombrar algunos: ambiente de trabajo de forma aislada sin metas comunes, con posturas radicales que no responden a una formación integral.

Se considera una posible solución a lo anterior, si todos los maestros trabajamos bajo un proyecto común, con reglas consensadas para acordar situaciones de aprendizaje mediante un esfuerzo compartido para mejorar la práctica y el crecimiento de todos. Desarrollar un trabajo colaborativo permite remediar en parte el desgaste profesional, la rutina y otros.

¿Qué necesitamos emprender? Primero vernos como profesionistas diversos, con realidades y experiencias distintas, con madurez, autocontrol de emociones y personalidad única. Segundo propiciar un ambiente de trabajo con distintas estrategias que se concreten en proyectos comunes al facilitar la comunicación e interacción con actitudes de respeto, colaboración y compromiso.

Ser parte de una comunidad de aprendizaje, que Torres (2004) ilustra, como: “una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”. Donde se garantice la toma de decisiones apropiadas a cada actor en un ambiente de diálogo, con un pensamiento crítico y propositivo, para la resolución de problemas en colegiado que lleven a la claridad del proceso de formación inicial, como futuros docentes de Educación Básica.

Por lo anterior, se requiere de docentes equilibrados, con el desarrollo óptimo de las funciones ejecutivas, para el aprendizaje académico. Con ánimo de amar su trabajo, aplicando estrategias de colaboración con una meta de aprendizaje común en la toma de decisiones de forma colaborativa.

Finalmente, la nueva concepción de práctica docente supone la idea del profesor como un profesional capaz de reflexionar sobre lo que pretende hacer y a dónde llegar, así como de analizar críticamente sobre los alcances y limitaciones de sus actuaciones, dar lo mejor para beneficio de los estudiantes, bajo la colaboración responsable de cada uno en la autorregulación de emociones y toma de decisiones consciente, dentro del proyecto educativo construido por todos.

Consideraciones parciales

Al ser una investigación de corte cuantitativo e interpretativo, se retoman de forma holística los factores, situaciones y momentos de los sujetos estudiados (docente formador de las escuelas normales).

Los instrumentos se diseñaron con base en el marco de referencia sobre el síndrome de Burnout, con previa revisión de dos escuelas normales, en contextos distintos y está pendiente el ejercicio comparativo en el análisis de los resultados respectivos, lo que nos permitirá confrontar lo complejo que se observa cuando está presente el síndrome, que no es sencillo lograrlo, que se ponen en juego el estado anímico del docente, dentro de un determinado contexto, sus expectativas, posibilidades cognitivas, formación y principalmente su actitud ante la profesión de vida de ser docente de nivel superior.

Los docentes investigadores conjuntamente con los docentes de poyo en la investigación, argumentan las diferentes posturas sobre el síndrome de Burnout, y enfatizan en la necesidad de que antes de comparar con las maestras de otras instituciones, es necesario reflexionarlo al interior del plantel, porque el ambiente de trabajo sano repercute en el proceso de enseñanza con los estudiantes normalistas, quienes demandan de docentes equilibrados emocionalmente en ambientes propios de la enseñanza.

A partir del proceso de indagación y confrontación del deber ser, se logra comparar, y confrontar con la situación del sujeto responsable de la formación inicial de futuros docentes, pero esto nos lleva a triangular la información, y considerar que lo que está escrito no es siempre lo que se hace en la realidad, porque hablar de ambiente de trabajo es asumir de forma consciente que ser docente es atender su situación emocional ante el exceso de trabajo, al ofrecer oportunidades significativas de acceder a nuevos constructos elaborados a partir del entorno real y las mismas posibilidades de éstos. Por ello demanda de ser un maestro competente que ofrece respuestas educativas pertinentes y funcionales dentro de una comunidad de aprendizaje.

El proceso de la investigación nos permite analizar las posturas de los sujetos investigados y los propios, en éste caso, con la anuencia de cada docente que acepta la aplicación de instrumentos y su resultado de forma profesional.

Finalmente es una experiencia formativa y al mismo tiempo de altos niveles de exigencia, que esperamos concretar y llegar a una propuesta de acciones precisas, funcionales y que respondan a los perfiles del nuevo docente innovador y comprometido con su profesión, y sobre todo sano en ambientes de crecimiento profesional y personal.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- A Diego, V. Asensio, S y Serrano, M.A. (2004):” Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior”. VIII Congreso Español de Sociología. Organizado por la Federación Española de Sociología. Alicante.
- Arnaiz Sánchez, (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe.
- Becerra, JA.; Gómez, CA. & Salinas, G. (2002), "Aprendizaje Activo cooperativo en la Educación Superior" Davini, C., La formación docente en cuestión. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995.
- Bodrova, Elena; Leong, Deborah, “Herramientas de la mente”, 2004, Pearson Educación.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE, Bristol: UNESCO.
- Julio C. Flores-Lázaro, R. E.-P.-M. (mayo 2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Article in Anales de Psicología* ·, 463.
- Mancha, C. -L. (Julio 2019). Reenfocando El Síndrome Del Trabajador Quemado. *Aquí Revista De Castilla L Mancha*.
- Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, Volver a pensar la educación. Morata. Madrid. 1996.

- REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Editorial Episteme.
- Salvador, P. (28 de octubre de 2019). *Renfocando el síndrome del trabajador quemado*.
Obtenido de blog @ coaching: www.pedro.salvador.es
- Sanchez-Teruel, D. R. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica. *REOP (Revista Española de Orientación y Psicopedagogía)*, 24-36.
- Stainback, S. – Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Torres, R.M. (2004). “Una década de ‘Educación para Todos’: La tarea pendiente. Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- UNESCO (1995). *Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: Unesco.
- UNESCO (en prensa). *Open File on Inclusive Education*.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Zambrano, M. (2000). *La vocación del m*
- Vygotsky, L. S. (1982). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

Comunidades de Aprendizaje para fortalecer la práctica reflexiva en la formación docente

Ma. De La Paz Barrón Gervacio (Maestría)

Elsa Bermúdez Serrato (Maestría)

Escuela Normal Para Educadoras "Profr. Serafín Contreras Manzo" de Morelia Michoacán

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

Resumen

Esta experiencia investigativa fue desarrollada en una Comunidad de Aprendizaje conformada por 8 estudiantes del 4º grado de la Licenciatura en Educación Preescolar y 2 docentes responsables del Curso de Titulación durante el ciclo escolar 2018-19, que fungimos como facilitadoras de un proceso utilizando nuevas estrategias metodológicas para mejorar sus competencias profesionales fortaleciendo la comprensión reflexiva de su práctica docente.

El proceso en comunidad privilegió la colaboración, siendo sustanciales las reflexiones individuales, pues la comprensión de una misma realidad es interpretada desde los significados que le dé el investigador, ya que cualquier realidad social, siendo investigada bajo un paradigma cualitativo, es subjetiva.

Bajo estos principios, construimos y documentamos una experiencia formativa apoyándonos en la Investigación- acción, donde los involucrados participamos activamente en el análisis de la realidad y en las acciones concretas para modificarla. Ello implicó una intervención sistemática y reflexiva en *Comunidad de aprendizaje*, constituyéndonos así como un colectivo involucrado en un proceso de transformación de la práctica docente.

De allí el interés de comunicar un informe analítico de las acciones emprendidas desde la identificación y comprensión del problema, los planes de acción y sus efectos, los problemas encontrados, cómo se resolvieron y la valoración reflexiva del proceso.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje, investigación acción, competencias profesionales, proceso reflexivo, trabajo colaborativo, práctica docente argumentada.

Planteamiento del problema

La educación está en un continuo proceso de cambio al plantearse nuevas políticas públicas y reformas educativas que nos obligan a la actualización y formación permanente teniendo, por otro lado, el problema en las instituciones de una saturación de información y responsabilidades múltiples que nos obligan a situar los cambios en nuestros contextos inmediatos para responder a los desafíos actuales.

En las escuelas normales necesitamos reorientar el papel formador de nuestros estudiantes, explorando nuevas formas de *hacer* en la escuela ajustadas al actual contexto, ello demanda tener un contrapeso académico ante la lucha política constante de los normalistas para acceder al medio laboral, creando verdaderos espacios de reflexión en comunidad que nos permitan revalorar nuestro compromiso social y mejorar nuestro trabajo en el aula; los normalistas en los jardines de niños por un lado y, nosotros los docentes de la Normal para Educadoras, por el otro.

Para tales fines se conformó una C.A. por 8 estudiantes que cursan el 4º grado de la licenciatura y dos asesoras designadas por la autoridad académica de la institución para el acompañamiento durante su proceso de titulación; realizando sesiones semanales en comunidad y las asesorías individuales requeridas durante todo el ciclo escolar 2018-2019.

Apoyadas en experiencias previas y bajo esta nueva oportunidad con asesoradas de cuarto grado, se anticipó la posibilidad de concretar con mayor impacto este trabajo, al ser la investigación acción la metodología sugerida desde el Plan de Estudios 2012 para las escuelas normales en su modalidad de titulación: Informe de Prácticas Profesionales, “el objeto del informe será los procesos de mejora que el estudiante realiza al momento de atender alguno de los problemas de la práctica, ello requiere del diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación acción y las rutas que de ella se desprenden” (DGESPE, 2012, pág. 27).

Para concretar la mejora de la práctica docente, y como parte del trabajo de asesoría, conformamos una Comunidad de Aprendizaje “la CA es una comunidad humana que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario basado en un diagnóstico, no sólo de sus carencias, sino sobre todo de sus fortalezas para superar tales

debilidades”. (Torres, Comunidades de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje, 2004, pág. 12).

Los planteamientos problematizadores que orientaron el trabajo investigativo fueron:

¿Cómo lograr que la CA sea un espacio para que los implicados logremos la comprensión reflexiva y mejora de nuestras habilidades docentes?

¿Cómo articular la metodología de la investigación acción con el modelo de cambio y las distintas herramientas operativas durante el desarrollo del proceso de intervención?

Marco teórico

Desde la investigación acción un aspecto fundamental a considerar, de acuerdo con (Latorre, 2005), es la recogida de información sobre el tema de estudio a investigar, dicho ejercicio ayudará al investigador a argumentar las acciones que pretende implementar para transformar la realidad en estudio. De esta manera, la revisión documental sistemática nos fue facilitando la elaboración de un marco conceptual que se fue perfeccionando y enriqueciendo durante todo el proceso investigativo.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, se consideraron una serie de sustentos teóricos que respaldan todas aquellas categorías conceptuales necesarias para explicar, comprender y reflexionar sobre el objeto de estudio.

A partir de estos principios, nuestro objetivo aquí es definir cómo se fue tratando la problemática específica del tema de estudio de la investigación desarrollada, exponiendo brevemente las teorías y conceptos que, desde nuestra óptica como investigadores, mantuvieron estrecha relación con el asunto central de nuestra investigación/intervención.

Para el entendimiento y abordaje de la metodología de la Investigación acción se retomaron los preceptos y procesos propuestos por: Kemmis, Stephen, Elliott, John y Latorre, Antonio.

Los autores considerados para este trabajo, que fundamentan la estrategia educativa de comunidades de aprendizaje y su implementación en contextos escolares son: Wenger, Etienne, Ferrer E., Gerard, Torres, Rosa María y Belén Martín, Rocío.

Las herramientas operativas que nos apoyaron para la realización del proceso de intervención fueron las propuestas por: Pérez Narbona, J; Ishikawa, Kaoru; Manual de Xerox y; Codina Jiménez, Alexis.

El enfoque sistémico del que se parte para las concepciones de la construcción del saber son las planteadas por: Sotolongo, Luis Pedro; Von Bertalanffy, Karl Ludwing.

Los procesos reflexivos de la práctica docente que conducen a una mejora en lo que hacemos fueron fundamentados desde los planteamientos de: Dewey, John, Schon, Donald, Perrenoud, Phillipe. Domingo Segovia, Jesus y Fernández Cruz, Manuel.

Metodología

La metodología que guió el presente proceso fue la investigación acción por permitir la cercanía a una realidad concreta para transformarla, siendo además participativa y colaborativa, puesto que las personas involucradas trabajamos con la intención de mejorar nuestras propias maneras de hacer, siguiendo una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; propiciándose así la oportunidad de conformar comunidades autocríticas para generar el cambio a través de un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida), por lo cual genera la teorización sobre la práctica sometiendo a un análisis exhaustivo las formas de pensar y actuar, así como las ideas y suposiciones sobre el fenómeno estudiado. Ello implicó el registro y revisión de nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurría, orillándonos a realizar un diario personal en el que se registraba lo acontecido y nuestras interpretaciones para un posterior análisis reflexivo, lo que hace que la investigación se valide a través de estrategias cualitativas.

El proceso de intervención se desarrolló según las fases propuestas por Pérez Narbona: Entrada, diagnóstico, respuesta, desunión y cierre (Pérez Narbona J. , 1989); apoyándonos en la estrategia educativa de Comunidades de aprendizaje y valiéndonos de distintas herramientas operativas como el método de interacción para realizar las sesiones, el modelo de cambio para gestionar el proceso, el proceso esencial que permitió situar qué tenemos, en dónde estamos y hacia dónde vamos, y el PSP (Proceso de solución de problemas) para atender y solucionar los problemas con planes de acción enfocados en las causas y proyectados a condiciones deseadas.

Los principales recursos, técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos antes, durante y después del trabajo en CA fueron: Cartas descriptivas, reportes ejecutivos, memorias de grupo, relatorías elaboradas por el registrador, observación de la acción, diarios del profesor, entrevistas a educadores titulares, recursos audiovisuales como fotografías, presentaciones y videograbaciones. Asesorías individuales, asesoría de expertos, instrumento de evaluación sobre el trabajo en comunidad, entre otros.

Resultados

Lo fundamental de una investigación es la exploración reflexiva y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan para la solución de los problemas. En este sentido, el propósito fundamental del acompañamiento se centró en racionalizar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza a través de un proceso continuo de mejora, en el que los problemas que enfrentaban en la cotidianidad del aula, se volvieron el eje de la investigación.

El proceso de intervención se desarrolló en las 5 fases mencionadas, que guardan estrecha relación con los momentos metodológicos de la investigación-acción: *Entrada, Diagnóstico, Respuesta, Desunión metodológica y Cierre.*

Desarrollar un proceso con estas características nos demandó el uso de conceptos y herramientas para operarlo en un total de 19 sesiones vespertinas que iniciaron el 10 de octubre de 2018 con la conformación de la Comunidad de Aprendizaje, y que culminó con la valoración crítica del proceso de intervención el día 4 de julio de 2019.

En cada sesión se presentó una carta descriptiva que especificaba las actividades a realizar en dicha sesión, teniendo una duración aproximada de tres horas cada una, en horario vespertino y extraclase. Se elaboraron también reportes ejecutivos con descripciones puntuales de lo acontecido, estos eran elaborados por un registrador nombrado en cada sesión entre las participantes y algunas otras apoyaban realizando las memorias de grupo (hojas de rotafolio con distintos productos de registro, visibles para la comunidad), siendo estos algunos de los instrumentos utilizados para la recogida de datos sobre el trabajo de campo.

Al comienzo del trabajo en comunidad y como parte de la fase de **entrada** se elaboraron las expectativas, entre las que destaca: “Desarrollar mis habilidades didácticas para que mis alumnos aprendan” y se presentó el Método de Interacción que es una estrategia para realizar reuniones de trabajo encaminadas a la solución de problemas de manera participativa. (Mora, 2013). Para la segunda sesión, se construyó el objetivo de la comunidad: “Que los miembros de la Comunidad desarrollemos habilidades que nos permitan dar solución a las problemáticas que se susciten en el transcurso del proceso de investigación acción por medio del intercambio de experiencias que posibiliten la mejora profesional y personal”, además se establecieron compromisos formales para el logro del objetivo, como: Ser puntuales, apertura a las opiniones diferentes, respeto, inclusión, tolerancia, responsabilidad en las tareas, participación activa, comunicación y organización previa a las sesiones.

En la segunda fase de **diagnóstico**, se elaboró *el proceso esencial*, cuya herramienta operativa permite la comprensión del proceso social en función de su extensión, el conocimiento se obtiene de la comunidad a lo largo de un proceso sistémico de concatenación de elementos causales que le dan sentido a la producción y reproducción de la comunidad; es de carácter horizontal y democrático porque permite ver, desde un mismo nivel, los componentes sociales y técnicos que reproducen el patrón de interacción social. (Mora, 2013, pág. 13). El proceso esencial se elaboró en dos equipos para su contraste posterior, teniendo los siguientes componentes: Entrada, Sistema de Trabajo y Salida; concluyéndose en 2 sesiones con el fin de revisar su relación con el modelo de cambio y con los momentos de la investigación acción.

Durante la cuarta y quinta sesión, nos adentramos al análisis del Proceso de Solución de Problemas, elaborando inicialmente el listado de los problemas del trabajo docente que han enfrentado las estudiantes durante su formación, actividad realizada en dos equipos. Posteriormente, como parte de la fase de **respuesta**, se hizo un trabajo de reducción, eliminación de duplicidades e integración de problemas, los cuales se analizaron a través de una matriz de jerarquización que permitió valorarlos considerando si son problemas que estén en su alcance resolver (control), el costo que implican, el tiempo que se llevarían y el impacto que tendrían al ser resueltos.

Este ejercicio fue de gran utilidad para el siguiente paso que era hacer una votación ponderada, en donde a cada problema se le otorgó un puntaje (1.5) y cada integrante distribuiría sus puntos como quisiera entre la totalidad de problemas, según la importancia de atención que valoraran, teniendo la posibilidad de no poner puntaje a algún problema o poner todos sus puntos a otro, lo fundamental fue que la repartición de los puntos reflejara realmente lo que de manera personal privilegiarían atender para mejorar su trabajo con los niños preescolares; al final se sumaron los puntajes totales designados por las participantes de la comunidad a cada problema y se ordenaron según los resultados.

En la sexta y séptima sesión se analizaron las causas del primer problema: “Necesidad de centrar la atención y regular las conductas de los niños” a través de la gráfica de Ishikawa o diagrama de pescado (Ishikawa, 2016) que es una herramienta para analizar la causa-efecto de un problema a partir de categorías para determinar causas posibles dentro de cada una de éstas. Se revisaron las causas y se eligieron las que, según las implicadas, provocaban esencialmente el problema para convertirlas en condición deseada.

Resultaron cuatro condiciones deseadas, de las cuales se diseñarían los Planes de Acción Generales; al ser ocho participantes en la comunidad, decidimos por binas hacer los planes para luego compartirlos y enriquecerlos con las aportaciones de toda la comunidad.

Se procedió a iniciar el diseño de los planes de acción (de cada condición se haría un plan de acción) a partir de un formato que incluía el *cómo* (acciones secuenciales, organizadas y realizables) el *tiempo* (fechas para realizar las acciones) *con qué/cuánto* (recursos necesarios).

Posteriormente cada practicante de los planes realizados, eligió las acciones que desde su realidad con el grupo preescolar, les apoyarían en la atención de las necesidades para ir configurando el plan de acción individual, relacionándolo con el campo de desarrollo que a cada una le interesaba abordar y aplicarlo en el próximo periodo de prácticas profesionales.

Una vez que cada estudiante precisó en qué se centraría su intervención posterior y habiendo bosquejado sus planes de acción individuales, las facilitadoras decidimos fundamentar colaborativamente aspectos que a todas servirían para planificar y ejecutar mejor las acciones, optando por enriquecer los conocimientos acerca de las modalidades o estrategias metodológicas conocidas como Unidades didácticas y Proyectos de trabajo; en un primer momento las estudiantes compartieron sus ideas, concepciones y experiencias previas de trabajo con dichas estrategias, clarificando también sus dudas o inquietudes al respecto.

Con esta apertura a la discusión se generó un intercambio de saberes y acotaciones sobre las dudas, sucediéndole la revisión de documentos especializados, lo que favoreció la construcción de ideas más claras para su diseño y operación.

En otra sesión se analizó la calidad de los registros que venían haciendo para documentar la acción y poder considerar la mejora de los resultantes de esta nueva experiencia.

En la sesión 12 se organizó un panel con expertas que fueron tres educadoras en servicio con una amplia y destacada trayectoria, para abordar un tema central que responde a las problemáticas enfrentadas por la comunidad referidas a las estrategias docentes que implementan para regular las conductas de los niños en el aula y las estrategias que trabajan con padres para el mismo fin.

Para la fase de *Desunión*, que integra la aplicación y evaluación de los planes de acción a través de un proceso reflexivo que conduzca a la retroalimentación, se trabajaron cinco sesiones en CA.

La intervención se llevó a cabo para concretar las acciones de mejora, apoyándose además en las técnicas e instrumentos diseñados y empleados para la recogida de datos, los cuales fueron sistematizados apoyándonos en el ciclo reflexivo de Smyth y en el enfoque biográfico narrativo desde la promoción del compromiso con la mejora y el desarrollo profesional. Este enfoque contempla cuatro fases: *Descripción de la práctica, inspiración*

de la práctica e información del trasfondo del episodio narrado, confrontación o puesta crítica en común de estos análisis e intenciones y la reconstrucción. (Jesús Domingo Segovia, Cuaderno No. 10)

Al concluir la fase de explicación (Inspiración de la práctica), continuaron destacando los puntos críticos enfrentados en la práctica y su frecuencia, identificando así las categorías de análisis que requerían profundizar para ser confrontadas y reconstruidas.

Durante el desarrollo del análisis sobre las categorías determinadas por cada participante se fueron presentando avances, haciendo un ejercicio reflexivo en comunidad que también formaba parte de la confrontación, pues el conocimiento por sí solo no implica cambio de actitud o conducta, ni asegura la mejora; en cambio, al enfrentarse dialécticamente a sí mismo o con otros y viéndose inducido a buscar soluciones, supone un mayor compromiso. Además, el contrastar lo hecho con otros compañeros se convierte en una especie de careo donde se encuentran alternativas, se plantean nuevas preguntas, visiones diferentes y tensiones comunes que, conjugadas, allanan el camino para la reconstrucción de nuevas posibilidades de acción.

Esta reconstrucción se visualizó en cada categoría desarrollada, al plantear las reestructuraciones necesarias para ser ejecutadas en el próximo ciclo de acción y que fue apoyada en su diseño y aplicación, en asesorías individuales para la conclusión de los informes de prácticas profesionales de las estudiantes.

Con este diseño y aplicación del segundo ciclo de acción (reconstrucción) se abre paso a la última fase que es el **Cierre**, siendo la etapa donde se plantean la recursividad y la evaluación del proceso general. La recursividad fue ejecutada por las participantes solamente, las facilitadoras al desarrollar el trabajo en CA durante el primer ciclo, centramos nuestro análisis en esta etapa y concluimos nuestro proceso con la evaluación de lo construido en comunidad.

Conclusiones

Una experiencia investigativa basada en la investigación acción, fue el espacio propicio para que las participantes emprendiéramos una búsqueda colectiva para mejorar la comprensión de la práctica educativa y de las diferentes situaciones que en ella tienen lugar.

La investigación acción es una actividad colaboradora, no obstante, fueron fundamentales las acciones críticas y comprometidas de cada una de las diferentes participantes del grupo, así como los compromisos asumidos con la mejora para que este proyecto prosperara.

Sin embargo, cuando abordamos temas relacionados con la educación, resulta necesario visualizar con un enfoque flexible la mejora escolar dada la complejidad de los problemas y los múltiples factores que los determinan. Por tal razón, al concretarse el proceso a través de peldaños en espiral, nos permitió emprender un trabajo colaborativo sobre una preocupación temática que nos envolvió en un conjunto de acciones que buscaban la transformación y el cambio; pero en el trabajo real, cuando las ideas se vuelven acciones en la escuela, aparecen nuevos problemas, y es aquí donde la naturaleza cíclica de la investigación acción nos ofrece oportunidades permanentes para mejorar, pues como todos sabemos, los problemas no se acaban, lo importante es que los involucrados asumamos una actitud abierta y reflexiva al afrontarlos, buscando progresivamente construir una práctica docente más argumentada.

Durante el proceso de intervención, al apoyarnos en la comunidad de aprendizaje como estrategia educativa, tuvimos la posibilidad de aprender de manera colaborativa, explorando y descubriendo nuevas y mejores formas de resolver los problemas propios de la acción docente.

Separar el papel de facilitadoras en la CA del de asesores metodológicos y de contenido para la elaboración del informe de prácticas profesionales de las participantes, al momento de generar el diálogo o discusión de ideas, no resultó del todo satisfactorio en las sesiones iniciales y con algunas de ellas. Los esfuerzos por generar un ambiente de confianza plena para expresarse libremente se opacaban constantemente con las arraigadas y tradicionales formas de concebir la relación docente- alumno. Un espacio de análisis más amplio merece explorar las causas que, seguramente, responden tanto a motivos sobre la conducción de las facilitadoras, como a la dependencia creada culturalmente entre alumno y docente, además de la figura que representa e impone a las estudiantes el ser sus asesores de documento recepcional.

El desarrollo del proceso investigativo también nos demandó el uso de conceptos rectores como el *Método de interacción* para hacer dinámico el trabajo entre los participantes, a fin de extraer el mayor provecho y lograr nuestras aspiraciones. El *Modelo de Cambio*, que nos sirvió para precisar los momentos a través de los cuales opera la lógica del modelo de la investigación acción; y del *Proceso Esencial* significándolo como una herramienta sistémica y metodológica de carácter horizontal para identificar todas aquellas actividades

que constituyeron nuestros elementos de entrada, su interrelación y transformación, siendo éste un punto de partida para lograr el objetivo de la Comunidad de Aprendizaje.

El Proceso de Solución de Problemas (PSP) y diagrama de flujo: Gráfica de Ishikawa nos apoyaron para determinar y atender los problemas, permitiendo llevar un proceso sistemático para su solución que, si bien su diseño original se aplica en contextos empresariales administrativos, emplearlas en los intereses concretos de la CA, condujo a focalizar las necesidades de mejora en situaciones de práctica docente.

Con este enfoque sistémico de los problemas, se analizaron las soluciones que intentamos y no funcionaron, en vez de concentrarnos en los problemas mismos, entendiendo que no son el resultado de una sola causa. La conducta de una de las personas es la respuesta (efecto) a una conducta de la otra; pero esta misma respuesta es, a su vez, la (causa) que provoca la conducta del primero. Esto se da entonces de una manera circular, por lo que cada problema es el producto de un sistema de mutuas interacciones.

Paso importante es aceptar los problemas en la docencia, no como algo que nos sucede, sino que nosotros mismos somos parte de ellos, y que la mayoría de las veces es nuestra propia conducta la que los está provocando o contribuye a que se generen. Seguir un proceso donde se eliminan duplicidades, se articulan, se analiza el costo beneficio, se ponderan y se jerarquizan, permitió delimitarlos adecuadamente, revisar con detenimiento todos los aspectos del problema, valorar si están en nuestro alcance las soluciones, reconocer la necesidad de participación de otros agentes y establecer un plan de acción encaminado a las causas que los provocaban.

El transformar las causas en condiciones deseables resultó un ejercicio interesante, convirtiendo la situación de conflicto en un estado aspiracional, propositivo y que conduce hacia una meta, llevando una carga emotiva distinta que centra la acción en el logro de dichas condiciones, comprometiendo no sólo la solución de los problemas, sino un cambio de actitud al visualizar posibles logros.

Una limitante que se encontró con esta forma de analizar los problemas fue que las dificultades enfrentadas en el ejercicio docente son fundamentalmente relacionadas con las interacciones sociales, lo que demanda procesos largos y complejos, validados de manera cualitativa primordialmente; distintos a situaciones administrativas en los que se revisa la eficacia basada en datos medibles, por lo tanto cuantificables, haciendo que las evidencias de las soluciones puedan reflejarse de forma más inmediata y contundente.

Diseñar y operar el plan de acción como facilitadoras y orientar la elaboración de los planes de las participantes no fue tarea fácil, teniendo que redoblar esfuerzos para abarcar ambas

tareas, por un lado, invertir tiempo adicional de nuestro horario laboral en la planificación y realización de cada encuentro en comunidad y, por otro, asesorías periódicas tanto en equipo, como individuales a las participantes.

Llevar a cabo una reflexión de la práctica desde dos dimensiones: el proceso guiado por las facilitadoras a las estudiantes de cuarto grado y la orientación para que las propias estudiantes lo hicieran sobre sus prácticas profesionales, resultó un trabajo complicado y por momentos confuso para integrarlo en un informe investigativo, sin embargo, en ambas dimensiones se obtuvieron resultados satisfactorios y significativos aprendizajes, pero aún con grandes retos.

El trabajar el ciclo reflexivo que Smyth propone, compartiéndolo y retroalimentándose en una comunidad de aprendizaje contribuye sustancialmente a la confrontación, ya que una cosa es describir y explicar la enseñanza que se intenta construir, y otra adoptar una posición que nos haga cuestionar nuestras formas de proceder, intentando situar la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio, situación que se facilita cuando se abre al debate y queda expuesto ante los demás, pues permite embarcarse en una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizadas en el aula y que en soledad, muchas veces no alcanzamos a advertir.

Bibliografía

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- DGESPE, S. (2012). *Modalidades de Titulación para Escuelas Normales*. México: SEP.
- Ishikawa, K. (16 de agosto de 2016). *ingenioempresa.com*. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de ingenioempresa.com: <https://ingenioempresa.com>
- Jesús Domingo Segovia, M. F. (Cuaderno No. 10). Técnicas para el desarrollo personal y formación de profesorado. En *Cuadernos Monográficos del ICE*. Universidad de Deusto: Instituto de ciencias de la educación.
- Kemmis, S. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Mora, J. L. (2013). *Diseño e implementación de modelos de investigación e innovación*. Morelia: CIDEM.

Pérez Narbona, J. (1989). El proceso de la consultoría integral colaborativa en nuevo tipo. La Habana: CETED, serie: Consultoría No. 003.

Torres, R. M. (2004). Comunidades de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje* (pág. 12). Barcelona: Forum.

www.gestion.de.operaciones.net/gestión-de-calidad. (3 de marzo de 2017). Recuperado el 12 de noviembre de 2019

CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Jorge Luis García Pérez

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

Estudiante de la Maestría en Educación, Campo: Formación Docente

jorgegarcia2k18@gmail.com

Bertha Alicia Garza Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

Catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional 19B

bertha.garza@upn.edu.mx

Línea temática: 5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen

Se presenta un estudio en proceso, donde se aportan elementos para promover la convivencia escolar en un centro educativo de educación primaria mediante un proyecto de intervención dirigido a docentes de educación primaria y se desarrollará a través de un taller. Su enfoque es cualitativo y una metodología de investigación-acción que pretende valorar la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a mejorar la práctica de los profesores en las aulas. Los participantes son once profesores y un docente que realiza su Maestría en educación con campo en Formación docente en el estado de Nuevo León. Mediante el proyecto de intervención se espera atender el tema de la convivencia entre los alumnos, con el ánimo de generar mejores ambientes de cooperación y armonía necesarios para propiciar un clima de confianza en el aula y, en consecuencia, de aprendizaje. Al momento se ha detectado la situación-problema y se está planificando el tipo de intervención para atender la problemática. El diagnóstico de este estudio ha posibilitado entender que los valores no se han perdido, están presentes en las personas, y es importante reflexionar en torno a ellos.

Palabras clave: convivencia escolar, valores, Formación Cívica y Ética. Formación docente.

Planteamiento del problema

Por medio de la experiencia que me ha brindado laborar como docente en un centro educativo de educación primaria, se pudo identificar que por lo regular, la convivencia en las aulas suele ser tratada de una manera rígida; buscando un control sobre los alumnos más que un fomento a la convivencia. Entre otros aspectos, no se favorece un ambiente de aprendizaje en donde se trabajen los conocimientos, actitudes y valores necesarios para que los alumnos *aprendan a ser y a convivir*; siendo dos de los propósitos que postula el Informe Delors (1996), del cual se tratará más adelante.

Asimismo, diariamente se generaban situaciones conflictivas entre los alumnos por diversos motivos. Ante estas situaciones, se realizaban pocas actividades o estrategias didácticas para el fomento de la buena convivencia y evitar así, situaciones conflictivas entre los alumnos; hecho que propiciaba que siguieran ocurriendo acciones conflictivas, día con día.

En este sentido, la necesidad de investigar el tema de la convivencia escolar radica en que, el Plan de Estudios 2011, bajo su visión humanista, plantea en el enfoque del campo de formación *Desarrollo Personal y para la Convivencia*, la existencia de dos ejes articuladores: *La conciencia del sí y la convivencia*. El desarrollo de estas dos implica “(...) crear ambientes en donde los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentren íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 433). Lo anterior lleva a preguntarse: ¿realmente se estará cumpliendo con lo propuesto desde el Plan de Estudios 2011?

Por su parte y con respecto al tema de la convivencia escolar, el INEE en su informe del 2018, capítulo titulado “Los ambientes de enseñanza y aprendizaje: la convivencia escolar”, hace referencia al tema de la convivencia escolar. En el mismo incluye el análisis de resultados de investigaciones con respecto al tema de la convivencia escolar; tanto en educación primaria como en educación secundaria. Asimismo, para el presente estudio, resulta importante el análisis de los resultados de las pruebas *Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje* (ECEA, 2014) y del Plan

Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015), en donde el INEE hace referencia en su informe que:

(...) en las escuelas regularmente se realizan acciones para atender los conflictos; sin embargo, las que tienen porcentajes más altos en las categorías de muchas veces o siempre aluden a la intervención de los directivos o docentes, en tanto que promover la escucha y el diálogo entre los estudiantes son acciones menos recurrentes cuando existen conflictos entre ellos, a pesar de que éstas son muy importantes para que aprendan a negociar por medio del diálogo. (2018, p. 261).

Asimismo, en este documento INEE (2018) se muestran datos estadísticos en relación al tema, tal como se presenta en la figura 1.

Informantes: estudiantes de 4º, 5º y 6º grado de primaria

En mi escuela o salón de clases:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cuando hay problemas entre compañeros(as) podemos decirselo al maestro(a) con confianza	4.0	12.7	17.8	65.5
Cuando hay problemas en el recreo o a la salida de la escuela, el director(a) o algún maestro(a) nos ayudan a resolverlo	7.5	16.6	21.4	54.5
Mi maestro(a) nos pide escuchar a nuestros compañeros(as) cuando estamos discutiendo	17.0	14.9	20.3	47.8
Mi maestro(a) nos anima a decir lo que pensamos cuando estamos molestos con algún compañero(a)	13.4	21.3	20.5	44.8

Fig.1: Escala de Likert sobre la convivencia escolar en México. (INEE, 2018, p. 261)

Lo que se puede deducir de estas estadísticas, es que generalmente se toman medidas para atender los conflictos entre estudiantes. Sin embargo, se necesita fomentar el diálogo como herramienta de mediación de problemas. De esta manera se estará enseñando a los alumnos a solucionar sus conflictos entre ellos mismos, desarrollando las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

Con base a lo anterior, y a la reciente oleada de violencia dentro de los centros educativos de México, se denota la necesidad de una transformación de la práctica docente para que ésta pueda ser tratada. No obstante, el cumplimiento de lo anterior se dificulta si los profesores no aplican las técnicas más favorables y acordes con el enfoque humanista, sobre el cual está sustentado el Plan de estudios 2011 y las teorías pedagógicas que lo acompañan; así como las estrategias recomendadas para favorecer la convivencia escolar.

Así mismo, en tiempos actuales, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) presenta como marco principal el humanismo. Donde se espera favorecer la educación integral de los niños a través de la búsqueda de la felicidad personal, así como de la comunidad. Lo anterior fue

señalado en el *Taller de capacitación: Hacia una Nueva Escuela Mexicana 2019-2020*, en donde refiere como uno de los contenidos principales de anteproyectos de leyes secundarias en materia educativa, impulsar “una educación basada en valores, con una visión humanista y social que reconoce las diferencias de las personas.” (SEP, 2019, p. 30)

De la misma manera, instituye como elementos a destacar de la propuesta de la Ley General de Educación (2019), los siguientes elementos relacionados con el tema tratado en el presente estudio:

- 1) Establece que la educación debe impartirse bajo el respeto de la dignidad humana, con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva.
- 2) Busca que la educación inculque valores como la honestidad, la libertad, el respeto por la naturaleza y por las familias, además del aprecio por la diversidad cultural y lingüística del país, así como el diálogo y el intercambio intercultural.
- 3) Promueve una cultura de la paz y convivencia democrática en las escuelas, a través de acciones para prevenir, atender y erradicar la violencia en el entorno escolar. (p. 31).

Ante esta problemática surge como pregunta general ¿Cómo transformar la práctica docente para favorecer la convivencia escolar en un centro educativo de educación primaria? Y como objetivo general para el estudio: Transformar la práctica docente para favorecer la convivencia escolar en un centro educativo de educación primaria.

Marco teórico

El Plan de Estudios (bien sea el Plan de Estudios (2011), o el que refiere a los Aprendizajes Clave (2017), documento rector de la educación mexicana hasta hoy en día. En él, están definidos el perfil de egreso, las competencias, propósitos, estándares curriculares y enfoques de las disciplinas que se imparten en el Sistema Educativo Mexicano; así como los aprendizajes esperados a favorecer en cada grado escolar. Marcan la pauta sobre cómo se espera sea la educación mexicana con el propósito de lograr una educación de calidad en el país; esperando asimismo, atender el plan educativo que se propone desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Particularmente, el Programa de Estudios de Formación Cívica y Ética, tiene como propósito principal desarrollar en los alumnos los valores democráticos de manera plena para orientar su proyecto de vida y su forma de actuar para mejorar la sociedad en la que

vive, contemplando el crecimiento personal y por ende impactar de mejor manera, en el ámbito social. Asimismo, mediante la comprensión y apreciación de los valores para la democracia, se pretende que los alumnos los pongan en práctica en su vida diaria y regular así, su participación democrática en la sociedad con un sentido de justicia (SEP, 2011b). Razón por la que este documento normativo para el docente, constituye un referente fundamental del presente estudio.

En el Programas de Formación Cívica y Ética se definen como *Competencias para la convivencia*, aquellas que buscan formar a los alumnos con actitudes favorables para una buena convivencia, fomentando el trabajo colaborativo, la toma de acuerdos y el respeto a la diversidad; y las *Competencias para la vida en sociedad* las que esperan desarrollar en los alumnos el actuar con juicio crítico ante los valores y normas de la sociedad, partiendo desde los valores democráticos y los derechos humanos. El desarrollo de estas competencias se debe dar de manera gradual y progresiva, partiendo desde el ámbito personal de los alumnos hasta llegar a los temas sobre la convivencia, en el contexto social en el que se desenvuelven (SEP, 2011c).

Con respecto a la orientación metodológica de esta asignatura, el enfoque didáctico contempla que el trabajo que los docentes realizan sobre la Formación Cívica y Ética, está orientado por un conjunto de ideas y principios enfocados en el desarrollo de la autonomía en el alumno y en la adquisición de compromisos ciudadanos, partiendo de los valores para la democracia y el respeto hacia las leyes y los derechos humanos. La asignatura está compuesta por tres ejes que constituyen un área formativa y de atención a los alumnos, además de fungir como orientadores de problemas y situaciones cotidianas que relacionan los contenidos con el contexto de los alumnos. Los ejes son: *Formación de la persona*, *Formación ética* y *Formación ciudadana*; mismos que:

contribuyen a que la formación cívica y ética favorezca que los alumnos reflexionen, analicen, y acepten los retos y oportunidades que la sociedad mexicana y el mundo les presentan, para asumir compromisos al participar en acciones que les permitan convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social. (SEP, 2011b, p. 171).

Con respecto a los valores, que es otro de los conceptos claves dentro de este estudio, Yarce (2004) refiere que “sirven para formar personas que aspiren a la excelencia y la vean como una meta posible, pues su fundamento no son modas pasajeras sino un estilo de vida, una filosofía del estudio y del trabajo...” (p. 58). En este sentido, los valores no solo pautan el comportamiento y acciones, sino que contribuyen a formar parte del estilo de vida y de la dignidad humana; dotan de sentido a la vida y guían los conocimientos y sentimientos. El hecho de vivir siguiendo los valores asegura ser personas de bien, con hábitos y

comportamientos positivos que por ende, favorecen sin duda, el estilo de vida de cualquier persona.

Por otra parte, considerar los valores como parte de los Programas de Estudio implica a su vez, educar en valores. Es decir, crear las condiciones necesarias para que los alumnos desarrollen las actitudes y valores esenciales para que su formación fortalezca el sentido de conciencia y de responsabilidad social (Alonso, 2004); por lo que no se educa únicamente en conocimientos científicos, sino que se hace de manera integral.

Asimismo, cuando se habla de convivencia escolar se hace referencia al conjunto de interacciones y relaciones que se dan en una comunidad educativa. A diferencia de la convivencia que se da fuera del aula, en la sociedad. En este sentido, la convivencia escolar tiene un carácter formador e impulsador de los valores y actitudes necesarias para formar a los futuros ciudadanos de la sociedad; además de ser parte fundamental del proceso de aprendizaje de los alumnos. Al respecto, Correa (2005) asegura que:

La buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación y más aún dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía y la convivencia. (p.165).

Por tanto, la convivencia escolar es parte fundamental del ambiente de aprendizaje que se busca propiciar en las aulas, confiando en que los alumnos puedan apropiarse de los aprendizajes esperados y desarrollar las competencias necesarias de forma significativa; mediante actividades que involucren el trabajo cooperativo, el diálogo y el respeto. Contribuyendo así el tratamiento de las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

Con respecto a las teorías pedagógicas, no menos importantes en el tratamiento de este tema, sustentan la manera en la que se lleva a cabo un determinado proceso de enseñanza, así como sus estrategias e ideologías. Particularmente, la teoría socio-histórico cultural de Vygotsky (Martínez, 1999) y el Modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1981) resultan fundamentales en el presente estudio, al centrar la mirada en la convivencia escolar.

Vygotsky plantea que el desarrollo cultural de los niños aparece en dos momentos, uno en el entorno social y otra en lo individual. Primeramente, aprende del entorno y medio que lo rodea (intersubjetivamente), para posteriormente procesarlo él mismo (intrasubjetivamente) y así reconstruir el aprendizaje, tomando en cuenta su propia cultura (Martínez, 1999).

Este hecho, se puede distinguir en el contexto del presente estudio de la siguiente manera: para que los alumnos puedan interiorizar los valores democráticos y las actitudes y conductas necesarias para una buena convivencia, es necesario que interactúen en el aula con sus pares, mediante diversas estrategias que los adentre en el tema. Posteriormente, vivenciando los valores y actitudes junto con sus compañeros mediante dinámicas de grupo, podrán hacer suyos estos valores y practicarlos, en lo individual. Es decir, después de un consecutivo proceso de adaptación y apropiación, los sujetos interiorizarán las conductas y valores democráticos necesarios para una sana convivencia.

Por su parte, Kohlberg (1981) plantea en su teoría que el desarrollo de la moral no se realiza de manera inconsciente ni a través de reforzamientos y castigos (característica del conductismo). Refiere que existen principios morales universales que no se aprenden, sino que se adquieren a través de la realización de juicios racionales, implicando un proceso cognitivo más maduro. Al respecto Palomo (1989) expresa que “Los principales aspectos del desarrollo moral, según estas teorías, son universales porque surgen de la interacción social y todas las culturas tiene las mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc.” (p.10). A su vez, Kohlberg (1981) propone la existencia de tres niveles de desarrollo moral desglosados en seis estadios, donde se incluyen valores, razones y perspectiva social que se tiene sobre la moralidad en cada uno de dichos estadios.

En cuanto al ambiente de aprendizaje ideal para el desarrollo de estos ejercicios, éste debe de ser generado a través de un clima de confianza y respeto donde las interacciones entre los alumnos y con el profesor tengan un papel importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a las estrategias para favorecer la convivencia escolar, Colombo (2011) manifiesta que deben de estar “...basadas en: el diálogo, la palabra y la escucha; cumplimiento de las normas escolares, la conversación como herramienta fundamental, y la necesidad de implementar actividades de capacitación” (p. 93). Bajo estos principios, no se trata sólo de enseñar cómo debe ser la convivencia, sino generar las condiciones y motivación necesaria para que ésta se produzca entre los sujetos participantes a través de actividades significativas para ellos (Ibarrola-García & Iriarte, 2012).

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo bajo la metodología de Investigación-acción, donde participa un maestro que reflexiona sobre las prácticas de enseñanza en su

centro educativo, con el fin de transformarla. Al respecto, Latorre (2005) refiere la importancia de la investigación entre docentes como medio para mejorar su práctica educativa porque “...proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente. Si el objetivo de la investigación es mejorar la calidad educativa, la enseñanza, concebida como actividad investigadora, tiene pleno sentido” (p.10).

Los participantes son 12 profesores de una escuela primaria pública estatal de Monterrey, Nuevo León, México. Asimismo, participa un docente frente a grupo que realiza su maestría en Educación con Campo en Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional 19B.

Las fases de la metodología de investigación-acción, incluyen la detección y reflexión sobre la problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, así como la evaluación de resultados con miras a verificar que las acciones realizadas, hayan sido favorables. Para la primera etapa se aplicará una encuesta a docentes para recolectar la información que consta de ocho indicadores (ver tabla 1.1) sobre las interacciones generadas entre los alumnos de los 12 grupos. Para ello, los docentes utilizarán registros tipo Escala de Likert; en la segunda etapa se organizarán dos grupos de enfoque constituidos por dos alumnos de cada grado (considerando que hay dos grupos para cada grado, se seleccionará de manera aleatoria a un estudiante de cada grupo) y clasificados de la siguiente manera: primaria menor (1°, 2° y 3°) y primaria mayor (4°, 5° y 6°). Por medio de la información anterior, se realizará una triangulación con los registros iniciales de los profesores sobre incidentes críticos, así como de los resultados tanto de las encuestas como de los grupos focales.

De acuerdo a la información analizada en las encuestas y grupos de enfoque aplicados a los alumnos, se diseñará un proyecto que contemple cinco sesiones que se llevarán a cabo dentro del Consejo Técnico Escolar (CTE), en donde se analizarán y dialogarán entre otros conceptos, los relacionados con el enfoque humanista, los valores democráticos y su aplicación en el aula, técnicas para favorecer tanto la convivencia en el grupo como el aprendizaje colaborativo; así como conceptos sobre psicopedagogía que pueden resultar útiles para el manejo de grupos y la detección y prevención de conflictos.

En este sentido, es importante referir que la revisión permanente de los registros sobre incidentes críticos que los profesores realizaron, posibilitará efectuar una triangulación sobre el proyecto implementado y posibilitará hacer adecuaciones a las acciones del proyecto, con fines de mejora. Después de la aplicación del proyecto, se valorará el efecto del taller llevado a cabo con los docentes y las acciones realizadas con sus alumnos, a

través de un grupo de enfoque compuesto por 12 profesores, así como de otros dos grupos focales clasificados en primaria menor (1°, 2° y 3°) y primaria mayor (4°, 5° y 6°).

Desarrollo

Para dar inicio a la detección de la problemática y recopilación de la información, se hará uso de tres instrumentos para recolectar la información: la encuesta y dos grupos focales (uno compuesto por alumnos al inicio del estudio y otro conformado por docentes para conocer los resultados de la intervención), así como los primeros registros de incidentes utilizados por los docentes. La encuesta se aplicará en un momento específico de la investigación como referente para identificar la manera en la que los profesores perciben las interacciones entre sus alumnos. En cuanto a la perspectiva de los alumnos, se llevará a cabo un grupo de enfoque en donde algunos alumnos de cada grado participen con base a un guion encaminado a conocer la manera en la que ellos perciben la convivencia escolar, tanto en su grupo como en la escuela. Por último, en el grupo focal compuesto por docentes, se les preguntará sobre los cambios, avances, áreas de oportunidad que detectaron durante la implementación del proyecto y de esta manera conocer el impacto que este tuvo sobre la convivencia escolar.

A la encuesta se le dio el nombre de ECE (Encuesta para la exploración de la Convivencia Escolar). La ECE contiene once ítems (Tabla 1.1), que incluye cuatro valores de frecuencia: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre. Está estructurado en dos partes. En la primera (siete ítems) se busca la opinión del participante desde su punto de vista como observador; los ítems tratan sobre aspectos negativos en torno a la convivencia generada en el grupo, en el cual funge como docente. En la segunda parte (cuatro ítems), se considera al docente como partícipe de las acciones mencionadas; incluyen acciones positivas en las que se espera, haya actuado.

Tabla 1.1

Instrumento para la exploración de la convivencia escolar.

No.	Durante mi estancia en el grupo, con qué frecuencia he presenciado:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	Discusiones				
2	Peñas				
3	Amenazas				
4	Que insulten a un alumno				
5	Que llamen por apodos a un alumno				

6	Que excluyan a un alumno				
7	Que se burlen de un alumno				
No.	Durante mi estancia en el grupo, con qué frecuencia he realizado las siguientes acciones:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
8	Fomentado el diálogo para resolver un problema				
9	Fomentado el trabajo colaborativo				
10	Incluido procesos y/o acciones democráticas para la toma de decisiones en el aula				
11	Puesto un alto a una pelea o discusión				

Nota: Elaboración propia.

Se busca que el proyecto de intervención a realizar contenga estrategias, actividades y conocimientos que puedan brindar a los docentes del centro educativo, herramientas suficientes para realizar una intervención precisa y eficiente dentro de su grupo. Se espera que la puesta en práctica de dichas herramientas por cada profesor favorezca la convivencia escolar tanto en las aulas como en la institución, en general. Para esto, se han focalizado conceptos relacionados con el humanismo y los valores democráticos, así como de psicopedagogía; con el ánimo de dotar a los profesores del conocimiento básico para detectar y prevenir posibles conflictos. Así mismo, se tratarán técnicas para favorecer tanto la convivencia en el grupo como el aprendizaje colaborativo.

Resultados

Como ya se refirió, el estudio está en desarrollo, razón por la que al momento, se está definiendo y recopilando parte del marco teórico para sustentar el estudio. Asimismo, se trabaja sobre los primeros encuentros con el diseño de la intervención que posibilite la realización de una mediación más precisa y significativa, que atienda y mejore la convivencia escolar. Se planea en eventos venideros, tener la oportunidad de comunicar los resultados del presente estudio.

Conclusiones

Sin duda, una buena convivencia escolar en el aula favorece en buena medida un ambiente de aprendizaje de cooperación y armonía, necesario para propiciar un clima de confianza

entre sus participantes; propiciando con ello, mejores actividades de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, García (2005) asegura que la convivencia: “Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía...” (p.165).

Por otro lado, Tejedor (2006) afirma que “Los centros educativos constituyen un entramado sobre el que se producen una serie de interacciones y relaciones entre las personas directamente implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.” (p.457). Asimismo, las decisiones que se toman ante los conflictos generados entre las interacciones de los alumnos, no siempre ayudan a solucionar el problema de convivencia que existe en el grupo; ya que se pueden resumir a regaños, sanciones y prohibiciones como forma de remediar situaciones de conflicto. Por esta razón se espera favorecer la formación docente en el tema de convivencia escolar desde las escuelas primarias, con el ánimo de que los profesores orienten a sus alumnos para que trabajen sobre su proyecto de vida y su forma de actuar, en relación a la mejora de la sociedad en la que vive; contemplando el crecimiento personal y, por ende, impactar de mejor manera en lo social.

El docente de educación básica debe reflexionar que, mediante la comprensión, apreciación y puesta en práctica de los valores para la democracia, los alumnos tendrán una mejor interacción entre sus pares; tendrán una participación más democrática en la sociedad, con más sentido de justicia y arraigo. Como guías y mediadores del proceso de enseñanza, es su tarea propiciar las mejores condiciones áulicas para construir una sana convivencia, entre todos los integrantes del grupo. La aplicación de estrategias concretas en el aula, pueden producir en la vida cotidiana, pequeñas mejoras que poco a poco vayan creando un clima escolar positivo, de cuidado y de cooperación entre los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. (2004). *La educación en valores en la institución escolar*. México: Plaza y Valdez Editores.

Algara, A. (2016). Los acuerdos del aula. Una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. Ra Ximhai [en línea] 2016, 12 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 31 de enero de 2019] Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811013>

- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología* [en línea] 2011, 8-9 (Sin mes). Pp. 91-93 [Fecha de consulta: 31 de enero de 2019] Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Editorial Santillana. Ediciones UNESCO.
- García, C., Ferreira, C. & Gloria, M. (2005) La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. [Fecha de consulta: 13 de febrero del 2020] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2012). *La Convivencia Escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- INEE (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE
- Kohlberg, L. (1981). *Psicología del desarrollo moral*.
- Latorre, A. (2015). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Tercera Edición. México: Editorial Graó.
- Martínez, Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, noviembre, 1999. Pp. 22 y 25. [Fecha de consulta: 31 de enero de 2019] Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>.
- Palomo, A. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniv*. Pp. 4, 10 y 47. [Fecha de consulta: 31 de enero de 2019] Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117615.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Formación Cívica y Ética*. Cuarto grado. México: SEP.
- ____ (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

____ (2011c). Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado. México: SEP.

____ (2018). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Guía para el docente. Educación Primaria. Cuarto grado.

Secretaría de Educación Pública. (2019). Hacia una Nueva Escuela Mexicana 2019-2020. Taller de capacitación.

Tejedor, E. (2006) La mejora de la convivencia a través de la mediación y el aprendizaje cooperativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2006, Pp. 457. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. [Fecha de consulta: 13 de febrero de 2020] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311042>

Yarce, J. (2004). Valor para vivir los valores. Barcelona: Bellaqva de Ediciones y Publicaciones, S.L. Pp. 58. [Fecha de consulta: 31 de enero de 2019] Disponible en: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2210/CarlaSerraParcerisa_TFGDefinitivo.pdf?sequence=1

DISEÑO Y VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE UN MODELO DE MEDIDA PARA LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA E INNOVACIÓN EN CUERPOS ACADÉMICOS DE ESCUELAS NORMALES

María Guadalupe Siqueiros Quintana. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Maestría. Alumna de doctorado.
Correo: enesmarilu@gmail.com

José Ángel Vera Noriega. Universidad de Sonora. Doctorado. Investigador educativo.
jose.vera@unison.mx

Jesús Enrique Mungarro Matus. Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera". Doctorado. Director. enrique.mungarro@gmail.com

Línea temática 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

Los constantes cambios de la sociedad exigen procesos transformación e innovación en diferentes ámbitos de la actividad humana. La productividad en grupo en educación superior no es la excepción. La revisión de literatura plantea la necesidad de contar con medidas para identificar factores relacionados con la productividad científica y la innovación de cuerpos académicos del contexto mexicano, específicamente en escuelas normales. El objetivo de esta investigación es diseñar y validar una medida para cubrir esta necesidad. Desde una perspectiva funcionalista se explica la efectividad grupal mediante entradas-procesos-salidas (Hollingshead et al., 2005) con rasgos de innovación (West y Anderson, 1996). Los insumos se ubican en tres niveles: individual (edad, antigüedad, formación académica, competencias investigativas y propensión para innovar) grupal (edad del grupo, nivel de consolidación, composición) e institucional (antigüedad, modalidad, oferta educativa, tamaño, capital tecnológico, cultura organizacional y clima de innovación). En procesos grupales se consideran el clima de equipo y colaboración con otros. Como salidas se establece la productividad científica (cantidad de publicaciones y actividades investigativas); así como la innovación que se genera de esta. La confiabilidad y análisis factoriales de los constructos resultaron con buenas puntuaciones para el ajuste del modelo en general y de cada una de las escalas.

Palabras clave: innovación, productividad científica, escuelas normales, cuerpos académicos, validez de constructo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Vivimos en una sociedad en constante transformación, en la que todo cambia rápidamente (Bauman, 2003). En este sentido, y sobre todo en las ciencias sociales, los cambios constantes que vive la sociedad exigen una renovación continua en la creación científica (Bokser, 2019). La educación superior no está exenta de estas exigencias en cuanto a la relación entre innovación y la productividad científica.

De hecho, en el contexto de las universidades del país y específicamente en las escuelas normales se están viviendo procesos de cambios o transformación derivados de exigencias externas que las “obligan” a romper con ciertas tradiciones para la generación y aplicación innovadora del conocimiento mediante los cuerpos académicos (CA) derivados del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Se pudiera suponer que ciertas características o rasgos de innovación de la propia cultura organizacional, de los individuos que las integran o de los propios CA han posibilitado o afectado la productividad e innovación en ciertos grupos.

Sin embargo, es necesario partir de un diagnóstico de las condiciones propias de estas instituciones formadoras de docentes. Es decir, es apremiante analizar a detalle los factores que influyen en los resultados que han tenido las escuelas normales como respuesta a una política que promueve la productividad e innovación colegiada. En búsqueda de medidas que nos sean útiles para indagar los procesos de producción científica en las Normales se plantea como objetivo de este estudio analizar las propiedades psicométricas de un cuestionario construido para identificar los rasgos de innovación y otros factores (de nivel individual, grupal e institucional) relacionados con los resultados de los CA en términos de la productividad científica y la innovación que se deriva de esta.

La producción del conocimiento en grupo y la innovación que se genera de esta puede estar relacionada con diversos patrones desarrollados a partir de ciertas condiciones sociohistóricas de cada país o cada universidad (Wallerstein, 1996), incluso de las lógicas de cada disciplina (Becher, 2001). Por otra parte, Bonaccorsi (2008) menciona que la tendencia de la productividad colegiada responde más a una demanda social.

En este sentido, se ha incrementado el interés por explicar y comprender las lógicas de operación

de la producción científica en grupo y los factores asociados a esta. Estudios internacionales realizados en Europa y Estados Unidos en diferentes áreas de conocimiento muestran que la productividad grupal /colegiada está relacionada con edad, trayectoria y antigüedad de integrantes, nivel de integración y consolidación percibido (Rey y Martín, 2010); tamaño del grupo (Altopiedi, Hernández y López, 2015 y Heinze, Shapira, Rogers y Senker, 2009) y cultura organizacional y capital tecnológico (Rueda y Rodenes, 2016).

En investigaciones nacionales se muestra que la productividad colegiada está asociada con tener una agenda común e integración a redes (López, 2010), buenos niveles de cohesión e integración (Durand, 2017), clima laboral adecuado (García, Magaña, Ancona, Guzmán y Navarrete, 2016) y carga destinada a la investigación (Chang, Rodríguez y Sanlúcar, 2013).

Particularmente, los acercamientos al estudio de cuerpos académicos de las instituciones formadoras de docente en México se han enfocado en examinar la formación, desarrollo y permanencia de estas agrupaciones (Chapa, González, y Ovalle, 2012; Cruz, Guzmán, Loya y Rivera, 2013; Loza, López y Merino, 2017; Ortega y Hernández, 2016; y Yañez, Mungarro y Figueroa, 2014).

Aun y cuando, a nivel nacional, existen estudios que destacan los factores o condiciones de la productividad de cuerpos académicos estos se han realizado desde el paradigma interpretativo y constructivista social; además, la mayoría de estas investigaciones han sido realizadas en ámbitos relacionados con disciplinas distintas al de la investigación educativa. Por lo tanto, no existen medidas o escala adecuados y validados para el contexto mexicano que ayuden a explicar los factores relacionados a las actividades de productividad científica e innovación de cuerpos académicos. Específicamente, en el contexto de las escuelas normales existe una urgente necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores o condiciones asociados con la producción científica de sus CA.

MARCO TEÓRICO

El modelo de medida se desarrolla desde una perspectiva funcionalista de las teorías de pequeños grupos (Poole y Hollingshead, 2005). Desde esta perspectiva teórica se busca identificar los factores o los procesos que promueven o disminuyen el desempeño o eficacia de grupos (Hollingshead et al., 2005). A partir de las ideas de Anderson, De Dreu, y Nijstad (2004) se sustenta que los procesos de equipo no solo dependen de las características propias de los individuos y del equipo, sino también del contexto de organización más amplia.

En cuanto a la clasificación de estas variables en el modelo de insumos-procesos-salidas se

organizan de la siguiente manera. Algunas de estas variables se consideran como insumos en tres niveles: individual, grupal y organizacional o institucional. Como procesos (a nivel grupal) se tomó el clima de equipo y la colaboración. Y como salidas se consideró la innovación que se deriva de la productividad científica de los grupos.

Los insumos individuales y organizacionales

Los insumos se refieren tanto a las características individuales de los integrantes de los grupos (Cummings y Ancona, 2005), como a algunos aspectos grupales y del contexto externo en el que se desarrolla el grupo (Hollingshead et al, 2005). La característica principal que distingue a las entradas o insumos es que se refieren a las condiciones existentes antes de la ejecución (Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas, y Cannon-Bowers, 2000).

Desde la perspectiva funcional, los equipos pueden ser más efectivos en la medida en que sus integrantes cuenten con las habilidades y conocimientos necesarios en las tareas que desempeñan (Cumming y Ancona, 2005). En este sentido, las competencias investigativas de los integrantes del grupo son consideradas elementos importantes para la efectividad del grupo. En el campo de la formación docente, Ruiz, Mas, Tejada y Navío (2008) han desarrollado e investigado modelos de competencias profesionales en México y España. Su propuesta incluye competencias en la función de investigación que tienen que ver con diseño de proyectos en investigación e innovación de relevancia para la docencia, la búsqueda de financiamiento y colaboración.

Otro aspecto importante en el nivel individual es la propensión para innovar. Se asume que la innovación de los equipos está determinada por la proporción de individuos innovadores (con alta propensión a innovar) que conforman el equipo (Burningham y West, 1995). Es decir, el proceso de innovación en un grupo o una organización inicia a partir de los individuos que la conforman.

En cuanto a los insumos de nivel institucional de los grupos que aquí se pretenden indagar, se parte de la idea de que estos grupos están formados dentro de otra organización, específicamente en una de carácter educativo. Desde la perspectiva funcional, se ha explorado cómo el contexto externo en el que se desarrolla el grupo influye en sus procesos y su rendimiento (Hollingshead et al., 2005). Por su parte, Dunder y Lewis (1998) consideraron que los factores organizacionales son atributos poderosos para mejorar la productividad.

Con base en estas ideas, se propone examinar la relación entre capital tecnológico, cultura organizacional y clima de innovación con la productividad e innovación en los grupos de investigación. El capital tecnológico es uno de los elementos importantes para generar condiciones para la investigación y producción científica (Rueda y Rodenes, 2016).

La cultura organizacional es uno de los factores que puede impulsar o impedir el cambio (Jung et al., 2009) para responder a las exigencias internas y externas del medio. Según Cameron y Quinn (2006), la cultura de una organización se refleja en lo que se valora, los estilos de liderazgo dominante, el lenguaje y los símbolos, los procedimientos, las rutinas y las definiciones de éxito que hacen que una organización sea única.

A nivel institucional también se propone considerar el clima de innovación de la organización, a partir de las ideas propuestas por West y Anderson (1996). West y Hirst (2003) sugieren que la cultura de la organización o el clima proporcionan un contexto que determina el nivel de innovación del grupo, tanto directamente en las entradas del equipo, como indirectamente a través de su impacto de los procesos.

Como ya se ha mencionado, todos estos elementos, tanto los de nivel individual, grupal o institucional, pueden tener su influencia, ya sea negativa o positiva, en los procesos de grupo y estos a su vez en sus resultados (Holligshead et al., 2005). A continuación, se describen estos procesos que pueden tener un papel mediador entre los insumos y los resultados.

Los procesos grupales: clima de equipo y colaboración

Para que un grupo desarrolle un clima compartido son necesarias, más no suficientes, tres condiciones: (a) interacción entre sus miembros, (b) tener un objetivo común o alcanzable que predisponga hacia la acción colectiva, e (c) interdependencia de tareas (Anderson y West, 1998). Bain, Mann y Pirola (2001) mencionan que los equipos que son propensos a obtener mejores resultados se caracterizan por contar con objetivos claros, preocupación por la ejecución de la tarea y un ambiente participativo no amenazante.

Desde el modelo de Anderson y West (1998), el clima se compone de cuatro dimensiones: visión, orientación a la tarea, seguridad en la participación y apoyo a la innovación. Según Boada, Vallejo, Llanos y Vigil (2011), la visión se relaciona con la consecución de objetivos claros, realistas y alcanzables que son compartidos por todos los integrantes y valiosos para la organización en la que trabaja; la seguridad en la participación se refiere a la confianza, seguridad, comprensión y compañerismo para la participación en la toma de decisiones y para compartir información; y la orientación a la tarea se relaciona con el compromiso y preocupación por el rendimiento que permite realizar las tareas y evaluar las debilidades; y el apoyo a la innovación incluye el reforzar los intentos de innovación o de cambio, cooperar para desarrollar nuevas ideas, así como buscar nuevas formas de ver los problemas como retos y oportunidades.

Por otra parte, la importancia de generar colaboración con otros o redes de investigación radica en que esta es “esencial para impulsar aspectos clave que aseguren el progreso, el bienestar y la

calidad de vida de la sociedad actual, como los avances médicos y tecnológicos, la reducción de las desigualdades sociales o los retos medioambientales” (González y Gómez, 2017, p.1).

La productividad científica e innovación como resultados de grupo

Fernández, Vega y Gutiérrez (2010) plantean la relevancia de contar con la capacidad de generar conocimiento como parte importante del crecimiento económico de un país. En este sentido, establecen el papel de la innovación para el progreso científico al referir que “el éxito de una economía depende no sólo de su excelencia científica, sino también de su capacidad para introducir nuevas combinaciones en las actividades productivas” (p.2).

La producción de conocimiento puede definirse como el conjunto de productos que vinculadas a la investigación ha realizado el docente durante su trayectoria y permanencia en el contexto universitario durante un período determinado (Jiménez, 1993). De acuerdo con Piedra y Martínez (2007), la producción científica es el resultado de la actividad de uno o un conjunto de investigadores reflejada en la cantidad de documentos que publican, que comprende las actividades académicas y científicas de un investigador.

METODOLOGÍA

Población y muestra

La población total son los integrantes de los cuerpos académicos de las escuelas normales. Antes de mencionar la cantidad de participantes, es importante aclarar que para esta investigación las escuelas normales se han asumido como un subsistema de educación superior que propone PRODEP. Como tal, se han incluido no solo escuelas normales sino también centros de actualización del magisterio, centros regionales, entre otros que se indican en las reglas de operación en el Anexo 3c (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019) y que cuentan con CA registrados ante PRODEP.

Según los datos arrojados por la página del PRODEP (SEP, s.f., consultada en septiembre de 2019), existían 874 profesores integrantes de 215 CA. Al tener en cuenta la población objetivo, se estableció el criterio de selección de los participantes. Para validar este cuestionario solo se consideraron los CA que tuvieran entre uno o dos años de formación. Esto porque para una investigación posterior se pretende utilizar este cuestionario en este tipo de agrupaciones con más de dos años de antigüedad.

De los 215 cuerpos académicos, 68 contaban con esta característica. Estos 68 estaban conformados por 337 profesores. Una vez seleccionados a los participantes se les envió el

cuestionario. De estos fueron respondidos 101, lo cual indica 30% de capacidad de respuesta de estos grupos.

Descripción del cuestionario

El cuestionario que se diseñó quedó estructurado en cuatro secciones. La primera incluye 23 preguntas relacionadas con las características individuales como la edad, género, antigüedad en la institución, tipo de integrante del CA, su formación académica, competencias investigativas y propensión para innovar. Para medir las competencias investigativas se hicieron ajustes al modelo proporcionado por Ruiz et al. (2008). Para esta variable se incluyeron cinco preguntas con una escala Likert del 1 al 7 relacionado con el nivel de desarrollo de cada competencia enunciada. La propensión para innovar se exploró mediante actitudes de los encuestados hacia la búsqueda de nuevas y mejores formas de trabajar y se derivó de una escala de 12 ítems originales (Burningham y West, 1995).

La segunda sección quedó integrada por 28 preguntas que tienen que ver con las características grupales como nombre, año de creación, clima de equipo (visión, seguridad en la participación, orientación a la tarea y apoyo para la innovación) y colaboración con otros. Para el clima de equipo se retomaron las cuatro dimensiones propuestas por Anderson y West (1998): visión, seguridad en la participación, orientación a la tarea y soporte para la innovación. Se ha ajustado la versión corta validada en español por Boada et al. (2011). Cada una de estas dimensiones quedó conformada por 5 preguntas con la escala de grado de acuerdo del 1 al 7.

Para medir la colaboración se integraron cinco preguntas relacionadas con la frecuencia de colaboración con estudiantes e investigadores nacionales (dos preguntas), grupos nacionales y locales (dos preguntas) y, como última pregunta, se indagó sobre la frecuencia en la que colaboran con investigadores, grupos o red a nivel internacional. La escala utilizada fue del 0 al 5: 0. Nunca, 1. Tres veces al año, 2. Cada semestre, 3. Cada dos meses, 4. Cada mes, 5. Cada semana.

La tercera sección se integró por 29 preguntas sobre características institucionales: años de antigüedad de la institución, modalidad, oferta educativa (licenciaturas y posgrados), tamaño (matrícula), capital tecnológico, cultura organizacional y clima de innovación institucional. De estas, seis preguntas relacionadas con el capital tecnológico (internet, computadoras, suscripciones, espacios, software y bibliografía) y 10 de cultura organizacional para fortalecer las tareas investigativas dentro de los cuerpos académicos como apoyos financieros, capacitación o reconocimiento, la visión del director, política institucional, entre otros. Se consideró también una escala específica para el clima de innovación con base en la propuesta de West y Anderson (1996).

La última sección quedó conformada por 20 preguntas que tiene que ver con la productividad en cuanto a la cantidad de publicaciones que ha tenido el CA en los últimos dos años (seis preguntas); además, la frecuencia con la que realiza actividades de investigación (siete preguntas con escala del 0 al 4 - 0. Nunca, 1. Una vez al año, 2. Dos veces al año, 3. Tres veces al año, 4. Más de tres veces al año); así mismo, con 5 preguntas se indaga en el grado de acuerdo (del 1 al 7) en el que la investigación y producción del CA favorece o promueve la innovación.

Diseño y proceso de validación

Para llevar a cabo el diseño del instrumento de medida, primeramente, se cuidaron algunos detalles relacionados a la conceptualización y el ajuste al contexto de aplicación (Tucker, Viswanathan y Walford, 2010). Radhakrishna (2007) propone cinco pasos para el desarrollo y prueba de un cuestionario: 1) antecedentes de investigación, 2) conceptualización, 3) formato y análisis de datos, 4) establecer la validez y 5) obtener la confiabilidad.

Paso 1 – Antecedentes. Cuidar objetivos, preguntas e hipótesis. Además, se determina quién es el público (características) y la forma de establecer los procesos de selección de la muestra versus población.

Paso 2 - Conceptualización del cuestionario. Diseño del cuestionario a través del planteamiento de preguntas o ítems que por separado o en conjunto pretendan medir las variables planteadas en los objetivos.

Paso 3 - Formato y análisis de datos. La atención se centra en las preguntas, la selección de escalas de medición apropiadas, el formato, el orden de las preguntas, el tamaño de fuente, y el análisis de datos propuesto. Para esto se consideraron algunas observaciones relevantes hechas por un grupo de estudiantes de doctorado. También se decidió aplicarlo en línea para un mayor alcance y rapidez en este proceso.

Paso 4 - Establecer la validez. La validez se establece mediante un panel de expertos y una prueba de campo. Para la validez de expertos se utilizó un formato para que cada juez o experto valorara tres aspectos por ítems: claridad, relevancia y congruencia; y el nivel de suficiencia de cada nivel: individual, grupal, institucional y producción científica.

Para este proceso se envió el cuestionario completo a seis expertos: dos en el tema (internacionales), dos expertos en el contexto de las escuelas normales, un experto en estadística y uno más en lenguaje. Uno de los jueces de contexto sugirió agregar preguntas en la parte institucional; por ejemplo, si cuenta con suscripciones a revistas o base de datos, si tiene una política editorial, si otorga apoyos para publicación de libros. Este tipo de preguntas se agregaron al cuestionario y se hicieron ajustes sugeridos en las escalas de respuestas para el primer pilotaje.

Después de esto, se realizó una prueba piloto del cuestionario con 20 profesores integrantes de grupos de investigación para constatar que las preguntas son claras y entendibles. El enlace del cuestionario generado por Google drive se mandó por correo electrónico con previa autorización y consentimiento informado (firmado) de los

participantes que aceptaron contestar el cuestionario.

Paso 5 - Establecer confiabilidad y validez de constructo. Se aplica el cuestionario para probar su fiabilidad en términos estadísticos (Furr y Bacharach, 2008).

Análisis de datos

Las respuestas de los cuestionarios que se contestaron se descargaron en formato Excel y después se pasaron al Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (por sus siglas en inglés, SPSS), Versión 22 para el análisis de los datos. Se realizará análisis de fiabilidad y análisis factoriales para la validación de las medidas de las diferentes variables del estudio.

Como primer paso se realizaron análisis de fiabilidad obteniendo el índice de alfa de Cronbach del total del cuestionario y por cada una de las escalas establecidas desde la teoría. Después, se realizó el análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales con extracción Varimax para cada una de las variables del cuestionario.

RESULTADOS

Con los datos obtenidos del cuestionario respondido por 101 participantes integrantes de cuerpos académicos de escuelas normales, se obtuvo el alfa de Cronbach, la cual arrojó un puntaje total de .919 (considerando 80 elementos). Esto indica una confiabilidad aceptable (Tabla 1).

Tabla 1.

Alfa de Cronbach obtenida por cada variable del modelo

Nivel	Variables	Elementos	Alfa de Cronbach
Individual	Competencias	5	.808
	Propensión para innovar	5	.938
Grupal	CLIMA DE EQUIPO		.963
	• Visión	5	.907
	• Seguridad en la participación	5	.966
	• Orientación a la tarea	5	.938
	• Apoyo a la innovación	5	.823
	Colaboración	5	.844
Institucional	Capital tecnológico	6	.914
	Cultura organizacional	10	.946
	Clima para innovar (institución)	5	.948
Grupal	Producción científica orientada a la innovación	7	.937

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos derivados de los análisis de fiabilidad

Como se observa en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** los índices de alfa de Cronbach obtenidos por cada una de las dimensiones del cuestionario van desde .808 a .966. Solo en la dimensión de apoyo a la innovación, que forma parte del clima de equipo, se eliminó un elemento. Al eliminarla, el alfa subía a .920. Por lo tanto, esta dimensión quedó integrada por 4 ítems. El ítem eliminado fue el que estaba planteado en términos negativos

En cuanto a los análisis factoriales se realizó el de componentes principales con extracción Varimax para cada una de las variables del cuestionario. En la Tabla se muestran los valores obtenidos de este análisis: índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la varianza explicada por un factor y los pesos factoriales de los componentes. La primera medida de la tabla indica puntuaciones aceptables para cada dimensión, que van desde .798 a .945.

Tabla 2.

Resultados del análisis factorial con componentes principales y Varimax

Variables	Elementos	KMO	%varianza explicada por 1 factor	Pesos factoriales	
				Menor	Mayor
Competencias	5	.822	61.350	.575	.890
Propensión para innovar	5	.901	80.424	.863	.921
CLIMA DE EQUIPO	20	.945			
Colaboración	5	.798	62.677	.588	.850
Capital tecnológico	6	.857	70.095	.735	.900
Cultura organizacional	10	.903	68.158	.665	.889
Clima para innovar (institución)	5	.865	83.083	.854	.935
Producción científica orientada a la innovación	7	.888	80.026	.844	.926

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos derivados de los análisis factoriales

Además, también se observa que, como se esperaba, cada uno de estos fueron explicados por un solo factor con % de varianza desde 61% a 83%, aproximadamente en cada dimensión. En cuanto a los pesos factoriales que conformaron cada factor, todos obtuvieron puntuaciones mayores al .500 de cada ítem analizado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio analizó la validez de constructo de una medida con varias escalas para medir las variables asociadas a la productividad científica e innovación de los cuerpos académicos de

las escuelas normales. Sin embargo, aún es necesario llevar a cabo la comprobación de unidimensionalidad con modelos Rasch y los análisis confirmatorios de latente productividad científica. Una vez obtenidos estos parámetros de ajuste se deberá continuar hacia las pruebas de invariancia por sexo, y la validación por convergencia con una escala de percepción de integración grupal y desarrollo colectivo.

Las propiedades psicométricas exploratorias aquí presentadas son adecuadas para la medición del constructo. Específicamente, los hallazgos proveen apoyo al modelo multidimensional de medición que a futuro permitirá iniciar un análisis multivariado de tipo explicativo y predictivo. Los resultados descriptivos muestran la presencia de mecanismos grupales, de formación y de tipo institucional que permiten la innovación y el desarrollo de los cuerpos académicos y de su producción científica.

Por otra parte, con respecto a la escala, se aprecia que el modelo de medición multidimensional se ajusta mejor a los datos que el modelo unidimensional, lo cual sugiere que la producción científica implica la utilización de mecanismos que, aunque relacionados, miden aspectos diferentes del constructo. Teóricamente, esto implica que es necesario analizar los factores asociados y los efectos en la conducta de cada uno de estos mecanismos, y, en el aspecto práctico, muestra la necesidad institucional de diseñar o actualizar políticas específicas dirigidas a implementar diversas estrategias para incrementar la producción científica e innovación.

REFERENCIAS

- Altopiedi, M., Hernández, E. y López, J. (2015) Características relevantes de grupos de investigación destacados en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), pp. 126-142. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000086>
- Anderson, N. y West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 235–258.
- Anderson, N., De Dreu, C. K. W., y Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state of the science. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 147–173. <https://doi.org/10.1002/job.236>
- Bain, P., Mann, L. y Pirola, A. (febrero, 2001). The innovation imperative. The Relationships Between Team Climate, Innovation, and Performance in Research and Development Teams. *Small Group Research*, 32 (1), 55-73.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de*

- las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Boada, J., Vallejo, R.D; Llanos, E. y Vigil, A. (2011). Versión breve en español del Team Climate Inventory (TCI-14): desarrollo y propiedades psicométricas. *Psicothema*. 23 (2), 308-313.
- Bokser, J. (octubre-diciembre, 2019). La producción científica en un contexto de transformación social. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(4), 929 – 934.
- Bonaccorsi, A. (2008). Search regimes and the industrial dynamics of science. *Minerva*, 46(3), 285-315.
- Burningham, C., y West, M. A. (1995). Individual, Climate, and Group Interaction Processes as Predictors of Work Team Innovation. *Small Group Research*, 26, 106–117. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1046496495261006>
- Cameron, K. y Quinn, R. (2006). Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework. Estados Unidos: Jossey-Bass
- Chang, E, Rodríguez, E. y Sanlúcar, E. (2013) “Los Cuerpos académicos de la División Académica de Educación y Artes. Factor para la producción de conocimientos. Entre lo deseable y la realidad”. En S. Aquino, D. Magaña y P. Sánchez (Eds.). *Cuerpos Académicos en Educación Superior: Retos para el Desarrollo Institucional*. pp. 105-127. Villahermosa Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Chapa, M., González, I., y Ovalle, F. (2012). *CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Educación, Chihuahua, Chih.
- Cruz, K. A., Guzmán, S., Loya, A., y Rivera, S. A. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10).
- Cummings, J. y Ancona, D. (2005). The functional perspective. In S. A. The handbook of group research and practice (pp. 107-118). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412990165.n6
- Dundar, L y Lewis, D. (1998). Determinants of research Productivity in higher education. *Research in Higher Education*, 39 (6), 607-631.
- Durand, J. P. (2017). Factores que inciden en el desempeño de los grupos de investigación: Tres casos de estudio de la Universidad de Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1143–1167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01143.pdf>
- Fernández, I., Vega, J., y Gutiérrez, A. (2010). Ciencia e innovación: una relación compleja y evolutiva. Ingenio Working Paper Series, 10. Recuperado de http://www.ingenio.upv.es/sites/default/files/working-paper/ciencia_e_innovaci_n__una_relaci_n_compleja_y_evolutiva.pdf
- Furr, R.M., y Bacharach, V.R. (2008). *Psychometrics: An introduction*. Londen: Sage Publications. ISBN: 9781452256801.

- García, C., Magaña, D.E., Ancona, M.C., Guzmán, C. y Navarrete, M.C. (2016). Los cuerpos académicos y su relación con la gestión del conocimiento. *Revista Global de Negocios*, 4(4), 11-27.
- González, G. y Gómez, J. (2017). Análisis de las prácticas de colaboración científica : una vía hacia la excelencia. *Revista de difusión de la Investigación*, (96), 98-99.
- Heinze, T., Shapira, P., Rogers, J. D., y Senker, J. M. (2009). Organizational and institutional influences on creativity in scientific research. *Research Policy*, 38(4), 610–623. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.01.014>
- Hollingshead, A., Wittenbaum, G., Paulus, P., Hirokawa, R., Ancona, D., Peterson, R., Jehn, K. y Yoon, K. (2005). A look at groups from the functional perspective. En M. S. Poole y A. B. Hollingshead (Eds.), *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives* (pp. 21-62). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483328935.n2
- Jiménez, B. (1993). Productividad en investigación del docente universitario. *Revista espacios*, 14 (3). Caracas – Venezuela.
- Jung, T., Scott, T., Davies, H. T. O., Bower, P., Whalley, D., McNally, R., y Mannion, R. (2009). Instruments for Exploring Organizational Culture: A Review of the Literature. *Public Administration Review*, 69(6), 1087–1096.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39 (155), 7–25.
- Loza, M. G., López, I., y Merino, C. A. (2017). *Evaluación del desarrollo de los cuerpos académicos de una escuela normal en el Estado de Puebla: retos hacia la consolidación*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0908.pdf>
- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E. y Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85 (2), 273-283.
- Ortega, C., y Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra-Ximhai*, 12(6), 295–303.
- Piedra, Y. y Martínez, A. (2007) Producción científica. *Ciencias de la Información*, 38 (3), 33-38.
- Poole y A. B. Hollingshead (2005), *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Radhakrishna, R. (Febrero, 2007). Tips for Developing and Testing Questionnaires/Instruments. *The Journal of Extension*, 45(1). <https://www.joe.org/joe/2007february/tt2.php/www.us.army.mil/suite/login/welco>
- Rey, J. y Martín, M. J. (2010). Grupos de investigación, integración social y actividad investigadora. En L. Sanz y L. Cruz (Eds.). *Análisis sobre ciencia e innovación en España* (pp. 118–147). Madrid, España.

- Rueda, G. y Rodenes, M. (2016). Factores determinantes en la producción científica de los grupos de investigación en Colombia. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(1).
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008) Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37 (146), pp. 115-132. ISSN: 0185-2760.
- Secretaría de Educación Pública (28 de febrero de 2019). ACUERDO número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). Página oficial de PRODEP. Recuperada de (consultada en septiembre de 2019) <http://promep.sep.gob.mx/CA1/>
- Tucker, E., Viswanathan, M. & Walford, G. (2010). “Reflections on social measurement: how social scientists generate, modify, and validate indicators and scales”. In G. WalfordE. Tucker & M. Viswanathan. *The SAGE Handbook of Measurement* (pp. 1-6). London: SAGE Publications
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. España: Siglo XXI editores.
- West, M. A., y Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.680>
- West, M. A., y Hirst, G. (2003). Cooperation and teamwork for innovation. En M. A. West, D. Tjosvold y K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 297-319). Chichester, Eng- land: Wiley.
- Yañez, A. I., Mungarro, J. E., y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1).

Educación Ambiental bajo el enfoque de Educación Imaginativa en alumnos de sexto año de primaria

Jessica Antonio Arellano

Escuela primaria “Héroe de Nacozari”

jessicaantonioarellano@gmail.com

Daniela Covarrubias Capaceta

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

dni07@hotmail.com

Carolina López Larios

The Centre for Imagination in Research, Culture & Education

clopezlarios@gmail.com

Línea temática: Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito describir los cambios y compromisos de los alumnos al implementar las planeaciones creadas a partir del de Educación Imaginativa. Asimismo, conocer las herramientas cognitivas que tuvieron mayor significación con las actividades y por ende, el resultado de la vinculación del enfoque con la Educación Ambiental en 30 alumnos de sexto año de primaria. La metodología de investigación es de carácter cualitativo, con un alcance descriptivo y diseño narrativo, dada la recolección de datos y descripción precisa de las actividades aplicadas para el estudio, así como de resultados y análisis. Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos fueron el registro anecdótico, la videograbación, la planificación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. En conclusión, se percibió que, en los cambios y compromisos, las respuestas fueron positivas derivadas a un cambio de percepción. Con relación a las herramientas que fueron significativas, la Metáfora, Juego y Dramatización y Misterios y Acertijos fueron las que predominaron. Por último, la vinculación de Educación Imaginativa con Educación Ambiental arrojó que los estudiantes ligaron sus emociones con el aprendizaje, lo que provocó reacciones de felicidad y diversión al realizar las distintas actividades.

Palabras clave: Educación Imaginativa, Educación Ambiental, herramientas cognitivas, emociones.

Planteamiento del problema

Las acciones irresponsables con respecto al descuido de los recursos naturales, causa que el planeta Tierra se vea envuelto en cambios constantes que alteran significativamente el entorno. Dichos cambios generan innumerables efectos que provocan situaciones de extremo peligro, repercusiones como el efecto invernadero, cambio climático y calentamiento global. De acuerdo a Pardos (2010), el calentamiento global y sus presuntos y diversos efectos a nivel geográfico y biológico viene siendo objeto continuo de atención por los medios de comunicación. Sin embargo, a pesar de su difusión en los últimos años, no se han visto cambios que disminuyan el impacto ambiental que generan las actividades humanas.

Es alarmante observar que las generaciones de estudiantes actuales y sobre todo las que se encuentran en zonas urbanas, no parecen realmente preocupados por los cambios que atraviesa el mundo debido al gran daño ambiental que han causado los propios seres humanos para satisfacer sus necesidades o incluso para lucrar con ellos. Alumnos que parecen indiferentes ante los cambios climáticos, la extinción de especies, la sobreexplotación de recursos entre tantas otras consecuencias y que, a pesar de la gran cantidad de información y campañas, no parecen tomar medidas o realizar acciones para intentar prevenir o revertir los daños existentes.

El contexto de la investigación está ubicado en Hermosillo, Sonora, con un grupo de sexto grado de primaria, el cual presenta características variadas, ya que, de acuerdo a las observaciones realizadas, los estudiantes parecen conscientes de la importancia del cuidado ambiental y durante su horario académico llevan a cabo el club llamado Huerto escolar, donde se han acercado en gran medida a la Educación Ambiental, sin embargo, no parecen practicar acciones parecidas en su vida diaria, ya sea por indiferencia o por limitarlo a una materia más.

Marco teórico

El propósito primordial de este estudio es describir la implementación del enfoque de Educación Imaginativa en la Educación Ambiental mediante las planeaciones aplicadas. También se pretende conocer qué herramientas del enfoque de Educación Imaginativa son más significativas para los alumnos considerando las actividades diseñadas con el fin de conocer la viabilidad de conectar las emociones, imaginación e intelecto para la reflexión en el cuidado del ambiente, con la aplicación de actividades novedosas y significativas derivadas del enfoque.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), expresa que “es imprescindible replantearnos una nueva visión del mundo, adoptar nuevas maneras de pensar y comportarnos como ciudadanos del mundo. Por ello el desarrollo sostenible debe comenzar en los pupitres de la escuela” (2017, párr. 1). Se considera que es necesaria la educación ambiental, sobre todo en los primeros años de escolarización para fomentar y dar un seguimiento preciso sobre el cuidado del entorno natural de manera progresiva hasta llegar a acciones que permitan en los educandos una mejor visión y proyección del mundo respetando su ambiente como parte vital de su interacción.

La educación actual ciertamente influye en la indiferencia de los educandos con respecto a lo que sucede en el exterior y limita su visión a lo estrictamente académico. Por ende, se propone a la Educación Imaginativa como enfoque para conectar a los alumnos con la naturaleza, es decir que, mediante el uso de su imaginación y de técnicas como la narración de historias, metáforas, chistes o crear imágenes compartidas, los estudiantes puedan acercarse de una forma emocional y creativa a la reflexión y empatía con respecto a su entorno natural.

De acuerdo a Egan (como se citó en Grimaldo, Judson, Boullosa & Acuña, 2017), la Educación Imaginativa “es una forma de pensamiento acerca de la educación y acerca de la práctica educativa, que se enfoca en involucrar las emociones y la imaginación de los niños en los contenidos de los planes de estudio” (p. 26). Por su parte, la Educación Imaginativa “enlaza de manera efectiva las emociones, la imaginación y el intelecto tanto de alumnos como de maestros” (Educación Imaginativa México, 2015, párr. 1). En este sentido el enfoque pretende una transformación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos en el aula para que se conecten emocionalmente a los contenidos vistos y que puedan apropiarse de ellos de tal manera que dominen lo aprendido

Para entender a fondo el enfoque, Egan (como se citó en Grimaldo, et al., 2017), menciona cinco tipos de comprensión que fijan las bases de la Educación Imaginativa, que permiten a las personas comprender el mundo desde distintas formas y perspectivas, debido a que cada una corresponde a una forma diferente de pensamiento. Estas comprensiones son parte del individuo y, por lo tanto, se van alcanzando a medida del progreso de este en su desarrollo del lenguaje bajo los siguientes niveles expuestos.

Comprensión somática. Se centra en una conciencia prelingüística y es la base que posibilita que se desarrollen todas las herramientas que se experimentan con el cuerpo como son los sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) y emociones, debido a que es el primer acercamiento que permite al individuo interpretar el mundo.

Comprensión mítica. En esta se lleva a cabo el lenguaje oral y permite al individuo hacer uso de las herramientas adquiridas en la comprensión anterior para formar historias, haciendo uso de emociones con opuestos binarios para crear imágenes mentales, metáforas, misterios y acertijos, rima y ritmos, chistes y humor e incluso, juegos y dramatizaciones, esto con el fin de obtener aprendizajes emocionalmente significativos y duraderos.

Comprensión romántica. En esta etapa se hace uso del lenguaje escrito, donde el individuo es más racional y el intelecto predomina sobre lo físico. Aquí se destacan las emociones como los extremos y límites de la realidad, asombro y admiración, así como la asociación de cualidades heroicas en opuestos binarios. También se destacan herramientas como la humanización y personificación del conocimiento, cambio de contexto y juego de roles y el ojo gráfico.

Comprensión filosófica. Después de pasar por las anteriores etapas, se hace un uso teórico del lenguaje, el cual se concentra en la explicación de todo, en donde existe la necesidad por la generalidad, el de realizar esquemas y sus anomalías, comienza la búsqueda de la autoridad y la verdad, así como los procesos de los resultados y la definición del yo.

Comprensión irónica. Aquí se hace uso reflexivo del lenguaje, el cual tiene que ver con la capacidad del ser humano de usar su imaginación para crear, transformar o de sentir al pensar fuera de paradigmas y convenciones. Se destacan los límites de lenguaje, uso autorreflexivo del lenguaje, modulación de los distintos tipos de comprensión, apreciación por la ambigüedad, la postura Socrática o filosófica, es decir, la búsqueda de nuevas ideas y la coalescencia, la cual hace referencia a que puedan unir o fundir sus propios conocimientos para crear nuevos de mayor amplitud.

Es importante resaltar que dichas comprensiones están categorizadas y que se relacionan una con otra, es decir, son niveles que una vez alcanzados, solo pueden esperar a continuar con la siguiente etapa sin un retroceso de por medio. Asimismo, para esta investigación, solo se considera la comprensión mítica para llevar a cabo el estudio dado que en esta predomina el lenguaje oral, además de que se puede encontrar el pensamiento mítico de las sociedades orales tradicionales, así como el discurso cotidiano y espontáneo de los niños en culturas alfabetizadas (Egan, 2000).

Por lo tanto, para llevar a cabo el enfoque de Educación Imaginativa en la Educación Ambiental se retomaron las herramientas cognitivas que se encuentran en esta comprensión para llevar a cabo una planificación. Asimismo, Egan y Judson (2018), mencionan que “estas técnicas también crean mundos mentales distintos del mundo natural que les rodea. Nuestros mundos mentales están cargados de viveza e intensidad emocional. Estos son mundos que generalmente dan placer y pueden enriquecer nuestras interacciones con el mundo natural” (p. 29).

Metodología

El tipo de investigación es de carácter cualitativo dado que se espera comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados, en este caso se pretende interpretar los resultados obtenidos con respecto a las actividades diseñadas para dar respuesta a las interrogantes del estudio, pero considerando el contexto y los participantes del estudio desde su realidad. De acuerdo a Ortiz (2006), el alcance descriptivo “trata de especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado, según se considere su importancia” (p. 536). Por ende, se busca explicar los aspectos globales que encierran todos los elementos dentro del estudio, lo cual permite un análisis más profundo, sobre todo, considerando el enfoque de Educación Imaginativa dentro del ámbito educativo, el cual resulta relativamente nuevo, y por lo mismo, poco conocido.

El diseño de investigación es la narrativa, que implica describir los datos obtenidos considerando no solo lo observado, sino las evidencias obtenidas en el trayecto del estudio. Asimismo, Salgado (2007), confirma que “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos

sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno” (párr. 22). Por concluyente, el indagador es el encargado de reconstruir toda la información obtenida para formar la historia o estudio obteniendo incluso nuevos aspectos o categorías del mismo tema.

Los participantes del estudio son 30 alumnos de sexto grado de una escuela primaria pública, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, de los cuales 18 son mujeres y 12 son hombres, con edades que oscilan entre los 11 y 12 años aproximadamente. El proceso de selección fue a conveniencia, dado que en la institución mencionada se realizan prácticas profesionales, y existe la facilidad de implementar el estudio en la jornada escolar sin contratiempos y con la autorización plena del docente tutor y padres de familia.

Para este estudio se considera a la observación participante como técnica central, dado que, durante su aplicación, se tendrá estrecha comunicación con los alumnos. Esto hace hincapié a anotar los hechos relevantes del estudio que puedan ser potenciales para el análisis de los mismos, y que puedan contribuir directamente a la investigación.

Los instrumentos a implementar durante el estudio fueron el registro anecdótico, videograbaciones, planificación y entrevista semiestructurada en un grupo focal. Un instrumento fundamental es la planificación (Ver Anexo), considerando las herramientas cognitivas de la comprensión mítica que describió Egan de las cuales se desprenden ejercicios distribuidos en seis sesiones (uno al día), por dos semanas, con una duración de dos horas cada una.

El grupo focal “constituye una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, cuyo sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo” (Calvente & Rodríguez, 2000, p. 181). En este caso, se realiza con los participantes del estudio, mediante entrevistas semiestructuradas, de manera grupal, con el fin de que compartan sus opiniones, no para llegar a acuerdos, sino para conocer sus perspectivas a partir de la experiencia de cada alumno.

El software utilizado es ATLAS.ti, el cual en palabras de Cantero (2014), explica que permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, dado que otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para el análisis de la teoría.

Para citar las viñetas discursivas presentes en la investigación se codificaron las respuestas considerando el instrumento de procedencia, es decir, de videograbación (VG), o registro anecdótico (RA). Además, se tomó en cuenta la fecha partiendo del día, mes y año, y se consideró también el número del sujeto y su respectivo sexo, esto con el fin de identificar a los alumnos participantes.

Dentro de las limitaciones que están presentes en el estudio, se destaca la escasa información con respecto al enfoque de Educación Imaginativa, debido a su carácter innovador, el cual se vio reflejado en la realización de los apartados y de la creación de instrumentos como la planificación con respecto al formato y las herramientas cognitivas. Como se mencionó anteriormente, dado que resulta algo nuevo dentro de las aulas, se forman preconcepciones en el

alumno. En este caso, fue difícil que los estudiantes aceptaran las dinámicas y actividades escogidas, ya que tenían una modalidad de trabajo distinta en el aula, por lo que se percibió resistencia a algunos ejercicios que no les eran familiares y que, por lo tanto, no realizaban con confianza. La indisciplina por su parte, fue un factor decisivo para el desarrollo de las actividades, ya que en algunas sesiones, los alumnos se mostraban a la defensiva, lo que fue un gran distractor para el resto de sus compañeros.

El tiempo asignado para las actividades y la cantidad de sesiones para el estudio resultó predominante sobre las clases de asignaturas semanales, lo que provocó un atraso en los contenidos y temas que correspondían en ese periodo. Asimismo, hubo varios factores externos que interrumpieron las sesiones, como fue el caso de la reunión de padres de familia, que incitó a que los alumnos no estuvieran centrados del todo en las actividades, ya que estaban pendientes de las reacciones de sus padres con respecto a sus calificaciones.

Resultados

Para recabar la siguiente información, se consideraron ocho preguntas dentro del grupo focal, el cual fue recabado entre los 22 estudiantes que estuvieron en esa sesión. El propósito que interpretaron los alumnos de acuerdo a las actividades realizadas fue el aprender, cuidar y llevar a cabo acciones para preservar a las plantas.

Al cuestionar a los alumnos sobre los cambios que tuvieron al llevar las sesiones, la gran mayoría contestó que se tienen que cuidar las plantas y que incluso, su cuidado es más delicado, asimismo, comentaron la importancia de no infravalorarlas, y que son seres vivos que también sufren, lo que deriva a que su forma de pensar con respecto a ellas cambió.

Con respecto a los compromisos que los estudiantes se propusieron a sí mismos después de llevar a cabo las actividades, la respuesta predominante fue no contaminar con 13 alumnos. Asimismo, seis niños expresaron que se comprometían a no tirar basura y otros estudiantes comentaron acciones como respetar y regar las plantas, limpiar cuando haya basura, no talar árboles y cuidar más el ambiente de forma general.

Al cuestionar a los alumnos sobre las actividades que más les gustaron se consideró la herramienta cognitiva a la que pertenecen para realizar el mapa, en este caso fue Misterios y acertijos la que predominó, dado que 15 educandos coincidieron con la actividad de la clorofila, debido a que les gustó probarla, fue interesante aprender sobre ella, así como ver el proceso de elaboración. Además, un estudiante mencionó que le gustó oler los productos naturales que se desprendían de la misma actividad.

Por otro lado, las herramientas Formar imágenes y Metáfora obtuvieron los mismos resultados, siendo en esta última debido a la actividad de la película ya que, de acuerdo a los propios niños, aprendieron y les gustó el mensaje que transmitía, además de que ayudaron al medio ambiente con otras actividades de esta misma herramienta. La herramienta Rima y ritmo también fue gustada ya que, dentro de la actividad, los niños tenían que crear las letras de canciones ya existentes, a lo que dos alumnos coincidieron en divertirse al realizarla. Por último, Chistes y

humor resultó una herramienta atractiva para un estudiante dado que tuvo inventar su propio chiste sobre plantas y expresarlo a sus compañeros.

Con respecto a las herramientas no gustadas, 11 alumnos coincidieron en Juego y dramatización, principalmente por la actividad Plantas vs. Zombies, ya que no se parecía al juego original. De igual forma, un estudiante expresó que el juego Vamos a crecer generó desorden en sus compañeros y no se llevó a cabo como correspondía.

La herramienta Formar imágenes fue elegida por cinco alumnos debido a que todos ellos expresaron que no sabían dibujar. Por otro lado, la Metáfora también fue mencionada porque dos estudiantes explicaron que no sabían hacer poemas. No obstante, hubo tres niños que opinaron que las actividades realizadas en todas las sesiones fueron de su agrado.

Al cuestionar a los estudiantes sobre las actividades que más recordaban, hubo opiniones variadas dado que pertenecían a distintas herramientas. La que predominó con 19 alumnos fue la perteneciente a Metáfora por los cuentos y poemas realizados. Seguido de esta, la herramienta Juego y dramatización, elegida por 17 estudiantes debido a los juegos, mencionado principalmente al de Plantas vs. Zombies. Asimismo, 15 niños recordaron la actividad de la clorofila, perteneciente a la herramienta Misterios y acertijos. Por otra parte, la herramienta Formar imágenes obtuvo a 13 alumnos dada las actividades de dibujo y cuentos de plantas que ellos mismos inventaron. Por último, la herramienta Rima y ritmo fue recordada por tres estudiantes debido a las canciones que crearon en una de las actividades.

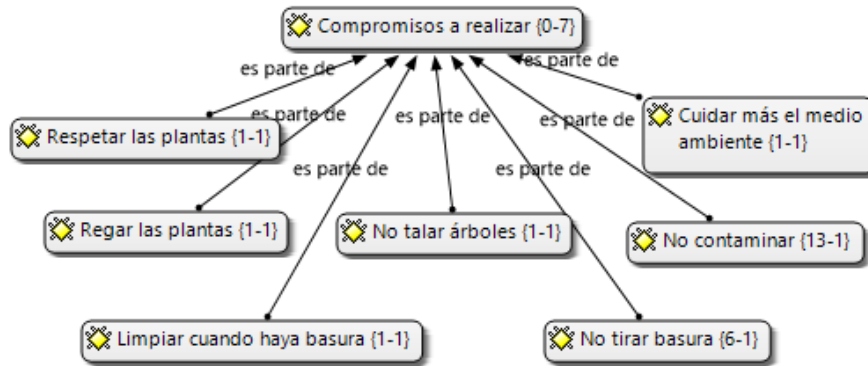
Al cuestionar a los alumnos sobre lo que sintieron al realizar las actividades en las seis sesiones, 19 alumnos expresaron que se sentían muy felices de aprender, cuatro mencionaron que se divirtieron y de forma individual, uno comentó que sintió nervios en algunas actividades ya que no sabía cómo hacerlas bien. Por otra parte, otro estudiante comentó que sintió miedo debido a que no quería mostrar los trabajos que había realizado, como canciones y poemas, frente a sus compañeros.

Discusión y conclusiones

Con respecto a los cambios y compromisos que se logran en los estudiantes al aplicar las planeaciones creadas bajo el enfoque de Educación Imaginativa con respecto a Educación Ambiental, se puede deducir que dado las respuestas obtenidas en los párrafos anteriores con relación a los cambios, se observó una gran respuesta de los estudiantes, ya que mostraron una perspectiva distinta con hacia las plantas, considerándolas como seres vivos que sienten y están presentes en el entorno, e incluso creció en ellos la necesidad de cuidarlas aún más.

Por otro lado, entre los compromisos que se propusieron (Ver figura), se destacó que tratarían de no contaminar su entorno, así como respuestas derivadas al cuidado de plantas. Ante esto se puede reflejar que adquirieron mayor empatía, dado que explicaron las acciones específicas a realizar para evitar dañar el medio ambiente.

Figura. Compromisos a realizar



Fuente elaboración propia.

Sobre esto se concluye que los alumnos adoptaron posturas, de acuerdo a los cambios que ellos sintieron, y se propusieron a sí mismos compromisos que pudieran llevar a cabo de forma cotidiana. Por ende, tanto su cambio de perspectiva y sus compromisos fueron resultado de las actividades aplicadas bajo el enfoque de Educación Imaginativa con relación a Educación Ambiental.

Con relación a las herramientas cognitivas del enfoque de Educación Imaginativa que resultaron atractivas para los estudiantes, se puede considerar que cinco de las seis herramientas fueron significativas para ellos, ya sea porque les gustó, o porque no fueron de su agrado. La que tuvo la mayor atención de acuerdo a lo que se reflejó en el grupo focal, fue la Metáfora, ya que en esta hubo actividades que implicaron un reto para los alumnos, debido a que tenían que hacer poemas y cuentos, los cuales expresaban constantemente que no sabían realizarlos o bien, se les dificultaba. Otra herramienta que tuvo la atención de los niños fue Juego y dramatización, dado que en esta se centraron actividades de juego, tanto dentro como fuera del aula, no obstante, su interés predominó porque estos no eran de su gusto o porque la indisciplina no dejó que se llevaran de manera fluida.

Misterios y acertijos fue una de las de mayor interés, ya que en repetidas ocasiones mencionaron que la actividad acerca de la clorofila, donde los alumnos tuvieron la oportunidad de tomarla y ver su proceso de elaboración. También la herramienta Formar imágenes tuvo su atención debido a los videos proyectados y los cuentos que escucharon, así como los que ellos tuvieron que realizar.

Por último, Rima y ritmo captó su interés debido a que tuvieron la oportunidad de crear canciones, presentarlas ante el grupo, así como hacer repertorios para las dinámicas. Si bien Chistes y humor tuvo un buen recibimiento en uno de sus ejercicios, los educandos no lo mencionaron, por lo que no resultó notable para ellos. Se considera que las herramientas predominantes fueron significativas dado que generaron una reacción de atención ante lo que se estaba haciendo, ya sea por la dificultad existente, la novedad de las actividades o la diversión que encontraron al llevarlas a cabo.

Ante estos datos, se concluye que los alumnos si se vieron atraídos ante las herramientas, siendo las sesiones memorables independientemente del recibimiento positivo o negativo que tuvieron, ya que resultaron ser las más recordadas por los niños. Al tratar de contestar el resultado de la vinculación de Educación Imaginativa con Educación Ambiental en alumnos de sexto año de primaria, es importante dirigirse a la parte emocional que tuvieron los estudiantes al realizar las actividades derivadas de las herramientas cognitivas del enfoque. En este caso, los niños expresaron sentirse felices al llevar a cabo cada de una las actividades, así como divertirse en repetidas ocasiones. Otras emociones que se mencionaron fueron el nerviosismo y miedo, ya sea a lo desconocido de los ejercicios o bien, a la exposición de lo elaborado.

Ante esto se puede retomar que los alumnos ligaron lo que sentían y lo relacionaron directamente con las actividades, creando en ellos un panorama distinto de aprendizaje, esto sin perder el propósito que tenían las sesiones, ya que, al cuestionarlos, entendieron que lo aplicado tenía el fin de apreciar más su entorno, específicamente las plantas y la naturaleza en general. Se concluye que el resultado de la combinación de Educación Imaginativa con Educación Ambiental podría promover el ejercicio de actividades amigables con el entorno, creando la conexión emocional que caracteriza al enfoque, sobre todo, indagando desde la percepción de los estudiantes, sin olvidar el aspecto educativo que se refleja en los retos académicos propuestos para ellos.

Por otra parte, es importante resaltar las limitaciones que existieron para que puedan preverse en futuras investigaciones, en este caso, se recomienda que la aplicación de sesiones sea en periodos donde no haya eventos escolares que puedan interrumpirlas para optimizar el tiempo de estas. Asimismo, se sugiere anticipar estrategias de control de disciplina para que los estudiantes puedan centrarse en las actividades que se pretenden aplicar y se puedan obtener resultados más completos.

De forma personal, se considera al enfoque de Educación Imaginativa una alternativa viable para fomentar en los estudiantes acciones para la reflexión, no solo de carácter ecológico, sino que podría adaptarse a otras temáticas que favorezcan la conexión de los alumnos con su proceso de aprendizaje sin la rigurosidad de la educación convencional.

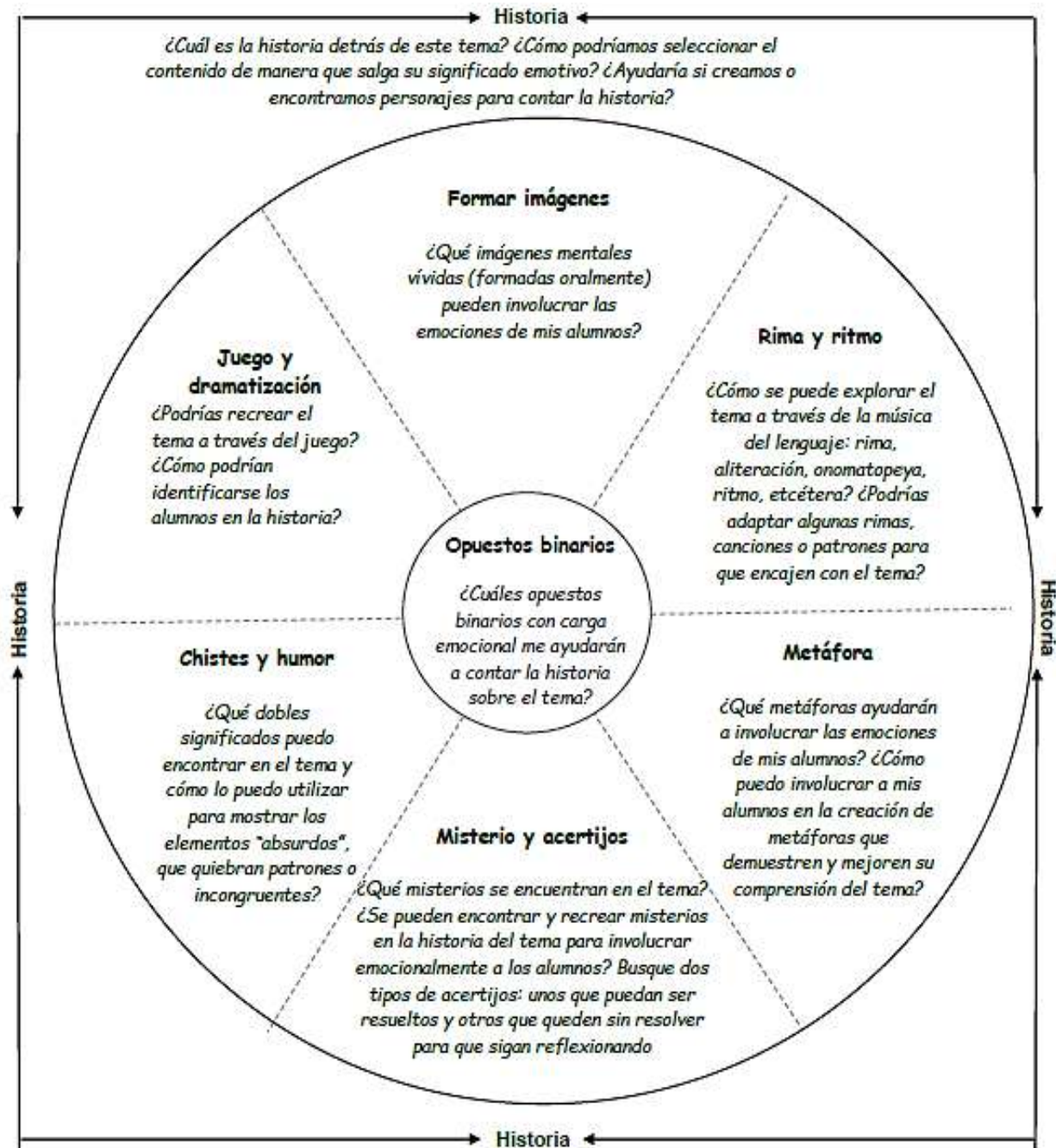
Conviene subrayar la importancia en la continuidad de investigaciones de campo con este tipo de enfoque, ya que se podría profundizar en más hallazgos que recopilen resultados más eficaces para un seguimiento en este estudio, y se puedan acceder a datos más completos que permitan conocer la viabilidad de su aplicación en escuelas de educación primaria del país. Para finalizar, sería importante tomar en cuenta las siguientes interrogantes para futuras investigaciones ¿Cuál es la respuesta de un estudio similar en alumnos de grados menores? y ¿Qué resulta de la vinculación del enfoque de Educación Imaginativa con una asignatura del Plan de Estudios actual?

REFERENCIAS

- Calvente, M., & Rodríguez, I. (febrero, 2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181-186. Recuperado de <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/5+Aten+Primaria+2000.+Grupo+Focal+Diseño+y+Practica.pdf>
- Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Educación Imaginativa México. (2015). *Educación Imaginativa*. México: Autor. Recuperado de <https://www.educacionimaginativa.mx/quienes-somos1-cbs0>
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, España: Paidós.
- Egan, K., & Judson, G. (2018). *Educación Imaginativa Herramientas Cognitivas para el Aula*. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Grimaldo, A., Judson, G., Boullosa, P., & Acuña, S. (2017). *Educación Imaginativa: Una aproximación a Kieran Egan*. Madrid, España: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Congreso mundial sobre educación ambiental debate acerca del camino a seguir para conseguir sociedades sostenibles*. Vancouver, Canadá: autor. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/congreso-mundial-educacion-ambiental-debate-acerca-del-camino-seguir-conseguir-sociedades>
- Ortiz, J. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación. *Salud en Tabasco*, 12(3), 530-540. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/487/48712305.pdf>
- Pardos, J. (2010). Los ecosistemas forestales y el secuestro de carbono ante el calentamiento global. *Instituto Nacional de Investigación y Tecnología Agraria y Alimentaria*. Recuperado de http://www.inia.es/GCONTREC/pub/60587OT_LIBRO_WEB_1277882850828.pdf
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en

Anexo

Marco de planificación.



Fuente: Tomada de Egan y Judson (2018, p. 78).

EL AUTOCONOCIMIENTO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO

Fabiola Balderas Morales fabiola.balderas@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Reportes finales o parciales de investigación

Línea temática: Comunidades de aprendizaje en innovación en la práctica docente.

Resumen

La investigación que se presenta a continuación surge a partir del interés del autor por mejorar el aprendizaje y responder a las demandas de la sociedad a partir de los nuevos lineamientos de los modelos educativos y su inclinación por impulsar la educación socioemocional en los niveles básicos.

En lo que refiere al escenario teórico del tema de interés seleccionado, se indagó por medio de diferentes autores lo relacionado con el desarrollo de las emociones y su importancia en los alumnos de 6 y 7 años de edad. Se diseñó la estrategia metodológica que, entre otros aspectos incluyó un plan de estrategias didácticas de intervención con el que fue posible analizar a profundidad las habilidades que comprenden específicamente el autoconocimiento, pero sobre todo con el que se pudo intervenir para favorecer el aprendizaje de los estudiantes desde lo emocional.

También, se elaboró una valoración formativa como medio para registrar sus avances y rescatar opiniones ante el impacto de las estrategias implementadas.

Posteriormente, los resultados y las conclusiones muestran la capacidad de las estrategias implementadas para desarrollar las habilidades socioemocionales en la realidad de las aulas de clases.

- **Palabras clave:** Aprendizaje, emociones, desarrollo socioemocional, autoconocimiento, personalidad.

Planteamiento del problema

El trabajo de investigación se centra en los alumnos del segundo grado grupo “B” que está conformado por 32 alumnos entre 6 y 7 años de edad, 13 son niñas y 19 niños, algo característico es que cinco niños están bajo el cuidado de la Casa Hogar del Niño Victoria por abandono, vulnerabilidad, fallecimiento de padres o porque éstos últimos se encuentran en el reclusorio.

Es necesario fortalecer las estrategias docentes para favorecer el desarrollo socioemocional¹ en niños de 6 y 7 años de edad, quienes piensan de acuerdo a sus experiencias individuales lo que hace que su pensamiento sea estático, intuitivo y carente de lógica, por ello es frecuente que cometan errores tanto para interpretar un suceso, como para expresarlo, por lógica difícilmente se apropian de las dimensiones que el autoconocimiento implica.² Para sustentar lo anterior se aplicó una entrevista a la docente titular quien expresa lo siguiente:

Existe la necesidad de una propuesta que contemple “conocerse y comprenderse” como factor principal para desenvolverse en plenitud, ya que el alumno con estabilidad emocional logra mayor aprendizaje, por eso se debe de trabajar desde el alma de los niños, un estudiante cómodo y que se aprecia es un ser dispuesto a aprender”, además recalcó que “La mayoría de mis alumnos tienen exceso de protección por parte de sus padres, ellos les resuelven todo para evitar invertir tiempo en guiar a sus hijos, los niños no saben tomar decisiones por sí mismos, en consecuencia, son inseguros, atentos a que les resuelvan sus problemas y deberes académicos, además de estudiantes que se oponen a las reglas”. (S. L. Salazar, comunicación personal, 11 de junio 2019).

Para dar sustento a lo anterior, es preciso mencionar que la infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso³, es cuando el ser humano es más apto para aprender según lo que vive, por eso se considera pertinente la aplicación de un sociograma que muestre la aceptación que hay entre los alumnos. Los resultados obtenidos en el sociograma muestran como líder del grupo a “Marely” y “Natania”, alumnas con mejor promedio, también a “Giovanni” alumno rebelde que pertenece a “La Casa Hogar del niño Victoria”, dichos estudiantes son quienes tienen gran influencia entre sus compañeros para organizar juegos en el recreo y actividades dentro del aula, sin embargo se identificó a “María

¹ El Desarrollo Socioemocional en la Educación Básica se compone por 5 dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

² A su vez cada dimensión se integra por habilidades específicas en el autoconocimiento: atención, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio y gratitud y bienestar.

³ Las relaciones sociales son también una necesidad vital que cobra mucha importancia en los 6 y 7 años, ya que los infantes se apoyan en los amigos para generar la primera independencia. Si el niño comprende que su compañero no es solamente “el que más rápido corre” sino que también piensa, siente, ríe y llora, entonces podrá entender que al igual que él dispone un mundo interno muy diverso, los demás también lo poseen. Por lo tanto, considero que favorecer en el autoconocimiento la socialización y la sana convivencia áulica.

Fernanda”, “Jesús”⁴ y “Alejandro” como los estudiantes que son excluidos⁵ de actividades académicas y sociales pues reciben atención especial por parte de USAER.

Los niños que pertenecen a la Casa Hogar son etiquetados por sus compañeros como “niños huérfanos”, especialmente, hacen referencia de ello cuando en los libros de texto del alumno se hace mención a temas alusivos a la “familia”, es notorio cómo los niños se incomodan, su actitud refleja impaciencia y se les nota frustrados.

Se consideró importante también, aplicar el test DFH⁶ (dibujo de la Figura Humana) para valorar y/o hipotetizar, según los elementos y características del dibujo, acerca de sus capacidades y competencias cognitivas e intelectuales e incluso emocionales. De acuerdo con los resultados en dicha prueba se identifica que 14 de los alumnos muestran una maduración normal superior para su edad, seis de los alumnos están en la categoría normal alto, otros cuatro de los alumnos en el nivel “normal” y cuatro alumnos con problemas de maduración para el grado escolar y edad en el que se encuentran.

Hasta aquí se han expuesto resultados emanados de diversos instrumentos que pueden explicar el porqué del mal comportamiento de la mayoría, la dificultad para seguir acuerdos, la necesidad de solicitar de manera recurrente permisos para salir del aula, el no incluir a los compañeros que presentan necesidades educativas especiales, así como a los niños que provienen de la casa hogar, es decir, se tiene la necesidad de intervenir en el aspecto socioemocional específicamente en el autoconocimiento ya que al potencializarlo, se brinda a los alumnos mayor aceptación, seguridad en sí mismos, lo que les permite tener confianza en ellos y acceder a un aprendizaje significativo.

⁴ Me gustaría mencionar que dicho alumno padece una enfermedad congénita llamada “Ictiosis Arlequín”, se manifiesta por lesiones hiperqueratosis descamativas en la piel, es una afección relativamente grave que causa alteración de las características dermatológicas normales. En la ictiosis del arlequín el nacimiento prematuro es común por eso el aspecto físico del estudiante: malformaciones en su cara, su piel asemeja quemaduras, su movilidad es reservada y padece de muchas enfermedades debido a las bajas defensas de su organismo. De realizarse una intervención socioemocional donde el niño se aprecie como un ser lleno de cualidades y posibilidades, dicho alumno se desenvolvería mejor.

⁵ Fernanda es una alumna que pertenece a la “Casa Hogar del Niño Victoria” con maduración cognitiva de 4 años, el hecho de no compartir gustos con sus compañeros genera ese rechazo en el aula. Sin embargo, Jesús aparece como un caso de exclusión, pero no es resultado de los demás niños sino más bien el propio alumno establece una barrera y no socializa. Alejandro, por último, no logra lazos de amistad y compañerismo por su constante ausencia a clases.

⁶ Este se basa en la suposición de que el niño muestra un reflejo de sus actitudes y aquellas preocupaciones que son más importantes para él en ese momento, es donde la persona no tan sólo se limita a efectuar un simple dibujo, sino que se espera que plasme de forma indirecta, la esencia de su propia personalidad.

Marco teórico

Teoría psicológica.

Desde el escenario psicológico, es importante de manera general comentar algunas teorías que explican cómo es que el individuo accede al aprendizaje., por lo tanto, de acuerdo al grupo objeto de estudio, se parte de las aportaciones de Piaget desarrolló su propia teoría del desarrollo cognitivo del ser humano:

- 1°. La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las primeras emociones.
- 2.º La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados.
- 3.º La etapa de la inteligencia sensorio motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estas primeras etapas constituyen por sí mismas el período del lactante (hasta la edad de un año y medio a dos años, o sea anteriormente al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho).
- 4.º La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la «primera infancia»).
- 5.º La etapa de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once-doce años).
- 6.º La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia) (Piaget, 1991, p.13).

Por lo tanto, el desarrollo cognoscitivo de cada sujeto es gradual y el nivel de logro de cada estadio depende de la habilidad que domina cada individuo del nivel anterior, ante esto podemos notar la correlación que el autor menciona en su teoría. A su vez, Piaget establece un rango de edad promedio el cual delimita el momento en que aproximadamente debe cursarse de una etapa a otra.

Con relación a esa información el grupo de 2º B se encuentra en una etapa de transición entre los 6 y los 7 años, es decir que estarían ubicándose en la etapa de las operaciones concretas, sobre esta etapa en particular que se caracteriza por el egoísmo.

Teoría específica.

Las emociones forman una parte indispensable en la vida cotidiana de cada individuo. Sin embargo, para la mayor parte de la población es complicado dar forma a esa parte esencial que se encuentra intrínseca en su propio ser.

La manera de actuar de las personas es influida por su estado anímico, sobre ello Bisquerra (2001) menciona que “Las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria” (p.124). Entonces se puede decir que las emociones preparan al individuo para actuar de forma predeterminada de acuerdo a la situación en la que se encuentre, aquella predisposición se encuentra basada en las vivencias personales y a su vez se adscribe en el individuo como una reacción natural ante futuras situaciones similares.

Es por eso que, al analizar la forma de actuar de dos o más individuos ante una misma situación problemática, la reacción de un individuo puede ser paralela a la de otro sujeto, aunque se encuentra en la misma situación. “Las emociones modifican el estado del cuerpo de una manera que puede o no manifestarse a simple vista, son automáticas, aunque en ciertos casos modulables, y no necesariamente tenemos plena conciencia de sus consecuencias una vez que se disparan” (Otero, 2006, p.11). De ahí radica la importancia de conocerse, solo así es posible identificar cuando las emociones amenazan la condición física y son capaces de alterar el comportamiento habitual, tener conciencia del estado emocional en el que se encuentra uno mismo y dominar la capacidad de regularlo para no alterarse, es como una alerta para no actuar impulsivamente.

El Nuevo Modelo Educativo y el Modelo Educativo Tamaulipas 2018.

El enfoque pedagógico busca orientar la práctica docente para impulsar la educación integral de los estudiantes y alcanzar los propósitos que van más allá de los aspectos disciplinares académicos, pues se asume que está relacionado con la razón de ser de la educación, con la manera de percibir al estudiante y con la función del docente en su práctica profesional (NME, 2018a, p. 318).

Acerca del papel del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en su influencia en la integración de los alumnos en actividades dentro y fuera del aula:

El docente debe favorecer un ambiente positivo de aprendizaje para lograr una interacción beneficiosa entre los miembros del grupo, basada en normas de convivencia y relaciones de respeto, afecto y solidaridad. En este sentido, el ejercicio de las habilidades de la Educación Socioemocional debe estar íntimamente ligado al trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas y áreas de desarrollo, y en diferentes momentos de trabajo y convivencia en el aula y en la escuela. (MET, 2018b, p. 318).

La clave de lo anterior, es sin duda el docente para promover la socialización de los estudiantes a pesar de la meta de lograr un salón de clases ordenado y silencioso, sin duda la

interacción debe darse en el transcurso de la jornada de trabajo y no solo en el recreo. Las estrategias socioemocionales no deben de agendarse específicamente a un espacio en el horario, puesto que pueden adaptarse a las distintas asignaturas como una herramienta para generar una actitud positiva hacia el trabajo en equipo o algún contenido, incluso dentro de la secuencia didáctica como una actividad de inicio o de cierre para generar oxigenación cerebral a la vez, considerando que para los educandos de edades inferiores la dinámica escolar es tediosa.

El MET (2018c) contempla a cada persona como un ser biopsicosocioemocional, así que la dimensión socioemocional responde a la valorización de la esencia espiritual del ser humano creado por excelencia, con una constitución que no es únicamente material.

Cabe resaltar que un individuo no solo debe ser valorado por sus logros en los diferentes ámbitos, por ejemplo, en lo académico se puede obtener una buena nota por medios no éticos, podría ser copiando en un examen. Aquí está claro que, se puede no tener muchos reconocimientos, pero se tiene la certeza de que se ha actuar cívicamente y eso es fundamental en una persona competente, que actúe bajo normas y propicie la paz al relacionarse con los demás, sin duda ello debe de valorarse en el sujeto aún más. Así que, autoconocimiento se entiende como el grado en que la persona comprende sus emociones y sentimientos, así como sus correspondientes causas.

Conocerse a sí mismo requiere que el estudiante gradualmente adquiera habilidades que le permitan explorar conscientemente sus estados, sus procesos de pensamiento y su sentimiento, para posteriormente regular la manera de responder de una forma asertiva a diversas situaciones que se le presenten en la vida. (NME, 2018b, p. 328).

Metodología

Tipo de investigación.

La investigación es considerada como un proceso de recogida y de análisis de información con una finalidad en concreto, como bien lo cita Bisquerra (2018): “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento” (p. 4).

En este caso se trabajará con la investigación cualitativa basada en una lógica, primero exploran, después describen y luego generar perspectivas teóricas, van de lo particular a lo general. De este modo es como los investigadores pueden analizar y describir sus perspectivas sobre conductas sociales que se hacen presentes en su medio de forma individual o colectiva, por lo tanto, la importancia de la investigación cualitativa reside en la capacidad

para establecer explicaciones la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas.

Por ello, el diseño de la investigación se encuentra enmarcado en la investigación-acción, debido a que se busca fortalecer el autoconocimiento en los educandos, y con ello tener una idea más acertada sobre la forma en que se conciben sus propias emociones, sobre este diseño, Fernández y Ruíz (2008) mencionan que:

“la investigación acción tiene el propósito de realizar cambios además de generar una mayor comprensión de una situación. Específicamente en el contexto educativo, los educadores buscan mejorar sus prácticas a través del desarrollo de la investigación-acción en su propio lugar de práctica”. (p. 96).

Por lo tanto, con el diseño empleado se busca fortalecer el desarrollo socioemocional específicamente en su primera dimensión que es el autoconocimiento, este desarrollo se fortalece a través de un proceso formativo, de ahí que la investigación-acción sea una forma de comprender el escenario educativo y no solo de investigar sobre él.

Población y muestra.

En este sentido, la población que comprende el alumnado de la escuela primaria “Antonio Álvarez Berrones” es de 417 alumnos.

Con base en lo anterior se trabajará con el grupo de segundo grado grupo “B” de la Escuela Primaria “Antonio Álvarez Berrones” conformado por 32 alumnos (19 hombres y 13 mujeres), cuyas edades oscilan entre los seis y siete años, siendo por lo tanto, una muestra no probabilística ya que fue asignado como grupo de práctica profesional tanto por la escuela primaria como por la escuela normal al inicio del sexto semestre de la licenciatura para iniciar así con la práctica intensiva de un año y medio, identificando de acuerdo a sus características y necesidades la problemática que ya se explicó y que dé pie a la investigación.

Técnicas e instrumentos.

En este proceso de indagación es imprescindible contar con la técnica de la observación, ya que corresponde al origen de la investigación acción y su principal función es recolectar información pertinente. El instrumento empleado es el diario, en el que se deben identificar las expectativas y saberes propios con respecto a los de los estudiantes, los roles de ambos y los momentos significativos, presentando desde un punto de vista personal situaciones del docente, el alumno y la comunidad que pueden ser clasificadas posteriormente para procesos de investigación.

Porlán y Martín (1991) citado por Monsalve y Pérez (2012), mencionan que el diario:

Se debe iniciar desde lo general para llegar hasta lo concreto; en el primer nivel se explicitan situaciones de origen anecdótico que dan lugar a la construcción más profunda en la cual se describen las dinámicas propias dentro del aula de clase y el sistema escolar. (p.122).

En efecto, dicho instrumento contendrá los indicadores y que a la vez se convierten en las categorías de análisis correspondientes a la conformación del autoconocimiento: atención, conciencia de las propias emociones, autoestima aprecio y gratitud y bienestar.

Por parte del alumno se aplicará una valoración formativa que consta de las cinco habilidades que corresponden al autoconocimiento, y en la parte de enfrente contiene los días de la semana con la fecha. Para cada habilidad se muestran dibujos a manera de “emojis” que representan las emociones y que deberán colorear de acuerdo a su estado emocional.

Análisis de la información.

Ambos instrumentos se analizarán a través de las siguientes categorías de análisis:

Atención: (A1, DD/MM/AA, p.).

Conciencia de las propias emociones: (CPE2, DD/MM/AA, p.).

Autoestima: (AE3, DD/MM/AA, p.).

Aprecio y gratitud: (AG4, DD/MM/AA, p.).

Bienestar: (B5, DD/MM/AA, p.).

Los códigos A1, CPE2, AE3, AG4 y B5 corresponden a las dimensiones del autoconocimiento en la educación socioemocional y la leyenda DD/MM/AA, p., significa el día, mes, año y página en la que está escrita la categoría del diario de campo, por ejemplo: (A1, 25/09/19, p. 5).

Por otra parte, el instrumento de valoración formativa se analizará por día contabilizando de acuerdo a cada habilidad específica del autoconocimiento el estado emocional del niño de acuerdo a cada estrategia y rescatando de cada uno un comentario que muestre un estado inicial y otro de cambio.

Resultados

A continuación, se muestran los comentarios más significativos detectados de los resultados de la valoración formativa que los alumnos emitieron al docente antes (respuestas negativas) y después (respuestas positivas) de la implementación *plan de estrategias didácticas de intervención*:

- **Habilidad específica:** Autoestima.

Indicador de logro: Sé en qué actividades soy bueno y me gusta expresarlo.

Comentario negativo del alumno: “Cuando mis papás me preguntan a qué clases me quiero meter por las tardes yo no sé qué escoger, yo no sé qué me sale bien y por eso he estado en muchas cosas y mis papás se enojan porque no duro en los equipos y me regañan”.

Comentario positivo del alumno: “Mis compañeros dicen que soy bueno parando goles en educación física, por eso ya me metí a un equipo de fut por las tardes. Me da risa que yo si soy bueno portereando, pero casi nunca me ponía de portero y por eso no lo había notado hasta me dijeron”.

- **Habilidad específica:** Aprecio y gratitud.

Indicador de logro: Soy agradecido con las personas que me rodean y soy feliz con lo que tengo.

Comentario negativo del alumno: “La verdad a veces yo quiero algunos juguetes y cosas como mis compañeros, pero en “casa hogar” nos dan cosas que no están muy padres”.

Comentario positivo del alumno: “En casa hogar son buenas gentes, porque nos cuidan y nos dan cosas a todos, yo en Reynosa no tenía una cama, ni juguetes como ahora y ni iba a la escuela, me doy cuenta que tengo muchas cosas que no pensé tener antes”.

Con sustento en lo anterior la mayoría de los alumnos mostró inicialmente un déficit de apreciación a sí mismo, una inconformidad hacía su forma de vida y un desconocimiento de sus reacciones y pensamientos. Sin embargo, tras la implementación de las estrategias surgió un avance significativo reflejado en las actitudes y formas de trabajo en el aula.

Además, de acuerdo al análisis del diario de campo se obtuvieron los siguientes resultados en relación a situaciones presentadas en las *actividades cotidianas* como ejemplo:

Conciencia de las propias emociones:

Se observó que “Los *infantes no son conscientes de la influencia que el entorno puede tener en sus emociones*, se ven involucrados en situaciones ajenas que los hace modificar su estado de ánimo y cuando se les cuestiona sobre el motivo de su actuar ignoran la razón. Una alumna que se caracteriza por ser muy participativa y entusiasta se muestra apática, me lleva a pensar

que tiene algún malestar físico y al cuestionarle explica que se encuentra bien de salud, que incluso comió y durmió bien. (CPE2, 26/09/19, p.12)”.

Por el contrario, “La alumna llega decaída al salón y *se dirige con la maestra titular y conmigo para hacernos saber que se siente triste, nos solicita un abrazo y nos pide que no la regañemos sino trabaja* como de costumbre añadiendo que no es su intención, pero que se siente mal porque su mamá tiene complicaciones con su embarazo y eso la hace sentirse muy preocupada. Sabíamos que su hermanito estaba a punto de nacer, pero no teníamos conocimiento de que hubiera complicaciones, la maestra confirma la situación con el padre de familia, pero él no tenía idea de que su hija ya sabía la condición de su mamá, ellos pensaban habían sido discretos con el tema, pero ahora que ya que estamos enterados todos de la angustia de la niña podremos apoyarla (CPE2, 08/10/19, p.29)”.

Autoestima:

En este tema se suscitó que “Los alumnos en la actividad “Somos heroínas y héroes” realizan un dibujo representativo de sus características, cualidades y habilidades, pero se encuentran en conflicto por imaginar lo que podría plasmar en su escudo de super héroe, observo que tienen la intención de “copiar” ideas de los niños que ya comienzan a añadir elementos a su logo. El problema no es la creatividad o la facilidad por dibujar, sino que *el problema es desconocer las actividades en las que son buenos, las cualidades que los identifican y las actitudes que los definen ante los demás* (AE3, 27/09/19, p.16)”.

En otro sentido, “En la dinámica “Adivina quién” de la asignatura de formación cívica y ética, los estudiantes realizan una pequeña lista de cualidades y virtudes de un compañero, me doy cuenta de que contienen elementos buenos. La actividad comienza cuando pasa de uno por uno leer el listado y la persona que se identifica con las características se pone de pie, *surgen las expresiones: “se me hace que soy yo porque me lo han dicho”, “creo que si soy yo”, “sospecho que soy yo”, y aunque hay confusión entre dos o tres personas que consideran poseer las habilidades de un mismo listado* por lo menos hay un elemento que aclara de quien se trata y hace la diferencia (AE3, 04/10/19, p.27)”.

Discusión y conclusiones

La presente investigación se originó con la intención de mejorar la formación socioemocional específicamente en la dimensión del autoconocimiento en un grupo de segundo grado en la educación primaria. Es por ello, que el objetivo general de la investigación se basa en: Fomentar el autoconocimiento para favorecer el aprendizaje de acuerdo a la edad de los alumnos de 2º "B". En este sentido, los alumnos han mostrado un cambio positivo en los rasgos negativos que caracterizaban su comportamiento, destacando principalmente la empatía hacia los sentimientos de sus compañeros, al tener un acercamiento hacia sus propios sentimientos, han podido romper las barreras que a corta edad solamente les permite centrar su atención en sus propias necesidades, siendo ahora más comprensivos y solidarios cuando alguien requiere apoyo o está afrontando una dificultad.

De ahí que, sea posible sustentar que los alumnos han mejorado la capacidad de reconocerse a sí mismos como personas, la aplicación de distintas estrategias y actividades de análisis y reflexión los ha conducido a descubrir cuáles son las habilidades y tareas que les favorecen o para las cuales presentan más afinidad para desenvolverse con facilidad; y las que requieren de más esfuerzo por su parte e identifican como debilidades.

Es así que, se concluye en que el estado socioemocional de los alumnos impacta en el aprendizaje siendo un área que debe potencializarse en lo cotidiano y no perderse en el activismo que prevalece en las actividades cotidianas.

REFERENCIAS

- Otero, M. R. (2006). *Emociones, sentimientos y razonamientos en Didáctica de las Ciencias*. Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, pp. 24-53.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. España, Barcelona: Editorial Labor.
- Porlán y Martín (1991) La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- Salazar, L. (Octubre 2019) Entrevista sobre el estado socioemocional del grupo.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programa de estudio para la educación básica*. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programa de estudio para la educación básica*. Ciudad de México.

SEP. (2011). *Programas de estudio. Educación Básica Primaria. Segundo Grado. México:*
Autor.

Webgráficas:

Bisquerra, R. (2001). *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1). Recuperado de:
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2003). *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1). Recuperado de:
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Recuperado de:
http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Recuperado de:
http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

SEP. (2011). *Programas de estudio. Educación Básica Primaria. Segundo Grado. México.*

Vigotsky, L. (2000). *Revista Psychologia. Avances de la disciplina*, 3 (2). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>

Bisquerra, R., Pérez, N. (2018). *Revista Educación XX1*, (10). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Fernández, P., Ruiz, D. (2008). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6
(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>

EL FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DE LA PAZ

Fausta Toro Aparicio

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Sede Regional Nezahualcóyotl, estado de México

Alumna de la Maestría en Educación Básica

faus4toro@gmail.com

Filiberto Rivera Tecorral

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Sede Regional Nezahualcóyotl, estado de México

Profesor de Tiempo Completo de la Maestría en Educación Básica

filitecorral@gmail.com

Línea temática 5: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación realizada durante el ciclo escolar 2017-2018; en el proyecto se abordó la línea de investigación pedagógica basada en las prácticas de intervención, las cuales se enfocaron en el campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia y fueron encaminadas a los alumnos de sexto grado, de la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón” con C.C.T. 15DPR1262Q, perteneciente a la Zona Escolar número 27 del Sector Educativo VI, ubicada en la Calle Parques Deportivos s/n, Colonia Metropolitana, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, C.P. 57730.

La Pedagogía de la paz, como referente para la construcción y desarrollo del proyecto de intervención, bajo un enfoque socio-afectivo basado en la investigación-acción a través de un proceso de sentir, pensar y actuar, por lo tanto, la educación para la paz es sobre todo una experiencia práctica que se acompaña de diferentes componentes que permiten su mayor riqueza.

Así mismo, la Pedagogía de la paz, contribuyo a la formación de una personalidad propia en los alumnos con la finalidad de tener la capacidad de manejar los conflictos a través de los valores, específicamente, el respeto y tolerancia.

Buscando soluciones pacíficas de conflictos y en la medida de lo posible erradicarlos, teniendo como meta una buena interrelación entre los alumnos; a través de la propuesta de la Pedagogía de la paz como alternativa para fomentar la convivencia escolar.

Palabras clave: Pedagogía de la paz, convivencia, trabajo colaborativo.

Planteamiento del problema

La educación básica en México, en particular el nivel de educación primaria, presenta dificultades en la adquisición de conocimientos y conceptos por parte de los alumnos, teniendo como consecuencia grandes debilidades en la consolidación de los aprendizajes esperados; por lo tanto, existe la necesidad de contribuir en el ámbito educativo para la mejora de los mismos, a través de propuestas innovadoras.

La teoría y la práctica en estas actividades fueron de gran importancia, ya que a través de la experiencia se pudo tener contacto con la realidad educativa, logrando encontrar situaciones reales; se realizó la contextualización del plantel para conocer las causas que generan problemáticas delimitando la consolidación de los aprendizajes; para esto, fue necesario realizar un diagnóstico pedagógico.

El diagnóstico como sustento principal para realizar la investigación de corte cualitativo, de acuerdo con Arteaga y González (2001) el diagnóstico, “etimológicamente proviene de gnosís, conocer y día a través, significando: conocer a través o conocer por medio de, es decir, conocer algo utilizando unos medios a través del tiempo o a lo largo de un proceso”. (p.83)

Mencionar que el diagnóstico es un elemento clave en el ámbito educativo, es un ejercicio fundamental en la aproximación entre los docentes y los alumnos, descubre algunos aspectos limitantes que impiden desarrollar el máximo potencial en los alumnos, para mayores efectos el diagnóstico se sustento a través de diferentes instrumentos para recabar información confiable y válida para realizar una intervención pedagógica para potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos; se enfocó en el ámbito educativo, especialmente en la identificación de las dificultades y necesidades de los alumnos.

De acuerdo con Suárez (2011) el diagnóstico se entiende como la investigación sistemática de un objeto pedagógico con la finalidad de conocer su funcionalidad como sistema, a través de una serie de procedimientos y técnicas que nos servirán para determinar un juicio valorativo, ya sea para establecer el buen funcionamiento del sistema o en su defecto si necesita alguna mejora. (p.17)

Además refiere al diagnóstico pedagógico como una actividad científica, el cual tiene como objeto de estudio al contexto educativo, así como su organización, su metodología didáctica, su persona, o su comunidad educativa que rodea dicha institución. Su objetivo es proponer sugerencias e intervenciones, ya sea sobre situaciones que requieran su corrección o recuperación, o sobre situaciones que necesiten su potenciación, desarrollo o prevención.

Para la realización de un diagnóstico es necesario conocer sus etapas, con base a Suárez (2011) el diagnóstico cuenta con cinco fases, dependiendo de los contenidos y el perfil del alumnado que pretendemos diagnosticar, las cuales se distinguen las siguientes etapas:

- 1) Recogida de información.
- 2) Interpretación de la información.
- 3) Valoración de la información (como fiable y válida) para la toma de decisiones.
- 4) La implementación de la intervención
- 5) La evaluación del proceso diagnóstico. (p.185)

Por lo tanto, el diagnóstico se trabajó en dos fases, la primera se realizó en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE), llevado a cabo en el periodo comprendido del 14 al 18 de agosto de 2017, en donde se intercambiaron análisis y tomaron decisiones entre compañeros docentes, para mejorar y reorientar el aprendizaje constante de los alumnos. En el CTE se discutieron las cuatro prioridades educativas: Normalidad mínima escolar, Mejora del aprendizaje, Abatir el rezago educativo y Convivencia escolar.

Con base en la Ruta de Mejora (RM), el Director Escolar y el personal docente de manera colegiada jerarquizaron las cuatro prioridades; estableciendo el acuerdo de que la convivencia escolar, es la prioridad principal que se necesita resolver durante el ciclo escolar 2017-2018.

Para tener un sustento confiable de esta intervención, fue necesario recurrir a diferentes instrumentos para la recogida de información, como el diario de campo en donde se registraron situaciones suscitadas al interior del salón de clases que afectaban de manera significativa la convivencia escolar; adicionalmente se aplicó un test de los estilos de aprendizaje y una lista de cotejo para evaluar actitudes de respeto, particularmente.

El grupo conformado por 21 alumnos, de ellos, 7 niñas y 14 niños, oscilando entre los 10 y 11 años de edad; se identificaron 5 alumnos con carencias de respeto e interacción hacia sus compañeros, originando falta de convivencia en el aula de clases, factor que influyó directamente en el aprendizaje de los alumnos.

La problemática principal que se presentaba en el grupo, fue la ausencia de una sana convivencia escolar, bajo rendimiento escolar en las diferentes asignaturas, falta de colaboración, entusiasmo,

empatía, respeto y tolerancia; así como, manifestaciones de agresiones consistentes en empujones, palabras altisonantes e insultos.

En este sentido el planteamiento del problema fue que, como consecuencia los alumnos de 6° grado, de la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón”, no logran desarrollar la competencia del *Respeto y valoración de la diversidad*, debido a la ausencia de una buena interrelación, colaboración, respeto y tolerancia.

A partir de esta problemática planteada, surge la necesidad de generar una propuesta de intervención pedagógica desarrollándose a través de diferentes actividades en donde se promovió el trabajo colaborativo, para fomentar la convivencia escolar; con base en el Plan y Programas de Estudio (SEP, 2011), específicamente en el campo de Desarrollo Personal y para Convivencia, especificando que el desarrollo social de los alumnos parte de una buena convivencia escolar, lo que permitió al estudiante adaptarse a las distintas formas de convivencia que pueden existir en la sociedad.

Así mismo, la convivencia escolar es fundamental, ya que adquiere especial relevancia por tener como objetivo generar un buen clima de aprendizaje, para fomentar una buena convivencia entre los alumnos, buscando soluciones pacíficas de conflictos y en la medida de lo posible erradicarlos, además teniendo como meta una buena interacción entre los mismos.

Desde el punto de vista institucional y como docente, existió la necesidad de fomentar la regulación de conductas en los alumnos para generar la sana convivencia, ubicándola en la asignatura de Formación Cívica y Ética, en el campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia, para que el alumno generara un juicio crítico en favor de la cultura de paz y la libertad por medio del respeto a las personas y sus diferencias, así como el manejo de las relaciones personales y afectivas que le permitieran desarrollar una conciencia personal y social.

Se retomaron valores tales como: el respeto, la tolerancia y la empatía, ya que son muy importantes para la convivencia social y humana, entendiendo por respeto el aceptar la dignidad de toda persona, por lo que merece ser tratado como tal y debe ser recíproco; éste valor va de la mano con la tolerancia, permiten aceptar actitudes, opiniones o ideas de las demás personas; así mismo, la empatía es fundamental para consolidar vínculos positivos con las personas que nos rodean. Si se practican estos valores se podrá contar con una sociedad de paz, ya que de ellos se derivan los demás; lo que permiten un buen equilibrio, estabilidad y el actuar correctamente.

¿Cómo favorece la Pedagogía de la paz para alcanzar una sana convivencia escolar en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón”?

Marco teórico

La convivencia escolar, es un aspecto fundamental para lograr que las interrelaciones de los alumnos sean más fraternas basadas en el respeto y la tolerancia, consolidando así los espacios de aprendizaje y el clima escolar, constituyen aspectos de suma importancia en las relaciones humanas que trascienden en el aula, por lo que Furlán, Saucedo y Lara (2004), mencionan que “la convivencia son todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” (p. 28).

En el XIV Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) celebrado en San Luis Potosí, el 21 de noviembre de 2017, se hizo referencia de la investigación de Yunuén (2017) con el título: “La aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización”; en donde destaca que, la convivencia escolar es un tema de gran relevancia para el sistema educativo, contenido que forma parte de los aprendizajes sociales que el alumno adquiere en el transcurso de su etapa formativa, en ella, adopta determinadas formas de relacionarse, lo que da como resultado el poder convivir con los otros de manera favorable.

De acuerdo con Fierro (2013), menciona que “el estudio acerca de los fenómenos de violencia y convivencia escolar, iniciaron alrededor de 1973 con el trabajo realizado por Olweus en Suecia específicamente en 1997, cuando se realizó el primer seminario organizado por la Comisión Europea en Holanda”. (p.4)

En México, el estudio realizado por Alfredo Furlán, investigador que ha liderado los primeros trabajos sobre esta temática, dio inicio a la investigación producida en la década de 1990 y, está a punto de salir una nueva revisión de los trabajos producidos durante los años 2002 a 2012 como parte del quehacer del COMIE.

En esta perspectiva, consideramos que la convivencia escolar es un aspecto muy importante para la educación integral de los alumnos de educación primaria, ya que las relaciones interpersonales son fundamentales para desarrollar las competencias para la vida, establecidas en el Plan de Estudios (SEP, 2011) de la Educación básica; señalan que el alumno requiere desarrollar la empatía, la armonía, el trabajo colaborativo, la negociación para la resolución de conflictos, así como el respeto y valoración de la diversidad.

Por ello, la escuela debe ser un espacio donde los alumnos construyan sus propios aprendizajes académicos y socioemocionales que les permitan convivir de manera democrática, convirtiéndose en protagonistas de sociedades más justas y participativas, UNESCO (2014). El alumno tendrá vivencias que contribuirán para su formación socioafectiva; fomentando la

capacidad de trabajar en colaboración, para estar en posibilidad de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar y cotidiana, a través del diálogo, el respeto, la tolerancia y la empatía; es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, valores que son dignos de resaltar, desde la mirada de la Pedagogía de la Alteridad y de la Otridad.

En el marco internacional, la UNESCO es una de las organizaciones a nivel mundial que se ocupa de la educación y hace énfasis en la convivencia escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes, la cual es entendida como la prevención de la violencia y tiene como finalidad generar ambientes óptimos escolares.

La UNESCO acordó nombrar a la década comprendida entre los años 2001 al 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No- Violencia para los Niños del Mundo”. Dicha declaratoria enmarca la importancia que tiene la convivencia y la no violencia en la educación a nivel mundial; toma especial atención la propuesta llamada “Educación para Todos”, considerando 6 metas educativas para las cuales los países firmantes se comprometieron a realizar esfuerzos para lograr hasta el 2015 un marco de acción y de seguimiento liderado por la UNESCO.

Delors (1994), elaboró una propuesta para elevar la calidad de la educación, basada en una perspectiva más humanista del aprendizaje a través de cuatro pilares: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser, constituyendo el eje fundamental de la formación integral.

- ❖ Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- ❖ Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- ❖ Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- ❖ Aprender hacer para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menos preciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético,

capacidades físicas, aptitudes para comunicar. (p.95)

Específicamente, abordamos el tercer pilar de la educación: aprender a vivir juntos, con la finalidad de desarrollar en el niño una visión global de la educación; ya sea en la familia, en la comunidad o en la escuela, para realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.

La Pedagogía de la paz; hace énfasis en la resolución y la prevención de conflictos e involucra a los alumnos, a los padres y a los docentes para que juntos podamos construir una cultura de paz; Galtung define a la paz en una primera aproximación como “La ausencia de violencia directa, estructural y cultural (Paz= paz directa + paz estructural + paz cultural)”. (Hueso, 2000, p.131)

De acuerdo con Amstutz, Mazzarantani y Paillet, (2005), la Pedagogía de la paz se consolida a través de la convivencia pacífica y en el manejo adecuado de los conflictos (p.185), es decir, es un espacio donde se construyen las relaciones sociales, además de hablar, se escucha, se enseña, se aprende, se juega; es el ámbito donde se construye la vivencia día a día, en el salón de clase.

La preservación de la paz es una de las grandes preocupaciones para el mundo actual y a su vez su conservación es uno de los problemas más palpables; para conservarla es necesario fomentar una cultura de paz, principalmente en las escuelas ya que en ellas se aprende a vivir y a relacionarse, se aprende a ser mejores seres humanos, más solidarios, más fraternales y más amorosos con las personas a nuestro alrededor y con las cuales compartimos diariamente nuestros espacios; se desarrolla el sentido de la responsabilidad y la colaboración, uno de los privilegios más grandes del hombre.

Objetivos

- ❖ Promover la colaboración grupal, así como el respeto y la tolerancia a través de la Pedagogía de la paz para consolidar la convivencia escolar en los alumnos del tercer periodo de primaria
- ❖ Mejorar la convivencia escolar a través del trabajo colaborativo, el respeto y la tolerancia en busca de una cultura de la paz.

Metodológica

La presente investigación gira entorno a la metodología de investigación-acción, como una excelente herramienta en el quehacer docente que realizan de manera constante los profesores dentro del aula de clases, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y a su vez transformar la sociedad; de acuerdo con Latorre (2005) define a la investigación-acción como un “término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. (p.23)

Por otro lado, para Kemmis (cit. Latorre, 2005) considera a la investigación-acción como:

Una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (p.23).

Con base a estas definiciones de Kemmis y Latorre (2005), sintetizan que la investigación-acción, tiene la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión; el propósito es cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran. Por ello, la práctica reflexiva que el docente desarrolla en el aula de clases debe considerar actitudes, empatía y su responsabilidad; sus competencias globales para indagar y reflexionar, asimismo producir cambios a partir del análisis e investigaciones en y con su propia práctica docente.

La observación en la investigación-acción juega un papel fundamental en la recogida de información, porque a través de ella, permite recabar evidencias para saber lo que realmente está ocurriendo.

Latorre (2005) menciona que, existen tres formas de recoger datos o información y averiguar alguna problemática existente, a través de la observación podemos saber lo que dicen o hacen o dejan de hacer las personas para tratar de descubrir lo que se suscitó; el investigador en su intervención puede:

- ❖ Observar los efectos de su acción en otros y solicitar a otros que observen su acción.
- ❖ Preguntar a otras personas implicadas en la investigación por sus puntos de vista. Sus puntos de vista pueden ser de importancia para evaluar la acción. Podría también preguntar a otras personas para tener otras perspectivas o puntos de vista.
- ❖ Analizar todo tipo de material de referencia es particularmente interesante. El análisis puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos del alumnado, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada. (p. 52)

Según Latorre (2005) el ciclo de investigación acción se configura en torno a cuatro momentos o fases:

- Planificación
- Acción
- Observación
- Reflexión

Concluye que la investigación-acción es una herramienta utilizada de manera continua, la cual permite realizar el proceso de mejora constante, además de que integra la reflexión y el trabajo intelectual dentro del análisis de las vivencias y experiencias, convirtiéndolo así como elemento esencial del propio trabajo docente; a través de ella se aprende a la recolección de datos por medio de diferentes actividades: reflexionar, observar, analizar, tomar notas, formular preguntas, inferir y proponer metas permitiendo la transformación de la práctica docente.

Resultados

Los propósitos de la intervención ayudaron a promover la interrelación, el respeto y la tolerancia a través del trabajo colaborativo para favorecer la convivencia escolar, así como el generar ambientes de aprendizaje colaborativos para mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos construyendo ambientes pacíficos.

Se trabajó en un periodo comprendido de febrero a marzo del 2018, en donde a través de 4 secuencias didácticas con 5 sesiones cada una y con una duración de 2 horas por cada sesión cubriéndose un total de 40 horas.

De manera general, las actividades se llevaron a cabo a través de secuencias que se realizaron en tres momentos: a) Inicio o evaluación diagnóstica, b) desarrollo, enfatizando la evaluación formativa c) cierre, alcanzando los avances esperados y la evaluación final. Cada sesión fue evaluada a través de distintas herramientas.

Para el desarrollo del proyecto de intervención, fue a través de secuencias didácticas implementadas en 4 fases, las cuales se enfocaron en:

- ❖ Origen de los problemas sociales y características de la sociedad.
- ❖ Habilidades sociales para la convivencia.
- ❖ Los conflictos escolares.
- ❖ Convivencia escolar.

En esta intervención se trabajó bajo el esquema de la pedagogía de la paz, donde se desarrolló el proceso de adquisición de conocimientos y valores, así como las actitudes, las habilidades y comportamientos necesarios para reconocer la igualdad entre las personas.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, ¿Cómo favorece la Pedagogía de la paz para alcanzar una sana convivencia escolar en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Ricardo Flores Magón”?; se realizaron una serie de actividades que permitieron alcanzar el desarrollo de la competencia y los aprendizajes esperados que establecidos previamente, concluyendo que la Pedagogía de la paz, contribuyó a la formación de una personalidad propia en los alumnos con la finalidad de manejar los conflictos a través de los valores, específicamente, del respeto y tolerancia.

Cabe resaltar que, todas las actividades fueron realizadas de manera colaborativa, ya sea en binas o en equipos, por ejemplo, el periódico mural fue planeado, elaborado y colocado por todos, con aportaciones de ideas o ayudando en la colocación de los distintos escritos o imágenes que se utilizaron, por lo que se concluye que trabajaron de manera colaborativa y pacífica.

Para la evaluación de la presente propuesta de intervención, se utilizó el mapa de los aprendizajes esperados, Tobón (2010) señala que las actividades a realizar determinan elegir el instrumento a utilizar para evaluar los cinco niveles de dominio de las competencias permitiendo establecer los logros en el aprendizaje del alumno durante el módulo establecido; los cinco niveles de logro son: pre- formal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

En cuanto a la evolución de los niveles de aprendizaje de los alumnos, se tiene que los mismos iniciaron con un nivel resolutivo y terminaron alcanzando el nivel autónomo, lo que dio la posibilidad de crear y proponer soluciones a los distintos problemas que se les presentaron, además que mostraron perseverancia por lograr los resultados necesarios en el proyecto de intervención, dicha evolución se presentó tal y como se demuestra en la siguiente gráfica.

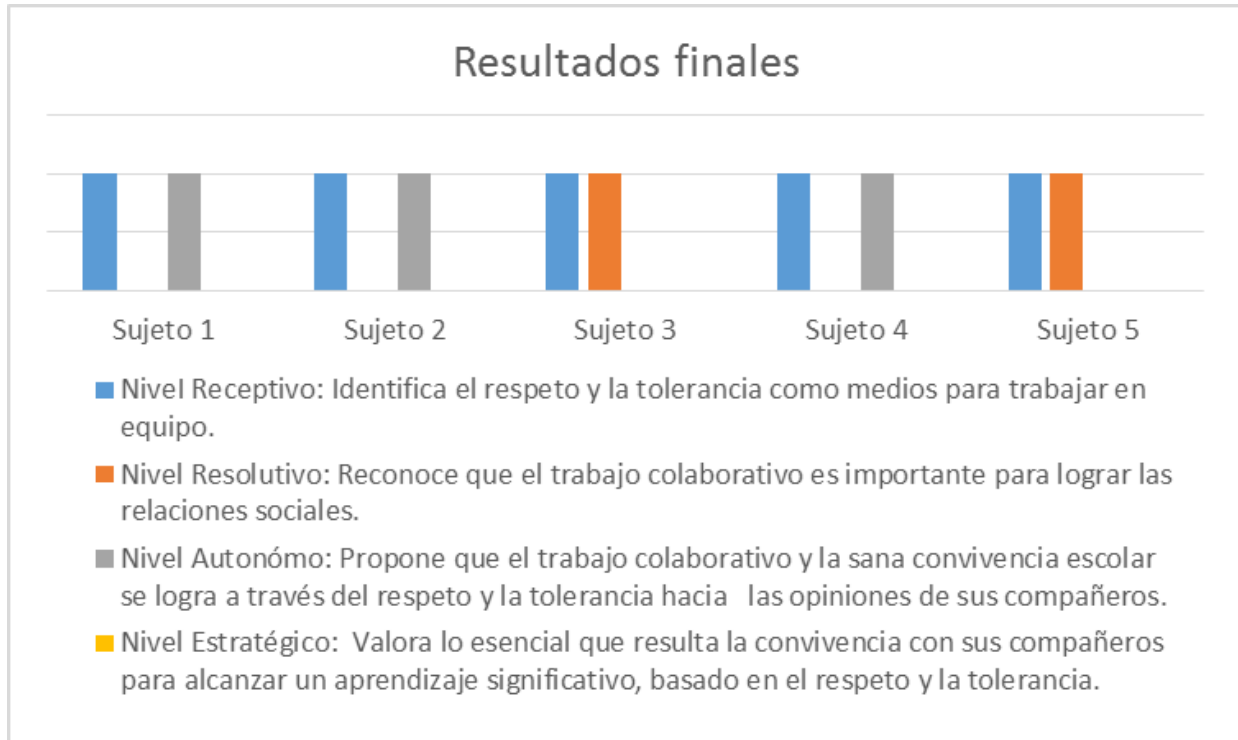
Figura 1. Resultados finales de los niveles de logro.



Fuente: Elaboración propia.

En particular, los 5 sujetos de estudio mostraron una evolución en lo referente a los criterios de aprendizaje, ya que todos iniciaron en un nivel receptivo y al finalizar los sujetos de estudio 1, 2 y 4 lograron alcanzar en el nivel autónomo y los sujetos de estudio 3 y 5 terminaron en el nivel resolutivo tal y como se compara en los resultados de la siguiente gráfica.

Figura 2. Comparación de los resultados finales de los 5 sujetos de estudio



Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que, mejoraron la relación afectiva al trabajar de manera colaborativa con sus compañeros, ya que al inicio del proyecto de intervención los 5 sujetos de estudio fueron los que se mostraron más indiferentes para participar en el mismo, pero al terminar las 4 fases que conformaron dicho proyecto, los sujetos de estudio mostraron una mayor colaboración en las actividades a desarrollar.

Para sustentar y validar la problemática, se registró en el diario de campo que los alumnos mostraban ciertas actitudes ofensivas e inadecuadas, se dirigían con palabras altisonantes e intolerancia entre ellos mismos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras la aplicación del proyecto de intervención fueron favorables ya que los alumnos mostraron un gran avance en lo referente a su nivel de aprendizaje, la mayoría de ellos alcanzó el aprendizaje esperado relativo al fomento de la convivencia.

La pedagogía de la paz promueve la comunicación, el respeto, la tolerancia, el trabajo colaborativo y la interrelación, en busca de lograr otra visión de manera personal consiguiendo así un cambio

personal e integral, es decir, provocó un cambio en la mente y en la conducta del alumno. Sin embargo, su importancia no solo radicó en la promoción de las habilidades sociales, sino que además buscó el fomento de diversos valores específicamente el respeto, la tolerancia y el diálogo.

REFERENCIAS

- Amstutz, J., Mazzarantani, E., & Paillet, M. (2005). *La pedagogía de la paz. Construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos*. Venezuela: Edualter.
- Arteaga, C., & González, M. (2001). *Diagnóstico. En Desarrollo comunitario*. México: UNAM.
- Delors, J. (2008). *La Educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana .
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M., & Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Iberoamericana de evaluación educativa*, 103-124.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 1-18. Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47/850>
- Furlán, A., Saucedo, C., & Lara, B. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. México: Secretaria de educación de Jalisco.
- Hueso, V. (2000). La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Dialnet*(111), 125-159. Obtenido de [file:///C:/Users/Microrstar/Downloads/Dialnet-JohanGaltung-595158%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Microrstar/Downloads/Dialnet-JohanGaltung-595158%20(5).pdf)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación de Chile, M. (2002-2005). *Política de Convivencia Escolar*. Chile: Santiago de Chile .
- SEP. (2011). *Plan y programa de estudio*. México: SEP.
- Suarez, A. (2011). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre la Educación para todos*. México.
- Yunuén, I. (2017). Aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización. *COMIE, Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (pág. 2). México.

EL MAESTRO-PROMOTOR DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: UNA APORTACIÓN PARA EL TRABAJO DOCENTE Y PARA LA SOCIEDAD.

Rosa Estela Ramírez Infante
aladecolibri4@yahoo.com.mx
Escuela Normal de Zumpango

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

Resumen

El presente trabajo de investigación acción surge del problema de que la mayor parte de los alumnos y profesores normalistas desconocen el sentido que la literatura infantil y juvenil (LIJ) tiene en la formación del sujeto que va a ser maestro de educación básica. Las preguntas fueron: ¿Cómo contribuye la LIJ a la formación de maestros críticos y creativos? ¿Qué sentido y significado cobra la formación de *maestros-promotores* dentro de una escuela normal? Los propósitos: leer y experimentar la LIJ para conocer sus características y su potencial en la formación de docentes promotores de lectura en educación básica; integrar la LIJ en el trabajo docente ligado a capacidades de expresión oral, escrita y corporal, al pensamiento crítico y creativo, así como a los contenidos disciplinares. La intervención consistió en diseñar y desarrollar un diplomado y dos cursos para formar maestros promotores con alumnos de las dos licenciaturas y exalumnos. Se analizan entrevistas y registros de observación con las categorías de maestro-promotor, espacio poético y experiencia. La discusión es sobre el sentido de docencia y las herramientas que se tienen para abordar los problemas actuales. Los resultados demuestran que los alumnos participantes han transformado su docencia a partir de esta experiencia.

Palabras clave: maestro-promotor, literatura infantil, formación, experiencia, literacidad.

La promoción de la lectura en las escuelas normales

En los últimos tiempos y específicamente en el sexenio actual, la lectura y su promoción se contemplan como base fundamental para el desarrollo de la población con énfasis específico a las escuelas normales.

La Dirección General de Bibliotecas y la Dirección General para Profesionales de la Educación implementarán un curso piloto en línea para que maestros normalistas fomenten la lectura en las aulas. Después de esta fase de prueba, el objetivo es ofrecer este curso este próximo ciclo escolar como una materia optativa en todas las escuelas normales del país. Tal vez el próximo año se incorpore, incluso como materia obligatoria. (Obrador, A. 2019).

Sin embargo, esta propuesta no es nueva porque desde años atrás, en México se han implementado estrategias para motivar el gusto por la lectura. Proyectos como: Rincones de lectura, bibliotecas de aula y escolares, Leer para la vida, entre otros, son acciones que han tenido impacto en la población pero no el que se quisiera porque los resultados de algunas pruebas indican que los mexicanos no leen, culpando específicamente a los maestros y las estrategias que utilizan porque lejos de inculcar “el gusto” les provocan aversión. Estos polémicos resultados no son el objeto de esta investigación pero es importante mencionar el contexto en el que se pretende promover la lectura y la idea que se tiene del papel del maestro para la adquisición de este hábito.

Lo que sí nos compete es entender que promover la lectura en la escuela no es un acto aislado de la dinámica escolar ni de la currícula; es un acto que necesita de un sentido y un significado que va más allá de desarrollar un hábito. Estamos hablando que la lectura forma sujetos desde un enfoque humano y literario. No sólo es una herramienta para adquirir otros conocimientos. Su promoción dentro de la escuela normal y fuera de ella, no es (o debería no serlo) un acto deliberado y aislado para “inculcar el gusto” por ella. Sin embargo, el tema de la formación de lectores viene de varios años atrás en donde se abordan ideas sobre lo que es la promoción de la lectura:

La palabra promover significa aplicar un impulso para que algo se mueva, ascender, desarrollar o llevar algo a un nivel superior. La promoción de la lectura puede ponerse en práctica con dos orientaciones:

- Para estimular a las personas a que lean más y realicen una lectura de mayor calidad, crítica, analítica y placentera.
- Como animación para que las personas que no leen se acerquen a la lectura y la disfruten plenamente. (Arenzana, 1995. p 30)

La autora es una de las pioneras en el estudio y práctica sobre el tema y sus aportes cobran un gran significado para entender que la promoción no solo es enseñar un libro y ya sino que

implica trabajar con el pensamiento, la creatividad y la expresión de los sujetos. Se concuerda con esas precisiones, sin embargo, cuando esta promoción se hace dentro de la escuela, no se puede dejar de lado que los maestros tienen un programa que desarrollar y, en el caso de las escuelas normales, se está formando a los sujetos en dos direcciones: 1. Para desarrollar las competencias comunicativas y docentes de los futuros maestros. 2. Para que ellos aprendan a desarrollar las competencias comunicativas de sus alumnos.

La promoción de la lectura en las escuelas normales, amplía su significado porque se formará al mismo tiempo a un maestro-promotor. La propuesta es que no se forma primero al maestro y después al promotor sino que se van formando a maestros desde la literatura para que puedan promoverla. En este caso hablamos de literatura infantil y juvenil porque es el material con el que se trabaja en las escuelas de educación básica gracias al programa de bibliotecas de aula y escolares con el que se dotó de libros literarios e informativos de la mejor calidad a todas las escuelas de educación básica. Las escuelas normales también cuentan con algunas colecciones porque se les mandaron desde la secretaría de educación pública.

Recapitulando, la promoción de la lectura en las escuelas normales sí es una acción para mover algo y hacerlo ascender, en este caso ese algo es el pensamiento y la expresión de los docentes en formación desde los principios de la cultura escrita o literacidad.

Literacy se traduce como cultura escrita o literacidad. Ambos términos son aceptados en el mundo hispanohablante, particularmente entre los especialistas dedicados a la enseñanza-aprendizaje y a la investigación de los procesos de lectura y escritura. (...) literacidad o cultura escrita se entiende como las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito (Hernández, 2016. p.19)

La formación de docentes en las escuelas normales requiere del desarrollo de la literacidad académica de los alumnos a través de prácticas lingüísticas, cognitivas y retóricas. Como lo menciona Hernández (2016) son lingüísticas porque incluyen los actos de leer, escribir, hablar y pensar; cognitivas porque conocer el mundo implica nombrarlo o reinventarlo a través de teorías narrativas y conceptos; y retóricas porque el conocimiento nuevo gana terreno persuadiendo al público especializado.

Entonces la promoción de la lectura para formar maestros desde la cultura escrita implica que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas, lingüísticas y retóricas pero sobre todo docentes. Es decir, dicha formación permitirá al futuro maestro conocerse a través de la literatura infantil, apropiarse de los textos y compartirlos con sus alumnos desde una experiencia vivida con ese libro, así ellos podrán crear experiencias para que sus alumnos también se lo apropien. Como dijimos es un doble proceso.

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (...) Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo muy particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. (Larrosa, 1996. p. 28)

Entonces, la acción de formar maestros desde la lectura de libros de literatura infantil y juvenil implica la trans-formación del sujeto a partir de experiencias. Por lo que la formación requiere de la creación de las mismas.

Con estas ideas se realizaron lecturas en voz alta con los alumnos de la licenciatura en Educación Primaria con la que se contaba en el 2012.¹ Desde ese tiempo hasta el año 2018, los alumnos, sin habérselos impuesto, cada vez que asistían a sus prácticas de trabajo docente solicitaban los libros que les fueron leídos para a su vez leérselos a sus alumnos. La solicitud se hacía en la oficina de la docente con el requisito de anotarse en una libretita para recuperar el material, es decir se realizó una pequeña biblioteca con el acervo personal de la docente. Se metieron varios proyectos a la dirección escolar y al PACTEN para solicitar un espacio físico para realizar una sala de literatura con la formalidad requerida pero fue hasta el año 2018 cuando se pudo instalar con ayuda de los alumnos y exalumnos a través de una red que se organizó ahora llamada Red para la Formación de personas creadoras a través de la literatura infantil y juvenil (CREALIJ).

El problema encontrado fue que la mayor parte de los alumnos y profesores normalistas desconocen el sentido que la literatura infantil y juvenil (LIJ) tiene en la formación del sujeto que va a ser maestro de educación básica. Por eso, una vez fundada nuestra sala de literatura llamada *El cuaderno de Pancha* surgieron las preguntas: ¿Qué sentido y significado cobra la formación de *maestros-promotores* dentro de una escuela normal? ¿Cómo contribuye la LIJ a la formación de maestros críticos y creativos? Por ello se diseñó un diplomado titulado: *La promoción de la lectura en la escuela: formación crítica, creativa y emocional*. Así como dos cursos específicos para formar maestros-promotores. El diplomado y su análisis fue la primera parte de la investigación, la segunda se reconfiguró con el primer curso taller de formación de promotores y la tercera parte con segundo curso taller que actualmente se desarrolla.

Los talleres para la formación de maestros promotores de lectura

Los propósitos planteados para abordar las preguntas de investigación: 1. Leer y experimentar la LIJ para conocer sus características y su potencial en la formación de

¹ En el año 2016 se abrió la licenciatura en enseñanza de la historia por lo que en la actualidad contamos con dos licenciaturas.

docentes promotores de lectura en educación básica y 2. Integrar la LIJ en el trabajo docente ligado a capacidades de expresión oral, escrita y corporal, al pensamiento crítico y creativo, así como a los contenidos disciplinares.

Para alcanzar los propósitos se diseñó y desarrolló el diplomado *La literatura infantil y juvenil en la escuela: formación crítica, creativa y emocional* con una duración de 120 horas. Se estructuró en cuatro módulos cuya temática fue la siguiente: Módulo 1 Clasificación y selección de libros. Acervos, lo que significan, todas las posibilidades que brindan los libros. En qué centrar la atención para elegir. Módulo 2. La poesía y el ser creativo. ¿De dónde y para qué la inspiración? El yo creador Rimas, encantamientos, esculturas poéticas. Módulo 3. Lectura en voz alta y oralidad. La voz como principal instrumento para el disfrute de libros, ritmos, cadencias, comunicación de tradiciones. Módulo 4. Formación de lectores críticos. El pensamiento crítico a través de la literatura infantil y juvenil Posicionamiento, creación Qué significa ser crítico (ejemplos y definiciones). Se trabajó con 20 participantes alumnos de la licenciatura en educación primaria, de la licenciatura en enseñanza de la historia, exalumnos y una maestra formadora de otra normal.

Lo más importante del diplomado es que se logró crear un espacio poético como lo señala Graciela Montes (1999), es decir, los días sábado se convirtieron en espacios para hablar, leer, escribir, jugar y crear teniendo como dispositivo los libros de la lij. Se estableció una relación de igual a igual entre participantes y conductores porque lo que los unía era la subjetividad de las experiencias de la infancia, es decir, nos colocamos en la frontera del espacio poético.

Es necesario defender el espacio de la literatura y el arte dentro del ámbito de la educación, construyendo con ello una frontera indómita (Montes, 1999). Es decir, construir y defender una frontera que permita a maestros y alumnos crear esas experiencias para escuchar lo que no sabemos, no queremos o no necesitamos pero a la vez, derribar creencias por años incorporadas de lo que significa ser maestro o lo que debe formar a un maestro. (Ramírez, 2015)

El ambiente que se crea cuando se lee, escribe, habla, piensa o juega con la lij permite a los sujetos establecer un espacio entre el mundo interior y el mundo exterior entre el individuo y la sociedad. Entre el mundo individual y el mundo de la docencia. Con el diplomado se logró abordar la formación de los maestros pero a través de los libros y las actividades que giraron alrededor de ellos.

El diplomado me permitió tener diversas opciones para desarrollarme a mí misma y a mis alumnos, sea de una forma crítica, emocional o creativa y me ayudó a explorar el mundo que me rodea abriendo horizontes que jamás hubiera imaginado sin la literatura. Me hizo adquirir más confianza para realizar

actividades con mis alumnos sin regañarlos tanto sino a través de los juegos creados a partir de los libros. (Ramírez/ ED/2019)

Como los participantes eran de diferentes lugares, los egresados le imprimieron el toque de la realidad en las aulas por eso, el que la alumna reconociera que el diplomado le permitió conocerse a sí misma y a sus alumnos fue una aportación para el grupo de los estudiantes que están en proceso de formación inicial. Así como ella, el 100% de los participantes señalaron que el diplomado les permitió conocer diferentes áreas de la literatura infantil y juvenil y la forma de utilizar los libros en el aula.

Al término de esa experiencia surgieron las preguntas de ¿Cómo formar a un maestro-promotor? ¿Qué características tendría para poder retomar las cualidades del mundo de la promoción de la lectura y la docencia? ¿Cómo configurar un nuevo sujeto que reúna las características que se mencionaban al principio? Es decir, alguien que pueda estimular a las personas a que lean más y realicen una lectura de mayor calidad, crítica, analítica y placentera sin descuidar lo que le corresponde al maestro desarrollar en el aula.

Estas preguntas detonaron la creación del primer taller de formación de maestros promotores al que se inscribieron algunos alumnos del diplomado pero se incorporaron otros que fueron motivados por sus compañeros al contarles lo que se trabajaba con la LIJ. El curso taller se desarrolló los días sábado de 8:00 a 13:00 horas durante seis sesiones. Principalmente se abordaron aspectos teóricos que no se revisaron en el diplomado al mismo tiempo que se desarrollaron actividades de fomento a la lectura. Después de lo trabajado los docentes en formación construyeron en el ejercicio de evaluación las características y el significado que tiene un maestro-promotor. Ideas construidas después del análisis de los trabajos de Petit (2001), Colomer (2006), Lerner (2001) y Montes (1999). Señalando que el maestro promotor es un sujeto que se transforma a sí mismo a través de la lectura para ayudarle a crear nuevos mundos a sus alumnos. Una de las aportaciones en la evaluación del curso menciona que:

Fomentar espacios de lectura dentro de las instituciones, abre la puerta al diálogo que permite la expresión y genera el aprendizaje a partir de maneras didácticas en donde los niños deben concebir la literatura como un gusto y no una obligación. Como dice Michelle Petit, se trata de construir lectores todo poderosos. Todas las lecturas son útiles, eso hace referencia a que nuestros alumnos abran las puertas a la investigación, a la creatividad y a la crítica. (Ramírez/Inst. Evaluación/jul 2019)

Al leer esta aportación se pudo valorar que los estudiantes se apropiaron de las ideas desarrolladas por las autoras y las situaron en la realidad normalista. Entienden a la lectura desde un área pedagógica, social y crítica en donde las emociones juegan un papel primordial porque son las que promueven el accionar de acuerdo a lo leído, escrito o hablado.

Al término del curso taller 1 para la formación de promotores, continuamos con el que actualmente se sigue desarrollando titulado *Curso taller para formación de docentes promotores. Rumbo a la certificación*². A partir del análisis de las evaluaciones del taller se planteó para el siguiente, integrar la LIJ en el trabajo docente ligado a capacidades de expresión oral, escrita y corporal, al pensamiento crítico y creativo, así como a los contenidos disciplinares. Es por ello que su propósito principal es desarrollar sus habilidades comunicativas y docentes para la creación de talleres dentro y fuera de la escuela.

El curso taller abre espacios teóricos y prácticos para el desarrollo de la lectura en voz alta, la narración oral y la creación de estrategias que le permiten al docente en formación dar talleres dentro de su aula sobre promoción de la lectura.

Siento que estos cursos me abren las puertas para poder desenvolverme con otras personas en cualquier escenario (claro poco a poco ya que sigo siendo penosa), también me están ayudando a ser más expresiva ante las actividades que desarrollé en mi taller y así mismo me han ayudado a incrementar mi creatividad durante la planificación de actividades en los cursos y los talleres que pudimos desarrollar durante esta jornada de trabajo docente (Ramírez/entr/ene 2020).

Así como este comentario, diferentes alumnos han mencionado y demostrado cómo los talleres los han hecho más seguros, desenvueltos y con mayor acercamiento a sus alumnos de educación básica. Como es el caso de otra alumna (entre otras) que en el documento que escribió para el foro de informe de prácticas del 5° semestre, incorporó a su aula lo aprendido en los talleres pero además lo observado en el festival de lectura que se organizó por parte de CREALIJ.

He desarrollado mis habilidades comunicativas y expresivas que me han permitido crecer como docente en formación al tomar el riesgo de perder el miedo y la pena frente a público al desenvolverme en las representaciones de cuentos dentro del aula de la escuela primaria. (...) Aunque no podía negar que me sentía nerviosa y con miedo a que esta táctica fracasará, y que además mis alumnos no mostraran disposición frente a la representación de los cuentos, pero me arriesgué en el sentido en que también repentinamente cambié la actividad del teatro de sombras que ya tenía planificada por otra, es decir, por la representación de cuentos en colaboración de los alumnos con rezago educativo. (Valencia, M. 2019, p.10)

² Durante el presente ciclo escolar se realizó la gestión y se firmó un acuerdo de colaboración con la Cámara Nacional de la industria Editorial, entidad certificadora de promotores de lectura para que nuestros alumnos sean evaluados y logren certificarse.

Se han presentado diversos casos como éste entre nuestros alumnos y exalumnos en donde las estrategias, la teoría y las experiencias obtenidas en los talleres son trasladadas al aula de clase.

Resultados

Esta investigación ha permitido observar diversos resultados en sus diferentes momentos. Uno de ellos es que el clima que se respira dentro de las sesiones de formación de promotores es cálido y de confianza. Los alumnos son participativos, cuentan sus experiencias de vida, muestran un gran interés por sus alumnos y por lo que pueden hacer en su aula. Así mismo, disfrutan de las lecturas, narraciones y ejercicios que se han realizado desde que se inició el diplomado en septiembre de 2018 a la fecha.

La apertura de la sala de literatura *El cuaderno de Pancha* es un espacio no solo para los talleres mencionados sino para la realización de talleres con los niños de educación básica con los que los alumnos practican. Son coordinados por la maestra responsable y algunos alumnos que se están formando como maestros promotores.

Un gran hallazgo fue encontrar a la Cámara Nacional de la Industria Editorial como entidad certificadora lo que nos permitió generar un acuerdo de colaboración para que nuestros maestros-promotores presenten la evaluación correspondiente para obtener la certificación como promotores de lectura, lo que les brinda complementar su formación inicial como docentes.

Un resultado muy emotivo es ver regresar a nuestros exalumnos para aprender y compartir sus experiencias con el grupo. Observar la forma en que todos los participantes van perdiendo el miedo, la timidez y van transformando su propia personalidad al pararse frente a un público para compartir una lectura, es una experiencia que pocas veces se puede observar en el tiempo en que estudian en la normal. Por último, cabe señalar que en los años en que se han trabajado estos temas, los trabajos de titulación abordan problemáticas sobre la cultura escrita y se han realizado algunos sobre la literatura infantil y juvenil.

Conclusiones

Al promover la lectura de LIJ en las escuelas normales desde esta perspectiva, se contribuye a formar un maestro que lea, se apropie y promueva libros con el principal objetivo de compartirlo con sus alumnos y crear situaciones comunicativas en donde los participantes se expresen en forma oral, escrita o artística. Los participantes de estas experiencias mejoran su vocabulario para nombrar los eventos de la vida diaria. Crea comunidad entre alumnos, padres de familia y maestros.

La LIJ contribuye a la formación de maestros críticos y creativos debido a que el contenido de los libros les permite ponerse en relación con el otro a través del conocimiento de diferentes realidades. Así mismo, les permite diseñar actividades lúdicas y creativas con las que sus alumnos puedan aprender. No sólo se trata de hacer listas con los libros que se leyeron o reunirse para leer que, aunque es un acto valioso, no basta con eso. El sentido y significado que cobra la formación de *maestros-promotores* dentro de una escuela normal es que se desarrolla la creatividad y conocimiento para realizar proyectos educativos que propicien experiencias de aprendizaje a sus alumnos al tiempo que se enamoran de los libros.

Hemos formado una comunidad donde se lee, se escribe, se habla, se aprende y se vive la literatura infantil y juvenil para compartir con otros dentro y fuera de la escuela. Una comunidad para reflexionar sobre las realidades de este mundo y ofrecerle un oasis de palabras y amor frente a los problemas que como sociedad nos aquejan.

REFERENCIAS

Arenzana, A. (1995) Espacios de lectura. Estrategias metodológicas para la formación de lectores. México: CONACULTA

Colomer, T. (2006) Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: FCE

Hernández, G. (2016) Literacidad académica. México: UAM

Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario. México; FCE

Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Obrador, Andrés (2019) AMLO. México.

<https://lopezobrador.org.mx/2019/06/26/presentan-ejes-de-accion-de-la-estrategia-nacional-de-lectura/>

Petit, M. (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: FCE

Ramírez, R. (2015). Leer literatura infantil para ser maestro. Una experiencia de formación y literacidad en la escuela normal de Zumpango. México: Ponencia presentada en el Congreso sobre lectura y escritura en América Latina.

----- (2019) Análisis de evaluaciones del diplomado. México: ENZ

----- (2019) Instrumento de evaluación del curso de Formación de promotores.

México: ENZ

----- (2020) Entrevistas a participantes del *Curso taller para formación de docentes promotores. Rumbo a la certificación.* México: ENZ

Valencia, M. (2019) La aventura de innovar dentro del aula de tercer grado de educación primaria. Informe de práctica profesional. México: Normal de Zumpango

EL PROYECTO RECREA. SU INSERCIÓN E IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS. UN ACERCAMIENTO A LAS VIVENCIAS DE SUS ACTORES

Aime Samara Flores Hernández

Griselda Hernández Méndez

Susano Malpica Ichante

aime-01@hotmail.com

Universidad Veracruzana

5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen

La presente investigación se deriva de la Tesis intitulada *La Implementación del Proyecto Recrea en las Aulas. un Acercamiento a las vivencias de sus Actores*, cuyo objetivo fue describir y comprender las experiencias de los miembros de dos Cuerpos Académicos de la Universidad Veracruzana, desde su inserción a la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje (RECREA), la formación recibida en los Talleres, el diseño de sus programas basados en los lineamientos RECREA, hasta la implementación en las aulas. Adicionalmente, se buscó identificar los logros, obstáculos y retos que sus integrantes vivenciaron. Para efectos de esta ponencia, ofrecemos una proximidad a los resultados.

Palabras claves: Práctica docente, Innovación, comunidades, Enseñanza.

Planteamiento del problema

La educación es una de las variables más importante del desarrollo regional (incluso nacional e internacional); por ende, prestar atención a las innovaciones que se suscitan o deben suscitarse en la enseñanza y en el aprendizaje, es un imperativo, ya que inciden notablemente en el logro del progreso social, económico y cultural.

El estudio en torno a las innovaciones tiene sus antecedentes en las ideas de Platón, quien consideraba la tarea de innovar como riesgosa y prohibida para los profesionales de su época. Etimológicamente, la palabra "innovación" deviene del latín innovatio y significa "acción y efecto de crear algo nuevo". Sus componentes léxicos son: el prefijo in- (penetración, estar en), novus (nuevo), más el sufijo -ción (acción y efecto).

La innovación ha sido percibida como necesaria y útil, pero también como peligrosa. La sociedad la ha vivido como una fuerza destructiva que desbarata el statu quo; pero, por otra parte, como un medio idóneo para alcanzar el progreso y la modernización. En el terreno educativo, la mayoría de las investigaciones respecto a las innovaciones se ubican en esta última posición por el énfasis puesto a la mejora escolar, destacando autores como Berman y McLaughlin, 1975, 1976; Crandall y Loucks, 1983; Goodland, 1975; Huberman y Miles, 1984; Smith, Prunty y Kleine, 1988, 1987, Fullan, 1993, entre otros.

En las décadas de los sesenta y setenta, en Europa y en Estados Unidos, las reformas educativas se caracterizaron por la adopción de un flujo constante de innovaciones desarrolladas externamente. En los ochenta se ponderó la necesidad de su implementación, pero adoptándolas, no reproduciéndolas exactamente.

En este tema, México está dando pequeños pasos hacia una meta que parece, aún, lejana. El Índice Global de Innovación 2016, elaborado por la Universidad Johnson-Cornet, el INSEAD y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (WIPO) coloca a México en el tercer lugar dentro de los países de América Latina y el Caribe y en la posición número 61 de 128 a nivel global.

La innovación en el nivel superior tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a aprender, ya que la intención del uso de estrategias de enseñanza – aprendizaje es que éstas causen un impacto positivo para favorecer que los estudiantes desarrollen habilidades. Como lo menciona Delors (1996) aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En la educación superior en México, se pueden encontrar diversos programas o modelos que cada institución implementa con el propósito de formar a sus profesores a través de estrategias innovadoras que les permitan responder a las necesidades de la actualidad. Sin embargo, a pesar de las acciones contempladas y aplicadas, aún existen docentes que usan

métodos tradicionales frente a sus grupos ya que no tienen la destreza de manejar estrategias más innovadoras o simplemente no tienen la actitud para transformar su enseñanza.

Para estar acorde a las nuevas exigencias y a los nuevos modelos educativos, la Universidad Veracruzana ha trabajado con diferentes estrategias para afrontar estas condiciones y mantener a sus docentes lo más actualizado en las transformaciones pedagógicas posibles, entre las que se destacan las siguientes, proyecto Aula, Innova Cesal, Transversa y RECREA :

La RED RECREA construye un proyecto de trabajo, pues su propósito es promover una cultura de colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes. La forma de trabajo en comunidades abre posibilidades para compartir buenas prácticas, dificultades, y crear soluciones y nuevas alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. “En comunidad se reflexiona, se proponen y diseñan situaciones, y se elabora la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje para aplicarse en un curso. Con la finalidad de facilitar el proceso de reflexión se utilizan los elementos básicos del diseño instruccional para el aprendizaje complejo en situaciones auténticas que facilitan aprender y desarrollar competencias”. (<http://cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/course/view.php?id=2>)

Los Objetivos del Proyecto RECREA son:

La formación de comunidades y redes de académicos orientadas a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción colectiva del conocimiento.

Sus objetivos particulares son que los profesores normalistas sean capaces de:

- Diseñar y planear las experiencias educativas con base en los lineamientos generales de un modelo educativo centrado en el aprendizaje y del diseño instruccional para el aprendizaje complejo.
- Establecer un plan de seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, que permita relacionar las innovaciones con los resultados de aprendizaje.
- Documentar y analizar sus experiencias de innovación docente y sus resultados con base en los lineamientos de la investigación-acción.
- Participar activamente y de forma colaborativa en comunidades de docentes para la generación de propuestas y metodologías de enseñanza y de aprendizaje innovadoras. (<http://cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/course/view.php?id=2>)

Se trata de una estrategia que busca orientar la atención del maestro a reflexionar continuamente sobre su práctica docente con la intención que, a partir del conocimiento de

la situación y contexto de sus estudiantes, proponga nuevas acciones que respondan mejor a las condiciones de aprendizaje que requieren.

Recrea consta de varias fases: 1) los docentes de los CAS seleccionados reciben un curso taller formativo Recrea, 2) diseñan el programa de la EE que imparten con base en los lineamientos RECREA, 3) lo implementan en el aula, 4) recogen datos, indagan su propia práctica y dan cuenta si las innovaciones a su programa y práctica docente les permitió mejoras en la enseñanza y el aprendizaje, y 4) de ser necesario, mejoran el diseño a partir de los resultados y vuelven a aplicar en el aula. Todo como un espiral que les lleve a reflexionar en sus resultados para cambiar y mejorar los aprendizajes.

En este trabajo nos abocaremos en las fases que siguieron en formarse, diseñar el programa e implementarlo en las aulas. ¿Cuál sería el problema de investigación? En primer lugar, que se trata de una innovación dada de arriba hacia abajo, en la que no se les preguntó si estaban de acuerdo con sus preceptos. Ellos debían formarse y hacer cambios a su programa. Tampoco se sabe si ese curso taller fue suficiente para comprender el sentido de RECREA e incorporar los lineamientos a sus programas y a sus prácticas. ¿Realmente mejoraron su docencia?

Marco teórico

Para este apartado, hemos de recurrir a dos de las principales teorías de la sociología en la educación, disímiles entre sí, pero abren el espectro analítico en torno a las innovaciones educativas: el estructural funcionalismo y la perspectiva crítica.

El estructural funcionalismo, al igual que el positivismo que promulgara Comte, buscan una sociedad ordenada y progresista basada en principios científicos, por ende, todo lo que tenga que ver con el progreso social y científico es bienvenido y aplaudido por estos enfoques de pensamiento, tal es el caso de las innovaciones, pues son visualizadas como creaciones e invenciones modernas para el desarrollo. Si innovar es progresar y avanzar, en el terreno educativo ha sido una preocupación para los gobiernos, en especial la innovación de los docentes. Como el todo está en la parte, según principios estructuralistas, todos los maestros deberían aceptar llevar al aula las innovaciones pensadas y escritas por expertos.

Este enfoque considera que en la sociedad existen instituciones que cumplen funciones para tener un orden social. El todo es a la parte, como la parte al todo. Todos en conjunto constituyen un sistema que se requiere para sobrevivir o adaptarse (Silva y Hernández, 2016, pág. 4)

Para el caso de las innovaciones, cuando un profesor o varios se niegan a implementarlas como sugiere la institución, provocan desvíos en los resultados esperados, y es que las actitudes de los sujetos impactan fuertemente en la producción, en pocas palabras, en el funcionamiento social. “Un maestro insatisfecho perturba a todo el sistema escolar” (en Silva y Hernández, 2016, pág. 4).

Hasta aquí el análisis del positivismo-estructural funcionalismo, para pasar a la teoría crítica. La diferencia entre ambas es extrema, porque mientras la primera aplaude a las innovaciones y las visualiza como progreso y avance, y por lo mismo exige que los maestros innoven; la postura crítica nos lleva a cuestionar el sentido y propósito de las innovaciones, partiendo del análisis dialéctico de su constitución, pues son precisamente programas originados por políticas y tendencias mundiales. Para la teoría crítica es fundamental el papel de la historia, así como el contexto socio cultural que se gesta todo programa político.

Precisamente, las innovaciones devienen de un modelo empresarial, por supuesto de cultura occidental globalizadora, donde la premisa de ser eficiente cobra valía. No obstante, la eficiencia fue utilizada en la industrialización para medir la rapidez y calidad de las maquinarias. Siendo de espíritus críticos, habría que preguntarnos ¿somos máquinas los humanos o al menos reaccionamos como máquinas? Creemos que no, y está en la naturaleza humana la imperfección y el error, incluso la dualidad. Desde este posicionamiento teórico, tendríamos que cuestionar si conviene al espíritu humano medirse como si fuera máquina infalible e incansable, ¿por qué no mejor pensar en la trascendencia humana en lugar de la innovación?, pues es un hecho que, pese a esfuerzos de muchos pedagogos por que los profesores modifiquen sus esquemas viejos de enseñar, aun impera la enseñanza enciclopédica-libresca, el dictado, la verticalidad en las relaciones, etcétera.

Basamento teórico- conceptual

Para este trabajo es básico tener claridad del significado de los conceptos que giran alrededor de éste: innovación, innovación educativa y los ejes que sostiene la RECREA: pensamiento complejo, investigación docencia y tecnologías de la información y la comunicación (TIC); así como del diseño instruccional que propone basado en el enfoque por competencias.

El Primer eje transversal del mismo proyecto RECREA es la complejidad, la cual se ha definido desde diferentes corrientes y escuelas que la conceptualizan y la definen. Estas concepciones han evolucionado desde el pensamiento antiguo hasta la modernidad. Si bien en el siglo XX, la evolución del concepto de complejidad se centra en dos pilares: lo psicológico entendido como lo que no se puede comprender porque es complicado o muy difícil de entender, en tanto que es subjetivo y lo epistemológico que se refiere a que un objeto de estudio no se puede reducir a una explicación simplificada.

Investigación- Docencia. Es el segundo eje transversal del proyecto RECREA. El objeto de este eje es explorar las formas en que la investigación participa en la docencia, a fin de contribuir a que los estudiantes reciban una mejor educación, con aprendizaje más relevantes y pertinentes para el mundo contemporáneo, e inducir en ellos actitudes propicias para el aprendizaje continuo, la creatividad, la independencia intelectual, la crítica, el cuestionamiento, la innovación, y el “emprendimiento”;

Los aspectos que maneja la plataforma RECREA de investigación docencia son los siguientes: **Conocer, Integrar, Aplicar, Descubrir.**

Actualmente los docentes tienen que propiciar que sus estudiantes tengan aprendizajes más completos a base de investigaciones que retroalimenten conocimientos, insertar duda e incertidumbre con el fin de que la formación previa y la información nueva sean completas para su vida profesional.

La Tecnología de la Información y la Comunicación, constituye el tercer eje RECREA. La UNESCO considera que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad. (Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts>)

El diseño instruccional se refiere a la elaboración de los programas educativos o de asignaturas con los lineamientos del enfoque por competencias.

Metodología

De acuerdo con su propósito, la presente investigación se considera de tipo básica, ya que como se menciona en Ander-Egg (2000), este tipo de investigaciones buscan aumentar el acervo de conocimientos de una determinada teoría o de una realidad. Las investigaciones de tipo básico pueden subdividirse en investigación pura e investigación orientada.

Por su alcance, la investigación es descriptiva interpretativa. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, por lo que miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, por lo tanto, no intervienen o manipulan el factor de estudio, es decir que se observa lo que ocurre con el fenómeno en estudio en la realidad. (Serrano y colaborador, 2013)

En primera instancia se buscó describir, pero en algunos momentos fue necesario interpretar las voces de los implicados, para poder construir justamente las narrativas. En un intento de

ser empáticos con las opiniones de los entrevistados, se recuperaron los fundamentos de la hermenéutica. La hermenéutica se entiende como la interpretación de los textos, sin embargo, el concepto de hermenéutica ha tenido diferentes etapas a lo largo del tiempo. La primera, se puede comprender desde el sentido clásico del término, que designaba a la hermenéutica como el arte de interpretar los textos canónicos: la teología (hermenéutica sacra), el derecho (hermenéutica juris), y la filología (hermenéutica lingüística).

La perspectiva metodológica que se ha seguido en este estudio ha sido la *interpretativa o cualitativa*. En esta perspectiva se pretende comprender la experiencia de los profesores al implementar el proyecto RECREA en las aulas.

En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen, es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él.

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas de colecta de datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes por lo que la entrevista fue una valiosa técnica utilizada.

Para la entrevista se utilizó un diseño semiestructurado, toda vez que como objetivo de investigación se tenía: Describir e interpretar las experiencias de los miembros de los CAS, desde su inserción a RECREA, información recibida en los talleres formativos, el diseño de su programa hasta la implementación de ese diseño, el guion estructurado sirvió para no perder el hilo conductor y centrar a los entrevistados. Por supuesto, como pregunta abierta, al final se les pidió que expusieran algún comentario o inquietud extra.

El procedimiento de selección de la muestra fue por conveniencia (Creswell, 2007). Se decidió seleccionar a los dos Cuerpos Académicos de la Universidad Veracruzana que integran a la RECREA, pero más adelante el estudio se realizará con los dos CAS de la Benemérita Normal Veracruzana, que también participaron en RECREA.

Se eligen a los miembros que cumplieran los siguientes requisitos:

Haber estado en todo el proceso de la RECREA, desde que recibieron la formación en la ciudad de México, hasta haber implementado en el aula el diseño instruccional sostenido por RECREA y, además haber implementado y recogido datos que mostraran alcances, obstáculos y retos.

Para efectos de esta ponencia, solo se analizan las respuestas de cuatro entrevistas.

Procedimiento de análisis

Para el análisis de la entrevista se utilizó, en primer lugar, la transcripción fiel de las entrevistas. Dado que en las cuatro se trató de seguir el guion, la lectura fue bastante ágil para su consecuente interpretación. Se implementó la técnica de la colorimetría para identificar todas las respuestas que correspondieran a la misma categoría o preguntas de la guía. Plasmadas las cuatro respuestas, se procedió a describir e intentar interpretar los discursos de los entrevistados, siendo prudentes y empáticos con las respuestas. En ningún momento se trató de cambiar el discurso, establecer interpretaciones unívocas, cerradas o absolutas. No, al contrario, se deja entrever que la interpretación puede ser falible. Tampoco se trata de juzgar o cuestionar a los entrevistados, no. Lo que se intentó fue acercarse a sus realidades y recuperar sus experiencias, empatarse con el sentir de cada uno.

Para conservar el anonimato, los nombres de los informantes no se dicen, en su defecto de usa una codificación.

Resultados

Las preguntas giraban en torno a las siguientes categorías analíticas: su inserción en el proyecto RECREA, actitudes manifiestas al incorporarse al proyecto RECREA, la formación recibida, el diseño de la asignatura que imparte con los lineamientos RECREA, la implementación y los logros, retos y obstáculos hallados.

Cuando se les preguntó cómo fue su inserción en la RECREA, algunos respondieron que fue confusa, veamos:

Mi inserción fue confusa, no teníamos claridad de lo que se trataba el proyecto y, de hecho, cuando nos reúnen con los CAS de la Normal, yo sentí como resistencia de las maestras de la Normal, como que creían que nosotros de UV con soberbia les queríamos decir cómo enseñar, pero no era esa nuestra intención (CAE2)

Esta cita de la entrevista CAE2 es de gran importancia porque muestra cómo casi todos los proyectos de innovación no son muy claros para los agentes que los van a implementar, porque generalmente las propuestas son exógenas, pensados por algunos e implementados por otros.

RECREA es una iniciativa de la Subsecretaría de Educación Superior, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y la Dirección General de Educación Superior Universitaria, apoyada técnicamente por siete Escuelas Normales y siete Universidades Públicas Estatales. La principal estrategia del proyecto es poner en interacción a los docentes de educación superior de Escuelas Normales y de

Universidades para renovar de forma conjunta sus prácticas docentes con la finalidad de lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes de acuerdo al nivel educativo de su acción”. (<http://cursos.acetlatinoamerica.org/recrea/course/view.php?id=2>).

De manera conjunta universitarios y normalistas renuevan sus prácticas docentes, empero como los académicos universitarios suelen revisar más teoría que los profesores normalistas y hacen más investigación (basta ver tan solo los trabajos de titulación de sus estudiantes), puede ser esa la razón por la que los normalistas sintieran soberbia por parte de los profesores universitarios. Como nuestra intención no es interpretar unívocamente porque necesitaríamos la opinión de al menos un profesor de la normal. Le preguntamos a la entrevistada del CAE2 por qué decía que dichos profesores percibieran soberbia de los profesores de la normal, y esto respondió:

Su tono las delató y lo que dijeron “nosotras tenemos mucho tiempo trabajando la innovación de la enseñanza y dominamos todos los temas, por lo que no sé cómo vamos a trabajar con ustedes”. Por fortuna las maestras de los CAS de UV fueron muy diplomáticas y suavizaron la primera sesión (ECAE2)

Con ello, es claro que las profesoras de la normal creyeran que el proyecto consistiría en que los universitarios les enseñarían, pero no era ese el propósito de la RECREA. A pesar de la confusión inicial, a todas las entrevistadas les agradó la *idea de incorporarse a esta propuesta de renovación de la enseñanza*.

Mira, me dio gusto por nosotros porque en nuestro Cuerpo siempre trabajamos en redes de colaboración. Me agrada hacer redes de colaboración porque estamos aprendiendo de los otros y los otros de nosotros. Se me hace una experiencia diferente y buena. (ECAE1)

Fue de satisfacción y de interés, es una experiencia que no se había experimentado de manera formal, continua y sistemática entonces me pareció enriquecedora (ECAT2)

Fue de mucha satisfacción ya que son nueva experiencias y maneras de hacer lazos con personas de otras escuelas de una manera muy enriquecedora. (ECAT1)

Para la entrevistada del CAET1 “el proyecto está muy bien construido y el objetivo que se plantea está muy bien marcado que se trabajaría con normales, yo no ví ninguna dificultad, a menos no es esto, a lo mejor en lo administrativo”. De hecho, ninguna de las entrevistadas dijo que hubiera dificultades al implementar su programa en el aula:

Tengo mis ayeres formando profesores y casi siempre incorporo cosas nuevas a mi clase, lecturas, estrategias didácticas por lo que no fue difícil para mí el proyecto RECREA (ECAE1).

Siempre innovo, hago cambios en mi programa, por tanto, ajustarlo para que seguir los tres ejes de RECREA no fue difícil (ECAE2).

Al preguntarles cuáles habían sido y son los retos, respondieron:

Para mí no fue un reto ya que siempre he trabajado en la formación de formadores ósea de docentes, trabajar con ellos. Me gusta trabajar con maestros ya que ellos son muy complejos. (ECAE1)

Pues organizar los tiempos que era como en cierta forma doble jornada laboral, cubrir mis obligaciones académicas propias de la Facultad donde estoy adscripta, así como dar clases, tutorías y juntas académicas sin descuidar esto cubrir lo que me señalaba la generación y aplicación del conocimiento en función del cuerpo académico en el que formo parte (ECAT1)

Como podemos darnos cuenta, las respuestas son todas diferentes, no coincidieron en su percepción sobre los retos. La primera maestra de plano no ve ningún reto, pues es una tarea que siempre hace, innovar la formación de maestros. La segunda maestra visualiza como reto el tiempo y su organización para que ella pueda cumplir con todas las funciones inherentes a su carga de profesora de tiempo completo. La tercera, sostuvo que todo lo desconocido implica un reto, implica aprender otros saberes sin descuidar los que ya se tienen. La cuarta entrevistada, se centró en su práctica docente y los retos que supone cambiar esquemas, como ser una verdadera mediadora, solo acompañante en la construcción de los conocimientos.

Conclusiones y reflexiones.

Lejos de explicar las experiencias y vivencias de los entrevistados se logró comprender siendo empáticos con cada uno de ellos. Esto significa hacer uso de la comprensión empática, método propio de la hermenéutica, lo cual no fue fácil porque si bien, para ellos les fue difícil asimilar el proyecto RECREA, para los autores de esta ponencia más.

Siendo Hermeneus, podemos decir que visualizamos bondades del proyecto Recrea, pero también inconsciencias. Respeto a la primera, si es un proyecto innovador que busca generar cambios en la manera de enseñar, transformando el esquema tradicional como el autoritarismo el verbalismo, el inactivismo, el enciclopedismo, entre otros. Pero, sobre todo, intenta minimizar el paradigma científico imperante, racionalista, que asume una sola formación de hacer ciencia y de acercarse a esta. Tal paradigma positivista- científicista ha imperado por largo raro y los profesores de este siglo, son herederos de sus posturas. Por ello, transformar la enseñanza no es para nada sencillo requiere de una formación permanente y constante. En este sentido, el proyecto RECREA es innovador y se justifica su existencia.

En cuanto a las inconsistencias del proyecto, se encuentra que no hay mucha congruencia entre el enfoque complejo con el de competencias, epistémicamente son contrarios y, sin embargo, se intentan vincular en esta propuesta, de allí que dos de las entrevistadas mostraran su inconformidad, al decir que no deben ceñirse a reduccionismos ni instrumentalismos (pensamiento complejo), pero paradójicamente debían elaborar sus programas bajo el diseño instruccional, que es totalmente instrumental (enfoque por competencias).

Mucho podemos decir, pero el espacio no nos lo permite, las profesoras entrevistadas se dieron cuenta de muchos problemas, pero pusieron énfasis en lo administrativo y burocrático.

REFERENCIA

- Álvares-Gayou Jurgenson J. (2009). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Aseguramiento de la Calidad en la Educación y el Trabajo para el proyecto RECREA. (2017). Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo. México.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. México: Gedesa
- Hernández, M. G. (2011) Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesa bancos, México: Arana.
- Ibarra Rius, Noelia (2015). Investigación e innovación en educación superior. España. Universidad de Valencia.
- Sampieri, R., Fernández, C, y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación, cuarta edición. México: McGRAWHILL/IINTERAMERIC
- Gómez, E. G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Re lingüística aplicada*. No. 7. Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm
- Proyecto RECREA, Recuperado de: <http://cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/>)
- Proyecto innova cesal <http://www.innovacesal.org>

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO DE LECTURA EN DOS GRUPOS DE SEXTO GRADO.

Enriquez Zabalza Marisol Gpe.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” - Licenciatura en Educación Primaria - Estudiante
marisol.enriquez98@gmail.com

Rascón Herrera Karla Guadalupe

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” - Licenciatura en Educación Primaria - Estudiante
karlagperh16@gmail.com

Sharpe Gaspar José Alberto

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” – Profesor
kalka12@hotmail.com

Línea temática: Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen: La presente investigación se desarrolló en dos grupos de sexto grado de primaria, pertenecientes a distintas zonas escolares de la ciudad de Hermosillo, Sonora; estos presentan deficiencias notables en cuanto a la comprensión de textos. Se aplicaron estrategias que integran al Modelo Interactivo de Lectura (MIL) de Daniel Cassany (como se citó en Vidrio, 2009). Para efectos de la investigación, se tomó como población 20 estudiantes de sexto grado, de los cuales 10 son del grupo 1, mientras que los otros 10 pertenecen al grupo 2. El estudio es de corte cualitativo pues se busca evaluar el impacto que tuvo el MIL en los educandos. A partir del análisis de los resultados, se puede notar la apropiación del Modelo en la mayoría de los participantes, así como la potencialización de las habilidades lectoras y creación de inferencias e hipótesis.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategia, innovación, Modelo interactivo de lectura (MIL)

Planteamiento del problema

El tema a estudiar es de suma importancia para la vida en sociedad, debido a que los Planes y Programas de Estudios emanados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene como encomienda favorecer habilidades comunicativas en los educandos, tanto en el uso como en su debido conocimiento (SEP, 2011). Por lo que es preciso señalar que una de las destrezas que cada estudiante debe de poseer al culminar su educación básica es la comprensión lectora. Esta es de suma relevancia y es considerada como objeto de evaluación en las pruebas estandarizadas.

Durante años, los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de educación primaria han sido partícipes de una serie de evaluaciones académicas en las áreas de español, matemáticas y ciencias naturales, con el propósito de medir los conocimientos y competencias del alumnado al término de un nivel educativo, ya sea de manera internacional o nacional. México no presenta resultados satisfactorios desde que se implementaron dichas pruebas, por lo que, al no tener un claro uso de la comprensión lectora, incide tanto en los dictámenes de los escrutinios estandarizados como en los avances educativos de los estudiantes, pues esta es necesaria para lograr el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, como se citó en De Moraes, Salinas & Schwabe, 2019) solo la mitad de los escolares en México alcanzaron nivel dos en el área de lectura en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), es decir, identifican ideas principales en textos extensos, encuentran información en criterios explícitos y reflexionan acerca del propósito del texto. Mientras que, otro dato inquietante, es que únicamente el uno por ciento de los educandos logró alcanzar el nivel cinco o seis en la lectura, que se traduce a excelentes resultados respecto a las habilidades como comprender textos largos, ser intuitivos con conceptos y establecer distinciones entre hechos y opiniones.

Con base en lo anterior, es posible percatarse que los discentes en el ámbito de la lectura, adolecen de las habilidades comunicativas, específicamente en el área de comprensión lectora, Silva (2014) revela al respecto que el desarrollo de habilidades lectoras se presenta como problemática dentro de los centros escolares, debido a la forma en la que se enseña a los alumnos la lectura. Por lo general, los docentes dan por hecho que leer bien y responder preguntas sin considerar los juicios de cada estudiante se desarrolla la habilidad lectora con eficacia.

Ante la notable la importancia de incorporar soluciones a la problemática presentada, se debe de dejar de hacer en el sistema educativo “la simulación de la lectura en la escuela; en todos sus niveles... aprendemos y enseñamos a repetir en voz alta o en silencio, palabras que podemos pronunciar, pero que no alcanzamos a comprender” (Garrido, 2014, p. 175). Pues no se desea que los niños o adolescentes que cursan actualmente la Educación Básica, se enfrenten a un escenario futuro desdichado.

La habilidad lectora se convierte en un inconveniente cuando los alumnos no tienen ningún interés ni mucho menos el gusto por la lectura, por eso los resultados de las evaluaciones en el rubro de lectura que arrojan deficiencia en las competencias comunicativas. No tienen iniciativa por buscar información si no se lo piden o si no es objeto de calificación. Esto provoca bajo

aprovechamiento en el ámbito educativo, pues la lectura es considerada como base para el desarrollo de las capacidades de cada individuo y, por consiguiente, en una mayor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos (Gutiérrez & Montes, 2004).

Por más que se realicen esfuerzos por promover la lectura y su comprensión, si no se fomenta el gusto por ella; no se favorecerá el desarrollo de las habilidades comunicativas que se requieren como plataforma para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esto coincide con la idea de Gutiérrez y Montes (2004):

Al carecer de las capacidades lectoras no se benefician suficientemente de las oportunidades educativas y no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito que les permitan afrontar retos del futuro, así como en analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva y en su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida (p. 7).

Lo anterior indica que cuando a una persona se le exige hacer algo sin considerarlo, ya sea en sus intereses y gustos, tiene efectos desfavorables ante el cumplimiento de cualquier objetivo. Por lo que obligar a hacer algo tan importante como lo es la lectura, hace que se convierta en un problema serio que se tiene que atender de una manera consciente y con labores diversificadas (SEP, 2016).

Marco teórico

Es imprescindible analizar y describir el significado de la comprensión lectora, así como también el de otros conceptos relacionados con la misma, tales como estrategia, innovación y Modelo Interactivo de lectura. De esta forma, la comprensión lectora es entendida por Defior (1996) como “el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto” (p. 75). De acuerdo con Díaz Barriga (como se citó en Angulo, Salas & Bojórquez, 2014) durante el proceso de la comprensión el lector pone en práctica los recursos con los que cuenta respecto a la cognición, habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias para reconstruir una representación que corresponda a los significados expuestos por el autor del texto.

Ante esta problemática, existe la posibilidad de desarrollar e implementar diversas estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades lectoras. En este caso, Anijovich y Mora (2010) definen el término de estrategia como:

el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 4).

Asimismo, el autor Moreno (como se citó en Salgado, 2016) expone que son “acciones pedagógicas con sentido, e intencionalidad transformadora, con un compromiso ético que

posibilite trascender la rutinización y la falta de horizonte del sistema escolar tradicional” (p. 2). Ambas concepciones apoyan la idea de que efectuar una estrategia requiere quebrantar o modificar hábitos que posibiliten la concreción de finalidades.

La OCDE (2005) establece en el Manual de Oslo que “una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejora producto (bien o servicio), de un proceso, (...), o de un nuevo método” (p. 56). Es importante hacer hincapié en que una innovación no es necesariamente inventar o patentar algo nuevo, sino el establecer un cambio o mejora de un producto, objeto o en este caso, una habilidad con un objetivo establecido.

Finalmente, el conjunto de los términos anteriores hace referencia al Modelo Interactivo de Lectura (MIL), el cual funge como eje central de la presente investigación. Por lo tanto, Schnell (2015) da a conocer que el MIL:

Se caracteriza justamente por involucrar en su propuesta la interacción de los dos modelos de procesamiento de lectura (analítica y sintética). Propone una cronología escalonada de actividades, comprendida por seis etapas que estimulan la búsqueda y utilización no sólo de estrategias facilitadoras de la comprensión sino también de la expresión oral y escritura y las diferentes modalidades relacionadas con cada una de las destrezas (p.192).

Con base en lo anterior, han surgido investigaciones acerca del Modelo Interactivo de Lectura, las cuales brindan un panorama distinto en cuanto a metodología y resultados de aplicación. En el área Internacional se encuentra Tabash (2010), quien llevó a cabo en Costa Rica la investigación denominada La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de la comprensión de lectura y expresión escrita. Este documento maneja un tipo de estudio cuantitativo debido a que persigue medir el porcentaje de sujetos que desarrolla la comprensión lectora por medio de una serie de estrategias vinculadas al MIL. Para su realización, se tomó como población a 60 estudiantes de entre 11 y 12 años de edad, así como también sus respectivos maestros; en cuanto a los instrumentos de recolección de datos se empleó un diagnóstico conformado por entrevistas estructuradas y semiestructuradas. Se concluyó que el modelo fomentó la autonomía en los estudiantes, haciéndolos más activos y críticos.

Por otro lado, en el área Nacional, Vidrio (2009) realizó en México el estudio titulado Análisis del Modelo Interactivo de Lectura como estrategia de enseñanza de la lectura de comprensión y desarrollo del pensamiento en el primer semestre de preparatoria. Esta investigación es de tipo cuantitativa, se utilizó como instrumento los reportes de observación del profesor y del alumno, del mismo modo se emplearon entrevistas para recabar datos; en cuanto a las estrategias se aplicó el MIL y a partir de sus seis pasos, arrojó resultados positivos en cuanto a la comprensión, potencializando habilidades tales como el enriquecimiento del vocablo, análisis crítico de textos y desarrollo de justificaciones concisas. Se concluyó que esta aplicación como actividad de enseñanza contiene tintes constructivistas ya que el alumno es el principal responsable de su aprendizaje.

Metodología

La metodología por utilizar en la presente investigación es de corte cualitativo, realizada en dos escuelas primarias en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Según los autores Strauss y Corbin (2002) definen la investigación cualitativa de la siguiente manera:

Con él término "investigación cualitativa", entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (pp. 19-20).

El enfoque cualitativo, como lo describen Hernández, Fernández y Baptista (2014) tiene el propósito de comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Se opta por utilizar este enfoque en los temas poco investigados. Taylor y Bogdan (1986) describen que “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

El análisis a efectuar en este estudio cualitativo estará basado través de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) quienes mencionan que la investigación parte “de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 22).

Los instrumentos para recabar datos fueron los siguientes; el cuadernillo que integraba el modelo interactivo de lectura (que consta de 6 pasos) y en este mismo al final, se anexó un cuestionario abierto que sirvió como evaluación por parte de los escolares referido a la intervención del modelo interactivo de lectura a través del cuadernillo de trabajo.

Por su parte, Meneses y Rodríguez (2011) definen al cuestionario como un instrumento estandarizado que se utiliza en el campo de investigaciones con la principal finalidad de recoger datos. En otras palabras, es considerado como una herramienta que brinda al investigador, la oportunidad de plantear un conjunto de preguntas a los sujetos de análisis con el propósito de conocer los pensamientos acerca del tema de interés; en este caso se empleó para identificar las actitudes de los sujetos hacia el Modelo Interactivo de Lectura.

En cuanto al instrumento del cuadernillo de trabajo, el autor Tapia (2011) menciona que “este instrumento es válido para valorar de manera continuada conceptos, procedimientos y actitudes” (p. 25), añaden que el cuaderno del alumno es un instrumento formativo y no sumativo, mediante el cual permite orientar para complementar y mejorar el aprendizaje; y no se utiliza para sancionarlo o calificarlo de manera definitiva. Con lo anterior, se deduce que es un instrumento cualitativo, puesto que no es usado para otorgar una calificación sino observar el progreso de los estudiantes y mejorar en este caso, la comprensión de lectura y hábito lector.

De igual forma Gvirtz (1999) menciona que los cuadernillos, en la actualidad, se encuentran considerados como aquella herramienta de utilidad durante el desarrollo de una clase,

al observarlos permiten advertir sobre los progresos y las experiencias de cada uno de los discentes. Como se percibe, los cuadernillos de actividades evidencian, de una manera clara, tanto los procesos de interacción oral como escrita que se encuentran implicados antes, durante y después de cada una de las intervenciones.

Con los anteriormente mencionado, se determina que a partir de los datos recabados en cada uno de los instrumentos se realizó una concentración de patrones recurrentes como parte de la clarificación de los hallazgos, a este proceso se le denomina la construcción de categorías, esta es “una clasificación de conceptos, hecha a partir de la comparación de conceptos y su integración en un orden más elevado llamado categoría” (Vasilachis, 2007, p. 155).

Las categorías detectadas a partir de la interacción del alumno con el cuadernillo de trabajo, se organizaron mediante los pasos del modelo interactivo utilizando un software de hoja de cálculo (Excel). Cada uno de ellos tiene una lógica sustentada a partir de la teoría del modelo interactivo de lectura propuesta por Daniel Cassany (Vidrio, 2009). Lo anterior daría respuesta a las preguntas de investigación las cuales son ¿Qué impacto tiene el Modelo Interactivo de Lectura en los estudiantes? y ¿Qué factores intervienen en la implementación del Modelo Interactivo de Lectura?

Los pasos del MIL son los siguientes: Paso 1, el lector tiene oportunidad de conocer el título del texto para realizar expectativas del texto, activando el mecanismo de la Memoria a Largo Plazo (MLP); Paso 2, llega el momento de formular hipótesis, es decir, el lector es capaz de establecer qué tipo de contenido va a encontrar en el texto; Paso 3, se presenta la oportunidad de esbozar el propósito con el que se va a leer el texto. ¿Para qué va a ser útil conocerlo?, ¿De qué modo va a impactar?, ¿Con qué propósito se leerá?; Paso 4, es el momento en el que el lector se enfrenta a la lectura y conoce el texto; Paso 5, es el momento más importante de la lectura, debido a que llega el momento en el que el lector conoce la información que aparece en el texto y realiza un contraste con la hipótesis que había realizado sobre el texto; Paso 6, se concluye el proceso de lectura interactiva y el lector da por terminado su objetivo de lectura (Vidrio, 2009).

Para la realización del estudio se inició con la identificación de la problemática dentro del grupo de las prácticas profesionales en el año del 2019, auxiliándose del resultado del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), una vez focalizada la dificultad de la comprensión lectora, fue necesario tomar acuerdos con el personal docente y directivo de la institución educativa para poder emplear un instrumento que coadyuve al trato del problema.

Después se determinó que como único criterio para considerar a los participantes en la muestra de esta investigación tuvieran la gran mayoría de las intervenciones del cuadernillo. Teniendo como resultado una muestra de 20 alumnos, 10 para cada grupo de sexto año (cabe aclarar que para efectos de esta ponencia se agruparon dos investigaciones realizadas al mismo tiempo).

Una vez diseñado el cuadernillo de trabajo que integraba el MIL (de autoría propia de las practicantes normalistas, producto de una revisión exhaustiva de soportes teóricos y conocimiento de los intereses de los educandos), se llevó a cabo una calendarización para emplear el instrumento en ocho ocasiones en horarios que no afectara el desarrollo del currículo en las jornadas escolares (sobre todo en los tiempos de las actividades permanentes).

Resultados

A partir de la aplicación de estrategias del Modelo Interactivo de Lectura en dos grupos de sexto grado, se llevó a cabo una comparación de resultados para plasmar el impacto que tuvo el modelo en las aulas, considerando las variantes como el estilo de aplicación, tiempo y contexto en el que se desarrolla el alumnado. A continuación, se presentan los datos obtenidos al inicio y en la culminación del proceso.

Tabla 1. *Primera Aplicación del Modelo Interactivo de Lectura*

Pasos del Modelo Interactivo	Total	
	Estudiantes que interactuaron con el MIL	
	Grupo 1	Grupo 2
Paso 1. Activación de conocimientos previos	6	2
Paso 2. Formulación de hipótesis	6	0
Paso 3. Objetivos de la lectura	6	3
Paso 4. Decodificación del texto	5	5
Paso 5. Verificación de hipótesis	6	0
Paso 6. Objetivo Alcanzado (comprobación)	6	3

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados, la mayoría de los estudiantes que activaba conocimientos previos solo lo hacían con ayuda del facilitador en el momento de la aplicación, además la elaboración de sus hipótesis medianamente tenía relación a partir del título de la lectura, eso en el grupo 1, en el caso del grupo 2 no lo realizaban. Los alumnos que lograban realizar objetivos de lectura fueron pocos concisos. La decodificación del texto era de manera lineal sin reflexión alguna en relación a la hipótesis y objetivo planteado.

Tabla 2. *Octava Aplicación del Modelo Interactivo de Lectura*

Pasos del Modelo Interactivo	Total	
	Estudiantes que interactuaron con el MIL	
	Grupo 1	Grupo 2
Paso 1. Activación de conocimientos previos	7	4
Paso 2. Formulación de hipótesis	9	9
Paso 3. Objetivos de la lectura	9	9
Paso 4. Decodificación del texto	10	10
Paso 5. Verificación de hipótesis	9	9
Paso 6. Objetivo Alcanzado (comprobación)	9	9

Fuente: elaboración propia.

Según la Tabla 2, muestra un crecimiento de estudiantes que realiza esfuerzos por activar conocimientos previos. En cuanto al paso 4, los educandos se apropiaron con mayor seriedad la realización del cuadernillo de trabajo porque reflexionaban al momento de leer al recordar sus hipótesis y objetivo de la lectura, dando comprobación a las mismas al finalizar las últimas sesiones de la intervención del Modelo interactivo de lectura. Un ejemplo de lo anterior es lo que dice el siguiente niño el cuadernillo me ayudo con mi comprensión lectora (HMOprim19-20611ACI6)

Discusión y conclusiones

Se llegó a la conclusión que el Modelo Interactivo de Lectura (MIL) coadyuva en la mejora de la comprensión lectora, el proceso de inferencias y creación de hipótesis cercanas al contenido de los textos. A lo largo de las sesiones de aplicación del MIL se presentó la posibilidad de percibir el gusto de los estudiantes al leer un texto, así como la creación de ideas respectivas al mismo.

Se puede aseverar que la mayoría de la muestra se apropió del Modelo, puesto que, al analizar los datos arrojados por las respuestas de los alumnos, se realizó una tabla comparativa que muestra el avance de los discentes en cuanto a la comprensión lectora. Del mismo modo, resultó notable el agrado y respuesta que tuvo la muestra en cuanto a las estrategias aplicadas, emitiendo comentarios favorables ante el instrumento, así como expresión por el gusto de la lectura.

Además, cabe mencionar que la lectura, por ser partícipe de una de las competencias comunicativas no se utiliza únicamente en el ámbito educativo (a pesar de que implica procesos cognitivos), sino que su práctica se lleva en cualquier lugar y momento de la vida del hombre, mismo que está rodeado de palabras y mensajes escritos que tienen el propósito de dar a conocer algo en específico. Es por ello que en la medida que se aplicaba el MIL los estudiantes al término de las sesiones daban sus opiniones de manera oral acerca de la relación del texto interactuado con alguna experiencia vivida en algunos escolares.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. & Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Ed.
- De Moraes, Salinas & Schwabe (2019). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 - Resultados. (AIUDA). Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Defior, C. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Aljibe.
- Garrido, F. (2001), Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer. México, Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.
- Gutiérrez, A. & Montes, R. (2004) La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. el caso de la universidad Juárez autónoma de Tabasco (México), México, Editorial Revista Iberoamericana de Educación / OEI.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ed. 6º, México: Mc Graw Hill.
- Meneses, J. & Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Montes-Salas, Ana María, & Rangel-Bórquez, Yadira, & Reyes-Angulo, José Antonio (2014). COMPRENSIÓN LECTORA. NOCIÓN DE LECTURA Y USO DE MICRRREGLAS. Ra Ximhai, 10(5) 265-277. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134018>
- OCDE (2005). Oslo manual. Paris: Organisation for Economic Co- operation and Development.
- Salgado, J. (2016). Innovación educativa: “Innovando en la educación superior, una revisión”. Recuperado de: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2011/10/INNOVAguia-didactica-2016.pdf>
- Schnell, E (2015). El modelo interactivo de escucha y lectura: una estrategia para diseñar actividades comunicativas a partir de las destrezas pasivas. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. (p.191-200).
- Secretaría de Educación Pública (2011) Plan de Estudios de Educación Básica. México: Autor.
- _____ (2016) Plan De Estudios. ¿Cómo y con quién se aprende? la pedagogía. México: Autor.
- Silva, M. (2014) El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de una enfoque en la comprensión. Innovación Educativa, Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de: https://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9nicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada

- Tabash, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas modernas*, (12), pp.211-239.
- Tapia, F (2011). Las técnicas y los instrumentos de evaluación. 1-31. Recuperado de: <http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20%28C%C3%B3mo%20disear%20una%20encuesta%29/EscalasDeMedicion.pdf>
- Taylor, S & Bogdan, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa, S. A.
- Vidrio, K. (2009). Análisis del Modelo Interactivo de Lectura como estrategia de enseñanza en la lectura de comprensión y desarrollo del pensamiento en el primer semestre de preparatoria. Maestría. Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey universidad virtual.

GESTIÓN DIRECTIVA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Claudia Karina Rodríguez Carvajal. claudia.tecnoestata@gmail.com

Alba Elisa Ruiz Ayala. eli_aya@hotmail.com

Nydia Morales Ledgard. jynjin@hotmail.com

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE.

Línea temática: 5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

Se presentan diferentes aproximaciones teóricas del director como figura de liderazgo, elemento fundamental en la gestión directiva. Se plantea como problema el estudio de la gestión orientada a una cultura de paz en la escuela. El objetivo es estudiar las variables de la gestión directiva y el liderazgo orientadas a la socialización de alumnos y docentes para la convivencia escolar. El diseño de investigación fue transversal con alcance descriptivo y comparativo se basó en cuestionario aplicado a 275 directores (as) de 7 municipios de Sonora, de educación básica aplicado en dos ocasiones dentro del ciclo escolar. Se evaluaron 8 escalas con análisis de Rash, Alpha de Cronbach o Kuder – Richardson. Se hizo un contraste de hipótesis para factores dicotómicos mediante la prueba T de Student y para factores politómicos a través de un análisis de varianza, teniendo variaciones entre AFE, AFC Y KMO. Los resultados comprueban que el liderazgo transformacional ayuda a mejorar la percepción de eficacia en los docentes para combatir agresión entre pares y promover un clima escolar positivo; lo cual enmarca una relación positiva con eficacia colectiva al ser un líder escolar que valore y motive.

Palabras clave: director, líder, liderazgo, liderazgo transformacional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La idea de que el director es un actor determinante para el correcto funcionamiento de una escuela es una afirmación compartida por la mayoría de las investigaciones (Stoll, 1999). El rol del director es complejo ya que su estilo de dirección estará en función de las características y necesidades de sus subordinados (Antúnez, 1998). El director está encargado de gestionar diversas actividades como la organización, planificación, seguimiento y evaluación, así como la implementación de programas escolares que permiten generar condiciones propicias para la función educadora de la escuela (Acosta, 2010; INEE, 2011). El director es el agente regulador de su equipo escolar, especialmente de docentes, lo que lo convierte en el elemento detonador para la transformación escolar (Choi, et al., 2003; Vallejo, 2006).

La aplicación de nuevas prácticas para la prevención y atención de la agresión entre pares requieren esfuerzo y trabajo extra por parte de los docentes, así como una reorganización directiva de las tareas (Ahtola, et al., 2013). El grado de importancia que le otorgue el director a la aplicación del programa para combatir la agresión entre pares repercutirá en el compromiso de los docentes con su implementación (Elliot, Hamburg y Williams, 1998; Dane y Schneider, 1998). Si los docentes no consideran relevante la implementación del programa dentro de sus actividades, no se obtendrán resultados (Carroll, et al., 2007). Por lo tanto, para reducir los reportes de agresión entre pares es necesario el compromiso tanto de directores como de docentes con la implementación de los programas (Bronfenbrenner, 1979; Choi, 2003; Kallestad y Olweus, 2003).

El liderazgo del director repercute tanto en la vida académica como social de la escuela (Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación ([IPE], 2004). Los estudios han demostrado que el liderazgo del director influencia en la salud organizacional, la cultura escolar y en la percepción de eficacia colectiva para el desempeño de nuevas actividades (Calik, Sezgin, Kavgaci y Kilinc, 2012; Receptolu & Ozdemir, 2013; Sahin, 2011). El director puede a través de su liderazgo mejorar la actitud y el comportamiento del equipo escolar hacia los programas escolares formalizando las nuevas políticas y estableciendo juntas oficiales para involucrar a toda la comunidad educativa con las nuevas actividades (Kallestad y Olweus, 2003).

MARCO TEÓRICO

El nivel de colaboración de un equipo escolar con la aplicación de nuevos programas escolares depende de su satisfacción con el liderazgo de su director (Kallestad y Olweus,

2003). La implementación de programas para combatir la agresión entre pares involucra cambios considerables en la dinámica escolar que requieren la guía y apoyo del director para su correcta ejecución (Fullan, 1997; Stoll, 1999). (Stoll, 1999). Un director centrado en la promoción de una sana convivencia escolar debe a través de su liderazgo realizar las siguientes prácticas: Prestar atención a las necesidades de todos los miembros del equipo escolar para desempeñar eficazmente sus actividades; asegurarse de proveer a su equipo escolar de los conocimientos y habilidades necesarios para atender esta problemática; establecer sistemas de vigilancia permanente dentro del centro escolar; proporcionar a los docentes y demás miembros del equipo escolar realimentación para mejorar sus prácticas de atención de la agresión entre pares; mantener juntas oficiales con el equipo escolar, alumnos y padres de familia, para involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar con las nuevas actividades; asignar tiempo y recursos escolares para el cumplimiento de las actividades del programa (Kallestad y Olweus, 2003; Minneapolis Public Schools, 2012).

En el ámbito de la educación destacan distintas clasificaciones sobre estilos de liderazgo, la primera se basa en conductas y comportamientos de un líder: a) líder autoritario, la toma de decisiones es unidireccional y los subordinados sólo obedecen; b) líder democrático, promueve la participación de su equipo escolar para la toma de decisiones; y c) líder laissez-faire, que es la ausencia de liderazgo, el líder no se responsabiliza ni toma decisiones (Lewin, Lippit y White, 1939). Después, otra clasificación trató de identificar los diferentes tipos de directores escolares: a) líder técnico, se centra en los aspectos técnicos de la planificación y organización de las actividades escolares; b) líder humanista, se centra en la promoción de relaciones humanas y la motivación; c) líder educativo, se centra en las necesidades de conocimiento de su personal y en el desarrollo del currículo; d) líder simbólico; y e) líder cultural, se caracteriza por crear y fortalecer una identidad escolar (Sergiovanni, 1984). Y finalmente, el liderazgo instructivo, el cual cambió la visión tradicional de una dirección burocrática a una dirección más interesada en su equipo escolar y en el logro de la enseñanza (Murillo, 2006).

Posteriormente, tratando de identificar las características de un líder capaz de transformar o generar cambios en la escuela y comprender la relación entre el liderazgo y la calidad escolar, surgió un nuevo término, el liderazgo transformacional, que se basa en: 1) la habilidad para promover el funcionamiento escolar; 2) el establecimiento de metas compartidas y moderadamente desafiantes; 3) la creación de un ambiente de colaboración y desarrollo entre el director y su personal (Bass y Avolio, 1994; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993). El liderazgo transformacional está compuesto por las siguientes dimensiones: a) Carisma; b) Visión; c) Consideración individual; d) Estimulación intelectual; y e) Capacidad para motivar (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Bass y Avolio, 1994). Este liderazgo se caracteriza por compartir el liderazgo y el compromiso con su equipo docente

para generar soluciones a los problemas y buscar el cambio escolar (Bass y Avolio, 1997; Coronel, 1995).

Diversos estudios señalan que el tipo de liderazgo ejercido por el director guarda relación con el clima escolar y con la cantidad de reportes de agresión entre pares (Al-Safran, Brown, & Wiseman, 2014; Goldman, 1998; Hughes & Pickeral, 2013; Minneapolis Public Schools, 2012; Wilson, 2004). Algunos estudios han evidenciado que en especial el liderazgo transformacional tiene un impacto más positivo en la satisfacción del equipo y en el clima escolar (Helms, 1989; King, 1989). Así mismo, se ha comprobado que este tipo de liderazgo logra mayor colaboración y compromiso por parte de su equipo docente para el desempeño de las actividades escolares (Capra, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003; Dee, Henkin y Singleton, 2006; Ross y Gray, 2006). Sin embargo, aún no existe evidencia sobre cómo el liderazgo directivo transformacional repercute en las prácticas docentes para mejorar el clima escolar y reducir los reportes de agresión entre pares (Moore, 1998; Wilson, 2004). Por lo anterior, se plantea como objetivo de investigación estudiar las variables de la gestión directiva y el liderazgo orientadas a la socialización de alumnos y docentes para la convivencia escolar en el plantel.

METODOLOGÍA

Personal directivo

Participaron en la evaluación un total de 275 directores y directoras, cuya distribución por municipio se presenta en la tabla 1. La aplicación del instrumento para el personal directivo se llevó a cabo durante la pre evaluación, a inicios del ciclo escolar; durante el seguimiento (mitad del ciclo) del programa se acudió nuevamente a las escuelas en donde no se había encontrado al director o directora en la primera visita, así como a los planteles en los que se contaba con nueva autoridad escolar; de modo que se entrevistó en una sola ocasión a cada directivo participante. Dos directivos no colocaron su municipio de adscripción.

Tabla 1. Distribución del personal directivo evaluado por municipio en el estado de Sonora

Municipio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hermosillo	66	24.2	24.2
Navjoa	36	13.2	37.4

Nogales	52	19	56.4
Cajeme	49	17.9	74.3
Guaymas	42	15.4	89.7
Caborca	28	10.3	100.0
Total	273	100.0	

Del total de participantes, 66 (24%) corresponden al nivel de preescolar, 122 (44.4%) a primaria y 87 (31.6%) al nivel de secundaria. De los 275 directivos, 121 (44%) indicaron que tienen entre uno y tres años ejerciendo esta función dentro del sistema, mientras que 66 (24%) cuentan con 10 años o más en el mismo rubro. Asimismo, 168 (61.1%) tienen una antigüedad de uno a tres años en la dirección del plantel en el que se encontraban laborando al momento de la evaluación, mientras que 46 (15.6%) informaron tener 10 años o más en la dirección de su escuela.

Cuestionario para el personal directivo

Medida de Gestión Directiva. (Vera, Fierros y Peña 2014), la cual evalúa los elementos del contexto en el que se desenvuelven las y los directores en la realización sus funciones; se adaptaron cinco pequeñas escalas para conocer la percepción que tiene el personal directivo de educación básica sobre los procesos de gestión, acciones y mecanismos enfocados a propiciar la convivencia escolar y a prevenir la violencia entre pares, mismas que se describen a continuación:

Frecuencia de Actividades para la Prevención de la Violencia entre Pares. Esta escala evalúa la frecuencia con la que se llevan a cabo actividades encaminadas a prevenir la violencia entre estudiantes en los últimos seis meses, compuesta por siete reactivos con cinco opciones de respuesta que van de 1= *nunca* a 5= *siempre (más de 10 ocasiones)*.

Acciones Directivas y Parentales para Prevenir la Violencia. Se compone de la unión de dos escalas que inicialmente se habían considerado por separado; por un lado, la escala de Control de la Violencia, la cual contempla las medidas que se toman en la escuela para atender a estudiantes envueltos en situaciones de violencia entre pares y se integra por cinco ítems; por otro lado, la escala Involucramiento Parental, aborda las actividades en que se involucran padres y madres de familia para prevenir la violencia entre pares y se compone por siete ítems. Ambas escalas son de tipo dicotómico con opciones de respuesta: 0= *No* y 1= *Sí*.

Participación Social. La escala indaga sobre el porcentaje con el que se presentan distintas situaciones en la comunidad escolar que ayudan a promover la convivencia pacífica y a prevenir la agresión entre estudiantes; está compuesta por siete ítems con cinco opciones de respuesta cuyo porcentaje oscila entre 1= *de 0 a 20%* y 5= *de 81 a 100%*.

Prioridades para la Mejora de la Convivencia. En la escala se establece en orden de prioridad, a juicio del personal directivo, la relevancia de diferentes aspectos a trabajar con la intención de mejorar la convivencia entre estudiantes; se integra por cinco reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert, que van de 1= *nada importante* a 5= *muy importante*.

Calidad de las Interacciones Escolares. En la escala se evalúa la calidad de las interacciones que se dan entre los distintos actores del contexto escolar: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia; a través de cinco ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= *muy mala* a 5= *muy buena*.

Gestión Directiva. Por otro lado, se utilizó una adaptación del instrumento *A Survey of Student Assessment and School Leadership Practices* elaborado por Hellsten, Noonan, Preston y Prytula (2013). La escala se compone de 16 reactivos en los que se describen diferentes situaciones que se pueden presentar en el contexto escolar, en las que se reflejan las capacidades de liderazgo del personal directivo; los reactivos tienen cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= *nunca* a 5= *siempre*.

Liderazgo Directivo. El instrumento describe una serie de comportamientos que puede presentar el personal directivo de una escuela ante situaciones relacionadas con la convivencia escolar; se informa sobre la frecuencia con la que se realizan esos comportamientos mediante 35 reactivos con cinco opciones de respuesta en escala Likert, que van de 1= *nunca* a 5= *siempre*, agrupados en cuatro dimensiones: Planeación Estratégica, Motivación, Participación Social, Seguimiento para la Mejora Continua.

RESULTADOS

Descriptivos

Se realizó un análisis descriptivo general del personal directivo de los tres niveles educativos, obteniendo los resultados siguientes. En Frecuencia de Actividades para la Prevención de la Violencia entre Pares una Media= 2.61 y D.E.=0.73, es una distribución normal que nos indica que el 75% de las y los directores se encuentra por debajo de la media de 3.00 en relación a la frecuencia con la que llevan a cabo acciones de prevención, es decir, coinciden en que hace falta llevar a cabo actividades preventivas de la violencia

entre estudiantes. Lo mismo sucede con la escala de Participación Social, que es la manera en que padres y madres de familia, docentes y autoridades escolares se involucran para promover la convivencia pacífica; con una Media= 3.29 y D.E.= 1.00, esta distribución es normal, sin embargo, el percentil 75, es decir, el 75% de las y los directivos se encuentra por debajo de 4.25 superando en mucho el 3.00 que encontramos para la frecuencia de actividades relacionadas con la prevención de la violencia.

En relación con las Prioridades para la Mejora de la Convivencia, se tiene una Media= 4.31 y D.E.= 0.77, tal como se puede observar, es una variable muy sesgada hacia la izquierda, pues la mayoría del personal directivo considera a los tres reactivos involucrados en esta escala como prioritarios para la mejora de la convivencia; ésta variable tiende a tener una distribución con poca variabilidad por lo que solo diremos de ella que encontramos algunas escuelas que representan el 5.5% del total de las y los directivos que nos indican que no consideran esos aspectos como prioridades para la mejora de la convivencia. De la misma forma, la escala de Calidad de las Interacciones Escolares tiene una Media= 4.42 y D.E.= 0.52, la varianza de esta dimensión es mucho menor que la anterior; en este caso encontramos de nuevo un 5.5% de directivos pero por debajo de 4.00 y no hay ningún caso por debajo de 3.00, lo cual restringe mucho la variabilidad y hace de la calidad de las interacciones escolares una escala con demasiada deseabilidad social.

Para la escala de Gestión Directiva, con Media= 4.22 y D.E.= 0.59 encontramos mayor variabilidad, y sobre de ella a un 2.2% del total de las y los directivos (6 en total) que asumen que se encuentran por debajo de la media teórica y corresponden a quienes tienen menores puntajes en gestión directiva. En relación con Liderazgo, Media= 4.24 y D.E.= 0.65, todas estas escalas están sesgadas hacia la izquierda, tienen un grado deseabilidad social, con excepción de Calidad de las Interacciones Escolares, todas tienen suficiente variabilidad como para ser analizadas; en Liderazgo tenemos que 5.8% del personal directivo se encuentra por debajo de la media, 16 directores constituyen el total de los que puntúan más bajo en lo que llamamos liderazgo participativo redistribuido. Finalmente, las Acciones Directivas y Parentales para Prevenir la Violencia tienen una Media= 4.05 y D.E.= 1.7, es importante hacer observar que esta es la variable que tiene la desviación más alta de todas, pero además tiene muy poca variabilidad; es interesante hacer ver que el 33.5% del total de las y los participantes se encuentra por debajo del porcentaje medio de 3.00 en relación con las acciones llevadas a cabo por directivos y padres y madres de familia para prevenir la violencia entre estudiantes.

Contraste para factores dicotómicos

Se llevó a cabo un contraste de hipótesis para factores dicotómicos mediante la prueba *t* de student, considerando solo los resultados con un nivel de significancia menor a .01. Los

factores dicotómicos analizados fueron: realiza una actividad remunerada adicional, su responsabilidad como directivo fue otorgada por su calificación en el examen vocacional docente, existencia o inexistencia de lineamientos específicos sobre la forma en que los profesores deben manejar los problemas de violencia en la escuela, quién definió los lineamientos para manejar los problemas de violencia en la escuela y lineamientos en la escuela para identificar los comportamientos violentos.

Para el factor relacionado a la *existencia o inexistencia de lineamientos específicos sobre la forma en que los profesores deben manejar los problemas de violencia en la escuela*; en todos los casos, los valores de medias más altos para las variables fueron siempre los del personal directivo que indica tener lineamientos específicos para el manejo de la violencia, de todos ellos resultan significativos Prioridades para la Mejora de la Convivencia y Liderazgo, en comparación con los puntajes correspondientes a las y los directivos que mencionaron no contar con protocolos en casos de violencia en la escuela.

En cuanto al factor *quién definió los lineamientos para manejar los problemas de violencia en la escuela*, entre los que se encuentran por un lado la dirección y el grupo de docentes de la escuela, y por el otro la SEC. En la mayoría de los casos, las y los directivos que asumen que la SEC es quien tiene que definir los lineamientos, obtiene los promedios más altos en cada una de las variables consideradas; sin embargo, solo resulta significativo para la variable Gestión Directiva (Media= 4.34), obteniendo el promedio más bajo quienes consideran que es el personal directivo junto con las y los docentes (Media= 4.09). En los factores dicotómicos *realiza una actividad remunerada adicional, su responsabilidad como directivo fue otorgada por su calificación en el examen vocacional docente y lineamientos en la escuela para identificar los comportamientos violentos*, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes obtenidos por las directoras y los directores en ninguna de las escalas que fueron utilizadas para su evaluación.

Contraste para factores politómicos

Se llevó a cabo un contraste de hipótesis para factores politómicos a través de un análisis de varianza, tomando en consideración un nivel de significancia menor a 0.01 y para prueba *post hoc* un nivel de significancia menor a 0.05. Los factores politómicos analizados fueron: función adicional que tiene el director o directora, frecuencia con que se reúnen las y los docentes para analizar los resultados de las prácticas para prevenir la violencia entre pares, antigüedad en años ejerciendo la función de directivo en el sistema, quién supervisa el seguimiento de las políticas contra la violencia y en qué porcentaje apoya el PNCE el manejo de la violencia entre pares. Solo resultaron significativos los contrastes relacionados con el factor *en qué porcentaje apoya el PNCE el manejo de la violencia entre pares*. Es relevante indicar que en todas las dimensiones las y los directores que asumen que el PNCE

apoya el manejo de la violencia en un 100% son quienes obtienen los puntajes más altos en todas las dimensiones. Para este factor resulta interesante que todas las dimensiones son significativas pero los valores más altos se encuentran en la participación social de los actores contra la violencia en la escuela y en la gestión directiva, la primera con un valor de $F= 22.39$ y la segunda con un valor de $F= 7.1$, en el caso de la participación la D de Cohen es de 0.46 y para el caso de la gestión directiva es de 0.32. En los casos de los factores politómicos *función adicional que tiene el director o directora, frecuencia con que se reúnen las y los docentes para analizar los resultados de las prácticas para prevenir la violencia entre pares, antigüedad en años ejerciendo la función de directivo en el sistema y quién supervisa el seguimiento de las políticas contra la violencia*, no mostraron un efecto significativo sobre las percepciones de las y los participantes en relación a las situaciones que se plantean en las diferentes escalas implementadas.

CONCLUSIONES

Se comprueba la relación positiva entre el liderazgo transformacional y el apoyo directivo, estos resultados reafirman la teoría del liderazgo transformacional que incluye como parte de sus características el apoyo del director a sus subordinados (Leithwood, 1994). Otros estudios han resaltado el concepto de liderazgo directivo ‘apoyador’ (“supportive leadership”) cuando se trata de la implementación de programas para combatir los reportes de agresión entre pares (Durlak & DuPre, 2008; Payne, 2009; Ransford et al., 2009). La aplicación de este tipo de programas requiere de un liderazgo directivo que haga sentir apoyado a su equipo docente para poder lograr los siguientes objetivos: a) programar y monitorear las actividades escolares, b) comunicar los objetivos y c) promocionar la eficacia colectiva (Kam et al., 2003; Rohrbach et al., 1993).

Por otra parte, aunque el liderazgo transformacional no presenta efectos sobre la agresión entre pares, sí lo hace sobre otras variables como la eficacia colectiva, las prácticas docentes evasivas y el clima escolar. Los resultados del presente estudio son consistentes con investigaciones previas en las cuales se ha comprobado que el liderazgo transformacional ayuda a mejorar la percepción de eficacia en los docentes para combatir los problemas de agresión entre pares y promover un clima escolar positivo (Bauman & Del Río, 2005; Bellibas, 2015; Bellibas & Liu, 2016; Hughes & Pickeral, 2013).

Por otra parte, el apoyo directivo presenta una relación positiva con eficacia colectiva y con clima escolar. Estos resultados comprueban que el apoyo del director puede mejorar las relaciones entre los integrantes de un equipo escolar y su sensación de capacidad como equipo (Blase; 1987; Chen & Bliese, 2002; Rosenholtz, 1987; Zabel & Zabel, 1983;

Zaccaro et al., 1995). Un líder escolar que valore, motive y provea apoyo a su equipo escolar, fomenta relaciones de calidad entre sus integrantes y estructura una cultura de apoyo que mejora la sensación de eficacia como grupo para combatir los problemas de agresión entre pares (Ahtola, et al., 2013; Klimes et al., 2009; Payne & Ecker, 2010; Skinner et al., 2014).

El clima escolar se basa en el establecimiento de relaciones de confianza y apoyo entre docentes y estudiantes, por lo que, si los estudiantes sienten que a los docentes no les interesa ayudarlos a resolver sus conflictos de convivencia, crean un sentimiento de rechazo hacia las normas sociales que se traduce en conductas agresivas dentro de la escuela (Gendron et al., 2011; Zullig, Huebner & Patton, 2011). Estos resultados dan indicio de que por el contrario, si los docentes actúan ante situaciones de agresión entre pares para proteger y ayudar a los estudiantes no sólo se mejorarían las relaciones entre los estudiantes sino también las relaciones de los estudiantes con la escuela (Roland & Galloway, 2002; Way, 2011).

Con respecto a la eficacia colectiva, los resultados confirman que una mayor eficacia colectiva resulta en una mayor intervención ante la agresión entre pares, o en este caso en menor uso de prácticas evasivas (Kallestad & Olweus, 2003; Smyle, 1990). Los hallazgos sugieren que los docentes disminuyen el uso de prácticas docentes evasivas cuando se sienten respaldados por el apoyo y cooperación de sus compañeros para enfrentar la agresión entre pares (Novick & Isaacs, 2010; Opdenakker & Van Damme, 2007).

Los resultados confirman que las escuelas con un clima escolar más positivo suelen percibir menos agresión entre los estudiantes (Nishina, Juvonen & Witkow, 2005; Rigby, 2003; Whitted & Dupper, 2005). Estos resultados comprueban que los ambientes escolares donde existen buenas relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante estructuran un clima escolar de rechazo hacia la violencia por lo que presentan menos índices de agresión entre pares (Blum, 2005; Bosworth & Judkins, 2014). Los hallazgos sugieren que los equipos escolares cuyos integrantes gozan de una buena relación entre sí suelen preocuparse también por el bienestar individual y académico de sus estudiantes, lo que quizás los motiva a actuar más frecuentemente para prevenir y reducir la agresión entre pares (Kallestad & Olweus, 2003).

REFERENCIAS

Acosta, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

- Ahtola, A., Haataja, A., Karna, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392. doi:10.1080/00131881.2013.844941
- Al-Safran, E., Brown, D., & Wiseman, A. (2014). The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22, 1-19. Recuperado de <http://www.co.springer.iier.aabri.com/manuscripts/131666.pdf>
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Recuperado de: <http://terras.edu.ar/aula/cursos/8/biblio/ANTUNEZ-Serafin-CAP8-Innovacion-y-Cambio-en-los-Centros-Escolares.pdf>
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B., & Avolio, B. (1997) *Full range leadership development: manual for the MLQ*. Palo Alto, CA; Mind Garden.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bellibas, M. S. (2015). Principals' and teachers' perceptions of principals' effort to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 1471-1485.
- Bellibas, M., & Liu, Y. (2016). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244.
- Blase, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24, 589-610.
- Blum, R. (2005). A case for school connectedness. *Adolescent Learner*, 62 (7), 16-20. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr05/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>.
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: one application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, 53, 300-307.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2. doi:10.1186/1748-5908-2-40.

- Chen, G., & Bliese, P. (2002). The Role of Different Levels of Leadership in Predicting Self- and Collective Efficacy: Evidence for Discontinuity. *Journal of Applied Psychology In the public domain*, 87(3), 549–556. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.549
- Choi, J., Price, R., & Vinokur, A. (2003). Self-efficacy changes in groups: effects of diversity, leadership, and group climate. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 357–72.
- Coronel, J. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Dane, A., & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clin Psychol Rev*, 18, 23-45.
- Dee, J., Henkin, A., & Singleton, C. (2006) Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603–627.
- Durlak, J., & DuPre., E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–50. doi:10.1007/s10464-008-9165-0.
- Elliot, D., Hamburg, B., & Williams, K. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (1997). Leadership for change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of school change* (pp. 115–136). Arlington Heights, IL: Iri/Skylight.
- Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. doi: 10.1080/15388220.2010.539166.
- Goldman, E. (1998). The significance of leadership style. *Educational Leadership*, 55(7), 20-22.
- Hughes, W., & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability: A school climate practice brief* (pp. 1–4). New York, NY: National School Climate Center.
- Hughes, W., & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability: A school climate practice brief* (pp. 1–4). New York, NY: National School Climate Center.
- Instituto Nacional para la Evaluación de le Educación (2011). *La función directiva en Secundarias Públicas*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf>.

- Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [IIPE] (2004). *Directores en acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza: Orientaciones conceptuales y didácticas*. Argentina: UNESCO.
- Kallestad, J., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(1).
- Kam, C., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, 55–63. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021786811186>
- King, M (1989). *Extraordinary leadership in education: Transformational and transactional leadership as predictors of effectiveness, satisfactions and organizational climate in K-12 and higher education*. (Tesis inédita de University of New Orleans).
- Klimes-Dougan, B., August, G., Lee, C., Realmuto, G., Bloomquist, M., Horowitz, J., & Eisenberg, T. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The Early Risers prevention program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 467–75. doi:10.1037/a0014623.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. [SEP]
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Minneapolis Public Schools (2012). *Creating a Positive School Climate for Learning. A tool kit for building leaders, teachers and staff of Minneapolis Public Schools*. Recuperado de http://sss.mpls.k12.mn.us/positive_school_climate_tool_kit
- Moore, L. (1998). Leadership theory and student violence: Is there a relationship? *NASSP Bulletin*, 82(596), 50-55.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.
- Novick, R., & Isaacs, J., (2010). Telling is compelling: The impact of students' reports of bullying on teacher intervention. *Educational psychology*, 30, 283-296.

- Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206. doi:10.1080/01411920701208233
- Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Payne, A., & Eckert, R. (2010). The relative importance of provider, program, school, and community predictors of the implementation quality of school-based prevention programs. *Prevention Science*, 11, 126–41. doi:10.1007/s11121-009-0157-6.
- Ransford, C., Greenberg, M., Domitrovich, C., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review* 38, 510–32.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rohrbach, L., Graham, J., & Hansen, W. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medicine*, 22, 237–260. <http://dx.doi.org/10.1006/pmed.1993.1020>
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Rosenholtz, S. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95, 534-562.
- Ross, J., & Gray, P. (2006) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(2), 179–199.
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (İzmir case). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1920–1927.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 503–532.
- Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *Revista de Educación y Cultura*, 19.
- Vera, J., Fierros, L., & Peña, M. (2014). Medida de gestión directiva para educación media superior. En A. Jaik & S. Malaga (Eds.), *Las competencias y su relación con la gestión, la investigación, la docencia y el desarrollo profesional* (pp. 72-91). México: REDIE.
- Way, S. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of students perceptions. *Sociological Quarterly*, 52, 346-375.

- Whitted, K., & Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27*, 167-175.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*(7), 293-299.
- Zabel, M., & Zabel, R. (1983). Burnout among special education teachers. *Teacher Education and Special Education, 6*, 255-259.
- Zaccaro, S., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. En J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305–328). New York: Plenum Press.
- Zullig, K., Huebner, E., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the School, 48*, 133-145.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.20532>

GRUPOS INTERACTIVOS: ACTUACIÓN DE ÉXITO INNOVADORA PARA GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL GRUPO DE PRIMER GRADO DE UN COLEGIO EN CUENCA, ESPAÑA

Evelyn Judith Balderas Sosa

evelyn_balderas_sosa@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

Resumen

El objetivo de la presente investigación, es describir una de las siete actuaciones de éxito implementadas en Centro Educativo de Infantil y Primaria “Federico Muelas” en Cuenca, España, la cual es, Grupos Interactivos en el aula de primer grado. El conocimiento de esta innovación fue posible gracias a la realización de prácticas profesionales en este centro escolar durante la Movilidad académica internacional a la Universidad de Castilla-La Mancha en España. Los datos se analizaron bajo un enfoque cualitativo que emanaron de la información obtenida a través de la observación, datos registrados en bitácoras y en el cuadro de evaluación al final de cada grupo interactivo.

Como principal resultado se obtuvo que a través de la implementación de esta actuación de éxito, es posible conocer la comprensión del alumnado del tema evaluado, dificultades en el aprendizaje, aprovechamiento del tiempo durante el trabajo colaborativo, aportación de ideas al aprendizaje dialógico y el ejercicio de valores como solidaridad y respeto. Llegando a la conclusión de que poner en marcha esta actuación innovadora en las aulas, garantiza la participación del alumnado activamente en el proceso de aprendizaje propiciando igualdad de oportunidades y resultados para todos.

Palabras clave: innovación educativa, comunidad de aprendizaje, aprendizaje dialógico, grupo

interactivo y voluntariado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El fracaso y la alta tasa de abandono escolar se han convertido en una condición alarmante para todos los países del mundo, éste puede ser provocado por múltiples factores tales como falta de motivación, exclusión, déficit intelectual, problemas de aprendizaje, baja autoestima y confianza, falta de recursos económicos, contexto familiar y sociocultural, diversidad lingüística, así como un sistema educativo inflexible y poco adaptado a la diversidad.

En España, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), el fracaso escolar desde el 2008 se situaba en un 31.7%, es decir, uno de cuatro alumnos no conseguía superar la mínima necesaria para seguir estudiando. Partiendo de esa premisa, el Sistema Educativo de todos los niveles y con especial énfasis en el de Educación Básica, actualmente apuestan por la innovación en la práctica educativa y proyectos de intervención para la creación de Comunidades de Aprendizaje como medidas latentes que a corto o largo plazo erradicarán progresivamente el fracaso y/o deserción escolar que se incrementó en las últimas décadas a causa de la continua transformación de la sociedad y necesidades específicas físicas, cognitivas y emocionales de los individuos.

MARCO TEÓRICO

En esfera de contrarrestar el fracaso y/o deserción escolar y aumentar la calidad educativa igualitaria, España implementa acciones de innovación educativa, siendo esta última definida por Nava (2016) como:

“Un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora” (p. 31).

Partiendo de esa premisa, se implementan en este país europeo las Comunidades de Aprendizaje, quienes para catedráticos de la Universidad de Barcelona, Flecha & Puigvert (2002) son “un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos” (p. 11). Mencionado proyecto, apuesta por la igualdad educativa para combatir situaciones de desigualdad en la que se encuentren muchas personas, en esta nueva modalidad de educación, el aprendizaje ya no recae únicamente en manos del profesorado sino que el logro de la calidad educativa depende de la participación de las familias, las asociaciones públicas, privadas y gubernamentales y la comunidad en general.

Según Sánchez Aroca (1999) la primera Comunidad de Aprendizaje surgió en 1978 con el

nombre de Escuela de Personas Adultas de la Verneda- Sant Martí en Barcelona; en ella, se impartía educación popular a personas adultas de diferentes zonas no privilegiadas. Se comprobó a través de ellas, que un ambiente de diálogo incrementaba la motivación de las personas y permitía reconocer la inteligencia cultural de los individuos y según Racionero & Serradell (2005) “esas concepciones permitían superar algunos de los problemas que frecuentan los centros de zonas de coyuntura similar, como son el fracaso escolar y la conflictividad, que afectan a personas en situaciones vulnerable” (p. 31).

Las bases teóricas de esta práctica organizativa de la escuela, se derivan de la pedagogía liberadora de Freire citado en Flecha y Puigvert (1998) el cual apuesta por “una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias (p.14). Para ello, Freire desarrolla una nueva perspectiva educativa basada en el aprendizaje dialógico el cual lo define como “una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas” (p. 15).

Aunque según Flecha (1997) las Comunidades de Aprendizaje también tienen su fundamento en aportaciones de la psicología, filosofía, sociología y pedagogía, además de tomar en cuenta planteamientos de Hermas (1987) en la teoría de la Acción Comunicativa, de Freire (1970) en la Pedagogía del oprimido y Vygotsky (1979) en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, todas esas aportaciones dieron como resultado el marco teórico para fundamentar la acción didáctica del aprendizaje dialógico, cuyo eje central es que las personas aprendemos a través de gran cantidad de interacciones a través del diálogo y que solo a través de éste pueden entablarse relaciones de igualdad, respeto, aporte y construcción de conocimiento, empatía e inteligencia cultural.

Tomando como referencia los antecedentes exitosos de la Escuela de Personas Adultas en 1978, España en busca del éxito educativo, apostó por llevar las Comunidades de Aprendizaje a los Centros Educativos de Infantil y Primaria llegando a estructurar formalmente el modelo de éste nuevo proyecto educativo.

Los colegios que forman parte de la Red de Comunidades de Aprendizaje, deben contar con el 90% de la aceptación del profesorado para llevar a cabo la transformación del centro, así como el acuerdo del equipo directivo, ser aprobado por el consejo escolar y de la asociación de madres y padres de familia (AMPA).

Con el apoyo de mencionados agentes, las Comunidades realizan siete actuaciones de éxito, las cuales son Grupos interactivos, Tertulias dialógicas, Biblioteca tutorizada, Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y Formación pedagógica dialógica. Éstas actuaciones se realizan con el

objetivo de generar aprendizaje, cada una de ellas pretende potenciar las posibilidades de aprendizaje de niños y jóvenes involucrando a la comunidad, donde cada uno de los actores que participan en estas actividades se ve favorecido cognitivamente y emocionalmente.

Esta investigación pudo realizarse gracias a que en el mes de septiembre de 2019, a través de la Movilidad académica internacional a la Universidad de Castilla-La Mancha, se realizó un periodo de dos meses y medio de prácticas profesionales en el Centro Educativo de Infantil y Primaria “Federico Muelas” en la ciudad de Cuenca, España. En ese mismo año, este centro escolar se incorporó a la Red de Comunidades de Aprendizaje en Castilla-La Mancha iniciando su proceso de transformación y realizando actuaciones de éxito. A través de la inmersión en este colegio fue posible conocer este proyecto de innovación educativa implementado en España y una de las siete actuaciones de éxito observadas fue la de Grupos Interactivos en el grupo de primer grado.

Un grupo interactivo es una forma de organización del aula inclusiva; Flecha y Puigvert (1998) lo definen como:

“Una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc.). Con esta metodología se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo, ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros” (p. 18).

Partiendo de ésta premisa, un grupo interactivo es una forma de organización del alumnado que permite generar prácticas de inclusión en el grupo, propiciar la igualdad a través del aprendizaje dialógico, así como intercambiar conocimientos entre el alumnado y las personas adultas del voluntariado, siendo el voluntariado catalogado por la Comunidad de Investigación sobre Excelencia para Todos (2018) como:

“las personas que se involucran en una gran diversidad de tareas que van desde apoyar al profesorado en los grupos interactivos, hasta hacer fotocopias para preparar una actividad de aula, acompañar a los niños y niñas en salidas escolares o participar en las comisiones mixtas, por ejemplo” (p. 6).

Las personas adultas que conforman el voluntariado son una pieza fundamental para la realización de todas las actuaciones de éxito y contribuir a la realización del sueño de la escuela que todos desean, pues según Sánchez Aroca (1999) “El voluntariado entra a formar parte de muchas actividades diarias, enriqueciendo las experiencias de todos y todas y aportando recursos humanos, intelectuales y culturales que ya estaban al alcance pero que a menudo no se habían identificado” (p. 5).

METODOLOGÍA

La presente investigación fue realizada bajo la metodología cualitativa, en la que se tuvo un

alcance descriptivo de la organización y desarrollo de los grupos interactivos en un grupo de primer grado de un colegio español incorporado a la Red de Comunidades de Aprendizaje, a fin de construir una propuesta de intervención educativa para las escuelas de Educación Básica en México.

Los datos analizados fueron los aportes experienciales de la profesora del grupo en la realización de esta actuación de éxito, datos obtenidos a través de la observación directa a los alumnos y al voluntariado registrados en una bitácora, así como la evaluación del grupo interactivo a través de los cuadros de evaluación utilizados por la maestra titular donde se evalúa el desempeño social y académico de los niños durante dicha actuación. Lo anterior permite catalogar la presente investigación de tipo cualitativa, puesto que Quecedo & Castaño (2002) definen la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7).

De igual manera, esta investigación puede catalogarse como un estudio de caso puesto que se analizó el impacto educativo de esta actuación de éxito en la población estudiantil del grupo de primer grado del Colegio “Federico Muelas”. A partir de los resultados obtenidos con la metodología de estudio de caso se pueden formular teorías sobre la efectividad de esta innovación educativa y muchas pueden ser transferidas o no a otros resultados de un grupo interactivo en un grado diferente. Esta transferibilidad de teorías es la diferencia de la investigación de naturaleza cuantitativa, donde el análisis que se obtiene es rigurosamente generalizado para todos los casos en los que se presente el fenómeno investigado.

Contemplando este contraste, Chetty (1996) indica que el método de estudio de caso “es una metodología rigurosa que es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, además de estudiar un tema determinado” (p. 175). Así mismo, Martínez y Piedad (2006) manifiestan que las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser descriptivas siempre y cuando:

“Lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio” (p. 171).

Las preguntas centrales de las que emanó el interés por esta investigación fueron: ¿Cómo se llevan a cabo los Grupos Interactivos? ¿Qué bondades ofrece la realización de ésta actuación de éxito en un aula regular? Por lo cual, la investigación sobre esta actuación se comenzó al inicio de las prácticas profesionales en el Colegio “Federico Muelas” en septiembre del 2019.

Con el fin de recabar información acerca de la organización y realización de esta innovación

educativa, al ser alumna de prácticas en este centro educativo, solicité formar parte del voluntariado para las actuaciones de éxito. En las cuales participé en tres ocasiones en los Grupos Interactivos, la primera como observadora y las siguientes dos como mediadora; a raíz de eso fue posible conocer sus características y funcionamiento descritos a continuación.

Descripción de los participantes

Alumnos: Se realizó la observación de los Grupos Interactivos en el grupo de primer grado con un total de 19 alumnos, de los cuales 8 son niños y 11 niñas, ambos en un rango de edad de 6 a 7 años aproximadamente. Ninguno presentaba alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) ni algún atraso en el año escolar al que pertenecen.

Docente. El docente titular es de sexo femenino con un año de servicio en Educación Primaria puesto que anteriormente era maestra con mención en Educación Física y en el 2019 se incorporó al claustro del Colegio “Federico Muelas”.

Voluntariado. El voluntariado participante en esta actuación de éxito fueron madres, padres y abuelos de los alumnos del grupo donde se desarrolló, voluntarias de la comunidad con ocupación en el gobierno de la ciudad de Cuenca y la participación de dos alumnos de prácticas españoles (un hombre y una mujer) y una servidora para fungir como mediadores.

Técnica de investigación

Para la presente investigación se utilizó la técnica de observación desempeñando el papel de observador participante pasivo y participante activo en el desarrollo de un grupo interactivo en primer grado. Se solicitó a la docente titular asistir a este evento para poder recabar información pertinente sobre la realización de los mismos.

Instrumentos de investigación

La información se obtuvo a raíz de la elaboración de una bitácora, donde se determinó el día y la hora de la inmersión al grupo, la actuación de éxito a realizarse, la descripción de los recursos humanos y materiales, distribución espacial del grupo, conformación de los equipos, así como la descripción de las fases de un grupo interactivo y las actividades a realizar por parte de los alumnos en una materia específica. Esta bitácora se realizó en tres ocasiones; en la primera, se hizo una descripción de lo observado y en las otras dos, desde la participación directa en los grupos como mediadora.

El segundo instrumento utilizado para recabar información sobre los resultados que arroja esta actuación, fue la utilización del formato de un cuadro de evaluación elaborado por la docente titular. Este formato incluye espacios en la parte superior donde debe ser escrito el nombre de la Comunidad de Aprendizaje “Federico Muelas” y el título de la actuación de éxito a realizar, en este caso: Grupos Interactivos. Además cuenta con un espacio para escribir el tema a evaluar y la asignatura a la que pertenece, fecha de la realización y el nombre del voluntario mediador quien completará el formato de evaluación.

Mencionado cuadro, cuenta con cuatro columnas, la primera para escribir el número del grupo (1,2,3 o 4), la segunda para escribir en nombre de los integrantes de cada equipo, la tercera para escribir observaciones (el alumno necesita ayuda, plantea conflictos, resuelve conflictos, dialoga pacíficamente con sus compañeros, aprovecha el tiempo de la actividad, participa activamente, requiere de actividades de socialización, ejercicio de valores, potencializar su autoestima, identificar actitudes de liderazgo, etc.) y la cuarta, para evaluar el desempeño académico durante la realización de las actividades, tomando como referencia si les resultó difícil, les faltó tiempo, comprenden bien el tema o si un alumno o todo el grupo necesita reforzar los contenidos.

En esta categorización, el mediador no otorga una puntuación cualitativa, ya que el objetivo es potencializar el aprendizaje en conjunto, igualando oportunidades y resolviendo conflictos a través de la interacción entre alumnos para crear respuestas en conjunto y aprender dialógicamente. El docente titular a partir de las observaciones de los mediadores, establece medidas de actuación para potencializar las dificultades de socialización y práctica de valores en los niños que lo requieren y reforzar los contenidos que han sido identificados que no fueron comprendidos por los alumnos. El cuadro de evaluación permite estimar los aprendizajes obtenidos por los alumnos sin necesidad de aplicar un examen estandarizado individualmente a cada alumno.

Organización y desarrollo de los Grupos Interactivos

Paso 1. Días previos a la realización de la actuación, la docente titular anuncia al directivo la fecha y hora (generalmente se realizan los días lunes y miércoles a las 9:30 a.m.) de la realización del Grupo Interactivo y el número de voluntarios que requiere, éste por su parte avisa al grupo de voluntariado del centro el requerimiento de su participación para que aquellos que se encuentren dispuestos confirmen su asistencia. De igual forma, cuando la participación del voluntariado de la comunidad es escasa, se solicita a los alumnos de prácticas tanto de Educación Infantil como de Primaria su colaboración para ser mediadores del diálogo. Éstos deben avisar a sus maestros tutores que brindarán el apoyo para que todos estén al tanto de la actividad a realizar. Es por ello, que en dos ocasiones se asistió a esta actuación participando como mediadora.

Paso 2. Una vez confirmada la asistencia del voluntariado, el tutor del grupo donde se realiza la actuación, selecciona actividades cortas con las que evaluará el dominio de contenido de asignaturas como Lengua Castellana, Matemáticas o Ciencias Naturales según lo requiera. A los dos Grupos Interactivos asistidos en primer grado, la asignatura a evaluar fue Ciencias Naturales.

Paso 3. Para la realización de la actuación de éxito, la docente, alumnos y voluntariado se reúnen en el aula de clases. Ésta, presenta a los educandos a las personas que los acompañarán en las actividades a fin de que entren en un ambiente de confianza con ellos.

Paso 4. Se organiza al alumnado en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes para garantizar que exista verdadero trabajo colaborativo y diálogo igualitario, además, las actividades seleccionadas por el docente están diseñadas de manera que entre esa cantidad de alumnos pueda ser resuelta y se elige una actividad por cada equipo formado. Dado que el grupo de primer grado está conformado por 19 alumnas y alumnos, la docente formó cuatro equipos de cuatro integrantes y uno de tres, la cantidad de actividades debe ser acorde al número de grupos, siendo en total 5 actividades a realizar. Estos equipos son conformados de manera heterogénea integrando a niños y niñas de manera estratégica y contemplando que en el grupo existan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, alumnos con buen rendimiento académico y otros que requieran apoyo, así como sus personalidades para que entre todos puedan aprender uno del otro.

Paso 5. Para cada grupo, el docente asigna a un voluntario que desempeña el rol de mediador. No es necesario que el voluntario tenga conocimiento sobre el tema, ya que su función es la de mediar las interacciones de diálogo en los alumnos, asegurarse de que todos y todas participen, estimular la cooperación, verificar que las respuestas no sean copiadas sino reflexionadas por todos, identificar si existe en el grupo actitudes de respeto, solidaridad, liderazgo, rezago social y/o académico.

La maestra por su parte, otorga a cada mediador una actividad en específico que los alumnos por grupo deben resolver (cada mediador tiene una actividad diferente) y el cuadro de evaluación para que realice sus observaciones, mismas que al final de la actuación entrega e informa al docente.

Paso 6. Una vez asignado a cada grupo un mediador y una actividad, la docente indica que la actividad debe ser realizada en 15 minutos, mismos que los contabiliza en un cronómetro. Al sonar la alarma, todos los integrantes del equipo deben cambiarse juntos hacia otras mesas con un mediador distinto para realizar otra actividad. Lo anterior con el objetivo de que cada grupo realice todas las actividades encomendadas por la docente. Puesto que cada voluntario cuenta con una hoja de evaluación, todos los equipos son evaluados por un adulto distinto en cada una de las actividades del grupo interactivo.

Paso 7. Una vez que los alumnos han recorrido todas las mesas y elaborado colaborativamente en su grupo las actividades, la docente indica que el grupo interactivo ha terminado y agradece al voluntariado por su participación.

Paso 8. Los mediadores de cada actividad, entregan la hoja de evaluación a la maestra tutora, en la cual anotaron sus observaciones sobre la interacción entre los alumnos y (en caso de existir) las dificultades presentadas para la resolución de la actividad, mismas que traen consigo que el tema a abordar sea retomado de nuevo.

RESULTADOS

Para conocer los resultados de la actuación de éxito, se recabaron los cuadros de evaluación de los Grupos Interactivos y a partir del análisis de éstos se realizó una categorización de las observaciones realizadas por el voluntariado. Mencionada categorización permitió conocer los indicadores educativos y actitudinales que se conocen al llevar a cabo esta acción innovadora en el aula. Los indicadores encontrados y sus resultados se localizan en la siguiente tabla:

TABLA DE CATEGORIZACIÓN DE LAS OBSERVACIONES DEL VOLUNTARIADO EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS	
Indicadores educativos	Resultados de los alumnos del grupo de primer grado. Asignatura evaluada: Ciencias Naturales
Comprensión del contenido evaluado	Se identificó que solo un integrante de cada equipo tiene gran conocimiento del tema, siendo 5 alumnos de 19 en total (26%) los que han adquirido los aprendizajes evaluados sobre la asignatura.
Dificultades en el aprendizaje del tema evaluado	14 alumnos de 19 en total (74%) han presentado dificultades para la realización de las actividades, siendo esta cantidad de educandos los que no adquirieron los aprendizajes del tema evaluado debido a las dificultades presentadas para su realización.
Aprovechamiento del tiempo durante el trabajo en equipo	El ritmo de trabajo de todos los grupos fue lento, los 15 minutos otorgados para culminar cada actividad no fue suficiente, teniendo que extenderse a 20 minutos por actividad.
Aporta al aprendizaje dialógico proponiendo ideas ante el grupo	Solo una persona de cada grupo (26% del total del alumnado) ha contribuido a sus compañeros con respuestas, el resto ha aportado ideas pero sin poder concretar una definitiva.
Capacidad para resolver problemas (práctica de valores como solidaridad, respeto,	Todos los integrantes de los grupos han mostrado respeto hacia la opinión de sus

tolerancia, honestidad, igualdad, creatividad y cooperación).	compañeros, han entablado diálogos igualitarios y los alumnos con más conocimiento han aportado ideas creativas sobre el tema para compartir con sus compañeros sus aprendizajes.
Actitud del alumno: introversión (Participación pasiva) y extroversión (Participación activa. Liderazgo).	Solo un integrante de cada grupo (26% del alumnado) participa activamente en cada actividad, teniendo la capacidad de liderazgo para con sus compañeros. El resto, desempeña en el grupo una participación pasiva, aunque aportan con ideas algunas veces, siempre resulta la respuesta oficial la del alumno líder.
Capacidad para trabajar con compañeros de género opuesto.	Se observó gran convivencia y aceptación en los grupos heterogéneos. La relación entre niños y niñas es buena y el aprendizaje dialógico surge por igual en ambos géneros.

Con la anterior categorización de los resultados, se determina que los aprendizajes a través de un grupo interactivo no se potencializan de manera acelerada, sino que se requiere aumentar la realización de esta actuación de éxito para garantizar que el aprendizaje dialógico brinde resultados a largo plazo, permitiendo que todos los alumnos sean participantes activos en la construcción de sus conocimientos.

En lo que respecta a la resolución de conflictos, se afirma que a través de los Grupos Interactivos se enfrenta a los alumnos por medio de una estrategia educativa a que convivan con sus compañeros con el objetivo de desarrollar en éstos habilidades para la resolución de problemáticas, toma de decisiones colectivas, práctica de valores y de interacciones dialógicas de respeto y tolerancia, con el objetivo de hacer partícipes de la educación inclusiva a todo el alumnado, independientemente de su nivel y ritmo de aprendizaje, origen cultura, situación social, familiar y económica, género y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Se contempla también, que la participación de los adultos voluntarios en las actuaciones de éxito generó un ambiente de aprendizaje para los alumnos al cambiar la dinámica del aula. Con la integración de las personas de la comunidad, fue posible que los educandos pusieran en práctica actitudes inclusivas que a corto y largo plazo, se harán permanentes no solo con la comunidad sino también con sus compañeros de clase y del colegio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como se explicó anteriormente, el objetivo principal de esta investigación fue describir los Grupos Interactivos, una de las siete actuaciones de éxito implementadas en los Centros Educativos incorporados a la Red de Comunidades de Aprendizaje en España. Una vez realizada una ardua investigación sobre ésta actuación innovadora para obtener información sobre su organización, desarrollo y beneficios educativos y actitudinales en los alumnos, me es preciso proponer mencionada actuación como una propuesta de intervención educativa para la innovación de la práctica de los docentes en México.

La importancia de realizar grupos interactivos en las escuelas, radica en que esta forma de organización de trabajo en el aula permite a través del aprendizaje dialógico y de las interacciones entre los alumnos y el voluntariado fomentar valores sociales, poniéndolos en práctica viéndolos y transmitiéndolos oralmente. Esto, permite desarrollar en el alumnado la solidaridad, respeto y tolerancia ante la diversidad existente en el aula regular. Los educandos con alto y bajo rendimiento, así como de ambos géneros son integrados heterogéneamente a fin de propiciar ambientes favorables para la construcción de conocimientos por medio del aprendizaje dialógico, con el cual se abona a la integración social de todos favoreciendo el éxito escolar en los individuos vulnerables a la segregación educativa.

Su implementación en aulas de clase mexicanas puede abonar a la disminución de desigualdades en el aprendizaje de los alumnos y es una excelente estrategia de evaluación de aprendizajes sin tener que recurrir a la aplicación de un examen estandarizado, ya que estas pruebas pueden generar estrés en los educandos y en muchas ocasiones no es un reflejo fiel de los conocimientos adquiridos.

Por el contrario, a través de un grupo interactivo se generan ambientes de aprendizaje porque se aprende de los compañeros y el docente puede identificar otras necesidades en el alumnado como falta de participación, autoestima, integración, etc.

El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones de éxito que le competen, es llevar a la realidad el sueño de que la escuela es de todos y para todos, donde tanto los niños como los adultos aprenden cosas nuevas útiles para la vida cotidiana y laboral y se mejoran las relaciones interpersonales.

A partir de la oportunidad de realizar una Movilidad académica internacional, fue posible ampliar mi visión de la educación de calidad y al conocer nuevas prácticas de innovación educativa y sus efectos positivos es como propongo esta actuación de éxito para su implementación en las aulas de clase mexicanas, afirmando que se debe perder el miedo a realizar prácticas innovadoras ya que no existe otra forma de lograr la transformación educativa.

Concluyo que es necesario luchar por aquello que vale la pena, erradicando las prácticas educativas exclusivas y unidireccionales.

Referencias

- Centro de investigación sobre excelencia para todos. (2018). Participación educativa de la comunidad. *Formación de Comunidades de Aprendizaje*, 1-21. Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/601/cb7f86afb93579ccc49dc0a00bd3cf15.pdf>
- Chetty, S. (1996). El método de estudio de caso para la investigación en pequeñas y medianas empresas. *Revista internacional de pequeñas empresas*, 73-85. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0266242696151005>
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (et al.) (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Martínez, C. & Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 165- 193. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *La tasa de abandono escolar*. Madrid, España: Prensa.
- Nava, S. (2016). Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: una revisión sistemática de literatura. Recuperado de: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1821/1/cap11.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 014, 1-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 29-39. Recuperado de: http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Comunidades%20de%20Aprendizaje/Antecedentes_CCAA.pdf
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-St. Martí. Una escuela donde las personas se atreven a

soñar. Cambridge: Harvard University, 1-24. Recuperado de:
http://www.edaverneda.org/fitxers/harvard_es.pdf

Impacto al desarrollar proyectos educativos y tecnológicos entre instituciones de formación universitaria tecnológica y formación de formadores

Mtra. María del Rosario Leyva Venegas mr_leyvav@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Mtra. Norma Reyna Salas n_reynas@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Mtra. Anahí Torres Tinoco antorres@utleon.edu.mx

Universidad Tecnológica de León

Línea de Investigación: Comunidades de Aprendizaje e innovación en la práctica docente

Resumen

La presente ponencia es un reporte parcial del trabajo en colaboración, entre dos Cuerpos Académicos (CA), uno de formación universitaria tecnológica y otro de formación de formadores de alumnos de educación básica, a través de la construcción de aplicaciones para apoyar el desarrollo socioemocional de alumnos de tres a siete años. La intención del presente escrito es hacer evidente cómo a través del trabajo en colaboración, dos Instituciones de Educación Superior (IES) a través de sus CA, mejoran la formación de los estudiantes desde la misión de cada una, pero además se fortalece la red a través proyectos comunes, del diálogo, información y conocimientos de acuerdo a los Lineamientos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

El trabajo en colaboración permitió mejorar la problemática que se presenta en la escuela normal sobre a la producción de investigación, generación de conocimiento y el trabajo colegiado.

La metodología de investigación que orientó la presente experiencia, se enmarca en los enfoques emergentes narrativo-descriptivo, retomando la sistematización de experiencias,

cuyo objetivo es ordenar experiencias, la práctica inmediata de las personas que las realizan, en donde se manifiestan las percepciones e interpretaciones de cada una de las personas que viven las experiencias.

Keywords: cuerpos académicos, redes de colaboración, formación, sistematización de experiencias, aplicaciones.

Planteamiento de problema

Las Escuelas Normales han sido columnas de la construcción de nuestro país, como instituciones del Estado mexicano formadoras de docentes, han contribuido al cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo Nacional; sin embargo, estas instituciones han transitado por varios cambios en el afán de lograr una formación integral de sus estudiantes.

Para 1984, la educación normal en su nivel inicial, fue elevada al grado académico de licenciatura. Como instituciones de educación superior, se estableció que las escuelas normales, debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural, y para cumplir con esto, los planes y programas impartidos en ellas se transformaron. En el diagnóstico que se realizó en 1994, por parte del subsistema de formación inicial publicado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se establece que la formación de maestros se caracterizaba “por la falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras”, para reconocer nuevos panoramas y para que el docente de las escuelas normales se siguiera profesionalizando.

Por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), en 1996 se propusieron varias líneas de acción entre ellas la actualización del personal docente de las normales a través del trabajo colegiado y redes de colaboración, a fin de orientar su desarrollo y propiciar las condiciones necesarias para convertirlas en instituciones de educación superior.

En marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), existieron diversas acciones de mejora como lo fue evaluación de programas a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en 2009 se logró que las escuelas normales se incluyeran en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y así continuar profesionalizando a los profesores, realizado investigación, docencia y consolidar cuerpos académicos para la investigación.

Sumándose al conjunto de esfuerzos para consolidar a estas instituciones, el 13 de julio de 2017 se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, en donde se enfatiza, que los estudiantes normalistas deben profundizar en el dominio de las disciplinas académicas, el manejo de las tecnologías de la

información y comunicación y el aprendizaje del inglés; las plantas académicas de las normales se encaminan a profesionalizarse y construir un reglamento de ingreso y promoción de dichos profesores basado en el mérito; fomentar la relación de las normales con las universidades y otras instancias nacionales y extranjeras, en el afán de que maestros y alumnos de las escuelas normales fortalecieran su formación.

Las normales al ser consideradas como Instituciones de Educación Superior (IES), tienen grandes retos en relación al trabajo en redes, pues se consideran elevadas al rango de universidades de acuerdo a las exigencias de producción académica, pero sin contar con las posibilidades de contrataciones de tiempo completo y con los procesos de descarga con los que cuentan las universidades, situación que limita a los docentes a poder cumplir con los requerimientos solicitados por PRODEP.

Ante tal problemática la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), en el afán de responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, y formar a los estudiantes como profesionales de la educación con un sentido científico, humanista y de compromiso social, capaces de formar integralmente a los educandos de educación básica (PDI,2019) ha implementado diversas estrategias que le permitan formar a los futuros docentes, una de ellas es dar condiciones para el surgimiento, desarrollo y consolidación de CA.

Actualmente la BCENOG cuenta con dos cuerpos académicos, que han surgido como una necesidad de garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales de generación y aplicación del conocimiento, a través del trabajo colaborativo en diversas áreas de investigación, además, constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos.

El BCENOG-CA-2 “Práctica, formación y sujetos”, es el segundo CA que se registra en 2018 y la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), que se cultiva es sobre los “*Procesos de formación para una práctica educativa crítica*” y se dedica principalmente al estudio de la formación inicial desde el análisis curricular para la reflexión y análisis de la práctica docente.

En 2019, el BCENOG-CA-2 inicia un trabajo en colaboración con el UTLeón-CA-15 “Producción Multimedia y Web¹”, de la Universidad Tecnológica campus León a través de una Red de colaboración para realizar acciones conjuntas. Una de las primeras tareas conjuntas fue el diseño de material didáctico mediante aplicaciones multimedia para

¹ Es un grupo multidisciplinario que integra entornos virtuales y aplicaciones multimedia.

Su objetivo es desarrollar entornos virtuales educativos, aplicaciones multimedia para el mantenimiento y control de procesos y sistemas inteligentes para la integración de operaciones de logística en procesos y servicios y la línea que cultivan es sobre Tecnologías de la Información, en el afán de fortalecer las tareas de producción y aplicación del conocimiento y el trabajo en colaboración, estableció una red de cooperación

fortalecer el curso optativo “Desarrollo de habilidades socioemocionales”². Es entonces que a través de estas comunidades epistémicas se decide crear y trabajar conjuntamente.

Desde lo que plantea Dogan y Parhe (1993: 80): "hoy en día, el proceso más importante no consiste en la creación de disciplinas nuevas, sino en la formación de dominios híbridos nuevos", estos dominios sólo pueden ser creados y desarrollados por equipos de investigación", señalan que: "No puede haber una hibridación sin una fragmentación que le preceda, si bien no todos los fragmentos se llegan a hibridar" (p. 82). Estos híbridos constituyen los espacios donde surgen nuevos equipos de trabajo que tienen mayor posibilidad de innovar, porque los núcleos de las disciplinas se encuentran muy congestionados de investigadores y densos de teorías. Bajo este principio, los autores anteriores desarrollan lo que denominan la paradoja de la densidad. Cuanto más congestionado se encuentra un núcleo epistémico menores posibilidades de innovación existen.

A partir de lo anterior se propuso la siguiente pregunta que orientó el presente reporte ¿Cuál es el impacto de la experiencia desarrollada al trabajar proyectos en colaboración entre instituciones de formación universitaria tecnológica y formación de formadores?

Marco teórico

El establecimiento de redes de colaboración como tarea primordial entre las Instituciones de Educación Superior (IES), permite el intercambio de proyectos, de académicos, de ideas y documentos para complementar el perfil de egreso de los estudiantes y su inserción a las comunidades del conocimiento. A partir de este planteamiento la experiencia que aquí se expresa tuvo la intención de fortalecer la colaboración y así potenciar el proceso de formación de los estudiantes de las dos IES.

De acuerdo a PRODEP, las redes de colaboración permiten la profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las instituciones de educación superior.

La vinculación en redes permite realizar acciones que cumplen las organizaciones colegiadas de una Institución de Educación Superior en función de su conocimiento. Es la función que define el rumbo de la institución de Educación Superior a partir de la

² Es un curso que fue diseñado para completar el perfil de egreso de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar (Plan 2012) y Educación Especial en el área motriz (plan 2004).

implementación y operación de las decisiones académicas cuyo beneficio se ve reflejado a nivel institucional y puede ser individual o colectiva, que en este caso fue la colectiva.

La intención para establecer diferentes formas de fomentar el intercambio y colaboración en el trabajo científico existen las redes que se conforman en dos directrices: redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos que son los instrumentos de articulación, cooperación científica y tecnológica, que permiten desarrollar mecanismos de actuación conjunta en los diferentes ámbitos de las ciencias y las redes de cooperación académica.

En la presente experiencia se desarrolló la participación a través de una red temática de colaboración, pues a través del quehacer del BCENOG-CA-2 de una escuela normal que es la de formar a los futuros formadores orientando los procesos mentales de los participantes, de la secuenciación de los contenidos que ha de enseñar; a comprender los diversos contextos de los destinatarios, los proyectos, recursos limitaciones, los agentes y sus funciones; a emplear estrategias y actividades de aprendizaje considerando las teorías de aprendizaje del adulto, los estilos cognitivos y los perfiles individuales. (Tejada, 2002:96) y el UTLeón-CA-15 “Producción Multimedia y Web, es formar a diseñadores en el área de Multimedia y Comercio Electrónico para que puedan Implementar aplicaciones de software, mediante técnicas de programación y considerando los requerimientos de la organización para eficientar y realizar soporte técnico a equipo de cómputo, sistemas operativos y redes locales, lograron crear un proyecto empleando una metodología de desarrollo de software para apoyar el desarrollo de las habilidades socioemocionales para alumnos de tres a siete años.

De acuerdo con lo que se planteó en el párrafo anterior, se puede considerar que la investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país (González y Rasilla, 2000).

Metodología

La metodología que orientó la presente experiencia, se enmarca en los enfoques emergentes narrativo-descriptivo, con un diseño de sistematización de experiencias.

En la metodología de sistematización de experiencias son procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (Jara, 2018).

El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización.

Ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

Las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

La manera en la que se fue sistematizando la presente experiencia fue a través de minutas de trabajo y registro de sesiones mediante toma de notas de las personas participante en el presente trabajo de colaboración entre los dos CA. Es importante comentar que hubo una maestra que fue la encargada de tomar acuerdos en minutas y que también fue la encargada de convocarnos a reuniones según acuerdos de los participantes.

Se formuló un plan de sistematización en donde el centro fue el registrar del trabajo en colaboración, donde el pretexto fue el diseño de aplicaciones. Como ya se señaló, los registros principales fueron las minutas en donde se recuperó las formas de trabajo de los estudiantes diseñadores, y el apoyo que les estaríamos dando los maestros de los dos CA, se tomó en cuenta las fuentes de información necesarias como lecturas de cómo desarrollan los niños de los cero a los seis años el desarrollo socioemocional y se aclaró mediante fechas cuando estaría el diseño y cuando se iban a pilotear las aplicaciones.

En este momento la recuperación de las experiencias se encuentra en el análisis de fondo de esta acción, para llegar a mayor profundidad sobre aspectos relevantes, para que finalmente se haga un reporte completo de la experiencia.

Resultados

Para llevar a cabo los objetivos de los CA participantes, fue necesario establecer un cronograma de actividades en donde se consideró las fechas de reunión entre los miembros y los alumnos colaboradores. Las reuniones de trabajo se realizaron en las instituciones de los integrantes de los CA y en ellas se tomaron acuerdos de trabajo.

Uno de los primeros acuerdos, fue clarificar las tareas correspondientes a cada CA, el BCENOG-CA-2 asumió la responsabilidad de orientar pedagógicamente a los tres de los estudiantes del área de Multimedia y Comercio Electrónico de la Universidad Tecnológica, los requerimientos específicos para mediar el aprendizaje con niños de edad escolar en las aplicaciones. Las especificaciones que se discutieron fue que se elaborarían juegos interactivos para trabajar con niños de preescolar y primaria, en donde aparecieran niños de forma animada, además de que se hizo necesario explicarles la forma en cómo los niños van desarrollando sus emociones.

Se espera que el material didáctico sirva como apoyo para las prácticas de los estudiantes de las Licenciaturas Primaria y Preescolar y de manera innovadora implementen las aplicaciones móviles³ como apoyo en el desarrollo socioemocional de sus alumnos.

La tarea de los docentes integrantes del UTLeón-CA-15, de igual forma asesoraron y dirigieron a los tres estudiantes en la construcción de los objetos de aprendizaje que se pudiera manejar en plataformas de Android.

Como resultado fueron tres aplicaciones móviles para celular y Tablet en juegos interactivos en 2D, para niños de tres a siete años.

El primero es el videojuego llamado 'EmotionApp' que permite la identificación y reconocimiento de las emociones, de tal manera que el docente pueda gestionarlas y lograr su autorregulación en el aula. 'EmotionApp' permite al niño ante distintos escenarios seleccionar la emoción con la que más se identifique según su manera de pensar, desarrollando así, un método divertido para reconocer y manejar adecuadamente sus emociones. Al mismo tiempo admite que el docente identifique si el niño desarrolla el autoaprendizaje a través de esta aplicación.

La segunda aplicación es Prestima y fue desarrollada para utilizarse como un videojuego 2D, en esta se fortalece el autoconcepto a través de que el usuario de respuesta a ciertas frases de acuerdo a sus gustos o intereses, fomentando el autoconocimiento, así como

³ Una aplicación móvil es un programa que se puede descargar o instalar, y en el que se puede acceder desde un dispositivo móvil que contenga está misma. Para realizar la descarga es necesario que el dispositivo móvil tenga acceso a una red de internet y que sea compatible con la versión que la aplicación necesita para su descarga y funcionamiento, en cambio la instalación sólo necesita la compatibilidad con el dispositivo móvil en el que operará la aplicación. Se requiere utilizar aplicaciones específicas para realizar ciertas funciones que sean necesarias para el usuario.

relacionar palabras con figuras gráficas que aparecen en la escena. Al final de cada elección surgen frases indicando un beneficio de haber elegido alguna situación, motivando a la persona a seguir teniendo esos gustos, sin importar prejuicios o que a muy pocos les guste lo mismo.

La tercera aplicación es la Lotería del Autoestima que tuvo como objetivo propiciar el desarrollo de la autoestima de los niños, a través de un juego interactivo, considerando atender sus necesidades fisiológicas como alimentación, ejercicio, juegos, respiración, cuidado de la higiene. El usuario atiende una serie de preguntas y elige las respuestas de lo que el realmente hace, en este sentido al final de las opciones positivas le indican que es un campeón, felicidades por cuidar de ti, felicidades porque es ordenado y en caso de que seleccione opciones en donde se ponga en riesgo o descuide su persona, sale alguna recomendación como: “Es necesario que cuides tu aseo”, “Necesitas cuidar tu alimentación”, “Las personas que pelean se meten en problemas” y así de acuerdo a su selección.

Para su creación se emplearon sprites⁴ para realizar animaciones y modelado de materiales visuales con ayuda del programa portable de Photoshop⁵, además, se realizaron los fondos utilizando también éste programa, se hicieron efectos de audio y se editaron en Audition⁶, la programación del juego se llevó a cabo por medio de SublimeText⁷, se fijó la estructura del juego y su dinámica por medio del programa de Unity⁸ y por último se necesitó descargar Android Studio⁹ para completar la compatibilidad del juego con los dispositivos en donde se manejarían.

En el diseño de personajes, se emplearon imágenes de niños acordes a la edad para el cual van dirigidos, con nombres específicos, con ojos grandes en virtud de que son más atractivos para estos y psicológicamente se crea más confianza, adicionalmente se le agregó un vestuario variado a cada uno.

Para el fondo de los escenarios, se desarrollaron en una escuela, en la calle, en casa, y las imágenes que se implementaron dentro de la aplicación fueron botones de selección

⁴ Es una imagen u objeto gráfico representado en 2D, no poseen un volumen

⁵ Es un programa desarrollado por Adobe, herramienta básica e importante para el diseño gráfico. Utilizado principalmente para la edición de imágenes teniendo la posibilidad de realizar diferentes aplicaciones como: efectos de colores, luces, perspectivas, enfoques, agregado de texto, marcas y tratamientos

⁶ Programa que simula a un estudio de sonido, que permite la libre edición y grabación de audio o música digital, ayudando a la obtención de una gran variedad de opciones de audio y efectos

⁷ Es un editor de texto y código multiplataforma (se puede editar cualquier tipo de lenguaje de programación) especialmente utilizado para desarrolladores de programas

⁸ Es un programa utilizado para el desarrollo de videojuegos, con la capacidad de exportar en diferentes plataformas, tanto para PC, Android, Linux y iOS, las maneras de visualización que se pueden manejar dentro de Unity son 2D, 3D y hasta crear experiencias de Realidad Aumentada y Realidad Virtual

⁹ Programa con entorno de desarrollo para la plataforma de Android. Herramienta oficial que ayuda a la creación de aplicaciones para Android

como: botón menú, botón atrás, botones con forma de flechas para seleccionar un jugador, botón siguiente, por representar menos problemas para los futuros usuarios.

Las imágenes de opciones se clasificaron de acuerdo con una serie de preguntas planteadas con las categorías de colores, ropa, comida, juegos, familia.

Las aplicaciones diseñadas son pioneras para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que evolucionan las formas de aprender de los niños a través de la realidad virtual, complementando la educación con nuevas tecnologías, y su impacto estará en el fortalecimiento de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes Licenciaturas de Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Especial en el área motriz.

Para el estudiante de UTL fue de alto impacto el estar cerca de las investigadoras de la BCENOG, puesto que les permitió tener asesoría muy puntual en temas que no se dominan y que para ellas es cotidiano. La función que hicieron fue también como clientes ya que apoyaron al 100% en la definición de requerimientos.

El investigador UTL, participó como asesor en la redacción de un informe técnico en el cual el alumno explica cómo se desarrolló el proyecto, partiendo de una metodología de desarrollo de software; considerando brindar una experiencia de usuario acorde a las edades marcadas para la audiencia, hasta la realización de pruebas tanto como las investigadoras de la normal como algunos usuarios seleccionados.

El desarrollo de este proyecto interinstitucional permitió identificar las diferencias entre los perfiles de los involucrados en la gestión y desarrollo del proyecto. Se observó que durante el desarrollo se perdió de vista el enfoque multidisciplinario, es decir, el alumno diseñador se centró en crear técnicamente el videojuego sin considerar aspectos esenciales del diseño del objeto de aprendizaje y como resultado se obtuvieron videojuegos aptos en baja medida para el público meta. Por último, el papel del asesor de UTL, si bien no es el encargado del desarrollo ni el experto en área de desarrollo del videojuego, debe mantenerse en constante comunicación con el resto del equipo, y de ser posible, participar en las reuniones más importantes para poder dar seguimiento puntual al proyecto y a las necesidades que surjan.

Es necesario aclarar que durante el semestre agosto de 2019 a enero de 2020 se elaboraron las aplicaciones y en el semestre febrero-julio de 2020 se realizará el pilotaje en el marco las jornadas de prácticas de los estudiantes Licenciaturas de Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Especial en el área motriz.

Conclusiones

Después de haber trabajado en colaboración con otra IES, se llega a la conclusión de que, es necesario construir conocimiento en conjunto, a través de proyectos comunes, pues el intercambio de experiencias, del diálogo, la discusión etc. se mejoran los modelos de formación de los estudiantes y se profesionalizan los profesores participantes.

El trabajo en colaboración, representa una ventana de oportunidades para la BCENOG, pues al igual que a otras normales se le sigue cuestionando sobre la formación inicial que se realiza en estas instituciones: “en los maestros de primaria predomina una formación pedagógica, pero la formación disciplinaria es aún elemental. En general, la formación inicial de profesores adolece del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para la práctica profesional, de formación en valores ciudadanos, lenguas extranjeras, apropiación y uso pedagógico de las TIC” (OREALC/UNESCO), y a través del trabajo en redes de colaboración con otras IES, se propicia la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico que beneficiará al logro del perfil de los estudiantes.

Es innegable que el trabajo en colaboración en las escuelas normales, es una tarea sustantiva que se requiere fortalecer, pues al establecer contacto con universidades, estas, tienen la percepción de qué pueden aprender de las formadoras de docentes, a pesar del poco tiempo de ser nombradas IES, pero a través de desarrollar proyectos comunes y/o proponer soluciones a problemáticas específicas que emergen del desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas de instituciones educativas, en este caso, de educación superior, promoviendo el diálogo y el flujo permanente de recursos, información y conocimientos.

Los CA operaron como una estructura colegiada y su funcionamiento se basó en el diseño, desarrollo de actividades conjuntas y esfuerzos compartidos en temáticas diversas a su propias tareas, y a partir de sus propios quehaceres, el hecho de socializar experiencias, conocimientos y recursos han potenciado las capacidades de cada una de las instituciones que conformaron esta bina colaborativa. Sin embargo como ya se señaló es indispensable la constante comunicación con el resto del equipo, participar en las reuniones más para poder dar seguimiento puntual al proyecto y a las necesidades que surjan.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES, (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. México

Jara H. Oscar, (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Colombia.

OEI (2013), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica, 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación.* (Metas educativas 2021). Madrid.

OREALC/UNESCO, 2012.

PDI, (2019)

SEP. (2018) Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018. México: Diario Oficial de la Federación

SEP (2018). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México.

Tejada Fernández, P, (2002). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México. El formador de formación profesional y ocupacional.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA NORMAL

Silvia Almaraz Núñez

salmaraz@benejpl.edu.mx

Jihan Ruth García-Poyato Falcón

jrgarcia@benejpl.edu.mx

María Luisa Almaraz Núñez

malmaraz@benejpl.edu.mx

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Línea temática. Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

Resumen

En la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” se buscó fortalecer la formación inicial para el mejoramiento constante de las competencias de los estudiantes a través del trabajo en Comunidades de Aprendizaje (CA). Esta ponencia documenta la experiencia en el curso Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar, con el objetivo de describir el último año de formación inicial de los egresados (2013-2017).

Se trata de un estudio cualitativo, transversal y de alcance exploratorio. Los datos se recolectaron con un grupo focal en el que participaron seis de los egresados. Los resultados del proceso de análisis de contenido cualitativo se organizaron en función de los códigos utilizados: rol del docente, rol del alumno, actitudes hacia el trabajo en CA, trabajo colaborativo, diversidad de actividades y aprendizaje. En general, los egresados valoraron la experiencia en CA como positiva debido a las características en las que se desarrolló el trabajo, de su desempeño y el de la docente. Por lo tanto, se propone incluir las CA en la intervención docente dentro de las escuelas normales, sobre todo porque brindan cualidades más allá de lo académico, al modelar la actuación de un nuevo profesional.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje, práctica profesional, educación normalista, enfoque por competencias, formación profesional.

Planteamiento del problema

A través de la formación de futuros docentes, se pretende el logro de las competencias profesionales establecidas en el plan de estudios 2012 (DOF, 2012) para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP). Este presenta en su malla curricular dos cursos para la Práctica Profesional, ubicados en séptimo y en octavo semestre. En estos espacios curriculares se pretende que el estudiante fortalezca y concrete sus competencias profesionales, para desarrollarlas en la escuela y el aula.

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales (DOF, 2012, p. 36).

El curso de Práctica Profesional debe favorecer la integración de los saberes en la acción, para que el futuro docente pueda reflexionar y analizar situaciones específicas de su docencia y proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos planteados. Por lo tanto, el objetivo primordial es integrar y articular distintos tipos de saber. Esto implica que los formadores de docentes emprendan nuevas estrategias de enseñanza que les permitan a los estudiantes normalistas desafiar sus competencias profesionales y consigan aplicar sus conocimientos en un aula de preescolar.

El plan de estudios 2012, ofrece la propuesta de constituir CA en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal como del estudiante normalista, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento sólo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto (DOF, 2012). En este sentido:

En las comunidades de aprendizaje se parte del convencimiento de que las aulas albergan sólo una parte de las interacciones en las que nuestros alumnos viven y aprenden, por eso, cualquier modelo educativo con intención de éxito debe programar y aprovechar el aprendizaje dialógico que surge de las interacciones entre todos los agentes sociales y educativos (Rodríguez, 2015, p. 70).

En el caso específico de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), se ha buscado reorientar la formación inicial que se imparte para el mejoramiento constante de las competencias de los estudiantes, en donde se genere una

cultura del aprendizaje que les permita integrarse a participar de manera más activa en la sociedad. En consecuencia, desde 2016 se propuso trabajar las CA en el curso Práctica Profesional en el 7mo semestre de la LEP como estrategia para atender las carencias en las competencias profesionales de los estudiantes; dichas necesidades fueron identificadas a partir de su autoevaluación.

Esta ponencia documenta la experiencia más reciente del trabajo en la BENEJPL con la metodología de CA, con el objetivo de describir el último año de formación inicial de los licenciados en educación preescolar de la BENEJPL (generación 2013-2017). Además, se buscó exponer los elementos que influyen en el desarrollo de la CA e identificar los aprendizajes generados desde la percepción de los egresados. La pregunta de investigación que orientó este trabajo fue ¿Cómo se desarrolló la experiencia en CA en el último año de formación inicial de los licenciados en educación preescolar de la BENEJPL?

Marco teórico

Las comunidades de aprendizaje en la formación de docentes, ha sido una oportunidad para favorecer el desarrollo de competencias profesionales de las futuras docentes de preescolar. Para dar sustento a la presente investigación, a continuación se abordan algunos conceptos teóricos relacionados con el tema.

Formación inicial de docentes: Licenciatura en Educación Preescolar

Al reconocer las necesidades del Sistema Educativo Mexicano, se definió el diseño curricular del plan de estudios 2012 para los Licenciados en Educación Preescolar (LEP), basado en competencias profesionales (Acuerdo número 650, DOF, 2012). Lo anterior, se consideró como una oportunidad de generar procesos formativos de mayor calidad y eficacia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. En este contexto, se planteó que “el desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para una familia de situaciones o problemas específicos” (DOF, 2012, s/p).

El término competencias profesionales se determinó en la década de los ochentas. Esto comenzó por la necesidad de relacionar el sistema educativo con el productivo. Los requerimientos de nuevas políticas económicas, sociales y culturales, ayudan a identificar el perfil deseable o cualidades necesarias para ejercer una determinada profesión. Para ello, se reflexionó acerca de las cualidades de un trabajador en una profesión en específico.

Lo anterior, requirió de actualizarse e informarse acerca de las necesidades del contexto laboral mexicano. Como resultado, condujo a preguntarse acerca del tipo de formación y desempeño que habrá de tener un docente. En este sentido, “el enfoque de Competencia Profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general” (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía [CIDECA], 1999, p. 11).

El enfoque del plan de estudios parte de una perspectiva socioconstructivista que respalda la idea de competencia como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se afronta una situación problemática, para lo cual se requiere mostrar la capacidad de resolver problemas en distintos escenarios y momentos (DOF, 2012). En otras palabras una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico.

En consecuencia, el desarrollo de las competencias, así como su movilización, debe concebirse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto determinado y para situaciones o problemas específicos que se integran en un proceso permanente de reflexión crítica, primordialmente para equilibrar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de efectuar la tarea docente de manera efectiva y pertinente.

En síntesis, la competencia resalta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante es capaz de hacer y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el ámbito académico y a lo largo de su vida personal. Su desarrollo se destaca en el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que representa una oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social.

Comunidades de aprendizaje como metodología didáctica

Las CA son definidas como un grupo de personas que aprenden juntos con un propósito compartido, comprometiéndose a las interacciones y al aprendizaje. Además, son consideradas como un proyecto de cambio en la práctica educativa, a través del cual se asegura el aprendizaje dialógico, al trabajar en grupo interactivo utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Otro rasgo que las caracteriza, es que generan reciprocidad y disposición a comprometerse en el grupo.

Una característica esencial del modelo de CA es la promoción y generación de una igualdad de aprendizaje, y por otra parte el aprendizaje dialógico, el cual Ferrada y Flecha (2008) lo

consideran como “resultado de la interacción dialógica entre todas las personas que participan en instancias educativas o que, sin participar, son claves para el aprendizaje de los y las estudiantes” (p. 50).

Una forma de asegurar el aprendizaje dialógico dentro de las CA es al trabajar activamente en grupos recíprocos, pues “a través de la participación de las personas voluntarias dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora y de la ayuda entre mismos compañeros y compañeras es como se llega al máximo de los rendimientos escolares” (Elboj y Oliver, 2003, p. 98). Por lo tanto, al colaborar de manera comprometida y recíproca con todos los compañeros de grupo es como se generan ambientes más propicios para el aprendizaje y diálogo entre iguales, lo que conlleva al trabajo en CA.

El método de rompecabezas es uno de los sugeridos para trabajar en CA. Para Escribano y García (2008) este método consiste en dividir a los estudiantes de la clase en grupos heterogéneos. Los conceptos que se quieran introducir en la clase deben dividirse en tantas partes independientes entre sí como componentes tendrán los grupos (normalmente de tres a seis). A cada alumno dentro de cada grupo se le asigna el aprendizaje de una de las partes y se le da el tiempo adecuado para que pueda leer el material relacionado con la parte asignada, al menos un par de veces.

El siguiente paso consiste en formar grupos de expertos en cada una de las partes, quienes discuten entre ellos los puntos más importantes del tema del que son expertos y preparan la presentación para sus compañeros del grupo original. Se reúne a los alumnos otra vez, para que cada uno explique a sus compañeros la parte del tema del que es experto. Conjuntamente, el docente debe motivar a los alumnos para que intervengan y pregunten a sus compañeros cuando exponen su parte y observar el proceso en todos los grupos para intervenir de manera adecuada en caso de algún conflicto.

En este sentido, las CA en la formación del profesorado son parte de la actividad en la que se involucran los estudiantes de forma activa, responsable y colaborativa. Este trabajo también se caracteriza por sus interacciones basadas en el aprendizaje dialógico, reciprocidad y compromiso, por lo que se favorece la movilización de saberes. El trabajo implementado en la BENE intento atender las características planteadas en la presente revisión de la literatura.

Metodología

La metodología desde la cual se realizó esta investigación es cualitativa, con un estudio transversal y de alcance exploratorio. La recolección de información se llevó a cabo con la técnica de grupo focal, para lo que se elaboró un guión temático que buscó generar la conversación. Se llevó a cabo una sola sesión en diciembre de 2018, la cual fue audio grabada con la autorización de los participantes.

Se invitó a los 23 egresados de la generación 2013-2017 de la LEP y bajo los términos de la selección intencionada, se eligieron a los seis primeros en responder la invitación. Todos los participantes seleccionados se titularon oportunamente al concluir sus estudios de licenciatura y obtuvieron una plaza docente en Educación Preescolar. El promedio de edad de los seis egresados era de 25 años al momento de su participación, cinco son mujeres.

El análisis de la transcripción de la sesión de grupo focal se llevó a cabo a través de los pasos de la técnica de análisis de contenido cualitativo de tipo deductivo (Cáceres, 2003), con base en el esquema de categorías y códigos (Ver Tabla 1) generado a partir de los referentes teóricos revisados en la investigación. Con la intención de obtener evidencias de la validez del esquema se realizó un proceso de revisión intercodificador independiente con el apoyo de dos de las investigadoras. El resultado de este proceso permitió ajustar las reglas de codificación y definir los segmentos que serían ejemplo para cada uno de los códigos del esquema.

Tabla 1. *Esquema de análisis de contenido de tipo deductivo*

Categoría: Comunidades de Aprendizaje			
Definición	Código	Regla de codificación	Ejemplo
Se refiere a la estrategia didáctica donde se forman grupos de individuos que aprenden juntos, con un propósito compartido y que compromete	Rol del docente	Cuando se mencione la descripción de las acciones realizadas por el docente formador en la CA.	“fue bien pensado, fue planeado, hubo una planeación previa, se le dedico tiempo, se notaba que estaba estructurado” (GF30112018-5, 124-125).
	Rol del alumno	Cuando se mencione la descripción de las acciones realizadas por el alumno en la CA, sin especificar las actividades de aprendizaje.	“era tú buscar la estrategia, de qué manera ibas a compartir dicho tema, de qué manera lo ibas a aprender y cómo lo ibas a dar a entender a los demás, a compartir con los compañeros” (GF30112018-5, 120-123).

interacciones de aprendizaje global, que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros (Molina, 2005).	Actitudes hacia el trabajo en CA	Cuando se mencionen las acciones de los alumnos que demuestran la confianza entre compañeros, la responsabilidad, el compromiso y la dedicación durante las actividades de la CA.	“tenías como la responsabilidad de hacer bien tu trabajo para poder que el resto pudiera aprender a través de ti” (GF30112018-3, 82-84)
	Trabajo colaborativo	Cuando se mencionen las acciones realizadas en conjunto y la afinidad hacia esta propuesta.	“en algún momento nos tocó compartir con otros compañeros que no eran de nuestra afinidad y sí también nos ayudó de una forma a encaminar a los que realmente no le estaban dando esa dedicación a la lectura” (GF30112018-2, 51-53).
	Diversidad de actividades de aprendizaje	Cuando se mencionen las actividades de aprendizaje propuestas en los distintos métodos de la CA.	“el portafolios evidencias podía ser en blogs o en wikis y ya podíamos poner en las nuevas piezas” (GF30112018-1,15-16)
	Aprendizaje	Cuando se mencionen los resultados a los que llevó la reflexión del trabajo realizado en la CA.	“Me enseñó a hacer como más... tener como más apertura, más disposición para trabajar con personas que no son afines a mí” (GF30112018-4,108-110)

Resultados

A continuación se presentan los resultados del proceso de análisis de contenido cualitativo de la información ubicada en la categoría de CA, organizada en función de los códigos utilizados: rol del docente, rol del alumno, actitudes hacia el trabajo en CA, trabajo colaborativo, diversidad de actividades y aprendizaje.

De acuerdo con la perspectiva de los egresados el rol del docente dentro de las CA abarca distintas funciones. A partir de sus comentarios fue posible recuperar que la función principal es organizar todas las actividades por desarrollar, para cumplir el objetivo planteado, lo cual les permitió identificar la existencia de una planeación didáctica. Una de las participantes comentó que “hubo una planeación previa, se le dedicó tiempo, se notaba que estaba estructurado” (GF30112018-5,124-125). En este sentido, los participantes identificaron la dedicación y la inversión de tiempo de la docente en el diseño didáctico, la preparación de los materiales y estrategias evaluativas.

Destacó que, si bien existía una organización muy estructurada, esto no limitó a la docente responsable en la flexibilidad necesaria para enfrentar imprevistos y hacer ajustes cuando el grupo en conjunto lo requirió, sin llegar nunca a la permisividad. Otra de las funciones identificadas fue ser orientadora del aprendizaje, pues los participantes reconocieron: “nos daban una pauta, de qué íbamos hacer y cómo lo íbamos hacer, pero tampoco nos brindaba todo” (GF30112018-5,134-135); es decir, reconocían la labor del docente en los retos que les planteaba de forma permanente.

Asimismo, en esta orientación valoraron la importancia de enfatizar la reflexión constante, tanto de los materiales revisados como de la propia práctica docente. Además, el rol del docente abarca el favorecer la comunicación en el grupo, lo que permitió generar un ambiente de confianza y armonía que también apoyó la construcción de los aprendizajes.

En cuanto al rol que llevaron a cabo los alumnos dentro de las CA mencionaron que el trabajo realizado se encauzó para favorecer las CP. En este caso, se priorizó el trabajo para fortalecer las tres CP que representaron mayor necesidad en su formación docente, el resto fueron atendidas de manera individual. Destacaron la importancia de reflexionar permanentemente con la intención de evidenciar una mejora en cada una de ellas.

El trabajo que realizaron se caracterizó por ser organizado y a la vez flexible. Los estudiantes eran los que decidían la forma en que cumplirían y compartirían su aprendizaje, con el propósito de reconocer qué y cómo lo iban a aprender, en un sentido autodidáctico y reflexivo. Los alumnos mencionaron la inquietud que tenían de conocer cómo se pueden socializar los conocimientos adquiridos con la finalidad de ser precisos al compartir la información; señalaron por último que siempre hacían los trabajos solicitados de acuerdo con sus posibilidades, pero con el compromiso de mejora.

El trabajo en CA promovió el desarrollo de una serie de actitudes positivas en los estudiantes. Entre ellas destacaron la confianza entre compañeros, la responsabilidad y el compromiso personal, ante el reto de cumplir la asignación individual en el proceso de trabajo grupal; al respecto, una de las participantes comentó: “tenías (...) la responsabilidad de hacer bien tu trabajo para (...) que el resto pudiera aprender a través de ti” (GF30112018-3,82-84).

También se identificaron avances en la autonomía personal y la actitud proactiva ante las actividades, lo que se reflejó en la búsqueda de diversos espacios, tanto físicos como temporales, para la culminación de las asignaciones. En general, comentaron que la misma dinámica vivida en CA les obligó a fortalecer su organización personal, lo que les hizo mostrar una actitud más profesional en la última parte de su formación inicial.

Dentro de la dinámica que caracteriza el trabajo bajo la metodología de CA se proponen diversas actividades. Los participantes comentaron que combinaban teoría y práctica con asignaciones distintas para cada uno de los integrantes del grupo. Entre las actividades que se mencionaron en el grupo focal fue posible distinguir la lectura de materiales que consideraron apropiados para los temas de estudio, la elaboración de distintos organizadores gráficos (infografías o mapas conceptuales), formas para socializar la información como exposiciones y círculos de estudio, y por medios digitales un blog personal que cumplió la función de portafolio de evidencias.

Algo relevante para los egresados participantes fue la investigación constante, lo cual, en su opinión, tuvo una triple repercusión: revisar las temáticas propuestas en el curso, consolidar sus conocimientos para la conclusión de su trabajo de titulación y prepararlos para el concurso de oposición para ingresar al ámbito laboral. Una de las participantes sintetizó su experiencia en CA de la siguiente forma: “el último año para mí fue fenomenal” (GF30112018-19,581).

Durante el trabajo colaborativo los estudiantes identificaron los beneficios que se obtienen al trabajar en grupos dentro de las CA. Ya que eran ellos los que organizaban los equipos de acuerdo con sus afinidades para superar los retos que se presentaban en cada una de las actividades a desarrollar. En ocasiones sentían un poco de desconfianza al no saber si los compañeros aplicaban el mismo empeño a las asignaciones, sin embargo actuaban con la misma responsabilidad al documentarse y entender lo asignado para transmitirlo de la mejor manera y, de esta forma, atender todas las dudas generadas por los demás.

En general, los participantes valoraron la experiencia vivida en CA de forma positiva al calificarla como enriquecedora. Se recuperó que el aprendizaje se generó a través del otro: “aprendí escuchando a los demás” (GF30112018-3,76), lo que disminuyó la cantidad de material de lectura al intercambiarse por la responsabilidad de explicar al grupo el tema asignado. De la misma manera, destacaron que lograron comprender la importancia de fundamentar teóricamente sus acciones en la práctica docente, como resultado de la reflexión constante y enfocada siempre en la mejora. Además, los participantes mencionaron que el trabajo en CA les permitió profundizar en el análisis de distintas temáticas, las cuales han sido recurrentes en su ejercicio docente. En síntesis, debido a las razones enlistadas, la CA fueron considerada exitosa por los egresados participantes.

Discusión y conclusiones

El último año de la formación inicial docente en la BENEJPL tiene como objetivo primordial la consolidación de las CP estipuladas en el plan de estudios, objetivo logrado en los últimos ciclos escolares gracias a la implementación de la CA en la clase de Práctica Profesional. Como se describió en el apartado de resultados, los egresados valoraron la experiencia en CA como positiva debido a las características en las que se desarrolló el trabajo, de su desempeño y el de la docente. La combinación lograda entre estos actores del proceso educativo fue la adecuada, lo que permitió el éxito alcanzado, pues “la intimidad de la relación entre docente y aprendiz es una parte esencial de la relación de enseñanza y aprendizaje” (Day, 2006, p. 8).

Para lograr una relación comprometida como la descrita entre los alumnos y la docente, fue necesario un cambio total en el rol tradicional del profesor, para convertirse en “un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 54). A partir de los resultados documentados es posible reconocer que la docente cumplió con su papel dentro de la CA, pues tal como lo describen Ferrada y Flecha (2008), el compromiso, la responsabilidad y el profesionalismo de la docente se reflejaron en la organización de las actividades propuestas, sin perder nunca la flexibilidad necesaria para el desarrollo óptimo de las metas de aprendizaje.

En consecuencia, el ambiente logrado en el grupo propició las actitudes positivas en los estudiantes, fundamentalmente al comprender la necesidad de reflexionar de forma permanente, comprometerse en las actividades y ser corresponsables de los aprendizajes del grupo completo. Se observó que los estudiantes se apropiaron de su rol dentro de las CA, ya que su desempeño dentro de los equipos influyó de forma positiva al cumplir responsablemente con sus compromisos. De tal manera que se comprobó que “los miembros de una comunidad auténtica confían unos en otros hasta el punto de estar preparados para manifestarse ellos mismos y su trabajo ante sus colegas porque saben que esta manifestación será beneficiosa para sus relaciones y mejorará su trabajo” (Day, 2006, p.11).

Las competencias profesionales incluyen saberes transferibles de orden teórico y práctico (Bellocchio, 2010), por lo tanto es un factor clave desarrollar las CA en el último año de formación inicial. De ahí la relevancia de incluir las comunidades de aprendizaje en la intervención docente dentro de las escuelas normales, sobre todo porque brindan cualidades más allá de lo académico, al modelar la actuación de un nuevo profesional (docente novel).

Dentro de las características que se rescataron de las CA se encuentra la promoción y generación de la igualdad en el aprendizaje, así como el aprendizaje dialógico, “resultado de la interacción dialógica entre todas las personas que participan en instancias educativas o que, sin participar, son claves para el aprendizaje de los y las estudiantes” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 50). En este sentido, una forma de asegurar el aprendizaje dialógico dentro de las CA fue trabajar activamente en grupos recíprocos, pues “a través de la participación de las personas voluntarias dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora y de la ayuda entre mismos compañeros y compañeras es como se llega al máximo de los rendimientos escolares” (Elboj y Oliver, 2003, p. 98).

En conclusión, el trabajo en las CA durante los últimos semestres de la formación inicial docente de los futuros licenciados en educación preescolar, genera aprendizajes al compartir responsabilidades dentro de cada grupo, por lo que se propone como una metodología pertinente para favorecer, además las CP, actitudes para el trabajo en colaborativo y una cultura de aprendizaje que los acompañe en su ejercicio profesional.

A partir de este estudio es posible sugerir algunas líneas de acción para continuar con el trabajo de la CA en la formación docente y en el ámbito profesional de los egresados. Por ejemplo, la aplicación de la metodología en los semestres anteriores del programa de licenciatura, así como en otros trayectos formativos de la malla curricular; proponer la conformación de CA entre los docentes formadores en la BENEJPL; indagar la presencia de las características descritas de la CA en el ejercicio profesional de los egresados.

REFERENCIAS

- Bellocchio, M. (2010), *Educación basada en competencia y constructivismo*. México: ANUIES.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=17108074008>
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales [CIDECE] (1999). Competencias profesionales, enfoques y modelos a debate. *Cuadernos de Trabajo 104*. País Vasco: Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2012). *Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 48, 91-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Escribano, J.J. y García, M.J. (2008). Aventuras y desventuras en métodos docentes. Experiencias aprendidas. *Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*. Madrid, España. Recuperado de http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2008/p197_JJEscribano.pdf
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. Doi: 10.4067/S0718-07052008000100003.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 337, 235-250. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>
- Rodríguez de Guzmán, J. (2015). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2002>

INTERDISCIPLINARIEDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS

María Elena Amador-Madrigal
amadormadrigalm.april6@gmail.com

Mtra. Sandra Verónica Melo-Rodríguez
sandrav.melo@yahoo.com.mx

Mtro. Alejandro Edder Verdejo-Servín
a_vs90@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

RESUMEN

En la actualidad, los procesos educativos se han convertido en uno de los principales puntos de interés de manera internacional, a ello se le suma que el profesorado, durante su formación inicial y durante el servicio deja de lado la aplicación de proyectos interdisciplinarios con los estudiantes que podrían facilitar el trabajo con varias asignaturas, generando una innovación en el aula. La presente investigación está generada con base en los objetivos que producen una enseñanza - aprendizaje entre alumnos y docentes, así mismo, se plantean preguntas de investigación determinadas para observar la importancia de los proyectos interdisciplinarios, creando una propuesta de estrategias para su implementación en el aula, concluyendo en la enseñanza por proyectos en Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: enseñanza por proyectos, Interdisciplinarietà, Innovaciones Educativas, Profesores, Estudiantes.

Los proyectos interdisciplinarios: Una alternativa viable para la mejora de la educación

El objetivo principal de todo programa educativo se centra en generar aprendizaje significativo en sus estudiantes, donde la forma de guiar al alumnado sea la adecuada para el logro de objetivos educativos que en conjunto dentro y fuera del aula de clases, fungirán como ayuda

para realizar nuestro trabajo de investigación, así mismo, poder dar estrategias a los profesores que están dentro de los centros escolares de manera innovadora, en el cual los estudiantes se motiven y se interesen por las actividades a realizar.

Durante la formación inicial docente podemos observar una ausencia en el uso de estrategias para implementar la transversalidad entre contenidos y asignaturas. Un elemento que podría favorecer esta área de formación sería la implementación de proyectos interdisciplinarios los cuales se convierten en una herramienta de apoyo al trabajo colaborativo, diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, investigación, experimentación y trabajo interdisciplinario, que en ciertos momentos es importante observar entre compañeros.

En este mismo sentido vistos desde el aula son de gran ayuda para cada docente, debido a la carga de trabajo y asignaturas disminuye, por esto mismo, dentro del proyecto se pueden abarcar dos o más asignaturas, sin embargo, los temas deben estar relacionados, los estudiantes pueden comprender lo realizado dentro de la misma observación que se han efectuado de las asignaturas de interés por los alumnos, por ende desarrollamos una serie de preguntas que nos ayudaran a ver cómo llevarlo a cabo junto con los elementos para abrir más el panorama.

Las preguntas de investigación que se pretenden resolver con la presente investigación y propuesta son las siguientes: ¿Por qué es importante el trabajo por medio de proyectos interdisciplinarios innovadores dentro de un salón de clases?, ¿Cuál es la importancia de crear nuevas estrategias con ayuda de un proyecto interdisciplinario innovador que tenga un impacto positivo en los alumnos?, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de un proyecto interdisciplinario innovador?

Así mismo, el objetivo general es poner a prueba la enseñanza por medio de proyectos interdisciplinarios innovadores, resultados y aprendizajes de los alumnos, para lo que se han establecido como objetivos específicos de investigación el diseñar un proyecto interdisciplinario innovador partiendo de un test de interés de las asignaturas para crear ambientes acordes, analizar estrategias para favorecer el aprendizaje del alumnado por medio de proyectos interdisciplinarios innovadores e identificar las ventajas y desventajas.

PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS, QUÉ SON Y CUÁL ES SU OBJETIVO

Los proyectos interdisciplinarios específicamente en el ámbito educativo son de gran ayuda para cada docente, los tiempos y las actividades se engloban dentro de una misma estrategia, de tal forma que, en uno mismo se pueden incluir dos o más asignaturas, sin embargo, para una correcta elaboración y planeación requieren de una serie de elementos iniciando por la identificación de la forma en que se conceptualiza

Es un proceso en el que intervienen dos o más disciplinas del conocimiento científico con objeto de generar formas y maneras de comprender y hacer ciencia, para solucionar problemas de manera sistemática, cuyos beneficios redunden en el bienestar individual y colectivo de determinada comunidad (Torres 2000; Zabala, 1999, en Chacón Corzo, Chacón & Alcedo (2012), p. 881).

Los proyectos interdisciplinarios son la vinculación de dos o más asignaturas que conllevan a un buen funcionamiento y la enseñanza-aprendizaje es flexible, mediante la promoción de los cuatro saberes “a ser, conocer, hacer y convivir” (Delors, 1996, en Chacón Corzo, Chacón & Alcedo (2012), p 881). Las características mencionadas por Morin 2000, Perrenoud, 2004; Zabalza, 1991, en Chacón Corzo, Chacón & Alcedo (2012) es “desarrollo de la autonomía, la creatividad, el pensamiento complejo y la reflexión en la práctica” (pp. 881-882) las cuales ayudarán al buen desempeño de los proyectos interdisciplinarios.

Los proyectos interdisciplinarios deben surgir del contexto y responder a necesidades y problemas inherentes a esa realidad, lo cual origina la integración de saberes y el análisis para la resolución de problemas y transformación social (Cárdenas, Castro y Soto, 2001; Errázuriz y Soto, 2003; Rodríguez, 2004, en Chacón Corzo, Chacón & Alcedo (2012), p. 882).

Estas características forman parte indispensable de un proyecto interdisciplinario, en el que el principal objetivo es que los alumnos se vuelvan críticos en el desarrollo de las actividades, pongan en juego su creatividad, sin embargo, todo esto conforma un proceso en el que el docente debe utilizar instrumentos para la observación y la recopilación de datos específicos sobre lo funcionable o no dentro y fuera del aula de clases.

Con la información recién planteada, se conciben a los proyectos interdisciplinarios como un proceso en el que intervienen dos o más asignaturas de la Educación Básica para obtener un fin en común, de esta manera ayuda a que cada maestro desde la observación, la puesta en marcha de varios instrumentos y el diario preste atención a aquello que no está funcionando dentro del salón de clases con temas específicos, e ir organizando estrategias que contribuyan a un mejoramiento y se obtenga un ambiente de aprendizaje propicio, para construir los conocimientos.

En este sentido la implicación de un proyecto interdisciplinario se debe partir desde la innovación pues es una parte fundamental que nos ayudará a realizar nuestro proyecto interdisciplinario, ya que hoy en día es intentar nuevas cosas dentro de los centros escolares con los estudiantes por esto mismo Palaci (2015) nos muestra que

La innovación consiste en utilizar conocimiento para construir un nuevo camino que lleve a una determinada meta. Cada proceso de innovación es específico para cada caso, y muy probablemente no sirva para abordar otros retos, de esta forma observamos que la innovación es la construcción de nuevos retos para llegar a una meta en específica tomaremos como referencia que llegaremos a una meta en la educación primaria con un grupo determinado de estudiantes, por consiguiente, mostraremos el proceso que conlleva la innovación educativa. (Pág. 1).

La innovación es un proceso que está en constante cambio, mediante el uso de la creatividad, por consiguiente, trata de mejorar actitudes o ideas ya establecidas para producir nuevos conocimientos a las personas o a las propias instituciones en las cuales se interactúa así mismo.

De acuerdo con la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2016) nos mencionan los procesos y la definición de la innovación educativa dentro de las escuelas primarias que es lo siguiente

Es la construcción de la capacidad humana de transformar, crear y recrear el mundo, produce modificaciones materiales y simbólicas, y por ello tiene una relación profunda con la tradición; no es lo nuevo solamente, implica la construcción de sujetos sociales e históricos capaces de realizarla con un sentido crítico. (UNESCO, 2016).

Las características principales mencionadas por la UNESCO (2016) nos ayuda a entender mejor la innovación son las siguientes: la innovación es un proceso que lleva tiempo y nunca está totalmente acabado, la escuela es un sistema vivo y cambiante, los procesos de innovación también son por definición inconcluso, no se trata necesariamente de un producto acabado y completo, aunque lógicamente puede generar uno o varios productos.

Por otro lado, Carbonell (2001) menciona que la innovación es

una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. (Carbonell, 2001, párrafo).

Las decisiones y los procesos que se tomarán en cuenta para implementar la innovación están inmersa dentro del contexto en el cual se desarrolla la escuela, por lo tanto, cada una satisface las necesidades para con los estudiantes. Los docentes pueden desarrollar actividades tomando en cuenta un diagnóstico que contribuya al desempeño y las necesidades que tiene el contexto escolar.

La innovación educativa es la transformación y reconstrucción de ideas ya planteadas, convirtiéndolas o creando de nueva forma, de acuerdo a Margalef García & Arenas Martija, (2006), Moreno, (2000) & UNESCO (2016) nos dicen que pueden funcionar para la aplicación de estrategias en las cuales utilizamos la creatividad para lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes, una de las principales características de un docente innovador, es ser creativo dentro de nuestra aula de clases y mejor aún con nuestros alumnos con actividades que sirvan para un buen desempeño y entendimiento en cada una de las asignaturas planeadas dependiendo el grado, por este motivo, la innovación depende de cada elemento que conforma una escuela, es decir, director, maestro, alumnos y padres de familia.

Los proyectos e instrumentos planteados deben desarrollar la creatividad de cada estudiante tenga para elaborar las actividades, debemos comprender que los niños son creativos, pero si

los docentes no los dejan desarrollar su creatividad, los estudiantes siempre se centraran en lo que los docentes les pidan.

Los ambientes de aprendizaje también están inmersos dentro de los proyectos interdisciplinarios de manera innovadora, pues forman parte de las actividades o recursos que se utilizan con los estudiantes cuando se da una clase o se quiere realizar alguna estrategia o ejercicio relacionado, por tal motivo, se desarrollan dentro de un lugar o espacio determinado en el cual existe un proceso en el que el estudiante construye su propio conocimiento con base en la experiencia y la manipulación de objetos que le den un resultado final sobre lo que hace y observa, para lo cual Bravo, León, Romero, Novoa, & López, (2018) nos mencionan lo siguiente

Un ambiente educativo es un medio físico y teórico estructurado y diseñado específicamente para adaptarse a las necesidades de aprendizaje y a las características diversas de los estudiantes. Un ambiente de aprendizaje se debe entender como un espacio en el cual se dan distintas interacciones entre los sujetos, es decir, estudiantes, docentes y directivos, y todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo, razón por la cual los ambientes de aprendizaje se consideran como un espacio activo en el cual se mezclan los seres humanos, las acciones pedagógicas de quienes intervienen en la educación y un conjunto de saberes que son mediadores en la interacción de factores biológicos, físicos y psicosociales en un espacio que puede ser físico o virtual (, p.3).

De acuerdo con lo mencionado, los ambientes de aprendizaje son aquellos en donde los docentes y estudiantes interactúan en un mismo espacio determinado, en el que se utilizan métodos y técnicas establecidas para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que puedan desarrollarse, sin embargo, Duarte, (2003), Bravo, León, Romero, Novoa & López, (2018) y Herrera, (2006) nos señalan también que son acciones pedagógicas de quienes intervienen en la educación y de esta manera un conjunto de saberes, donde se relacionan todos los participantes de un centro escolar.

Ayudar a la flexibilidad de cada docente al involucrar aspectos necesarios para llevar a cabo una buena clase, en la que los alumnos con ayuda de material didáctico, planteamiento de problemas, entre otros, pueda generar una comunicación adecuada entre lo que se quiere hacer y lo que los alumnos realicen, de esta forma, observaremos un análisis crítico de cada estudiante con las actividades, por esto mismo, Duarte, (2003) nos menciona lo que se necesita para crear un ambiente de aprendizaje:

Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones, capacidad analítica investigativa, trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo, habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita, capacidad de razonamiento lógico-matemático, capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional, manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital, conocimiento de idiomas extranjeros, capacidad de resolver situaciones problemáticas. (p. 3).

Las necesidades se deben tomar en cuenta para los ambientes de aprendizaje deben ser de acuerdo con el contexto en el que cada escuela está inmersa.

Esta investigación permite identificar desde el marco teórico distintos elementos que nos funcionarán a desarrollar un proyecto interdisciplinario con el fin de encontrar elementos que nos ayuden a realizar estrategias innovadoras.

Por tal motivo, todo lo recabado de las diferentes actividades del docente y alumnos, es indispensable para relacionar las propias características que lo rodean del contexto en el cual se encuentra inmerso.

Se realizaron una serie de planeaciones para la elaboración de la propuesta de trabajo establecida derivada de transversalizar asignaturas. El proyecto fue construido con las asignaturas de Ciencias Naturales, Español, Inglés y Educación Artística, de las cuales se retomó como tema central la primera y se nombró “Proyecto interdisciplinario: Sembrando frutos, cosechando saberes”, con el objetivo de favorecer y promover elementos como la innovación, ambientes de aprendizaje mediante la implementación de proyectos interdisciplinarios. A continuación se muestran las asignaturas a desarrollarse y también las actividades que nos indican lo establecido de acuerdo a nuestro marco referencial:

Proyectos interdisciplinarios	Innovación	Ambientes de aprendizaje
Ciencias Naturales con Español: escribir los nombres de sus personajes de acuerdo con el nombre del proyecto.	Realizar experimentos con ayuda de elementos que tienen en casa para la germinación de su frijol.	Relacionarse con sus demás compañeros sin ningún problema de acuerdo con los equipos que se establecieron.
Ciencias Naturales – Educación Artística: Dibujo de los pasos que se siguieron para la germinación de su frijol de acuerdo con el experimento realizado.	Las clases de inglés fue algo que les interesó a los alumnos desde un principio.	Uso de los espacios con los que cuenta la escuela, patio escolar y gradas.
Ciencias Naturales – Inglés: Dibujos de algunos productos que más les hayan llamado la atención.	Primera actividad: pronunciar partes de una flor, frutas y verduras en inglés.	Ayudar a sus compañeros a dibujar o decir alguna palabra de lo que ellos quisieran dibujar.
Ciencias Naturales – Español: Redacción de su cuento de	Uso del rompecabezas con palabras en inglés y español para que los alumnos	Respetar los turnos de sus compañeros y la honestidad de acuerdo con el color de listón que les

acuerdo con los personajes que habían establecido.	recordarán su significado mediante el juego.	haya tocado para formar parte del equipo.
Ciencias Naturales – Educación Artística: salida a la BENV, donde desarrollaron actividades de pintura (pintar su maceta de acuerdo con su creatividad) y visita al huerto escolar.	Trabajo de campo, salida a la BENV, visitar algunas áreas como fue el taller de artes plásticas en donde pintaron su maceta, para después plantar su planta en el huerto escolar, junto con una plática de las especies que existen.	Salir a la realidad cerca del contexto en donde se encuentra la escuela primaria.
Ciencias Naturales - Inglés: Dibujan en una hoja blanca de acuerdo con lo que les haya tocado en donde pondrán nombre en inglés y español.		
Ciencias Naturales – Educación Artística: Realizan una alcancía de acuerdo con sus pinturas favoritas en un área fuera del salón de clases.	Uso de material reciclado y pinturas.	Crear alcancías de acuerdo con su imaginación.
Ciencias Naturales – Español – Inglés – Educación Artística: Exponen sus trabajos a sus compañeros de otros grados 1º, 4º y 5º.	Exposición de sus trabajos a compañeros de grados inferiores y superiores al que se encuentran los estudiantes.	Respetar cada una de las ideas que exponen sus compañeros, ayudarlos a dar la explicación.

Tabla 1. Matriz de proyecto interdisciplinar. Elaboración propia con base en el Programa de Estudios 2011.

Podemos concluir que cada una de las actividades que se dispusieron, tenían un fin en común, en un primer momento, relacionarse a lo establecido en nuestro marco teórico de acuerdo con los criterios planteados, por otro lado, involucrar las asignaturas del agrado de los estudiantes, a su vez, de las mismas clases que tienen una menor importancia de acuerdo con lo contestado en las pruebas que realizaron con los alumnos. Tomar en cuenta otros espacios, en donde los alumnos se pueden involucrar con otras personas, desarrollar actividades que los motiven a seguir aprendiendo y conocer nuevos lugares que están dentro de su alcance.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de la propuesta de proyectos interdisciplinarios en la Educación Básica funcionan como un soporte de estrategias establecidas desde una correcta elaboración y planeación de las actividades, estas mismas son vinculadas para el buen funcionamiento de la enseñanza - aprendizaje, comprendiendo las distintas actitudes y problemas que tienen los estudiantes, a su vez el proyecto propuesto con las asignaturas de Ciencias Naturales, Español, Educación Artística e Inglés nos abarcan la intervención de dos o más disciplinas que benefician el bienestar de cada alumno y como en colectivo.

Las características principales vinculadas a nuestro proyecto son adecuadas al contexto escolar y responden a las necesidades de los estudiantes, ya que ellos mismo son el centro de trabajo para llevar a cabo el desarrollo de la secuencia de actividades.

Dentro de la misma planificación, la innovación es parte fundamental, ya que muchas veces crear nuevos retos en la Educación Básica, llega a hacer costos y los tiempos son muy cortos, desde la perspectiva de nuestra propuesta de intervención logramos crear nuevos retos y estos mismos fijar metas establecidas, dentro de los procesos que bien sabemos que están en un constante cambio, pero no imaginamos lo cerca que están las herramientas para tomarlas en cuenta y así poder cambiar el panorama en los estudiantes.

Los ambientes de aprendizaje también están inmersos dentro de nuestra propuesta de los proyectos interdisciplinarios, debido a que los alumnos visitan lugares cercanos a su contexto, se implementan estrategias nuevas, se realizan materiales con objetos que adquieren en casa, reconocen los espacios de la escuela, tomando en cuenta el medio físico que está diseñado para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

La investigación realizada sobre los proyectos interdisciplinarios, así como las preguntas y objetivos contribuyeron para poder realizar el plan de trabajo, así poder obtener buenos resultados en nuestra aplicación desde la perspectiva del docente y de los mismos alumnos, que pudieran realizar las actividades sin ninguna barrera que impidiera algún tiempo más. Mostrarles nuevos espacios para su desarrollo personal, conocer nuevos lugares que ellos mismos puedan visitar, inculcarles el buen uso de los materiales que tienen a su alrededor, por otro lado, mostrarles que pueden aprender un nuevo idioma jugando, pintar sin ninguna limitación, utilizar la creatividad, para crear cosas innovadoras que sirvan para su desempeño escolar y personal.

REFERENCIAS

- Baquero, M. & Majó, F. (2013). *Cómo organizar un proyecto interdisciplinario*. Lleida, España: Propuesta Didáctica.
- Bravo, F., León, O., Romero, J., Novoa, G. & López, H. (2018). *Ambientes de aprendizaje. Cultiva: Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea*.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T. & Alcedo, Y. A. (2012). Los Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinarios en la Formación Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 877-902. 2019, De Redalyc Base de datos.
- Denegri, M. (2005). *Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación*. Chile: Estudios Pedagógicos.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Colombia: Revista Iberoamericana de Educación.
- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Margalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN EDUCATIVA? A PROPÓSITO DEL DESARROLLO CURRICULAR. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31.
- Palaci, J. (2015). ¿Qué es la innovación? *Innovación*. De <https://www.eoi.es/blogs/redinnovacionEOI/2015/09/03/que-es-la-innovacion/> Base de datos.
- SEP (2011). *Programa de estudios*. México: SEP.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2016). *Innovación Educativa*. Perú: CARTOLAN E.I.R.L.

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE PUEBLA. UN ESTUDIO DE CASO

Felipe Bermejo Herrera

bermejo60@yahoo.com.mx

Diana Olivares Tochiuitl

diana.minus@hotmail.com

Judith Martínez Ramos

mar.judi_98@hotmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Línea temática. **Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.**

Resumen

Las *Comunidades de Aprendizaje (CA)* se caracterizan por reunir individuos con cualidades diferentes con el propósito de compartir y construir aprendizajes significativos en pro de sus integrantes, sus centros de trabajo, su localidad, o grupo social.

El proyecto *Comunidad de Aprendizaje de Puebla (CAP)*, inicia en 2012 en el marco del III Congreso Estatal de la Enseñanza de las Matemáticas organizado por la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas (ANPM), en donde docentes y alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, se reúnen para construir talleres y presentarlos en dicho evento, desde entonces la *CAP* ha participado en diversos eventos académicos y congresos de nivel estatal, regional y nacional e internacional con carteles, talleres, ponencias y artículos de sus numerosas prácticas exitosas, mediante el uso de recursos concretos y tecnológicos, generando con esto una sinergia al interior de las aulas de la escuela normal.

Actualmente la *CAP*, cuenta con una diversidad de talleres con materiales concretos y / o tecnológicos, lleva varios años capacitado a docentes de algunas escuelas normales del país, a profesores y alumnos de educación básica.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje, formación de profesores, innovaciones educativas.

Planteamiento del problema

La educación en México ha estado sufriendo transformaciones desde el nivel básico hasta el superior, y se mantiene en un proceso de interacción y reconfiguración constante, esto representa un verdadero desafío, para los futuros docentes que tendrán que ir en paralelo a dichas transformaciones para el éxito de sus prácticas.

Comunidades de Aprendizaje, desde el año 1978, es precisamente un modelo de integración del mundo del sistema, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el mundo de la vida de las familias y las comunidades, constituido por su conocimiento y vivencias socio-culturales. A través de la integración dialógica de estos dos mundos, las escuelas que se transforman en *Comunidades de Aprendizaje* que responden a las necesidades sociales actuales que se plantean a los sistemas educativos, afrontando el objetivo de desarrollar sistemas educativos de alta calidad que sean equitativos y exitosos para el todo el alumnado (EUROPEAN COUNCIL, 2000).

En México, la diversidad es extensa y las experiencias de enseñanza de cada docente ya sea en servicio o en formación, son completamente diferentes, es por ello que nos debatimos, ¿compartir dichas experiencias ayudará y mejorará la formación profesional de cada docente involucrado?, ¿qué tipo de espacio es el apropiado para desarrollar el intercambio de experiencias?, ¿qué ventajas se obtienen al trabajar en comunidad?, ¿quiénes son los actores de las *Comunidades de Aprendizaje*?, ¿qué factores determinan el éxito de una *Comunidad de Aprendizaje*?, estas y otras interrogantes se verán resueltas en el transcurso de la siguiente investigación.

Algunos docentes y alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, ha comenzado a trabajar con una *CA*, los miembros de esta comunidad se reúnen en un horario extraescolar para debatir ideas, mejorar secuencias didácticas, desarrollar algún contenido matemático o resolver problemas de matemáticas, al término de cada sesión de trabajo los miembros reflexionan sobre la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias, implementando la docencia reflexiva como lo menciona Avalos, (2006), para valorar y reestructurar la intervención pedagógica del miembro de la comunidad, que desarrolla la propuesta didáctica.

Este grupo llamó el interés de los docentes investigadores por valorar sus procesos formativos a partir de la observación en función de la dinámica de trabajo y los resultados que los DFI reflejaban al momento de egresar de su preparación normalista.

Marco teórico

La escuela es la única forma de vida social que funciona de forma abstracta y en un medio controlado, que es directamente experimental (Westbrook, B. R., 1993). De la misma manera la *CAP*, fue un modelo experimental que sin saber cómo, llegó a convertirse en un icono representativo de la esencia del normalísimo mexicano, logrando concretarse como comunidad con el paso de los años.

Al respecto Alcalde (2006), alude a la idea de que las comunidades de aprendizaje se plantean la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico.

Varias obras hablan acerca del progreso que se ha conseguido en los centros educativos a través de las *CA*, sin embargo, son pocas las que dan pauta para lograr la formación exitosa de una de ellas. Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls (2013) mencionan 5 fases para poner en marcha el proceso de transformación de un curso escolar a través de las *CA*, las cuales son sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación, que se describirán a continuación para su comparación con la presente investigación.

La *sensibilización*, en ésta fase Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls afirman que se deben conocer las líneas del proyecto que va a transformar al centro educativo, describen también que se den a conocer la situación de la institución educativa, las debilidades académicas y las oportunidades que plantea y finalizan con el plan de transformación, las consecuencias que éste tiene al desarrollarlo en el centro educativo, se toman acuerdos y compromisos, las autoras finalizan que los miembros de la *CA* analicen las líneas generales de funcionamiento de la institución educativa.

En la fase, la *Toma de decisión* se inicia, o no, un proceso de transformación para conformar una *CA*, durante esta fase Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls afirman que se da una serie de debates en todos los sectores del claustro educativo para sensibilizar e informar sobre el proyecto de transformación y tomar conciencia, en esta toma de decisión deben de estar de acuerdo al menos un 90% del claustro para desarrollar el proyecto.

Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls describen en su obra que durante la tercera fase, *el sueño*, se reúnen por separado los padres de familia, claustro, alumnos y representantes del entorno para diseñar la escuela que quieren, primero en pequeños grupos y posteriormente en grupos más grandes en donde escriben las fortalezas y debilidades institucionales y proyectan de cómo sería su escuela en un futuro próximo a través de un diálogo igualitario.

El objetivo de esta fase es que todos los involucrados vean reflejado su sueño en la escuela ideal y que por ella vale la pena iniciar el proyecto de transformación de la institución educativa en una CA.

En la fase de *selección de prioridades* se realiza un diagnóstico sobre lo que cuenta la CA en otras palabras se conoce la realidad y los recursos con los que se cuenta para jerarquizar lo prioritario del sueño. Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls describen en esta fase tres apartados: búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto, análisis de los datos obtenidos y la selección de prioridades en donde la colaboración de los miembros de la CA estará en función de la capacidad de atracción del proyecto, generando con esto una amplitud en el horario de trabajo y la toma de decisiones de manera consensuada y pública.

Finalmente, para desarrollar la fase de *planificación* se echa mano de los antecedentes (sueño y prioridades), se diseña un plan de transformación y la forma de desarrollarlo para alcanzar el sueño, la implementación de este plan requiere que la conformación de comisiones tantas como prioridades se tengan en la propuesta de cambio.

Metodología

Se delimito la observación de la dinámica de trabajo a los miembros de la comunidad en las diferentes generaciones de 2013 al 2019, así como un estudio descriptivo de los alumnos egresados de la *Comunidad de Aprendizaje Puebla* tanto en su labor cotidiana en sus centros de trabajo, como en sus aspiraciones y proyectos de aprendizaje, a través de diversas técnicas de recopilación de experiencias y entrevistas con los docentes, cuyos resultados y observaciones se presentaran más adelante.

Se tomaron en cuenta las fases propuestas en el marco referencial para la organización de la intervención, en la redacción del informe que de manera cronológica se detalla cada uno de los datos del estudio.

Para la fase de sensibilización en la *CAP* motiva a los Docentes en Formación Inicial (DFI), de la especialidad de matemáticas a pertenecer, asistiendo de manera voluntaria a las sesiones, con el objetivo de llegar a presentar sus trabajos en eventos estatales, regionales, nacionales o internacionales como: jornadas matemáticas, cursos de actualización, simposios, congresos, foros educativos, y todo aquello que amplíe la visión de su profesión.

La reflexión cíclica de su *asistencia* a dichos eventos genera una mayor motivación para pertenecer a la *CAP*. Al respecto Molina Ruiz argumenta que se requieren personas interesadas que quieran pertenecer a la *CA* de manera voluntaria (Molina 2005).

Ahora bien, para la toma de decisiones, representativa de la segunda fase de conformación de una *CA*, se reflexiona sobre los beneficios y los esfuerzos que traen consigo al ser tallerista o conferencista de algún evento de matemáticas en el estado, en el país o fuera del país. En otras palabras, se enlistan los beneficios sobre su formación docente al participar en eventos académicos como: la planificación didáctica, los recursos o materiales didácticos, las estrategias didácticas, el uso del tiempo, las consignas, las confrontaciones, el lenguaje verbal, escrito, corporal y matemático y la evaluación entre otras. Molina Ruiz alude que al pertenecer a una *CA* se incrementa el compromiso con la misión y las metas de la escuela (Molina 2005).

La invitación a los DFI para participar en alguna jornada de trabajo en un horario extraescolar dentro de la institución educativa o fuera de ella, se hace con el objetivo de que observen, reflexionen y analicen los beneficios en su formación docente. Durante las primeras participaciones de los miembros, el colectivo dialoga sobre las debilidades y fortalezas del miembro y se realizan acuerdos en función de la mejora del mismo.

El diálogo que surge durante las sesiones de trabajo, es parte fundamental del desarrollo constante de la comunidad. Así lo menciona Bruner cuando afirma “La educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto” (Bruner, 1988)

En una jornada de trabajo los DFI con mayor experiencia docente exponen sus propuestas matemáticas (talleres), de esta manera se desempeñan como guías en el andamiaje, para que los DFI de nuevo ingreso reflexionen sobre los procesos antes, durante y después de un evento académico.

Antes del evento. Los DFI que desean participar en algún evento de matemáticas próximo realizan las siguientes actividades pedagógicas:

- Preparan su taller o conferencia con los requerimientos que marca la convocatoria, de preferencia lo diseñan en pareja para que los nuevos talleristas se apoyen en los DFI con mayor experiencia docente.
- Presentan o desarrollan su taller ante la CA para que reciban críticas constructivas por parte de los miembros de la CA que asistan, con ello, ajusten sus ideas y mejoren sus propuestas en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y matemáticos.

Durante el evento. Los DFI desarrollan sus propuestas didácticas en la fecha y hora que les asignaron los organizadores del evento, recibiendo el apoyo de un miembro de menor experiencia para el monitoreo y observación del miembro mayor, a su vez los asistentes proporcionan la crítica sobre su actuación, este proceso ayudará a mejorar sus competencias docentes.

Después del evento. Se regresa a la CAP, se reflexiona sobre la actuación docente se debate, se retroalimenta, y se dan sugerencias para mejorar las propuestas en los aspectos en donde se falló, esta dinámica en las sesiones es de carácter igualitario, en el valor de las aportaciones de todos los miembros, sin importar su antigüedad o experiencia. Posteriormente se vuelve a presentar en otros eventos de matemáticas de mayor jerarquía o se cancela y se rediseñan nuevas propuestas didácticas.

Durante la tercera fase, el *sueño*, se piensa en la escuela ideal en donde se tenga una formación integral y que los alumnos egresen con las habilidades y competencias necesarias para el futuro, y es aquí, en donde se inicia el proceso de transformación del claustro educativo.

Parte de este sueño, es el conceptualizarse a sí mismos como profesionales en el área, este sueño se ve cristalizado en los miembros graduados de la normal, quienes en su mayoría al egresar de su educación normal, buscan ser líderes innovadores en las aulas de educación básica y son notables en sus centros de trabajo, por sus cualidades de iniciativa, participativas y cooperativas con el resto de la planta docente, pero que además agregan valor a su profesión estudiando los niveles superiores y actualizándose con diplomados, maestrías e incluso el doctorado. En una entrevista a un miembro egresado se registró lo siguiente:

La Comunidad de Aprendizaje de Puebla, sembró desde mi educación normalista, la semilla de querer cambiar el sistema educativo, desde mi propio entorno, aprendimos a compartir conocimiento no solo con el alumnado desde nuestra labor, también con los mismos compañeros de trabajo, que sin la intención de formarlos en una comunidad, se contagiaban del entusiasmo por el mismo sueño, se puede decir que la esencia de la CAP, se multiplica en cada uno de nosotros.

Cabe mencionar que estos miembros egresados regresan de manera paulatina a la *Comunidad de Aprendizaje Puebla*, en sesiones especiales para compartir sus nuevas experiencias y conocimientos con los miembros Normalistas, DFI, lo que ha permitido que los trabajos de la *CAP*, tengan un mayor rigor académico, calidad e innovación.

La fase de *selección de prioridades* fue difícil de conceptualizar puesto que la comunidad se debate constantemente entre sus miembros y en cada una de las sesiones, la realidad de los trabajos y los recursos con que se cuenta para llevar a cabo sus sesiones.

En conceso se determinan los horarios de trabajo de acuerdo a la disponibilidad de horario de los miembros y el recinto donde se llevara a cabo la sesión, de la misma forma se realiza el cronograma de actividades el orden del día para prever los tiempos y esta información se hace pública en un medios de comunicación básica como lo es, un grupo de Whats App. Esta actividad coincide con los reportes del Dr. Gabriel Cámara Cervera (2004), en donde se hace mención de que, a pesar de contar con un horario establecido, la mayoría decide trabajar horas extras, dando evidencia de que cuando se estudia por gusto , por interés, por placer, el factor del tiempo se relega a un segundo término.

Por otro lado la organización de la *CAP*, jerarquiza y clasifica los eventos por su importancia en función de los beneficios que obtendrán los miembros al participar en las actividades y como la comunidad se recompensará.

El periodo de la preparación de las propuestas didácticas, es la base del funcionamiento de la *CAP*, corresponde a la fase de la *planificación*, en donde de manera individual un nuevo integrante presenta un trabajo a la *CAP*, complementa su formación docente, con apoyo del acompañamiento de un miembro de mayor experiencia como tallerista, quien funge la función de tutor al compartir sus saberes, mostrándole a su tutorado y a los otros miembros de la *CAP* un abanico de ambientes de aprendizajes, con el uso adecuado de calculadoras, geoplanos, tangram, ruletas, pirámides, navegadores, App, robótica educativa o lenguajes de programación entre otras, ideas que coadyuvan a preparar nuevas propuestas pedagógicas. Al respecto el Dr. Cámara Cervera (2004), señala que, la autoridad intelectual deja de ser exclusiva de los asesores responsables de la capacitación y comienza a recaer en quien sabe más sobre el tema, y siempre que allá oportunidad, se fungirá como tutor en el tema que se domine.

Los miembros de nuestra *CAP* trabajan formalmente un proceso cíclico de valoración de la calidad de los talleres, en esta última fase se sistematiza el desarrollo de los trabajos, se redactan los procesos antes, durante y después del diseño de las propuestas didácticas, en el siguiente orden cronológico:

- Se presenta en una sesión un trabajo inédito.
- Se valora el trabajo realizado.
- Se buscan revistas arbitradas, o eventos académicos para escribir los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Se escribe con expertos de matemáticas, ideas de la especialidad, artículos o libros.
- Se mejoran las propuestas didácticas a través del seguimiento de las ideas del DFI y se ayuda en la jerarquización de las ideas desarrolladas.

Las fases descritas por Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls para conformar una *CA* ayudaron a corroborar los avances de la consolidación de nuestra *CA* y a generar nuevas ideas para seguir en esta aventura intelectual.

Cabe mencionar que el proceso de gestión para consolidar a la *CAP* en nuestra escuela normal, va en camino, pues actualmente se trabaja para que las ocho especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria cuenten con su propia *CA*.

Algunos obstáculos que se presentaron al conformar la *CAP* son:

a) *La academia*. Algunos docentes de la especialidad se oponen al desarrollo de la *CAP*, al solicitar de manera personal a través de sus asignaturas a los miembros de la *CAP* documentos personalizados para darles permiso y ausentarse por participar en los diferentes eventos académicos de matemáticas.

b) Los recursos económicos. La mayoría de los miembros de la *CAP* no tiene solvencia económica por ser estudiantes, esto repercute continuamente en las sesiones de trabajo que tiene en la *CAP*. Así como, redundan en la toma de decisiones para la asistencia a los eventos convocados, pues en muchas ocasiones los trabajos son aceptados pero los autores no tienen los recursos económicos para solventar los gastos que el evento demanda.

c) La escasa preparación académica de los DFI. La mayoría de los nuevos miembros de la *CAP* no tienen los conocimientos construidos de la especialidad y las habilidades docentes desarrolladas, lo cual implica una mayor inversión de tiempo en su profesionalización y redundancia en los procesos anuales de las generaciones.

Sin importar las dificultades la *CAP*, sigue su trayecto apoyando la visión de Valls, (2010). Que nos menciona que el enfoque, que se concreta en Comunidades de Aprendizaje, rompe con la desesperanza que causan los discursos negativos, sustituye la queja por acción solidaria, la adaptación por transformación, la crisis de sentido por encanto y, en último término, el fracaso escolar por el éxito educativo de todas y todos.

Resultados

Desde hace casi 8 años la *CAP*, se ha consolidado y ha logrado un avance significativo en la formación académica de los normalistas de la especialidad de matemáticas.

Los miembros de la *CAP* han participado con propuestas didácticas, que utilizan recursos concretos o digitales en congresos estatales, regionales, nacionales e internacionales que convoca la ANPM en Puebla o en otras entidades del país, y más recientemente se han incorporado en las áreas de investigación educativa, con otras organizaciones como redes de investigación y congresos de investigación como lo son ya representativos el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) y el Congreso Nacional de Investigación Educativa que convoca el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE) y la Red de Investigadores del Centro de las Escuelas Normales (REDIREC).

Díez Palomar en su trabajo denominado *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa*, menciona que:

“Comunidades de Aprendizaje, es un proyecto global de transformación educativa y social que implica e impacta a muchos agentes, sistemas y procesos sociales.”(2010).

La *Comunidad de Aprendizaje Puebla* en los últimos años ganó prestigio entre las normales del país, pues el cambio es notorio no solo en sus miembros, si no que a su paso comparten el sueño de la escuela ideal, a otros estudiantes normalistas y docentes en servicio.

Discusión y conclusiones

La *CAP* es un ejemplo claro de cómo se pueden formar integralmente a los DFI en función del perfil de egreso correspondiente a su licenciatura, los resultados recientes en los Exámenes de Oposición son un referente en la formación inicial de los egresados de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla en la especialidad de matemáticas, de acuerdo con las estadísticas emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), casi todos los miembros de *CAP* son idóneos y tienen los mejores puntajes al presentar su Examen de Ingreso al Servicio Docente. Además de que reflejan en sus centros de trabajo el liderazgo obtenido de sus capacidades formadas dentro de la *CAP*, necesarios para desarrollarse exitosamente en el área laboral.

En el artículo denominado *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*. Ruiz, (2005). Son señalados los rasgos que caracterizan a las comunidades

de aprendizaje, en esta investigación confirmamos que la CAP, refleja el rasgo *inversión en las personas* con un apoyo económico a la comunidad brindado voluntariamente por cada miembro en cada sesión y utilizado para soportar gastos de los eventos a los que se asiste.

De igual manera el *ambiente enriquecedor*, se nota fortalecido por lazos de amistad entre los miembros de la comunidad. En los rasgos característicos del aprendizaje, como lo son *la construcción social del conocimiento, el aprendizaje compartido, las perspectivas múltiples y el centro del aprendizaje en el estudiante*, pudimos observar que en cada sesión de trabajo de la CAP, se desarrollan armónicamente todos los rasgos, en los momentos definidos por el orden del día.

La *Comunidad de Aprendizaje Puebla* es distinta a otras comunidades de aprendizaje, pues los protagonistas en el proceso de transformación son los mismos alumnos normalistas, que motivados por mejorar continuamente y acompañados de sus compañeros y maestros han demostrado compromiso profesional en sus procesos autónomos de mejora y actualización continua.

Conocer la experiencia de la CAP, contagia a otras instituciones del entusiasmo porque, el sueño de una transformación social y cultural del contexto educativo, se convierta en realidad paulatinamente con el esfuerzo continuo de toda la comunidad.

El compromiso que reflejan los miembros de la CAP, para proyectar la comunidad a la sociedad, como sinónimo de trabajo y calidad, es parte de la visión compartida de todo el grupo.

Se requiere gestionar los recursos necesarios con las autoridades educativas y desarrollar el tacto pedagógico para comprometer a los integrantes de nuestra CAP a través de este nuevo modelo educativo.

REFERENCIAS

- Avalos, A., & Mecott, M. (2006). La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva. In Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Alcalde, I. A., Buitago, M., Castanys, M. (2006). Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje. Editorial laboratorio educativo. Mexico.

- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cámara, C. G, Rincón, G. S., Lopez, S. D. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Como hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Grupo editorial siglo XXI. Editores, México.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, G. R. (2010). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Elboj, S. C., Puigdellívol, A. I., Soler, G. M. y Valls C. R. (2013). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Colofón: México.
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council. Lisbon: EC.
- Molina, R., Enriqueta (2005). *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa*. Revista de educación No. 337, págs. 235 – 250.
- Ruiz, E. M. (2005). *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*. Revista de educación, 337, 235-250.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). *Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24(1), 11-15.
- Westbrook, B. R. (1993). *John Dewey en Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada, (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, 1-2, 289-305.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA EDUCACIÓN NORMAL DESDE LA PROPUESTA DEL ACOMPAÑAMIENTO FILOSÓFICO

Vianey Monroy Segundo
monroy_via@yahoo.com.mx
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Línea Temática 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen

Con esta propuesta de intervención se pretende recuperar la participación de los formadores de docentes como una comunidad de aprendizaje para el desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes, a través de prácticas innovadoras como lo es el Acompañamiento filosófico. De esta manera, se contribuye a la reflexión sobre el proceso de ejecución de las políticas públicas para la inserción de las habilidades socioemocionales de manera transversal en el diseño curricular de Educación Normal.

Palabras clave: Educación socioemocional, competencias socioemocionales, acompañamiento filosófico, formación de docentes.

Planteamiento del problema

La presente propuesta de intervención se enmarca en una situación identificada en las instituciones formadoras de docentes, específicamente las escuelas normales, dedicadas a la preparación de los futuros docentes de Educación Básica cuyos planes de estudio del año 2018 fueron reformados para lograr pertinencia con la reforma de 2017 a la Educación Básica. Así, los estudiantes normalistas se enfrentan en la propia formación y en sus prácticas profesionales a la implementación de un plan de estudios que les exige la inclusión de las habilidades socioemocionales.

La política educativa que propone la inclusión de habilidades socioemocionales en el currículo de Educación Básica y en el de formación de docentes, debe analizarse, por lo menos, desde cuatro perspectivas. La primera reside en el diseño de estrategias de formación y materiales dirigidos a los estudiantes de Educación Básica y Media Superior, la reflexión sobre su fundamentación teórica y la perspectiva del tipo de sujeto que se desea formar. La segunda perspectiva de análisis que se propone es la formación continua de los docentes en servicio que implementarán las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales, tratándose ésta de una innovación que no formó parte de su preparación profesional y, en algunos casos, no ha sido atendida en su dimensión personal. En tercer lugar, la perspectiva para la formación inicial de los futuros docentes respecto a las propias habilidades socioemocionales vinculadas con su desarrollo personal, pues éstos tampoco tuvieron una formación emocional explícita en su educación formal previa a su preparación profesional. Por último, una cuarta perspectiva de análisis sobre la implementación transversal de la educación socioemocional en la formación inicial de docentes, el abordaje de las perspectivas teóricas que sustentan este tipo de educación y las estrategias para su desarrollo con los estudiantes de educación básica obligatoria.

Respecto a las últimas dos perspectivas de análisis propuestas, es necesario señalar que, en la Educación Normal, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se lleva a cabo la estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales y presenta los Planes de estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica. En las licenciaturas en educación preescolar y primaria, incluyendo la modalidad de intercultural bilingüe, se incluyen las asignaturas Educación Socioemocional en el 3er. semestre y Estrategias para el desarrollo socioemocional en el 4° o 6° semestre. En las licenciaturas enfocadas a la Educación Secundaria para la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas, se incluye en el segundo semestre la asignatura Desarrollo socioemocional y aprendizaje. (DGESPE, 2018).

El diseño de la curricula corresponde a paradigmas teóricos basados en la psicología, la neurociencia, la psicopedagogía, pero llega para ser impuesta a un grupo social con una formación previa, con una cultura, creencias, supuestos, expectativas que ahora deben ajustarse a los rasgos propuestos para dar cuenta de su inteligencia emocional; sin embargo, cuáles son sus necesidades, qué aspectos de su formación anterior, tanto académica como personal, que no consideraba explícitamente la educación emocional, ahora favorecen y obstaculizan su formación como docentes en el ámbito de las habilidades socioemocionales.

Es necesario tomar en cuenta las voces de los docentes en formación, de manera que dejen de ser excluidos en la toma de decisiones sobre su formación tanto inicial, que sean

consideradas sus experiencias y expectativas, es decir, su conocimiento como seres culturales; su inteligencia cultural. Incluir las voces de este colectivo en su propia formación nos brindará un panorama realista de las condiciones sociales y las problemáticas educativas en que se forman los nuevos maestros y permitirá diseñar estrategias pertinentes para incidir en la educación de niños y jóvenes.

Esta propuesta de intervención pretende también abordar la sospecha que recae sobre la inserción de la educación socioemocional como una nueva estrategia para la invasión mercantilista en la educación (Velázquez, 2017), posterior a la adopción del enfoque por competencias que centra su preocupación en las capacidades para el trabajo; ésta última matizada a través de metodologías como el aprendizaje por proyectos, propiciar el aprendizaje permanente, la interdisciplinarietà, en general, la movilización de saberes, valores y actitudes.

Dicha sospecha de orientación empresarial se basa en dudar del genuino interés por el desarrollo humano de los sujetos, antes bien, se sostiene que esta política educativa se propone formar capital humano para la iniciativa privada, recuperando los avances de las neurociencia de manera que sean más eficientes las dinámicas de producción y consumo, desarrollo emocional para el cumplimiento de altas metas de productividad, reducir la importancia de la seguridad social o laboral frente a las interconexiones emocionales en el trabajo o apostar por el manejo del estrés en condiciones de precariedad laboral (Velázquez, 2017).

Otros estudios nos remiten a la crítica de las emociones como mercancía que ha convertido a las emociones en commodities, reconociendo que la economía moldea el tejido de nuestros mundos emocionales, o bien, se habla de capitalismo estético para señalar la explotación de la capacidad emocional de consumidores y trabajadores (Illouz, 2019)

Otra crítica a la educación socioemocional es su vínculo con el coaching, es decir, el entrenamiento de las personas para funcionar de manera más eficaz, tanto en el ámbito personal como en el profesional (Brenner, 2019). El problema radica en las técnicas propuestas para el desarrollo emocional, pues pueden ser orientadas como mero entrenamiento, repetición sin comprensión del sentido. El programa Construye-T que se aplica en la Educación Media Superior propone actividades de 20 minutos con situaciones muchas veces descontextualizadas, que los estudiantes pueden llevar a cabo, sin necesariamente hacer una reflexión sobre el sentido que tienen, la orientación ética de las acciones que promueven, el sentido que tiene controlar una emoción o manipular las emociones ajenas para el logro de objetivos propios, etc. Se proponen técnicas que pretenden que los estudiantes aprendan a gestionar emociones negativas, por ejemplo, asociando los

colores del semáforo con las emociones y la conducta. Pero ¿qué sentido tienen las emociones? ¿es legítimo sentir enojo en determinada situación? ¿dónde aprendí el enojo? ¿dónde aprendí a reaccionar así ante el enojo? ¿cómo se vincula mi historia, mi contexto con esta emoción? ¿Quién va a plantear estas preguntas a los estudiantes para que logren comprender que las emociones no son sólo individuales sino producto de condiciones sociales, intersubjetivas, cargadas de significados y de sentidos históricos? (Brenner, 2019). En la presente propuesta de intervención se propone cuestionar hasta qué punto la educación socioemocional de los futuros docentes puede entenderse como entrenamiento con actividades descontextualizadas de algunos minutos de clase sin una reflexión sobre las emociones desde una postura sociohistórica, con responsabilidad ético-política característica del docente concebido como agente de cambio (Freire, 1997). Lo que nos lleva no sólo al análisis de los programas de asignatura diseñados para tal efecto, sino de su efectiva realización en las aulas de clase y en el funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes.

A partir de la problemática expuesta, se plantean las preguntas que orientarán la intervención ¿De qué manera el trabajo transversal favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales en los futuros docentes? ¿Qué impacto tienen la perspectiva del acompañamiento filosófico en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los futuros docentes?

Objetivo general

Implementar la transversalidad para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los futuros docentes desde la perspectiva del acompañamiento filosófico.

Objetivos particulares:

Promover la comprensión de la propuesta del acompañamiento filosófico por parte de los formadores de docentes.

Diseñar estrategias de trabajo para el desarrollo de habilidades socioemocionales desde la perspectiva del acompañamiento filosófico.

Integrar comunidades de aprendizaje para implementar de manera transversal las estrategias de acompañamiento filosófico.

Marco teórico

Acuerdos internacionales para la inclusión de la educación socioemocional en los sistemas educativos.

En 2015 la OCDE publica el documento *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, en el que se busca identificar los tipos de habilidades sociales y emocionales que impulsan los resultados futuros de los niños. Entre los hallazgos señala que el incremento de los niveles de habilidades sociales y emocionales (como por ejemplo la perseverancia, la autoestima, la sociabilidad) puede a su vez tener un efecto especialmente significativo en la mejora de los resultados relacionados con la salud y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de los comportamientos antisociales (OCDE, 2016, p. 12). También se afirma que los países están enfrentando con diferentes enfoques el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, por lo que se propone “la difusión amplia de lineamientos detallados basados en pruebas” para reducir las brechas entre países y apoyar a los docentes con información y experiencia limitadas (p. 13).

En el documento se aprecia una tendencia a buscar a los problemas sociales respuestas en las habilidades de los individuos; es decir, se menciona el clima socioeconómico, el hecho de que la buena educación ya no garantice un empleo, la disminución del compromiso y participación cívica, el panorama ambiental, las desigualdades laborales y sociales, entre otros; y ante ello se propone el fortalecimiento de habilidades para enfrentar dichos desafíos, apelando a las habilidades sociales y emocionales como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia. En este sentido es preciso cuestionar si los problemas identificados no responden más a una lógica sistémica social, a una lógica económica mundial y requieren una transformación del modelo económico global en primerísimo lugar. El desarrollo de habilidades socioemocionales se está planteando como un entrenamiento para enfrentar situaciones sociales, globales, estructurales; no así para la transformación de la sociedad en un mundo más incluyente, justo, democrático; antes bien, se aspira a “tener una vida próspera, saludable y feliz” de manera que los sujetos sean capaces de “ingeniárselas para responder a múltiples exigencias, controlar impulsos y trabajar eficazmente con otros” (OCDE, 2016, p. 15).

Inclusión de la educación socioemocional en el sistema educativo mexicano

Cuando la OCDE hace los pronunciamientos del documento *Habilidades para el progreso social* en 2015, la política educativa mexicana aún no establece líneas para incluir habilidades sociales y emocionales en los objetivos del sistema nacional de educación, de manera explícita. En el plan de estudios de Educación Básica 2011 se abordan dichas habilidades de

manera general mediante las Competencias para la vida. Las habilidades ahí propuestas aún no se abordan como Educación socioemocional y se atienden de manera transversal, sin espacios curriculares específicos para el logro de las mismas.

En 2017 se emiten los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, como parte de la reforma al Plan y programas de estudio para la educación básica. En este documento se consideran explícitamente las habilidades socioemocionales además del desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes, reconociendo la integralidad de la persona (SEP, 2017).

El currículo se organiza en tres dimensiones: Formación académica, Desarrollo personal y social y Autonomía curricular. La dimensión Desarrollo personal y social se organiza en tres áreas: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Se establece que dichas áreas no deben recibir el tratamiento de asignaturas y requieren enfoques y estrategias pedagógicas distintas a la dimensión de Formación Académica; además, apuntan al desarrollo integral del educando, en especial a las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir (SEP, 2017, p. 108). Se espera que el estudiante de educación básica sea capaz de “dialogar acerca de sus estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, y reconocer sus causas y efectos, ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva, esto es, autorregulada, autónoma y segura (p. 517).

Respecto a la formación de los docentes para promover la educación socioemocional señala que para brindar a los docentes mejores herramientas para trabajar los aspectos socioemocionales de los estudiantes, se plantea incluir en el currículo la Educación Socioemocional (SEP, 2017, p. 518). Es decir, se asume como preparación para el docente el presentarle la guía del listado de ochos propósitos generales y propósitos por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria), así como el establecimiento de un enfoque pedagógico para evitar confusiones metodológicas o conceptuales asociadas a la psicología o a las ciencias de la salud; indicar al docente que el enfoque se separa del diagnóstico clínico, así como de las herramientas interpretativas o terapéuticas y se apuesta a “proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar” (p. 522).

En mayo de 2019, la Subsecretaría de Educación Básica emite el documento *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana* que expone los principales problemas del currículo 2017, entre los que señala que se instrumentó con prisa y sin ofrecer una capacitación adecuada a los profesores, crítica aplicable a la inserción de la educación socioemocional, pues efectivamente, no se establecieron estrategias de formación continua ni se hicieron los cambios necesarios en los planes para la formación inicial de los docentes en las escuelas

normales. Es este documento se establece que la Nueva Escuela Mexicana será democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia. Además. Recupera como una de las dimensiones de la formación integral, la emocional. No se avanza en mayores pronunciamientos respecto a la educación socioemocional y se presenta un proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios en el que establece acciones preparatorias para la puesta en marcha del currículum como la capacitación al magisterio para el periodo julio 2020- julio 2021. (Subsecretaría de Educación Básica, 2019).

Perspectivas teóricas de la educación socioemocional

Desde la década de los 90's, se inicia el empleo del concepto inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990) mismo que logra su máximo grado de difusión con la publicación del libro *Inteligencia Emocional* de Goleman en 1995. Este concepto hace referencia a la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar esos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. El conocimiento de las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas con otras personas son componentes de este tipo de inteligencia (Goleman en Bisquerra, 2012).

Por otra parte, la educación emocional se considera un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). Se trata entonces de un proceso permanente, por lo tanto, la educación emocional varía de acuerdo con los destinatarios.

Romero (2006) establece dos enfoques desde los que se construye la educación emocional. Uno de ellos es el enfoque basado en necesidades, mismo que subraya las deficiencias y carencias socializadoras de las personas. Por el contrario, el segundo enfoque subraya las capacidades y recursos potenciales que todas las personas poseemos, por lo que es denominado enfoque positivo.

El enfoque de necesidades presenta la educación socioemocional como una solución a problemas de los alumnos respecto a déficit en la socialización o en el aprendizaje académico. Desde este punto de vista, el docente centra el trabajo socioemocional en la satisfacción de finalidades sociales o académicas; las necesidades del sistema social o escolar se privilegian en detrimento de la postura de desarrollo humano, incluso se puede hablar de instrumentalizar la educación socioemocional cuando está enfocada exclusivamente a mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Romero, 2006). El enfoque positivo, por su parte, considera la

educación socioemocional como una vía para la autorrealización humana y promover el bienestar psíquico.

Respecto a los contenidos de la educación emocional, de acuerdo con Bisquerra (2012) abarcan desde el marco conceptual de las emociones, los tipos de emociones, las características de las emociones principales; sin embargo, lo más importante en este tipo de educación es el desarrollo de las competencias emocionales. Por ello, la metodología eminentemente práctica es indispensable para su abordaje.

Por otra parte, Bisquerra (2012) nos advierte de la importancia de vincular el desarrollo de competencias emocionales con la dimensión ética de manera que se logre prevenir el uso de éstas con propósitos explotadores o deshonestos; situación que exige una reflexión en el ámbito de la formación de profesionales.

La inteligencia emocional en el ámbito de los adultos tiene ámbitos de aplicación específicos como la formación continua, la prevención de riesgos laborales, el trabajo en equipo, la gestión positiva de conflictos, perseverar y sobreponerse a contratiempos, ansiedad, estrés, depresión. Luego, en cada profesión, es posible identificar competencias emocionales que los especialistas deben dominar, de acuerdo a las situaciones críticas a las que se enfrentan. Es preciso reconocer la educación emocional en la formación de docentes como una moneda de dos caras, por un lado, la propia formación emocional del docente como sujeto adulto y en proceso permanente de aprendizaje emocional. Por otro lado, las habilidades del docente para contribuir al desarrollo de competencias emocionales en los niños y jóvenes con los que interactúa a diario.

Para atender estas dos facetas de la educación socioemocional en la formación de docentes se propone el trabajo transversal, de manera que, en todos los cursos de la formación inicial docente, se abran espacios de diálogo, reflexión y formación en torno a las emociones de los futuros docentes y la práctica de la educación socioemocional en educación básica.

Sin el trabajo transversal, se corre el riesgo de que las estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales se lleven a cabo de manera descontextualizada, con espacios de tiempo reducidos y al margen de las disciplinas que se abordan en el currículo escolar.

El enfoque de esta propuesta de intervención es global, ya que está destinado a todos los estudiantes normalistas, contempla también la preparación de los formadores de docentes para desarrollar el trabajo transversal y la implicación activa y colegiada de los docentes en el desarrollo de competencias socioemocionales.

La implementación de educación emocional ha recuperado la propuesta de estructuración de las competencias emocionales. En la intervención que se propone en este documento se recuperan las competencias propuestas por Bisquerra (2003), que son:

1. Conciencia emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
3. Autonomía personal o autogestión. Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
4. Inteligencia interpersonal. Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
5. Habilidades de vida y bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

El acompañamiento filosófico

La educación socioemocional constituye una dimensión esencial en el ser humano; desde la antigüedad se ha estudiado la importancia de la felicidad, de la educación en la virtud y el autodomínio de las pasiones. Actualmente ha emergido el movimiento de la Filosofía práctica promovido por Marinoff de manera que los recursos que ofrece la filosofía sean aprovechados con fines educativos (Romero, 2006).

La propuesta del acompañamiento filosófico (Bañeras, 2017) recupera la tarea o finalidad del filósofo, como lo mostraba Sócrates, ayudar a sacar la luz, facilitar a otros el reconocimiento de una verdad que habita en la interioridad de cada cual. El filósofo se coloca al lado del otro, sin aconsejar, exigir o prohibir; sino con la actitud filosófica radical del no saber, buscando provocar un acontecimiento filosófico.

La experiencia filosófica es considerada estrategia para la educación socioemocional debido a que cuestiona las costumbres, rutinas, prejuicios con los que vivimos de manera

inconsciente. La experiencia implica la toma de consciencia o el dar cuenta de la responsabilidad del sujeto en su diario.

Las disposiciones que se requieren para empezar la experiencia filosófica, según Bañeras (2017), son:

1. Decir y estar en verdad o desvelando.
2. Ir más despacio, de forma que nos permita la acción de darnos cuenta a través de los cuatro ámbitos: corporal, emocional, mental y relacional.
3. Un desvelar lo más cercano a nuestro estar, en presente o en primera persona, que permita apropiarnos de nuestras omisiones o acciones desde las cuatro dimensiones.
4. Actitud de cura, sabernos vulnerables y necesitados de cuidado.

El proceso de acompañamiento filosófico inicia con un problema, conflicto o malestar que es el punto de partida. Luego, se identifica y se responsabiliza de la inadecuación que provoca el conflicto, para después producir un reordenamiento del campo axiológico de la persona, una conversión interna, que disuelve la problemática, resituando al ejecutante (Bañeras, 2017). El objetivo es lograr la actitud filosófica concretando un proceso de autoconocimiento.

La estructura base de la sesión de acompañamiento filosófico consta de 3 momentos. El primero implica el encuentro del grupo y el acuerdo de abordar una o varias temáticas. Este momento requiere una toma de conciencia sobre lo corporal y emocional que se logra con la pregunta radical ¿Cómo estás? El segundo momento exige el abordaje de las temáticas seleccionadas con una actitud filosófica, a través de estrategias que permite la invocación del acontecimiento filosófico. Por último, se asimila a través del diálogo qué de nosotros y de nuestras estrategias hemos podido desvelar y cómo estamos tras el proceso de acompañamiento.

Propuesta de intervención

Actualmente la educación socioemocional de los futuros docentes se enfoca en el entrenamiento sobre las actividades a desarrollar en las escuelas de educación básica. Se deja de lado el desarrollo personal del estudiante normalista, adoptando un enfoque técnico que se limita a la ejecución de fichas o sesiones de trabajo, con escasa reflexión sobre las teorías implícitas en el diseño de las actividades y en el contexto sociohistórico de las emociones, así como del papel ético-político del docente.

El desarrollo de habilidades socioemocionales del futuro docente no es visto como una tarea de la institución, se restringe a las actividades al interior del aula normalista, en el marco de una asignatura definida para la educación socioemocional.

Con esta propuesta de intervención se pretende recuperar la participación de los docentes como una comunidad de aprendizaje para el desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes, a través de prácticas innovadoras como lo es el Acompañamiento filosófico. De esta manera, se contribuye a la reflexión sobre el proceso de ejecución de las políticas públicas para la inserción de las habilidades socioemocionales en el diseño curricular de Educación Normal.

ETAPAS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO FILOSÓFICO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

ETAPA	DESCRIPCIÓN	PARTICIPANTES	TIEMPO
1. Capacitar a los formadores de formadores en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.	Revisión de las principales teorías sobre las emociones. Teoría de las inteligencias múltiples. Participación en sesiones de acompañamiento filosófico a cargo del coordinador del proyecto.	Coordinador del proyecto. Formadores de docentes.	Al inicio de la implementación (2 semanas) y de manera permanente mediante la comunidad de aprendizaje de los formadores de docentes.
2. Diseño de instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las competencias socioemocionales a abordar con los estudiantes.	Trabajo en la comunidad de aprendizaje y con apoyo de expertos para el diseño o adecuación de instrumentos a implementar. Narrativa, autoreportes, diálogo.	Coordinador del proyecto. Formadores de docentes.	3 semanas.
3. Selección de competencias a trabajar en el programa semestral.	Selección y argumentación de competencias emocionales a abordar durante el programa.	Coordinador del proyecto. Formadores de docentes	1 semana
4. Diseño de estrategia de acompañamiento filosófico.	La comunidad de aprendizaje participa colaborativamente en el diseño de las estrategias de acompañamiento filosófico que se llevarán a cabo en los cursos identificados por su pertinencia y	Coordinador del proyecto. Formadores de docentes	1 semana

	posibilidades de detonar la experiencia filosófica.		
5. Implementación del acompañamiento filosófico.	Se lleva a cabo con los estudiantes normalistas, en los tiempos de clase de cada curso.	Formador de formadores. Estudiantes normalistas.	De acuerdo a la planeación en cada curso.
6. Llevar a cabo reuniones de la comunidad de aprendizaje.	Seguimiento, intercambio de experiencias y prácticas para garantizar el apoyo y motivar a los participantes en la comunidad de aprendizaje.	Coordinador del proyecto. Formadores de docentes	Durante el semestre

ESQUEMAS PARA EL TRABAJO TRANSVERSAL

- a. Selección de Competencias de la Unidad, vinculadas con competencias socioemocionales, por curso.

Curso:	
Competencias de la Unidad de Aprendizaje	Competencia socioemocional vinculada

- b. Puesta en común de aprendizajes esperados seleccionados y selección de la competencia socioemocional a abordar durante el semestre.

Competencia socioemocional	Cursos participantes	Competencias de la Unidad de aprendizaje del Curso

- c. Diseño de acompañamiento filosófico en cada curso.

Curso	Competencias de la Unidad de aprendizaje	Diseño de la estrategia de acompañamiento filosófico.

REFERENCIAS

- Bañeras, N. (2017). *Acompañamiento filosófico. Un ejercicio vital hacia el autoconocimiento*. Barcelona: Comanegra.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-47

- Bisquerra, R. (Coord.) ((2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Brenner, M. A. (2019) De la educación emocional: el neuroneoliberalismo capitalista fascista. *América Latina en Movimiento*. Recuperado de https://www.alainet.org/es/articulo/198131#_ftn8
- DGESPE (2018). *Acompañamiento curricular para la implementación de los planes de estudio 2018*. Recuperado de https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf
- Flecha, R.; Gómez, J. Y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J.; Latorre A.; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, El Roure editorial.
- Habermas, J. (2001): *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. España, Katz.
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Montreal: UIS, Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1572906082&id=id&accname=guest&checksum=0F76FD7517477C9A393FD87216748B5B>
- Romero, C. (2006). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18. pp. 105-119.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Subsecretaría de Educación Básica (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. Ciudad de México. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>
- Velázquez, L. (2017). Educación socioemocional: la nueva ruta para la explotación laboral. *Periódico La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/08/05/opinion/014a1pol>

Las canciones como vía para promover la escritura creativa en educación secundaria

Línea temática 5. Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

Rivera Ramírez Danika Aylin (danika09@hotmail.es)

Estudiante de Escuela Normal Superior de Hermosillo

Resumen

El objetivo del presente documento es diagnosticar las características que debe tener una propuesta para promover la escritura creativa y del beneficio de las canciones para su promoción en tercer grado de una escuela secundaria técnica de Hermosillo, en el que destacan bases teóricas de conceptualizaciones: Timbal-Duclaux (2004), Cassany (1999), Sauter (2006) y Pérez (2013). En este documento se propone teóricamente los niveles de escritura creativa que se deben considerar en la estrategia, los cuales son: Nivel 1. Planificación, Nivel 2. Escritura y Nivel 3. Revisión. Se utilizaron dos instrumentos para el diagnóstico, el primero se conforma de 13 reactivos para la identificación de estrategias de promoción que se emplean a nivel áulico, dirigida a los docentes; y el segundo, de 12 reactivos que indagan sobre la incidencia de su aplicación en los estudiantes. Los resultados indican la escasez de estrategias implementadas por los docentes y posibles características en que se debe basar una estrategia. Se observa la necesidad de la creación de espacios de intervención en donde figuren estrategias con determinadas características para la promoción. Finalmente, se sugiere una estrategia basada en canciones con el fin de potenciar el interés de escribir, desarrollando competencias comunicativas y la creatividad.

Palabras clave: Escritura creativa, canciones, estudiantes, secundaria.

Planteamiento del problema

De acuerdo con los resultados que se reflejan en la encuesta nacional de lectura y escritura (2015) los mexicanos utilizan menos del 10% para crear textos literarios a diferencia de la escritura con función apelativa, esto se resume al uso del celular con un 46%. A partir de esta información surge el interés de trabajar la promoción de la escritura con jóvenes de educación secundaria. No como un recurso comunicativo, sino como una herramienta que promueva la creatividad lingüística de los alumnos.

Dentro del libro de Aprendizajes Claves en el año 2017 se menciona dentro de los rasgos del perfil de egreso de educación secundaria y el ámbito de apreciación y expresión artísticas que el estudiante “Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, la música, la danza y el teatro)” (SEP, 2017: 77). En el contexto de enseñanza-aprendizaje, resulta complicado evaluar los procesos de creatividad que puede llevar a cabo un estudiante debido a la evolución que ha tenido la conceptualización de este término y a las múltiples aplicaciones que se le pueden atribuir como en la pintura, artes plásticas, escritura, etc. Siendo esta última, base para la presente investigación “los procesos de escritura creativa”.

Pérez (2013) señala la importancia de abordar el desarrollo de la escritura de una manera alterna a lo tradicional que se aborda en formato de “curso”. Esto debido a la complejidad de la aplicación de la creatividad y la escritura. Asimismo, investigaciones como la que se presenta en este documento aporta posibles sugerencias sobre las características que pueden contener las estrategias para promover la escritura creativa en estudiantes de secundaria. De esta manera, se asume en este documento que la escritura es una herramienta de aprendizaje e incentivo a su creatividad.

El estudio y análisis sobre las conceptualizaciones y enfoques sobre escritura creativa se ha abordado desde diversas perspectivas (Timbal-Duclaux, 2004; Cassany, 1999; Sauter, 2006 y Pérez, 2013). No obstante, los adolescentes prefieren enfocarse en otro tipo de actividades entre ellas: escuchar música. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994) escuchar, aprender y cantar canciones en una clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Las canciones como actividad lúdica suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores. La presente investigación pretende ir de la mano con las actividades cotidianas de los jóvenes, tomando como herramienta las canciones para que el profesor canalice el abundante interés que tienen los estudiantes por las canciones y las utilice para promover y motivar el hábito de la escritura con estilo personal y mayor libertad de expresión. Esto como recurso comunicativo indispensable para desarrollarse en sociedades con culturas escritas.

El presente documento tiene como objetivo principal diagnosticar las características que debe tener una propuesta para promover la escritura creativa en los grupos de español de una escuela secundaria técnica de Hermosillo. Asimismo, a partir de los resultados se comparte una posible sugerencia de una estrategia basada en canciones. Este estudio parte de la hipótesis que el alumno de secundaria evidencia una falta de motivación hacia un proceso de escritura creativa.

Marco teórico

La investigación propuesta en este texto tiene como base la teoría de la escritura de Elbow (1989 como se citó en Becker, 2011) y Graves (2002). Según estos al crear un ambiente de mayor libertad en cuanto a los temas y procesos, se obtiene mayor producción de textos, metacognición del uso de los elementos literarios, motivación intrínseca y hallar la propia voz. En esta investigación, se

pretende la obtención de todos estos beneficios para los estudiantes de secundaria mediante la creación de ambientes en los que se generen procesos de escritura creativa. Retomando el siguiente concepto de García (2011):

La escritura creativa es la que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura y sus géneros y subgéneros. La diferencia estriba en que en este modo de escritura priman la creatividad, la calidad estética y la originalidad, sobre el propósito generalmente informativo propio de la escritura no literaria (p.50).

Los estudiantes de hoy en día están ávidos de nuevas experiencias que los ayuden a comprender el mundo, por ello frecuentemente buscan la manera de recrear sus pensamientos a partir de todo lo que les rodea y un factor determinante de esta recreación son: las canciones. Estas tienen diferentes funcionalidades en la mente como por ejemplo “La melodía resuena en la mente del niño y éste crece familiarizado con la música [...] las canciones son generalmente una fuente real auténtica de lenguaje, válida para casi todos los propósitos educativos que podamos proponer” (Juan y García, 2016: 1, 2). De esta manera, se pone en marcha la posibilidad de manejar esta herramienta, que está presente de manera constante en la vida de los estudiantes para conducirlos hasta la avidez que tanto se busca dentro de las estrategias utilizadas por los docentes; asimismo, utilizarla para la creación de los ambientes de mayor libertad según Elbow y Graves.

La estrategia que se pretende utilizar para la creación de ambientes con mayor libertad, está basada en canciones y en un blog educativo que le permitirá al estudiante utilizar sus habilidades tecnológicas y creativas. “El uso del blog educativo permite recrear saberes, experiencias, compartir datos a través de notas sobre temas específicos con base en la enseñanza y aprendizaje mediante la interactividad” (Villalobos y Eury, 2015: 115).

A esta estrategia se adhiere por ende las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con las cuales “se ha fortalecido la producción de hipermedios como materiales de apoyo para el aprendizaje por su versatilidad, flexibilidad y capacidad de captar la atención de los usuarios” (Villalobos y Eury, 2015: 116). Utilizando como hipermedio al blog educativo y los medios digitales, de manera innovadora, en el que se integrarán texto, video y canciones facilitando su aprendizaje de manera creativa e interactiva.

La estrategia a desarrollar para la escritura creativa se basa en tres procesos fundamentales. La primera es la *planificación*, en ella se pone en orden nuestras ideas recopilando información y seleccionando todo aquello que queremos expresar de forma escrita. La segunda fase es la denominada *escritura*, en la cual se plasman ideas de los autores utilizando el conocimiento de la lengua. Finalmente, la fase de *revisión* es aquella en la que se verifica que se logre la idea que se busca compartir y se realizan correcciones necesarias para el mensaje deseado (Salvador, 1997 como se citó en Arroyo, 2015:13-14).

Loi y Dillon (2006 como se citó en Pérez, 2018) señalan que “la creatividad, al igual que otras actividades humanas, depende de las situaciones y los contextos. Estos autores enfatizan el rol del docente como “generador de intervenciones en la creación de contextos creativos de aprendizaje” (p. 3). Asimismo, como bien afirman Linda y Bruce Campbell (1996, como se citó en Juan y García, 2016) afirman que “cantar canciones no sólo ayuda a que los niños recuerden información importante, sino que también hace que la adquisición en el aula sea más animada” (p. 4). Creando a su vez, por medio de estas tres fases de la estrategia, un contexto creativo en donde no solo fluye, sino que también influye en sus ambientes de aprendizaje. Según Eken (1996 como se citó en Juan y García, 2016), “las canciones sirven de inspiración para las actividades escritas posteriores” (p. 5). Al momento de realzar una fuente de inspiración dentro del contexto creativo y a su vez al brindar mayor libertad en cuanto a las actividades de escritura, se obtiene: una invitación para que los alumnos indirectamente elaboren textos creativos.

El uso de canciones como material didáctico ayuda a acercar a los individuos de manera positiva al acento del lenguaje, la memoria y la gramática, así como el estado de ánimo, la diversión y la motivación, de acuerdo a la teoría esgrimida propuesta por el director de estudios de la Escuela de Lamia (Grecia) (Davanellos, 1999).

Se llega a la definición del término “ambiente de aprendizaje creativo” como

Entornos escolares dinamizados que permitirán alcanzar las metas formativas planteadas para los estudiantes, y que se desarrolla en: la casa, la escuela, la calle, etc. Y que permiten al sujeto desarrollarse: socio afectivo, cognitivo y físico-creativo es conveniente tomar a estos como un factor incidente en la transformación de la producción escrita. (Guardia Andrea, 2012, p. 24 como se citó en Ávila y Tarsicio, 2017, p. 18)

Por lo tanto, la motivación intrínseca de la que se habla, que predomina en el alumno al momento de escuchar canciones, se le añade al ambiente de aprendizaje creativo. Esta ayuda al alumno a interactuar con otros tipos de lenguaje dentro de su contexto, con ello se enriquece el lenguaje y le permite utilizar diversos tipos de escritura ampliando la habilidad creativa y promoviendo la escritura creativa. La promoción de este tipo de escritura a través de canciones permite al alumno ir más allá de lo literal y de la objetividad, además de reflexionar acerca de su capacidad creativa y como se puede incentivar para obtener buenos resultados al escribir.

Metodología

Los datos que se presentan en este documento se obtuvieron de cinco grupos de tercer grado de español de una escuela secundaria técnica de Hermosillo; la mayoría de ellos se conforma por una totalidad de 30 alumnos, teniendo una muestra total de 150. La metodología empleada se caracteriza por ser mixta debido al empleo de dos instrumentos, el cuestionario fue aplicado a 101 alumnos y la entrevista aplicada a cuatro docentes de español.

El cálculo para el tamaño de muestra se hizo con la siguiente fórmula para poblaciones finitas $=N/(1+(N-1)/n_0)$, con un 95% en nivel de confianza y 5% en margen de error, esto implica según Hernández, Fernández y Baptista (2010) que tendremos 5 posibilidades de equivocarnos entre 100, lo cual nos resultó 108 cuestionarios en total. La investigación es de corte no probabilístico, ya que el día de la aplicación del instrumento, no todos los estudiantes estaban presentes, teniendo un 6.4 % de no respuesta y aplicando en total 101 cuestionarios.

La selección de la población fue mediante la técnica de muestreo aleatorio por conglomerados, se incluyeron los cinco grupos de tercer grado, con la misma probabilidad de ser elegidos y se obtuvieron cuatro grupos, los cuales resultaron el grupo “B”, “C”, “E” y “D”. Se le aplicaron 29 cuestionarios al grupo “B”, 29 al grupo “C”, 28 al grupo “E” y 15 al grupo “D”. Los 15 alumnos del grupo “D” fueron elegidos aleatoriamente según el número de lista de los alumnos, los cuales fueron el 2, 3, 6, 11, 12, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27 y 30.

En el proceso formativo del profesor normalista se realizan actividades que permiten al futuro docente estar en el aula. En estos espacios se realizó el proceso de recolección de datos con los grupos anteriormente mencionados, con una duración de una sesión por grupo durante un día de la jornada escolar. A lo largo de la aplicación de los cuestionarios, se explicó el propósito de investigación y los alumnos tuvieron la oportunidad de resolver sus dudas con respecto las preguntas; antes, durante y después de la aplicación. Para la recolección de datos con las entrevistas, se realizaron en una jornada escolar durante horas libres en las que no se tenían que realizar actividades del proceso formativo y en receso, todo esto sin límite de tiempo para contestar.

El instrumento de cuestionario contaba con un total de 12 preguntas con preguntas semiabiertas con sus múltiples opciones para contestar; incluyendo la opción “otro” para que los discentes dieran respuesta de manera cualitativa. Las preguntas permitieron obtener información en cuanto a las prácticas de escritura creativa de los estudiantes, el ambiente escritural, gusto por las estrategias que el docente promueve para su promoción, actividades que los motivan para realizar escritura y por último el gusto y accesibilidad a internet; como diagnóstico para la propuesta de intervención. Por otra parte, la entrevista dirigida a los docentes contaba con 13 preguntas; recabando información sobre las dificultades de los alumnos para realizar escritura creativa, estrategias utilizadas para motivar estos procesos y la accesibilidad de los estudiantes a la red de la institución.

Resultados

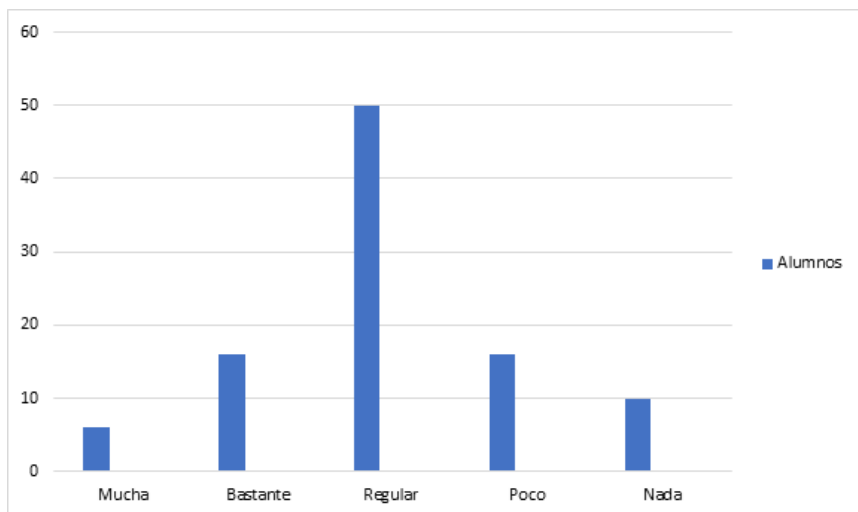
Los resultados que se arrojaron con base en la entrevista aplicada a los docentes nos indican que existe una escasez en las estrategias que se utilizan para crear los ambientes escriturales creativos. Las tres estrategias que se utilizan son: reseñas literarias de libros a gusto personal, palabras en el pizarrón para inventar una historia e imágenes para crear historias que, dentro de nuestra definición, sólo se concibe el desarrollo en el ambiente escolar y más específicamente áulico; y que según la definición de ambiente de aprendizaje creativo (Guardia Andrea, 2012: 24 como se citó en Ávila y Tarsicio, 2017: 18) se limita el desarrollo del ser humano en sus tres aspectos: socio afectivo, cognitivo y físico-creativo. Obstruyendo paso para una transformación creativa en la producción escrita.

Gráfico 1. Estrategias para crear el ambiente escritural creativo



Rivera, D. (2019)

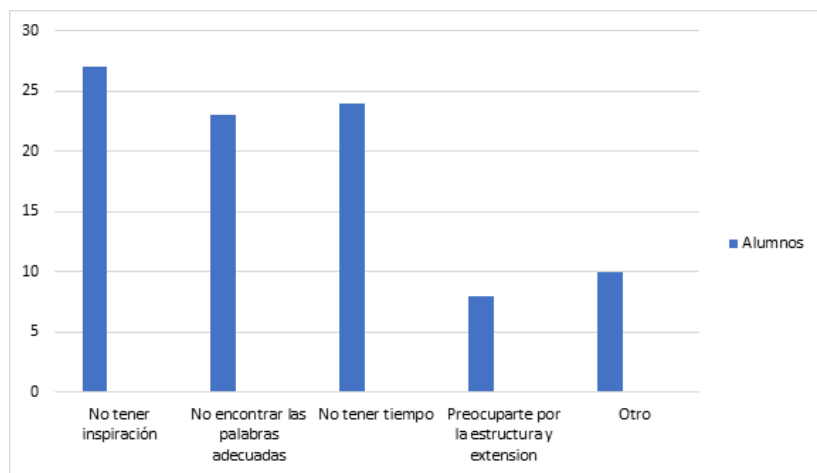
Gráfico 2. Facilidad con la que realizan escritura creativa



Rivera, D. (2019)

Respecto a la incidencia de las estrategias utilizadas por los docentes en los alumnos; el gráfico 2, nos muestra que existe una facilidad de rango “regular” para realizar escritura creativa. Con estos datos podemos decir que, según la definición del segundo proceso para su realización: *escritura (Salvador, 1997)*. Los alumnos tienen debilidad respecto al conocimiento lingüístico: *dominar las reglas de ortografía, gramática y sintaxis*.

Gráfico 3. Dificultades para realizar escritura creativa



Rivera, D. (2019)

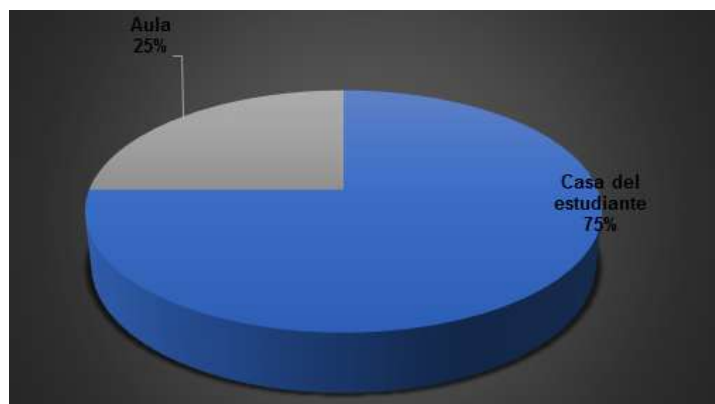
El gráfico 3, indica las dificultades que se les presentan de manera continua al realizar este tipo de prácticas entre las que se destacan: no tener inspiración y no tener tiempo. Es importante entonces mencionar los beneficios de la canción, en la que Eken (1996 como se citó en Juan y

García, 2016) nos menciona que sirven de inspiración para las actividades escritas posteriores. Favoreciendo una dificultad que se presenta con mayor frecuencia en los alumnos y obteniendo escritura con fuertes cargas subjetivas y emocionales.

Dentro de algunas sugerencias acerca de las características que debe tener una propuesta para la promoción de la escritura creativa, se destacó que el 55% de los alumnos encuestados respondieron que una de las actividades realizadas con mayor frecuencia: es el escuchar música. Resulta interesante que esta actividad, también la utilizan como fuente de inspiración para realizar escritura creativa. Lo cual, brinda viabilidad para la intervención con una estrategia que utilice la música como herramienta clave para el desarrollo efectivo del proceso de escritura creativa.

Con respecto a la pregunta “¿cómo deben ser las estrategias para promover la escritura creativa?” realizada en la entrevista a los docentes; la totalidad respondió, que deben ser estrategias motivadoras y creativas. Teniendo como resultado una incongruencia en la escasez de estrategias que se utilizan y la percepción de cómo deben ser.

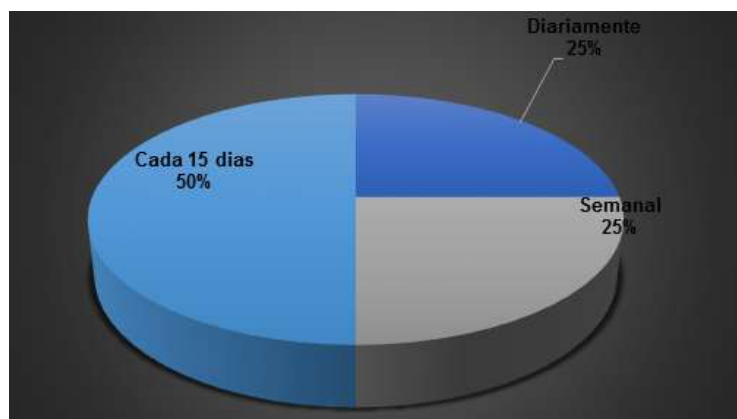
Gráfico 4. ¿Cuáles son los ambientes propicios para aplicarlas?



Rivera, D. (2019)

El 75% de los docentes entrevistados considera que los ambientes o lugares propicios para aplicar estrategias de promoción es: en la casa del alumno. La estrategia que será aplicada tendrá vertiente para aplicarse dentro de las dos respuestas otorgadas por los docentes, para brindarle mayor rango de confiabilidad y efectividad a la propuesta de intervención.

Gráfico 5. ¿Cada cuánto tiempo considera que se deben aplicar estrategias para promover la escritura creativa?



Rivera, D. (2019)

Se considera importante el tiempo que se le debe brindar a la actividad para desarrollar las características que priman dentro del concepto de escritura creativa de García (2011), los cuales son: la creatividad, la calidad estética y la originalidad. La mitad de los docentes considera que es necesario un lapso de quince días, entre una y otra estrategia para que se pueda llevar a cabo el desarrollo de estas características.

Se pretende determinar un perfil de expertos, para el diagnóstico oportuno de características que deben tener las estrategias; que permitan la promoción de la práctica de escritura creativa. Además, para dar respuesta a la última pregunta específica del trabajo de investigación, se realizará una intervención mediante una propuesta didáctica basada en estas características; durante el semestre que comprende enero-junio 2020.

Discusión y conclusión

De acuerdo con Gil (2017) habla de la escritura como una herramienta de comprensión y creación que pueda interrelacionar con su entorno y de esta manera, produzca una satisfacción emocional y social que fortalezca su pensamiento crítico. Por ello es de suma importancia realizar diagnóstico que permita tener un panorama sobre posibles sugerencias de características que debe contener una estrategia de promoción de escritura creativa, pues es necesario desarrollarla a fin de fortalecer su pensamiento crítico.

La escritura creativa viene representando un reto tanto para docentes como estudiantes, como se manifiesta en *Construir la escritura*, en donde se plantea que escribir consiste en disponer las palabras de modo que expresen con precisión lo que se quiere transmitir; lo cual sigue siendo difícil. Por tanto, el aprendiz sigue necesitando a docentes preparados que le muestren cómo se construyen los discursos escritos (Cassany, 1999). Es a partir de aquí, donde surge el propósito de esta investigación, en donde se pretende revelar las características que se deben de considerar para

el desarrollo de una estrategia de promoción de la escritura creativa para estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria.

Para la recolección de datos empíricos, se implementaron instrumentos de carácter cuantitativos y cualitativos, en donde se aplicaron 101 cuestionarios a los estudiantes y una entrevista a los docentes de la materia. El instrumento de entrevista contaba con preguntas relevantes para la posible propuesta de intervención como: “¿Por lo general, pide actividades de tarea en donde los alumnos requieran utilizar el internet?”. Durante el proceso de aplicación con una docente, se expresó su preocupación por el objeto de estudio, además de su interés en específico por utilizar las TICS. De manera oral: “Tenemos que aprender a utilizar la tecnología en beneficio para nosotros, si no nos gana con los alumnos, retardando los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (Docente con 12 años de experiencia y licenciatura en español).

Los principales resultados y hallazgos serán descritos de manera breve y general:

A) Estrategias implementadas para la creación de ambientes creativos

Las tres estrategias que se utilizan son: reseñas literarias de libros a gusto personal, palabras en el pizarrón para inventar una historia e imágenes para crear historias. Las cuales se llevan a cabo a nivel áulico. Se denota entonces, la falta de implementación de estrategias que involucren distintos ambientes o lugares, tales como: el hogar, la calle, etc. Utilizando también recursos que sean de su interés que los inspiren realmente a inmiscuirse en el arte de la escritura.

B) Incidencia de las estrategias implementadas en los estudiantes

Los alumnos se encontraban en un rango “regular” en cuanto a la facilidad para realizar escritura creativa. Por lo tanto, se observa una debilidad en cuanto a conocimiento lingüístico y un reto para los docentes para facilitar el aprendizaje. Dentro de las dificultades que se les presentan para hacerlo, se encuentran: el no tener inspiración y no disponer del tiempo necesario. Se destacó que el 55% realizan con mayor frecuencia la actividad de: escuchar música.

C) Sugerencias de características que debe tener una estrategia para promoción de la escritura creativa

El 75% de los docentes entrevistados considera que los ambientes o lugares propicios para aplicar estrategias de promoción es: en la casa del alumno. La mitad de los docentes considera que es necesario un lapso de quince días, entre una y otra estrategia para que se pueda llevar a cabo el desarrollo de las características de creatividad (García, 2011).

La totalidad de los docentes respondió que, las estrategias deben ser motivadoras y creativas. Teniendo como resultado una incongruencia en la escasez de estrategias que se utilizan y la percepción de cómo deben ser.

Los resultados obtenidos probablemente se deben a la falta de aproximación que se tiene con la escritura creativa en las escuelas secundarias, que se ha venido observando a lo largo de las jornadas de observación (esto como parte del proceso formativo normalista de la autora de este texto); además de utilizar un medio que realmente sea de interés para ellos. Claro está que lo anterior es una hipótesis que surge al observar los datos que se presentaron y el desarrollo del proceso formativo del estudiante normalista.

Con base en los resultados obtenidos se propone brindar una estrategia de mejora a la problemática. La posible propuesta de intervención consiste en la creación de un blog de escritura creativa para los grupos de tercer grado en secundaria, donde se llevarán a cabo varias estrategias basadas en canciones para la estimulación y realización de producción escrita. Se pretende que los alumnos logren familiarizarse con el tema por medio de un taller de escritura creativa y utilizar un medio como las canciones para incentivar su motivación y creatividad. Utilizando una rúbrica de evaluación que incluye los tres procesos de escritura creativa: planificación, escritura y revisión. Logrando con esto, la facilitación de conocimientos lingüísticos e inspiración para la adquisición de destrezas comunicativas.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, R. (2015). "La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas." Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7821/ArroyoGutierrezRaquel.pdf;sequence=1>
- Ávila, A. y Tarsicio, A. (2017). "Ambientes de aprendizaje y escritura creativa: mejorando la producción textual". Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de humanidades departamento de lenguas licenciatura en español y lenguas extranjeras, Bogotá, D.C.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores, pp. 240.
- Cassany, D. (1999). "Construir la escritura." *Papeles de pedagogía*. Paidós: Barcelona
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). "Enseñar lengua." Barcelona: Graó, Reimpresión 13^a: 2008. ISBN: 84-7827-100-7, pp. 550

- Davanellos, A. (1999). "Songs". *English Teaching Professional*, vol. 13, pp. 270 – 274.
- Encuesta Nacional de Lectura y Escritura. (2005). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García C. P. (2011). "Educación literaria y escritura creativa." Universidad Autónoma Madrid (UAM).
- Gil, D. (2017). "La escritura para fortalecimiento de un pensamiento crítico en la escuela comunitaria de tasco – Boyacá." Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). "Metodología de la Investigación." Quinta Edición. México, Edit. McGraw Hill.
- Juan, A. y García, I. (2016). "Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria." *Revista electrónica del lenguaje*. Recuperado de: https://www.revistaelectronicallenguaje.com/wp-content/uploads/2016/10/Vol-03-07-Daniel-Juan-Rubio_Isabel-Maria-Garcia-Conessa.pdf
- Pérez–Abril, M. (2013). "Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?" *Revista Javeriana*, vol. 149 (791), pp. 44-51.
- Pérez, A. M. (2018). "Generación de contextos creativos en estudiantes de la licenciatura en educación primaria." Ponencia llevada a cabo en Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), Aguascalientes, Ags.
- Sauter, S. (2006). "Teoría y práctica del proceso creativo." Iberoamericana, Vervuert.
- Secretaría de Educación Pública (2017). "Aprendizajes clave. Para la educación integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria." SEP, Cd. de México, México.
- Timbal-duclaux, I. (1993). "Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción." Madrid: Edaf y Morales, S.A.
- Villalobos F. y Eury J. (2015, mayo-agosto). "Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. *Revista de Investigación*, vol. 39 (85), pp. 115-137

PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Yessica Paola Leija Torres

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Yessicaleija@yahoo.com

Reportes finales o parciales de investigación

Línea temática: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general destacar los procesos inmersos en la escritura que participan activamente y que potencializan una mejora en la competencia escritora; como parte esencial del rasgo del perfil de egreso de la educación básica, a través de la aplicación de estrategias basadas en la metacognición en educandos de segundo grado de primaria que fueron aplicadas en diferentes momentos siguiendo un proceso cíclico propio de la investigación – acción. El análisis realizado fue de manera mixta, es decir, cuantitativo y cualitativo aplicado a una muestra de 32 alumnos. Los resultados destacan la influencia positiva del enfoque metacognitivo dentro de los procesos de la escritura para elevar la calidad de las producciones, denotando un avance en la calidad de los trabajos.

Palabras clave: Metacognición, Procesos, Escritura, Cognición, Estrategias.

Planteamiento del problema

El tema a investigar es la escritura y sus procesos en los alumnos de 2do grado de educación primaria ya que, se le considera como una base para los futuros aprendizajes, la escritura, al formar parte de la comunicación se convierte en una herramienta básica de todo ser humano por lo que se debe procurar el desarrollo de las habilidades necesarias para llevarla a cabo.

La escritura, se menciona dentro del perfil de egreso de educación primaria en el Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación de primer grado 2017:

Lenguaje y comunicación: comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas. (SEP, 2017, p. 73).

Esto indica que el proceso de la escritura es fundamental para llevar a cabo la comunicación como parte de las necesidades básicas del ser humano, de esta forma se promueve la expresión a través de la reflexión para comunicar un mensaje, a lo largo de la educación se presentan situaciones en las que los alumnos deberán poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos como base en los primeros grados por lo que es muy importante no dejar de lado estas áreas.

Situación problema

Con base en la observación realizada durante la primera jornada de práctica, se detectó la principal problemática en el aula, la cual es una gran barrera para que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos de 2° “A” además de que retrasa las actividades y genera un rezago en las tareas diarias.

Se trata de la falta de desarrollo de la escritura, a pesar de que los niveles de concreción no muestran un rezago, se observa en la calidad de los escritos que denotan el problema, analizándolo se puede llegar a la conclusión de que es lo que desencadena los demás problemas que surgen en el aula, pues al no entender lo que están leyendo se enfrentan a la necesidad de hablar y al no saber cómo actuar se provoca el desorden.

Los escritos de los alumnos son muy cortos, entre 3 y 4 renglones debido a que no están acostumbrados a escribir, además se puede considerar que todos son iguales pues no se les da la oportunidad de que reflexionen sobre las respuestas o temas, por lo que se limitan a escribir lo que la mayoría dice, de forma que el aprendizaje de la escritura no se desarrolla de manera gradual, sino que se quedan en la misma etapa.

Los alumnos escriben pequeños textos usando un nivel muy limitado de cohesión por lo que algunos de esos escritos no tienen una relación con el propósito de la escritura, las redacciones son muy cortas, con falta de originalidad y las grafías a un nivel muy básico por lo que denota la poca práctica que realizan en casa, así como en la escuela.

Cuando escriben, presentan una actitud negativa pues no están acostumbrados a ello, esto ocasiona que vean la escritura como un castigo en lugar de una oportunidad de expresarse, son pocas las actividades en las que se necesita la escritura, sin embargo, son realmente importantes para evaluar los aprendizajes de manera más concreta, por lo que a la hora de escribir no siguen una estructura.

Copian del pizarrón la mayor parte del tiempo ya que es una forma en la que se piensa que trabajan más rápido por lo que se alcanzan a realizar más actividades, sin embargo, es notorio que realmente no se está dando el aprendizaje, pues sólo se limitan a copiar letra por letra e incluso lo hacen de manera equivocada por lo que los escritos no tienen coherencia, esto ha ocasionado que algunos alumnos están resignados a esperar que los demás terminen la actividad para copiar del pizarrón.

Cuando escriben por sí mismos, es evidente la falta de comprensión, originalidad, reflexión e imaginación que tienen ya que, cualquier indicación representa un problema para desarrollar la actividad, de manera que, al ejemplificar el trabajo a realizar, optan por hacerlo tomar ese modelo, limitándose una vez más a copiar.

Marco teórico

La escritura forma parte de las necesidades básicas del ser humano por lo que conocer los inicios y su importancia en la evolución a través de la historia, es muy importante para comprender los procesos que conlleva el aprendizaje de la misma, para poder intervenir en los métodos y estrategias de enseñanza con el propósito de facilitar su apropiación del sistema.

La invención de la escritura.

La escritura tiene sus inicios desde la antigüedad, hace aproximadamente cuatro mil años, desde los primeros trazos que quedaron inmortalizados en diferentes materiales, que con el paso del tiempo se han ido perfeccionando, hasta los instrumentos con los que se cuenta hoy en día, siguen el mismo propósito que es la necesidad del ser humano por comunicarse.

Como se conoce el origen de la escritura se remite a Mesopotamia, utilizaban diferentes materiales para plasmar cuestiones contables y administrativas, se conocían como cuentas,

denominadas como simples y complejas, poco a poco se empezaron a complementar con líneas e incluso sellos cilíndricos, que denotaba los avances en cuanto al lenguaje, así como la aparición de las clases sociales dentro de la antigüedad ya que no estaban disponibles para todos.

Conceptos básicos de la escritura.

Escribir es producir significados representados mediante un código gráfico. Es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte (Braslavsky y Fernández, 1985).

Candlin y Hyland (1999) insisten en que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos. Dicho de otra manera, los propósitos del escritor responden a prácticas comunicativas particulares que se sitúan en contextos cognitivos, sociales y culturales.

Dentro de Aprendizajes Clave (2017) se encuentra la escritura en el perfil de egreso de la educación primaria, en el apartado de Lenguaje y comunicación:

Comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas. (p. 70)

Pulido y Gómez (2017) resaltan que:

(...) la escritura se inscribe en el ámbito de la experiencia, es decir, que escribir es experimentar, jugar con el pensamiento producir o recrear conceptos, actualizarlos e intentar producir en uno mismo y en los otros efectos de transformación, nuevas formas de mirada y posibilidades de acción. (p.9)

Esto quiere decir que se pretende que el escritor a través de la experiencia al momento de escribir se enfrente a una transformación en su forma de pensar y actuar es decir la transformación personal, por lo que al momento de escribir recuerda las sensaciones o emociones que le produjo en eventos pasados de manera que ya no vuelve a ser el mismo que empezó a escribir.

Competencia escritora

La competencia escritora consiste en el dominio de las habilidades escritoras de los individuos mediante el uso de diferentes procesos cognitivos que se usan para expresar mensajes a través de signos y códigos que se deben descifrar a través de la oralidad, de esta forma es necesario interpretarlos y dominarlos.

González (2016) menciona la definición de la competencia escritora a través de la literatura científica destacando su carácter cognitivo-lingüístico, metacognitivo-afectivo y sociocultural:

- En primer lugar, se identifican competencias lingüístico-cognitivas de planificación, transcripción y revisión de la escritura.
- En segundo lugar, el escritor despliega competencias metacognitivas, tales como poseer una “teoría de las tareas” y una “teoría del texto”. Esto supone, por un lado, tener una idea clara y distinta de las posibles finalidades e intenciones del texto que se va a escribir y de cómo éstas condicionan la forma, contenido y estructura del texto y, por otro, poseer un amplio conocimiento metatextual que permita autorregular la escritura.
- La literatura, también destaca las competencias metacognitivas de carácter afectivo. Las más interesantes son la creatividad para aplicar estrategias propias que permite a los escritores concentrarse y percibirse competentes en el desarrollo de sus procesos escritores de forma independiente y la motivación hacia la escritura.
- Se señalan, además, las competencias socioculturales en la escritura, es decir: competencias sociopolíticas, comunitarias-profesionales y de identidad cultural.

La importancia de la competencia escritora en la vida de los individuos es una gran parte de su desarrollo ya que suple las necesidades básicas del ser humano a la hora de comunicarse, para esto se deben poner en práctica diferentes procesos que implican experiencias relacionadas con la intención comunicar.

Teorías relacionadas con el tema de investigación.

La escritura forma parte de los procedimientos básicos para llevar a cabo la comunicación entre los seres humanos, es esencial en los primeros niveles de educación, esto impacta en el pensamiento ya que permite estructurar las ideas a expresar por lo que el aprendizaje es el resultado de estos procesos de manera que se lleva a cabo autónomamente.

Se conocen algunas teorías que ayudan a comprender mejor el impacto de la escritura en la comunicación, de esta forma surgen diferentes perspectivas que brindan conocimientos que van más allá de las cuestiones académicas, es decir, que se relacionan con el pensamiento humano y en la forma de reaccionar ante las situaciones.

Enfoque sociocultural

Una de ellas corresponde a Vigotsky, quien afirmaba que la escritura estaba relacionada con las estructuras mentales internas de los individuos por lo que dominar el proceso era una

buena herramienta para organizar la conciencia humana, de esta forma se relaciona con el lenguaje oral.

Para Vigotsky citado por Valery (2000) la escritura estructura la conciencia humana:

“la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Durante este proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. Uno, serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización.”

Esto quiere decir que al momento de escribir se llevan a cabo diferentes procesos que permiten hacer un acomodo de lo que se va a comunicar y esto impacta en la conciencia del individuo, además es importante mencionar que para que la comunicación sea satisfactoria se debe tener un conocimiento de la reglas gramaticales y sintácticas que se encargan de que los textos sean claros.

Enfoque metacognitivo

En opinión de Carlino (2005) la escritura conforma un conjunto de procedimientos que impactan en el autoanálisis crítico del saber propio, ya que al momento de escribir aumenta la concentración en las ideas que se quieren expresar de manera que el texto adquiere una perspectiva más estable, de esta forma se piensa que la escritura posibilita la estructuración de las ideas para modificarlas conforme a lo aprendido.

La escritura como una de las actividades más importantes en el aprendizaje también se considera compleja en los diferentes niveles de educación debido a que requiere de la implementación de habilidades cognitivas que se adquieren con base en las experiencias enriquecedoras a las que se enfrenta el individuo, por lo que se va dando de manera gradual el aprendizaje y el pensamiento que cada vez exige mayor esfuerzo.

De esta forma se presentan diversos autores que relacionan los procesos básicos de la escritura con los del pensamiento del ser humano como lo son Hayes y Flowers quienes consideran que el escritor primero pasa por procesos mentales y psicológicos para redactar un texto, asimismo consideran la participación del contexto o vivencias como un determinante de la redacción.

Modelo de Hayes y Flowers por Angulo y Bravo (2006):

“identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones.”

Esto quiere decir que los escritores pasan por una serie de procesos psicológicos, uno de ellos es la reflexión que permite al escritor situarse en tres etapas a hora de producir un texto, la primera, la planificación; en donde se plantean los objetivos, la textualización; se recupera el contenido semántico siguiendo las normas lingüísticas y la revisión; se revisa la estructuración del texto, así como el proceso que siguió.

Metodología

El tipo de investigación que se utilizará es la investigación – acción debido a las características de la problemática a desarrollar y su enfoque.

Kurt Lewin fue el primero en utilizar el término de investigación – acción en 1944 para referirse al tipo de investigación que respondiera a problemas sociales, relacionada con la participación activa ya que el defendía que se podían apreciar avances teóricos al mismo tiempo que cambios sociales, para Lewin la investigación acción se basa en el análisis, recolección de la información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación los cuales se llevan a cabo de manera constante.

Latorre (2003) define la investigación – acción como un instrumento que permite generar cambios sociales, así como el conocimiento educativo que se desarrolla a partir de la autonomía y otorga poder a los que lo aplican en los centros, es decir, proporciona cambios sociales que trabajan a la par del conocimiento educativo con el fin de mejorar.

Por lo que la participación activa del docente es fundamental para generar los cambios que se pretenden de manera que funjan como guías en el aprendizaje educativo y esto genera cambios en la actualidad enfocados en alguna situación que se quiere mejorar, esto sólo se logra con bases teóricas a partir del conocimiento.

Método

Las fases de la metodología de la investigación – acción que se desarrollaron son las siguientes:

1. Planificación

- El problema o foco de investigación.
- Diagnóstico del problema o la situación.
- Revisión documental.
- Hipótesis de acción o acción estratégica.
- Plan de actividades didácticas:

- El calcetín rojo
- Mensaje en la botella
- El narrador
- Manzanas traigo
- ¿Qué hace esta tortuga?
- Mi fiesta de cumpleaños
- El dado de la diversión
- Conociendo a un desconocido

2. La acción

- Control de la acción.

3. La observación

- Observación participante.
- Notas de campo.

4. La reflexión

- Recopilación de la información.
- Reducción de la información.
- Disposición y representación de la información.
- Interpretación de la información.
 - Planificación
 - Producción
 - Revisión

Hipótesis: A partir de actividades basadas en la metacognición los alumnos de 2ºA mejorarán su producción escrita.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de las estrategias aplicadas a los alumnos, evaluadas con base en las etapas de la metacognición, es decir, planificación; presenta la idea general escrita o mental de lo que se va a escribir, producción; escribir el texto siguiendo las ideas del plan y revisión; evaluación y revisión del texto escrito en función del plan de escritura.

Estrategias:	METACOGNICIÓN		
	Planificación	Producción	Revisión
El calcetín rojo	84%	59%	47%
Mensaje en la botella	91%	62%	59%
El narrador	39%	30%	25%
Manzanas traigo	88%	59%	53%
¿Qué hace esta tortuga?	91%	71%	66%
Mi fiesta de cumpleaños	94%	76%	75%
El dado de la diversión	91%	76%	72%
Conociendo a un desconocido	94%	76%	78%

Las principales limitantes de los alumnos en las actividades fueron los errores de ortografía que en ocasiones dificultaban su lectura, así como la congruencia del escrito, sin embargo, los resultados de las primeras estrategias fueron la base para hacer un diagnóstico considerando la metacognición como estrategia didáctica.

Aún con los significativos avances de los alumnos se presenta un porcentaje de los alumnos que no han logrado apropiarse de manera completa de la escritura por lo que se buscaron estrategias para trabajar a la par de los demás compañeros, ya sea realizando las actividades de manera oral o realizando dibujos, con el objetivo de no dejarlos de lado, en algunas actividades como se logró que realizarán con apoyo algunas de las etapas como la planificación.

Durante las últimas estrategias se presentó un alza en la cantidad de alumnos que fueron capaces de realizar la tercera etapa de la metacognición, es decir, la revisión, logrando evaluar sus textos en función de la planificación, se les pudo observar más reflexivos con el propósito de sus escritos, además fue notable la iniciativa por integrar los elementos que consideraron hacían falta.

Discusión y conclusiones

Se presentará un análisis de las actividades que se llevaron a cabo durante la investigación clasificándolas de acuerdo a las tres etapas de la metacognición: planificación, producción y revisión.

Planificación.

Los alumnos desarrollaron la planificación de las actividades escritas cuando pensaban o planeaban lo que iban a escribir antes de hacerlo, es decir, tenían ideas espontáneas y para no olvidarlas se recurría a la escritura haciendo pequeñas notas en la parte superior del cuaderno, al tratarse de alumnos del primer ciclo se les tenía que ayudar con algunas preguntas detonantes, lluvia de ideas, organizadores de información, entre otros, de manera que los productos escritos de los alumnos sean elaborados con un propósito específico buscando la comunicación y la expresión escrita.

A partir de la observación en el desarrollo de las estrategias se pudo observar que la planificación del escrito era algo muy simple pues los alumnos presentaban imaginación, creatividad, entusiasmo, sin embargo, fue necesario intervenir, durante las primeras estrategias se podían escuchar preguntas como: ¿Qué escribo?, ¿De cuántos renglones? O comentarios diciendo que no sabían que escribir, esto indicó que los alumnos estaban acostumbrados a seguir instrucciones directas por lo que no se detienen a reflexionar sobre el propósito de su escritura.

Con el avance de las estrategias se observó que los alumnos llegaban con ideas nuevas para cada estrategia y buscaban la forma de integrarlas a la planificación para después desarrollarlas de manera que cumplieran con los requisitos de la misma y a la vez llenar sus expectativas con las ideas que tenían basadas en el medio que los rodea, durante estrategias como “El narrador” los alumnos recurrían a experiencias y su medio por lo que los personajes de la actividad eran todos los miembros de su familia, así como cuentos que leían como en “Manzanas traigo” que los personajes fueron de cuentos que relacionaban con manzanas, caperucita roja, duendes, villanas, entre otros.

Otras estrategias como: “¿Qué hace esta tortuga?” partieron de textos informativos por lo que presentaba un nivel de complejidad mayor, las bases de su planificación se encontraban implícitas en la lectura por lo que fue necesario que a partir de un organizador se estableciera la información relevante y poder partir a través de ella a la redacción.

Producción.

La producción se llevó a cabo a la hora de seguir la planificación ya que no sólo se trata de “producir” sino redactar con un propósito siguiendo el plan, dentro de la producción se consideran algunos elementos como la sintaxis, la gramática y el léxico, sin embargo, estos no intervienen en la evaluación de las estrategias, durante la aplicación de las mismas fue necesario mencionar que la escritura era libre considerando lo planeado para no perder el tema central.

En algunas estrategias como: “¿Qué hace esta tortuga?” y “Mi fiesta de cumpleaños” delimitaban el texto a escribir en momentos, hablando de la segunda estrategia los alumnos identificaron el inicio, desarrollo y cierre de un cuento, la producción se basó en las experiencias previas con las fiestas de cumpleaños por lo que los resultados fueron muy diversos, dentro de la misma se pudo observar el gusto por la escritura ya que al tratarse de un tema tan alegre que entusiasma a todos los niños brindaba la oportunidad de extenderse.

La extensión del escrito no era un aspecto determinante en la evaluación, sin embargo, resaltó en algunos casos debido a que al tratarse de alumnos de segundo grado que pocas experiencias tienen con la escritura fue gratificante ver como se expresaban con tanta fluidez y facilidad, lo cual se empezó a notar a partir de las últimas estrategias en donde identificaron la importancia de expresarse de manera escrita y no sólo de manera verbal, ya que esto no sólo les servirá para el grado o alguna materia sino para la vida.

Durante esta etapa de la metacognición fue necesario leer con detenimiento los trabajos de los alumnos para identificar si siguieron la planificación elaborada previamente, en los primeros escritos que se revisaron fue notorio que no seguían la planificación, sin embargo, conforme se fueron aplicando las actividades se pudo notar el avance en su manera de redactar considerando las ideas principales.

Revisión.

La primera y la segunda etapa de la metacognición son de gran relevancia, sin embargo, la revisión es el momento que determina si lograron apropiarse de la misma, consistió en la revisión y por lo tanto autoevaluación de los alumnos sobre sus propios escritos, para esto fue necesario que releyeran los escritos y reflexionaran sobre el objetivo del escrito considerando las necesidades o requerimientos de las actividades, así como sus experiencias.

La revisión se consideró el momento de identificar si hacía falta agregar algún elemento de la planificación, sin embargo, mientras se aplicaban las estrategias, se agregaban indirectamente más aspectos a revisar como errores gramaticales, léxico e inclusive sintaxis si los alumnos consideraban que no daban a entender lo que ellos esperaban, la estrategia que más facilitó el proceso fue “Mensaje en la botella” debido a que el objetivo fue mandar un mensaje a un ser querido que se encontraba naufrago, por lo que releyeran el trabajo y

acomodaron palabras para asegurarse de dar un mensaje claro a una persona que lo necesitaba.

El proceso de la revisión no fue algo que se forzó puesto que hubo algunas actividades en las que los alumnos leían e identificaban rápidamente lo que les había hecho falta, corregían y volvían a leer para asegurarse de darse a entender, así como otras en las que destacaban los aspectos que podían mejorar incluso algunos los remarcaron y tomaban de ejemplo para futuras estrategias, fue iniciativa de los educandos corregir, así como hacer pequeños dibujos al final del escrito relacionados con el tema de la actividad lo cual denotaba el mensaje que planearon dar a conocer y hacía que desarrollaran un gusto por plasmar no sólo ideas sino también ilustraciones que los hacían recordar experiencias vividas.

REFERENCIAS

Bibliográfica

- Angulo, T. & Bravo, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Didáctica (Lengua y Literatura)*. Madrid: Didactext.
- Braslavsky, B., & Fernández, M. (1985). *La lectoescritura inicial ¿Qué es leer y escribir?* Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Candlin C. & Hyland K. (1999). *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, R. & Braojos, C. (2016). *Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado*. España: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Plan y Programa de Estudios, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*. Primer Grado. México.
- Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. Venezuela: Educere.

Webgrafía

- Pulido, O. & Gómez, L. (2017). *Sobre la escritura como experiencia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477251872001>

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE TELESECUNDARIA

Lesly Yamilet Salazar Domínguez

yamipeke32@gmail.com

Alberto Santana Ortega

jgsraso@gmail.com

Victoria Espinosa Martínez

vickyesmar@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

Línea temática 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

La geometría es una rama fundamental de las matemáticas que se aborda en telesecundaria. Durante las jornadas de trabajo docente realizadas en un grupo de estudiantes de segundo grado se han podido detectar diversos problemas relacionados con el aprendizaje de esta rama. Tras aplicar un instrumento para determinar los niveles de razonamiento geométrico, se observó que los estudiantes obtuvieron bajos resultados, por lo que se confirma que los alumnos no tienen los conocimientos y habilidades suficientes en esta área. Esta situación hace clara la necesidad de diseñar una propuesta didáctica basada en el modelo de Van Hiele que permita mejorar los niveles de razonamiento geométrico. Esta investigación es de carácter documental, ya que implicó indagar información en fuentes de consulta especializados en didáctica de la geometría. Como resultado, se presenta una propuesta didáctica completa para abordar los temas de construcción —física y virtual— así como cálculo de volumen de sólidos, en la que destaca la base metodológica para telesecundaria —videos e interactivos, trabajo colaborativo, el uso de *software* para geometría dinámica como GeoGebra y simuladores geométricos como ActivInspire. Se espera que al implementar esta propuesta los estudiantes muestren mejoras en sus niveles de razonamiento geométrico.

Palabras clave: Telesecundaria, Van Hiele, Matemáticas, Didáctica, Razonamiento geométrico.

Planteamiento Del Problema

Durante el proceso de formación docente de la Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, se ha detectado que existen necesidades educativas en la escuela telesecundaria en relación a los conocimientos geométricos de los estudiantes, por lo cual, se diseña una propuesta didáctica necesaria para la enseñanza en telesecundaria, debido a que los contenidos en este nivel educativo se establecen y abordan de forma superficial.

Al aplicar el diagnóstico de razonamiento geométrico se detectaron las dificultades que presentan los alumnos, de los cuales dos de ellos se ubican en el nivel 0 de reconocimiento o visualización, tres están en el nivel 1 de análisis y solo un estudiante en el nivel 2 de clasificación. Cabe destacar que uno de los alumnos que se encuentran en el nivel 0 de reconocimiento y visualización, es debido a las faltas que han ido acumulando durante el ciclo escolar, además, se presentan otras dificultades como falta de conocimiento en las operaciones básicas y las tablas de multiplicar.

Por otro lado, el resto de los alumnos desconocen las fórmulas para obtener perímetros, áreas y volúmenes de los cuerpos geométricos, incluso tienen complicaciones para el uso del juego de geometría y la calculadora científica. Los alumnos del nivel 1 de análisis, no cuentan con un antecedente del programa de GeoGebra en los años escolares anteriores y desconocen sus funciones. Aunque el grupo tiene 6 estudiantes, solo 4 de ellos asisten regularmente debido a que algunos realizan trabajo de campo apoyando a sus padres. En relación al estudiante ubicado en el nivel 2 de clasificación, cabe mencionar que su capacidad de comprensión es muy rápida y su intelecto está por arriba de los demás, a pesar de la inasistencia a clases, capta de manera muy detallada los problemas establecidos en el Libro de Texto Gratuito para el Alumno (LTGA) y utiliza adecuadamente las funciones de la calculadora.

Derivado de lo anterior, el objetivo de esta investigación es identificar ¿cuáles son las características que debe tener una propuesta didáctica efectiva para mejorar los niveles de razonamiento geométrico en alumnos de segundo grado en telesecundaria?

MARCO TEÓRICO

La Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2017b, p. 103) afirma “[...] las propuestas son derivadas de la investigación educativa más pertinente, actualizada y basada en el conocimiento de la escuela”. Por lo cual, se emplean este tipo de propuestas para recrear actividades temáticas

y adecuarlas conforme a los contenidos del LTGA en los temas más complicados, basado en un estudio a profundidad y a partir de las actividades, estrategias y evaluaciones desarrollen sus capacidades al máximo. Los aprendizajes clave nos hacen mención (SEP, 2017b, p. 33) que “La función de la escuela no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender”.

Por ello, se ve la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que cumpla con los parámetros establecidos, lo que conlleva a realizar una investigación y análisis del aprendizaje de los educandos, para obtener mejores resultados al término de implementar la propuesta. De esta forma Alsina (1997, p. 20) establece que “[...] la complejidad de la educación geométrica a diferencia de otras ramas de la matemática, radica en la omnipresente e inevitable dialéctica entre la conceptualización y visualización o dicho de otro modo, entre la experimentación y la demostración”.

Por lo cual el docente deberá cambiar la idea de cómo comenzar sus clases con el objetivo de que los estudiantes empiecen a desarrollar sus habilidades propias del razonamiento geométrico y le den sentido a lo que están aprendiendo. La propuesta contiene estrategias que implementan el uso de materiales didácticos (manipulables y *software*), pues se coincide con la afirmación de Arias et al. (2011, p. 23) en cuanto a que “El uso adecuado de la tecnología permite una mejor visualización de los problemas matemáticos”. Por lo tanto, dentro de la propuesta se llevan a cabo recursos y materiales de uso tecnológico y físicos que apoyan al estudiante a vincularse con nuevas herramientas de trabajo.

La propuesta incluye GeoGebra, porque como lo establece Pabón et al. (2015) el *software* GeoGebra es “[...] una herramienta facilitadora para el desarrollo de las competencias matemáticas ya que le permite visualizar y simular situaciones reales de manera dinámica e interactiva” (p. 65). Comprender la idea anterior es indispensable para poder promover eficientemente la enseñanza y aprendizaje de la geometría, así mismo, el *software* está diseñado especialmente para abordar contenidos curriculares de geometría y es factible su uso en telesecundaria. También se incluye ActivInspire, que es un *software* para impartir lecciones colaborativas en pantallas interactivas, y promueve el aprendizaje gracias a su amplio conjunto de herramientas para crear e impartir lecciones dinámicas. ActivInspire le ayuda a los profesores a dar vida a sus clases, mediante actividades ricas y potentes que atraen la atención de los estudiantes, mezclando evaluaciones en tiempo real y experiencias realistas, con el proceso de aprendizaje (Promethean, 1995). Junto con GeoGebra, ActivInspire serán las aplicaciones fundamentales para la propuesta didáctica que se pretende generar, porque con este tipo de programas, recrean ambientes de aprendizaje más interactivos y dinámicos que permitan lograr captar la atención de los alumnos.

Es importante mencionar la pedagogía e ideas metodológicas que subyacen a la enseñanza de la geometría y que son necesarias para iniciar el diseño de las propuestas de instrucción en el aula. De acuerdo con López y García (2008, p. 27), “La geometría modela el espacio que percibimos, es decir, la geometría es la matemática del espacio”, desarrolla habilidades en los alumnos y representa una simulación sobre los diversos espacios que perciben y aprenden a construir conocimientos de tipo matemáticos.

El diseño de una propuesta didáctica debe brindar el desarrollo de diferentes habilidades visuales (e.g., Briseño y Gúzman, 2015), comunicación (SEP, 2017b), dibujo (e.g., López y García, 2008) que favorecen la resolución de un problema. Las evaluaciones realizadas por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008, p. 15) revelan que “[...] si bien hay avances en la calidad de los aprendizajes en matemáticas, la distancia que separa los resultados obtenidos con los esperados es muy grande”.

Sin embargo, el sistema tradicional en la educación no brinda al estudiante las herramientas necesarias para obtener los conocimientos precisos para cumplir con los propósitos esperados que les permitan indagar, analizar y discernir la información que lo lleve a la verdadera toma de decisiones (Astorga y Aliendo, 2005). En busca de diseñar una propuesta didáctica que permita mejorar los elementos secuenciales en una planeación didáctica, se parte del objetivo de promover en la educación secundaria actitudes, habilidades y adquirir conocimientos con la finalidad de que los estudiantes establezcan relación con la autonomía en la resolución de problemas matemáticos en torno a su ambiente de aprendizaje. Así, esta propuesta didáctica está inspirada en el Modelo de Razonamiento Geométrico de Van Hiele (MRGVH).

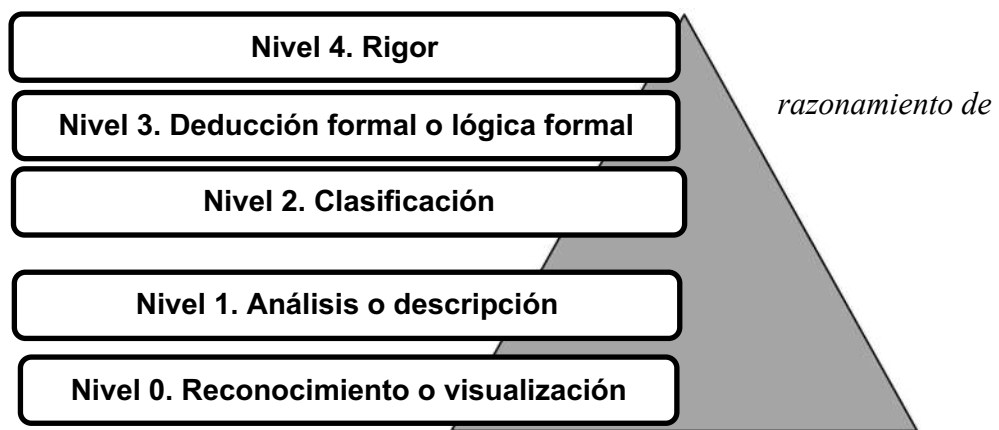
Modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele

Pierre M. Van Hiele y Dina Van Hiele-Geldof, trabajaban como profesores de geometría de enseñanza secundaria en Holanda, a partir de su experiencia docente, elaboraron un modelo que dan a conocer en 1957, mismo que tiene su origen en los trabajos doctorales demostrados en la secundaria (Van Hiele, 1986). Posteriormente revelaron, un modelo de enseñanza y aprendizaje de la geometría, que trata de explicar por un lado como se produce la evolución del razonamiento geométrico de los estudiantes y por otro cómo puede un profesor ayudar a sus alumnos para que mejoren la calidad de su razonamiento (Jaime, 1993).

En el MRGVH se puede considerar el diagnóstico como el primer paso para la elaboración de una propuesta didáctica en donde se reconoce la importancia del contexto interno y externo del aula, el diagnóstico pedagógico y tomando como referencia las estrategias de intervención didáctica elegidas, además, de las estrategias de evaluación, con base en las necesidades de los estudiantes, así como los referentes teóricos que enmarcan la respectiva propuesta didáctica.

Al diseñar una propuesta didáctica se establece que trabajar con diversas herramientas tecnológicas es de gran importancia, además, permite a los estudiantes tener una mejor visualización de conceptos para comprender los contenidos complejos, siendo que en muchas ocasiones no se realizan por la falta de comprensión para realizar construcciones geométricas. Por lo cual, Van Hiele (1986) clasifica los niveles de razonamiento geométrico (ver Figura 1) en los que se puede observar un ejemplo.

Figura 1
Niveles de Van Hiele



Es importante destacar que a través del modelo se pueden identificar los grados de conocimiento que se desea alcanzar con los estudiantes y los niveles de comprensión y razonamiento del mismo. El modelo de Van Hiele sugiere a los profesores cómo lograr que sus estudiantes mejoren la calidad de su razonamiento matemático menciona Fuentes et al. (2015). Tal como lo indican Gutiérrez et al. (1991), en el modelo de Van Hiele existen cinco fases secuenciales para la instrucción (ver Tabla 1). Para fines de esta investigación, fueron analizadas y descritas con el objetivo de dar claridad sobre los elementos que deben conformar cada fase de instrucción.

Tabla 1
Fases de instrucción propuestas en el modelo de Van Hiele

Fases	Descripción
1. Información	En esta fase el profesor interactúa a través de diversos diálogos con los estudiantes, identifica los tipos de conocimientos previos que tienen en torno a la geometría, también debe informar sobre el campo de estudio en

	el que trabajará el alumno.
2. Orientación dirigida	Los estudiantes deben investigar los conceptos en torno a las propuestas didácticas elaboradas por el maestro, a tal grado que descubran los elementos que conforman cada nivel.
3. Explicitación	Las experiencias que han adquirido los estudiantes se verán reflejadas en las expresiones y opiniones tras los mecanismos observados. Además el docente juega un papel importante y debe cuidar el lenguaje que se emplea en la clase.
4. Orientación libre	Durante esta fase el alumno debe realizar trabajos más complejos y difíciles, además, el docente deberá adaptar estrategias para concluir las actividades de manera adecuada y pueda entender el significado de éstas.
5. Integración	En este nivel el alumno debe ser capaz de revisar, sumar y unificar los cuerpos geométricos y su relación que configura un nuevo sistema de conocimiento construido por ellos mismos.

Estas fases se plantean para que cada estudiante a partir del nivel en el que se encuentra, pueda desarrollar sus capacidades y habilidades dentro del marco de la geometría. También, es importante tener en cuenta las orientaciones didácticas van encaminadas al manejo del tiempo adecuado en la clase, donde los alumnos puedan resolver los problemas por ellos mismos y volverse autodidactas.

METODOLOGÍA

Esta investigación cuenta con un enfoque documental. Se inició con una revisión de literatura, para la cual se tomaron en cuenta los LTGA (SEP, 2017a), libros clásicos de matemáticas (e.g., Baldor, 2004), revisión de los aprendizajes clave que están vigentes (SEP 2017b), revistas (e.g., Fouz, 2006), conferencias (e.g., Arias, 2015) y tesis doctorales (e.g., Jaime, 1993) relacionadas con investigación en didáctica de la geometría, con el propósito de tener suficientes antecedentes. Para desarrollar esta investigación se ha seguido una ruta que consta de los siguientes pasos: 1) Determinar el problema, 2) Revisión de literatura; 3) Identificar un modelo de instrucción; 4) Diseño de la propuesta didáctica. Sin embargo, todavía falta ejecutar la implementación de la propuesta didáctica y el análisis de resultados.

Contexto, población y muestra

Esta investigación se está realizando en la escuela telesecundaria “Fausto Rodríguez León” en el grupo de segundo grado, sección “A”. El grupo tiene 6 estudiantes, la edad de los alumnos oscila entre los 12 y 13 años. En la escuela se encuentran inscritos cerca de 25 alumnos, y está ubicada

en la localidad de Coacalco perteneciente al municipio de Teteles de Ávila Castillo, al noreste del estado de Puebla.

El instrumento de diagnóstico

Se aplicó un test diseñado por Fouz (2006) cuya versión original se encuentra en inglés y fue traducido al español para fines de este estudio. Este instrumento está conformado por 25 ítems con una escala de 0 a 1, a partir de ello se confirma, cuáles son los contenidos que no manejan en su totalidad los estudiantes, así como el nivel en que se clasifican conforme al diagnóstico aplicado al inicio de la propuesta, con el propósito de determinar actividades que aumenten sus niveles de conocimiento.

En primer grado, la asignatura de matemáticas se divide en aritmética, trigonometría, estadística, probabilidad, algebra y geometría. En geometría, se encuentran los siguientes temas: volumen, perímetro, área, ángulo central y ángulo interior e incluso el LTGA menciona al *software* de GeoGebra para complementar las actividades de manera sencilla.

RESULTADOS

Como resultado de esta investigación, se presenta el ejemplo de una parte de la propuesta didáctica global, resaltando que las acciones que se proponen implementar no son las que aparecen textualmente en los LTGA, por el contrario, las actividades didácticas que están planteadas fueron diseñadas con base en ideas metodológicas encontradas en las fuentes que se consultaron para la revisión de literatura. De esta forma una característica fundamental de esta propuesta consiste en que contiene una serie de estrategias innovadoras –como el uso de potentes simuladores geométricos– que fortalecen la experiencia de la práctica docente. A continuación la descripción de la propuesta.

Justificación de la propuesta

Tras aplicar una evaluación diagnóstica de geometría en base en el MRGVH, se determinaron los siguientes aspectos: 1. Se encontró un bajo nivel de conocimiento en la rama de geometría; 2. Contenidos geométricos del LTGA que son abordados de manera superficial y tradicionalista; 3. Los niveles de razonamiento geométrico que presentan los estudiantes del grupo están por debajo de lo esperado.

Diseño de la propuesta didáctica

Se muestra un ejemplo que aborda un ciclo completo del modelo de instrucción elegido (Van Hiele, 1986), incluyendo las 5 fases del modelo de instrucción de Van Hiele. El tema general es cálculo de volumen y construcción de cilindros, conos y esferas. Cada una de las sesiones de

clase planteadas en este ejemplo se tienen proyectadas para una duración de 100 minutos. En la Tabla 2 se puede ver el desarrollo completo de la secuencia de actividades didácticas que conforman esta parte de la propuesta.

Tabla 2.

Ejemplo de la propuesta didáctica

Propuesta didáctica para promover el aprendizaje de la geometría en alumnos de segundo grado de telesecundaria			
Grado y grupo : 2° “A”	Aprendizajes esperados: Calcular el volumen de prismas y cilindros rectos.		Eje: Forma, espacio y medida.
Secuencias relacionadas: Bloque 1 11. Volumen de prismas Bloque 3 33. Volumen de cilindros rectos.	Bloque 3: El arte de las matemáticas y las matemáticas en el arte.	Rama: Geometría	Tema: Volumen
Fase 1. Información			
Actividades	Secuencia de actividades	Intensión didáctica	Tiempo
Evaluación diagnóstica.	Se aplica una propuesta escrita a los estudiantes del grupo a partir del modelo de Van Hiele. <ul style="list-style-type: none"> Versión original ver el siguiente Enlace Versión traducida ver el siguiente Enlace 	Determinar los conocimientos previos y clasificar el nivel en que se encuentran.	40 min.
Construyendo, aprendiendo y jugando con Tangram.	Realizarán de manera individual una construcción de figuras planas a través de un tangram, además, se le brindará a cada estudiante una hoja de trabajo con las figuras correspondientes.	El estudiante será capaz de identificar visualmente las figuras geométricas que se conforman en las construcciones.	20 min.
Introducción a GeoGebra.	Explicar a los estudiantes como se llevará a cabo GeoGebra y la utilidad de este <i>software</i> tiene para su enseñanza de la geometría.	La importancia que tiene utilizar un software especializado en geometría.	20 min.
Hagamos un formulario.	Los estudiantes a partir de un cuadernillo geométrico colocarán las construcciones de los cuerpos geométricos donde identificarán el	Identifiquen las fórmulas que constituyen los cuerpos geométricos para el cálculo de área y	20 min.

	nombre, fórmula de área y volumen del cuerpo.	volumen.	
Actividad innovadora		Tiempo total	Recurso o material
Exploración donde identifiquen las características de los cuerpos geométricos, además, conozcan la utilidad de GeoGebra.		100 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-test. • Tangram • GeoGebra • Hoja de trabajo
Fase 2 Orientación dirigida			
Actividad	Secuencia de actividades	Intención didáctica	Tiempo
Presentación en PowerPoint: Construcción de cuerpos geométricos.	Realizar una presentación en PowerPoint sobre las construcciones de los cuerpos geométricos, así como sus representaciones tridimensionales.	Analizar contenidos que favorezcan la conceptualización, investigación y demostración.	30 min.
Construye un gráfico. (Cuadro comparativo).	Elaboración de un cuadro comparativo con los elementos necesarios y las características de los cuerpos geométricos mencionan Homero y Victoria (2001, p. 77).	Reconozcan la importancia de formular conceptos y propiedades de la geometría.	20 min.
Creando una esfera y calculando su área.	Explicar las fórmulas para calcular el área y volumen de una esfera retomando a Baldor (2004, pp. 295-297) y se le brindará un plano de construcción a cada alumno.	Reconocer los métodos para el cálculo de área y volumen de una esfera.	30 min.
Modelación de un cilindro recto.	Proyección de un ejemplo para la construcción de cilindros rectos mostrando como se elabora un diseño en el <i>software</i> de GeoGebra.	Conocer las características de construcción de un cuerpo (cilindro).	20 min.

Actividad innovadora	Tiempo total	Recurso o material	
Simulación y modelación para identificar los trazos visuales en el diseño de una construcción en un cuerpo geométrico.	100 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • GeoGebra • Diapositivas • Hoja de trabajo • Plano de una esfera. 	
Fase 3. Explicitación			
Actividad	Secuencia de actividades	Intención didáctica	Tiempo

Juega con palabras y figuras de un Memorama.	Se le brindará a cada alumno un memorama con diversas imágenes que contienen figuras planas, cuerpos geométricos, fórmulas de área, volumen y perímetro así como propiedades y características propias de cada cuerpo.	Clasificar las figuras y cuerpos geométricos a partir de las cualidades que estos poseen dentro de un tablero.	20 min.
Una nueva forma de crear figuras con pentominós.	A cada estudiante se le brindará un juego de pentominós y elaborarán 18 construcciones (tres por alumno) tomando como referencia que solo hay de las 358 soluciones únicas.	Analizar construcciones que pueden generar para la resolución de problemas.	25 min.
¿Cómo sé que es una pirámide?	Modelación de deltaedros, además, identificar cuál de ellos cumplen las condiciones de una pirámide como ejemplo de Clemens et al. (1989, p. 442).	Identificar las propiedades de las pirámides, así mismo, diferenciarlas de los deltaedros	25 min.
Introducción al plano cartesiano.	El docente deberá explicar las interacciones con los ejes x , y , z al construir figuras o cuerpos dentro de un plano cartesiano.	Conocer las partes que constituye un plano cartesiano.	50 min
Actividad innovadora		Tiempo total	Recurso o material
Simulación donde pondrán a prueba sus conocimientos al tener contacto con GeoGebra.		100 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Pentominós • Memorama
Fase 4. Orientación libre			
Actividad	Secuencia de actividades	Intención didáctica	Tiempo
Prueba 1. Cuestionario.	Se brinda un cuestionario de problemas retomando a Clemens et al. (1989, p. 458) para el cálculo de volumen, área y perímetro en una prueba escrita.	Aprendan a derivar diversas fórmulas para calcular, áreas, perímetros y volúmenes.	20 min.
Prueba 2. Modelación.	Elaboración de cuerpos geométricos con materiales moldeables por lo cual se tomaron ejemplos de Homero y Victoria (2001, p. 85). Por otro lado, realizar diversos cortes en un prisma de base triangular en tres pirámides retomando el principio de Cavalieri.	Conocer las propiedades de un cuerpo para identificar qué tipos de principios o teoremas se aplican a los objetos	20 min.
	Diseñar en GeoGebra:	Emplear la utilidad del	

<p>Prueba 3. Aplicación de GeoGebra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cubo (Hallar el ángulo formado por las diagonales de las dos caras adyacentes de un cubo, realizar el desarrollo plano y una simulación de este mismo. • Cono (Crear un cono a través de un triángulo rectángulo y generar una rotación sobre el eje z.) 	<p><i>software</i> para crear diversos desarrollos planos teniendo como antecedente elementos introductorios a un plano cartesiano.</p>	<p>60 min.</p>
<p>Actividad innovadora</p>		<p>Tiempo total</p>	<p>Recurso o material</p>
<p>Simulación en la que pondrán a prueba los conocimientos que han adquirido hasta el momento de las sesiones anteriores.</p>		<p>100 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juego geométrico. • Cuestionario • GeoGebra • ActiveInspire.
<p style="text-align: center;">Fase 5. Integración</p>			
<p>Actividad</p>	<p>Secuencia de actividades</p>	<p>Intención didáctica</p>	<p>Tiempo</p>
<p>Modelar cuerpos geométricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una esfera generada por rotación. • Elaborar un cilindro recto a partir un cuestionario de instrucciones (datos) sobre los elementos de la figura en GeoGebra. 	<p>Los alumnos puedan elaborar diseños más allá de lo común que se presentan en los libros de texto.</p>	<p>40 min.</p>
<p>Repaso histórico.</p>	<p>Se llevará a cabo una presentación de poster con la comunidad estudiantil de la escuela de procedencia sobre los teoremas relacionados con investigaciones geométricas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorema de Ptolomeo • Teorema de Pitágoras • Teorema de Euclides • Teorema de Euler • Principio de Cavalieri 	<p>Hacer un recuento histórico sobre diferentes exponentes de la rama de geometría y la importancia de estos en la vida actual.</p>	<p>60 min.</p>
<p>Actividad innovadora</p>		<p>Tiempo total</p>	<p>Recurso o material</p>
<p>Modelación, los alumnos serán capaces de diseñar construcciones geométricas en GeoGebra, así mismo, realizar un repaso histórico de los diversos teoremas matemáticos que se utilizan en la actualidad.</p>		<p>100 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • GeoGebra • Instructivo • Poster

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis que se ha llevado a cabo sobre el MRGVH, es importante destacar que la experiencia adquirida al diseñar una propuesta didáctica basada en investigación, muestra resultados favorables que ayudan a los estudiantes a evaluar los conocimientos, debido a la revisión de literatura que se ha realizado para el diseño de la propuesta ha dejado una grata experiencia y aprendizaje para poder contribuir en la educación de los jóvenes, finalmente, lo anterior motiva a seguir preparándose e investigando para estar a la altura de los futuros desafíos como docente de telesecundaria.

Por lo cual, se espera que al implementar la propuesta didáctica del MRGVH se logren los aprendizajes esperados en los estudiantes; aunque todavía no se ha implementado, tiene los suficientes elementos para que sea efectiva, debido al diseño de las actividades que se establecen en la misma. Por lo anterior, se destaca que las características que debe tener una propuesta didáctica efectiva para mejorar los niveles de razonamiento geométrico son en primer lugar que la propuesta didáctica esté basada en antecedentes de investigación matemática educativa, en este caso el modelo de Van Hiele; que contenga un modelo de instrucción adecuado como las 5 fases del modelo, donde las actividades deberán ser desarrolladas en un orden adecuado. Además, el tipo de actividades diseñadas no propiamente tienen que ser las que se encuentran en lo LTGA, sino que ayuden a mejorar cualquier subtema geométrico. Otra característica importante en esta propuesta es el uso de *software* como GeoGebra, ActivInspire y materiales didácticos específicos para la enseñanza geométrica, que le ayudan a los estudiantes de telesecundaria en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades geométricas, así mismo, se incluyen problemarios diseñados con retos académicos superiores a lo que están acostumbrados los alumnos. Todo lo anterior sin perder de vista que en la propuesta se considera en lo general, la metodología de telesecundaria al incluir herramientas tecnológicas para promover el aprendizaje de la geometría. Finalmente se exhorta a los futuros docentes, así como a los docentes en servicio a que revisen y de ser posible realicen investigaciones relacionadas MRGVH para que puedan conocer ideas y orientaciones metodológicas que están en tendencia actualmente.

REFERENCIAS

- Alsina, C., Burgués, C., y Fortuny, J. (1991). *Materiales para construir la geometría*. Síntesis.
- Arias, R., Guillén, C., y Ortiz, L. (2011). *GeoGebra, una herramienta para la enseñanza de la matemática*. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Recife, Brasil.
- Alsina, C. (1997). *¿Por qué geometría? Propuesta didáctica para la ESO*. Síntesis.

- Astorga, A., y Aliendro, S. (2005). *La enseñanza en la geometría de la escuela primaria de Réne Berthelot y Marie Hélele Salim*. Laboratorio de Didáctica de las Ciencia y Tecnología de la Universidad de Bordeaux I de Arquitania.
- Baldor, J. (2004). *Geometría plana y del espacio y trigonometría*. Publicaciones Cultural.
- Clemens, O., Cooney, T., y Sullivan. (2008). *Geometría y trigonometría*. Pearson.
- Clemens, O., Daffer, P., y Cooney, T. (1989). *Geometría con Aplicaciones y Solución de problemas*. Addison-Wesley Iberoamericana.
- Fouz, F. (2006). Test geométrico aplicando el Modelo de Van Hiele. *Sigma Revista de Matemáticas*, 28 (5), 33-58. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6_sigma/es_sigma/adjuntos/sigma_28/5_test_geometri_co.pdf
- Fuentes, N., Portillo, J., y Raquel, J. (2015). *Desarrollo de los niveles de razonamiento geométrico según el modelo de Van Hiele y su relación con los estilos de aprendizaje*. Universidad de Colombia.
- Gutiérrez, A., Jaime, D., & Fortuny, J. (1991). *An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the Van Hiele levels*. Journal for Research in Mathematics Education.
- Hernández, R., Fernández, C., y Babtista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Homero, A., y Victoria, S. (2001). *Introducción a la Geometría con: el geómetra*. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Instituto Nacional de la Evaluación de Educación. (2008). *La enseñanza de la Geometría*. Textos de Divulgación.
- Jaime, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de Van Hiele: la enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de razonamiento* [tesis doctoral no publicada]. Universidad de Valencia.
- López, O., y García, S. (2008). *La enseñanza de la Geometría*. Textos de divulgación.
- Pabón, G., Nieto, Z., y Gómez, C. (2015). Modelación matemática y GeoGebra en el desarrollo de competencias en jóvenes. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 65. <http://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487008.pdf>
- Promethean. (1995) *ActivInspire*. (versión 2.18.68238)[Software] Promethean Limited. <https://www1.support.prometheanworld.com/es/product/activinspire>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Matemáticas. Segundo grado. Telesecundaria*. SEP. https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/Alumno/Libros/2/Matematicas/TS-LPA-MATE-2-V1-BAJA_1/
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral, matemáticas. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP. <http://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/mate/1-LPM-sec-Matematicas.pdf>

Van Hiele, P. (1986). *Structure and Insight: A theory of mathematics education*. Academic Press.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROMOVER APRENDIZAJES SOBRE ECUACIONES LINEALES EN PRIMERO DE TELESECUNDARIA

Monica Cuenca Morales
cuencamonica715@gmail.com

Alberto Santana Ortega
jgsraso@gmail.com

Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

Línea temática Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

RESUMEN

El estudio de álgebra es un aspecto fundamental en los programas de estudio de secundaria, por lo que es importante considerar que los docentes deben motivar un aprendizaje efectivo de esos temas. Sin embargo, los temas son abordados de manera muy elemental y superficial tanto en los planes como en los programas de estudio. Tal es el caso del tema de ecuaciones lineales que se imparte en primer grado. Al trabajar ecuaciones lineales con un grupo de alumnos de primer grado de una telesecundaria se detectó un bajo nivel de conocimientos y habilidades. Ante esta situación, se consideró necesario diseñar una propuesta didáctica que promoviera efectivamente el aprendizaje de este tema en los estudiantes. En este estudio se presentan los hallazgos más importantes obtenidos de una revisión documental, entre los que destacan un modelo de instrucción muy importante —por su alto grado de flexibilidad y porque es posible replicarlo en diversos contextos— propuesto por Guy Brousseau. Como resultado de esta investigación, se generó una propuesta didáctica diseñada específicamente para los alumnos que estudian en una escuela semirural. Se espera que, al implementar esta propuesta didáctica, los alumnos logren aprender efectivamente los temas de ecuaciones lineales abordados.

Palabras clave: ecuaciones lineales, matemáticas, aprendizaje, telesecundaria

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al abordar los temas de ecuaciones lineales con los alumnos de primer grado de la escuela telesecundaria “Elena Keller” en primer grado en su sección D, ubicada en una zona semirural de la región, se creía que tenían un poco más de conocimiento acerca de estos contenidos, al momento de aplicarles una evaluación diagnóstica se pudo observar que tenían dificultades al resolver este tipo de problemas. Entre las que se observaron dentro del aula está el aprendizaje y manejo de las tablas de multiplicar, el uso del juego geométrico, la lectura y comprensión de problemas, su razonamiento algebraico no es el oportuno y como los alumnos son de primer año de telesecundaria no tienen formalmente antecedentes más sólidos en relación con estos temas de ecuaciones.

Otro punto que es necesario mencionar y que lleva a los alumnos a no comprender estos temas, son que el plan y programa de estudios solo contiene nueve secuencias en los tres grados; es decir, tres en primero, tres en segundo y tres en tercero, al observar estas dificultades dentro del salón, se hace interesante buscar algunas estrategias o diseñar una propuesta que ayude a los alumnos a superarlas, y que los interesen a comprender más acerca de estos temas. Al conocer las dificultades que poseen los alumnos es necesario reflexionar y analizar cuáles son los obstáculos con los que nos enfrentaremos y a partir de ello considerar qué tipo de actividades diseñar para el aprendizaje de los alumnos, por ello hacemos mención que:

Se debe considerar que los contenidos que se trabajan en las secuencias didácticas en primer grado de expresiones algebraicas o ecuaciones de primer grado sean suficientes para su comprensión y aprendizaje, también tomar en cuenta cuánto tiempo duran las secuencias didácticas de cada una de ellas, analizar si es suficiente el tiempo que se les dedica a estas secuencias en cada uno de los grados, considerando también si se deben seguir enseñando ecuaciones lineales como lo indican el libro para el maestro y el libro del alumno, saber cuáles son los recursos y materiales que se deben ocupar para su enseñanza y de igual forma, si las estrategias que se utilizan para su enseñanza son las correctas, todo lo anterior aunado al conocimiento que tienen los maestros en servicio del dominio de contenidos en la enseñanza de las ecuaciones de primer grado.

Tomando en cuenta que no tenemos bases para argumentar o respuestas para las situaciones anteriores y con los resultados de las evaluaciones diagnósticas que se les aplicó a los alumnos, se ve la necesidad de diseñar una propuesta que ayude a superar las dificultades que estos tienen al abordar los temas de ecuaciones lineales. Para ello se realizó una revisión de literatura que permita conocer algunas alternativas para respaldar la elaboración de la propuesta.

Por esta razón, la investigación se orienta bajo el perfil de la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características que debe tener una propuesta didáctica efectiva para ayudar a superar las dificultades en el aprendizaje de ecuaciones lineales en alumnos de primer grado de telesecundaria?

MARCO DE REFERENCIA

De acuerdo al plan y programa de estudio de Aprendizajes clave, en el campo de formación académica que corresponde a la asignatura de matemáticas que se basa en el pensamiento matemático nos menciona que, “en la educación básica, este campo formativo abarca la resolución de problemas que requieren del uso de conocimientos de aritmética, álgebra, geometría, estadística y probabilidad” (SEP, 2017b, p. 159).

Es importante resaltar que uno de los propósitos para la educación secundaria menciona que los alumnos deben saber “resolver problemas que impliquen el uso de ecuaciones hasta de segundo grado” (SEP, 2017b, p. 162).

Por ello, se retomó la secuencia de ecuaciones en la asignatura de matemáticas en primero de telesecundaria, un ejemplo y estructura de ella son las siguientes partes:

Eje: Número, algebra y variación

Tema: Ecuaciones

Aprendizaje esperado: resuelve problemas mediante la formulación y solución algebraica de ecuaciones lineales.

Enfoque: Según la SEP, en la educación básica la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio (2017b, p. 163).

Basándonos en lo anterior, se hizo una revisión literatura y buscando algunos antecedentes de autores que han investigado acerca de este tema nos encontramos con lo siguiente:

Según Maturana (2017, p. 80)

La propuesta de implementar en las aulas de nuestras escuelas una nueva forma de aprender o de llevar el aprendizaje a los estudiantes es la teoría de situaciones didácticas. Esta teoría le permite al estudiante construir el conocimiento, desarrollar su pensamiento, ser una persona crítica, argumentativa y propositiva del conocer de su entorno socio-cultural.

“Consideraba que todo aprendizaje era el paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento. Y para ello establecía los estadios por los que pasa el adolescente: asimilación-equilibración-acomodación lo que significa el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal” (Piaget, 1997, p. 27)

“Plantea su teoría del aprendizaje-desarrollo y para ello forja el concepto de Zona Próxima de Desarrollo. El adolescente llega con elementos de aprendizaje previo y la escuela coadyuva a su desarrollo” (Vygotsky, 1978, p.10)

“A considerar el medio como un sistema autónomo, antagonista del sujeto, y es de este del que conviene hacer un modelo, en cuanto a especie de autómeta” (Brousseau, 2007, p. 15)

“Una situación es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (Brousseau, 2017, p. 17)

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es promover el aprendizaje en la resolución de problemas cotidianos con sistema de ecuaciones lineales, por medio de situaciones didácticas movilizandolas capacidades en el orden del pensamiento de variación en los estudiantes de primer grado de telesecundaria.

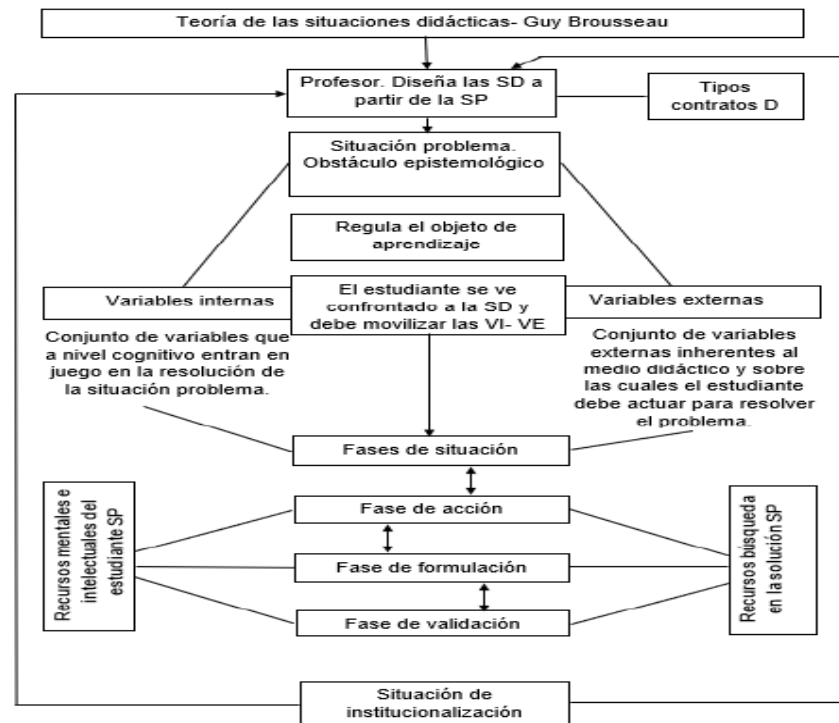
Para la elaboración de la propuesta didáctica se toma como referencia el modelo de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau representado en cuatro fases, las cuales se adaptarán de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos.

Modelo de Guy Brousseau

El modelo de Brousseau se considera como una primera fase para la elaboración de una propuesta didáctica que ayude al avance de este tema, en él se reconoce la importancia del contexto interno del aula, mediante el diagnóstico del grupo, siendo los referentes para el diseño de actividades didácticas que sean sustentadas a partir de los referentes teóricos metodológicos analizados anteriormente. En la figura 1 se presenta la estructura del modelo de Brousseau, misma que siguió como base para el diseño de la propuesta que se busca construir.

Figura 1

Modelo de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau



La propuesta didáctica se presenta en un formato que puede ser modificado de acuerdo a las características del contexto en el que se va a aplicar. Contiene la secuencia de actividades, los materiales didácticos, el tiempo en que realizará cada actividad, las estrategias, los programas y los productos de cada sesión como metodología a la resolución de esta propuesta.

METODOLOGÍA

La investigación documental que se realizó para el diseño de la propuesta didáctica consistió en la revisión de planes y programas de estudio (SEP, 2017b), libros de matemáticas (Maturana, 2017), revistas sobre investigación matemática y tesis (Ramírez, 2018) que aportaron información sobre el tema de estudio que se aborda.

Enseguida se detallan cuatro de las fases que ya se llevaron a cabo para esta investigación, las últimas dos aún están por aplicarse es por ello que no se mencionan:

Primera fase: Se aplicó un instrumento de evaluación a los alumnos para determinar el nivel de conocimientos que tenían en la rama del álgebra, identificando las dificultades que

tuvieron al contestar los diferentes ítems. Con los resultados se consideró la necesidad de proponer acciones que incrementen los aprendizajes de los estudiantes.

Segunda fase: A partir de estas dificultades se realizó una revisión de literatura de autores que hayan trabajado este tema, con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica para ayudar a superarlas.

Tercera fase: Durante esta revisión se llegó a la conclusión de retomar el modelo de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau, siendo este la base para sustentar el diseño de la propuesta de instrucción. Este modelo contiene 4 fases que son: situación de acción, de formulación, de validación y de institucionalización, las cuales ayudarán a los alumnos en su aprendizaje.

Cuarta fase: Ya obtenido el modelo de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau se diseñó la propuesta didáctica adaptando las actividades de acuerdo a las características y necesidades del grupo de estudio, los materiales que se requieren, y los tiempos que se tomarán para llevarla a cabo.

En la fase cinco se llevará a cabo la implementación en el aula con los alumnos y en la fase seis es la evaluación que se pretende obtener al aplicar esta propuesta didáctica, el sí aprendieron o no, si los alumnos respondieron favorablemente ante las actividades planteadas, si hubo o no avance en su aprendizaje, o si definitivamente quedaron igual que antes de aplicar esta propuesta.

En la escuela telesecundaria “Elena Keller” se trabaja específicamente en el primer año en su sección D en el municipio de Hueyapan, Puebla con un total de 30 alumnos en donde 17 son hombres y 13 son mujeres, los cuales 2 de ellos (un hombre y una mujer) desertaron por problemas familiares, las edades en las que se encuentran los alumnos son entre 11 y 12 años correspondiente a la etapa de la adolescencia, sus actitudes y comportamientos son de acuerdo al contexto en donde se desarrollan. Los estilos de aprendizaje de acuerdo al test Kolb en el grupo están distribuidos de la siguiente manera: 11 divergentes, 9 acomodador, 6 convergentes, 2 acomodador/convergente, 1 asimilador y 1 acomodador/divergente, el cual nos ayuda a saber la manera de aprender de cada alumno y en algunas ocasiones para organizar equipos. En la telesecundaria cada uno de los docentes tiene su manera de trabajar y de evaluar a los alumnos. El trabajo entre docentes es colaborativo y en beneficio de la escuela.

Para conocer en qué temas los alumnos tienen mayores dificultades se les aplicó un instrumento para la recolección de datos, éste se utilizó como diagnóstico y se aplicará como final para obtener los resultados. Este instrumento fue realizado en una página llamada

formularios Google la cual contuvo 20 ítems; 2 ítems como preguntas básicas, 6 ítems generando una ecuación a partir de un problema, 5 ítems de sustitución encontrando el resultado, 4 ítems completando tablas y 3 ítems generando gráficas, todas con cuatro opciones. El instrumento fue aplicado en el aula de computación de la escuela telesecundaria con un total de 8 máquinas en un tiempo de 50 minutos, para que los 30 alumnos pasaran utilizamos dos sesiones de computación y los que faltaron fueron 6 alumnos a los que se les permitió realizarlo en otro tiempo designado por el maestro encargado del área de computación. Tal instrumento se puede ver en [Enlace](#):

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La propuesta contiene estrategias que consisten en el uso de material didáctico entre ellos, juegos lúdicos, hojas de trabajo, el trabajo colaborativo y autónomo. Estas estrategias se sustentan en la teoría del socio-constructivismo como lo menciona Piaget y Vygotsky (1969 y 1978) y de los campos conceptuales como el medio. Se trata de que el estudiante sea capaz de construir él mismo el aprendizaje, para lo cual es necesario que los aprendizajes estén organizados en términos de situaciones problemas. Como lo plantea Brousseau (2017) el profesor debe diseñar las situaciones didácticas a partir de las situaciones problemas.

En la tabla 1 se dan orientaciones metodológicas para ayudar a definir las características que deben tener las situaciones didácticas en cada fase de instrucción.

Tabla 1

Definición de las situaciones didácticas en cada fase de instrucción.

Ecuaciones lineales	
Fase 1: acción	<ul style="list-style-type: none"> • Para un sujeto, “actuar” consiste en elegir directamente los estados del <i>medio</i> antagonista en función de sus propias motivaciones. El aprendizaje es el proceso por el cual se modifican los conocimientos representados por medio de descripciones de procedimientos siguiendo al sujeto.
Fase 2: formulación	<ul style="list-style-type: none"> • Para la formulación de un conocimiento corresponde a una capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo y reconstruirlo en un sistema lingüístico). El medio exigirá al sujeto involucrar a otro sujeto, a quien primero deberá comunicar una información.
Fase 3: validación	<ul style="list-style-type: none"> • Los esquemas de la acción y la formulación conllevan a procesos de corrección, para asegurar la pertinencia, adecuación, adaptación o convivencia de los conocimientos movilizados.

**Fase 4:
institucionalización**

- Da a determinados conocimientos el estado cultural indispensable del saber. Presenta lo que han hecho los alumnos, describir lo que había sucedido y lo que estaba vinculado con el conocimiento en cuestión, asumir un objeto de enseñanza, identificarlo, acercarlo a las producciones de los conocimientos a otras creaciones e indicar cuales podrían ser reutilizadas nuevamente.

Dentro de las dificultades que se presentaron para el diseño de una propuesta didáctica que ayude a los alumnos en su aprendizaje de ecuaciones lineales en primer grado de telesecundaria, fue que los alumnos en primer lugar no cuentan con los antecedentes sólidos básicos de álgebra entre ellos la suma, resta, multiplicación, división o la comprensión de problemas con símbolos imposibilitando el interés en estos temas, para ello fue necesario adecuar actividades de acuerdo a sus insuficiencias.

Otra de las dificultades al llevar a cabo la revisión de literatura fue el elegir con precisión y claridad un modelo que nos sirviera de guía como respaldo para llevar a cabo todas las actividades, esto porque existe un gran número de autores y documentos que han investigado acerca de este tema. Por ende, se enfrentó a que al seleccionar un modelo metodológico fue una gran dificultad el diseñar las actividades acordes para los alumnos, indicar los tiempos, los productos que se obtendrían y la organización de las sesiones en cada fase de instrucción.

Resultados

El trabajo desarrollado a partir la investigación documental y obteniendo el modelo de la Teoría de las situaciones didácticas que ayudaron a diseñar una propuesta que se implementará en matemáticas en la rama del álgebra específicamente en ecuaciones lineales en primer año de secundaria, permite clarificar sobre qué escribir, cómo enfocar un tema, que recursos y materiales utilizar, en que tiempo realizar la actividad y qué tipo de información extra buscar. Al trabajar este modelo se aprende la importancia de diseñar propuestas de manera clara y argumentada.

Propuesta didáctica para promover aprendizajes de ecuaciones lineales en primero de telesecundaria.

Justificación del planteamiento de la propuesta:

De acuerdo a los resultados encontrados en el desarrollo de los alumnos dentro del aula durante las observaciones, están:

- Los bajos resultados en la evaluación diagnóstica que se les aplicó
- Sus antecedentes con estos temas en la primaria no son formales

- El bajo dominio y manejo de las tablas de multiplicar impide que su razonamiento algebraico sea el oportuno
- Sus bases no son sólidas, por ello su lectura y comprensión de problemas con símbolos, imposibilita el interés y avance de los alumnos.

Bloques en dónde se ubica: 1-matemáticas de película, 2-fractales y 3-los mapas y las escalas.

Secuencias en las que se relaciona: 8 ecuaciones 1, 21 ecuaciones 2 y 30 ecuaciones 3.

Eje con el que se relaciona: Número, álgebra y variación.

Tema de estudio: Ecuaciones lineales.

Aprendizaje esperado: Resuelve problemas mediante la formulación y solución algebraica de ecuaciones lineales.


Sesiones y duración: 15 sesiones de 100 minutos cada una.

Secuencia de actividades didácticas		
Fases	Sesión	Actividades
Introducción (previo a las cuatro fases)	1	<ul style="list-style-type: none"> • Se orienta a los alumnos para que conozcan conceptos básicos como: ecuación, pendiente, expresión algebraica, incógnita, miembro, matematización, sustitución, igualación, GeoGebra, plano cartesiano, creciente, decreciente, entre otros plasmados en su libreta, los cuales son relacionados al tema de estudio de manera general, la actividad durará 30 minutos. • Proyectar el recurso audiovisual <i>¿Qué son las ecuaciones?</i>, el cual ayudará a los alumnos a diferenciar de qué es una ecuación y qué no lo es, esta actividad se realizará en 8 minutos de manera grupal, haciendo anotaciones en su libreta. • De acuerdo a los datos trabajados se realizará la actividad 1 como ejemplo (SEP, 2017) con una duración de 15 minutos en donde se pretende que los alumnos encuentren valores a ecuaciones de formas $x + a = b$; $ax = b$ y otras de la forma $ax + b = c$ de manera individual. • Para la actividad 2 en un tiempo de 30 minutos se plantean una estructura de actividades, las cuales los estudiantes intentan representar un problema planteado a través de traducir el texto a código, signos y símbolos matemáticos (Maturana, p. 50)
	2	<ul style="list-style-type: none"> • En la primera actividad: La situación didáctica inicia con la representación llevada al aula de dos pizzas y tres litros de refresco. Con la simulación de los productos se forma una escena durante 15 minutos en donde los 28 participantes se dividen en tres equipos, mencionando quienes son los propietarios de la pizzería, los empleados y los clientes.

4 h de 50 minutos		<ul style="list-style-type: none"> • Los clientes se sientan en 4 mesas formando grupos de familias y amigos. A cada equipo se les proporcionarán billetes didácticos para que paguen, ellos realizarán pedidos a los empleados de manera aleatoria, conforme a los integrantes de cada mesa, esta representación se realizará en 20 minutos mientras se les dan las instrucciones y aclaran algunas dudas. • En la segunda actividad, luego de que todos participen y hagan la representación de la compra, se les entregará a los alumnos una hoja de trabajo con el contenido de lo que ellos terminaban de representar a través de una situación problemática planteada (Maturana, p. 61), esta tendrá una duración de 30 minutos para poder consultar información de antecedentes trabajados en su libreta para entender y comprender lo planteado, concentrándose en la actividad, generando una buena lectura y escucha en el aula para comprender y producir con coherencia la presentación de sus resultados. • Para realizar la siguiente actividad en un tiempo de 15 minutos los alumnos intercambiarán sus hojas de trabajo, en donde se evaluarán los resultados obtenidos haciendo algunos comentarios de manera grupal.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Para poder ir analizando el proceso de resolución, los alumnos leen los ejercicios que se les presentan en una hoja de trabajo varias veces para identificar los datos conocidos y los desconocidos (Maturana, p. 62), en esta actividad algunos estudiantes simulan resolver la situación, se les otorgan 30 minutos para realizarla, juegan con los resultados o escriben incoherencias. • Con los datos conocidos intenta escribir, plantear y traducir lenguajes algebraicos con un tiempo de 10 minutos en su libreta de manera individual. • Realicen tablas en un tiempo de 30 minutos en donde los alumnos propongan otras cantidades relacionadas a las de los problemas anteriores, realizando una autoevaluación la cual les servirá como reflexión de lo aprendido en esta sesión.
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Formula hipótesis en su libreta para las siguientes preguntas en un tiempo de 10 minutos: <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cuál es el costo de una pizza? 2.- ¿Cuál es el costo de un refresco? <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Un cierto porcentaje de estudiantes expresan los términos algebraicos de las 2 pizzas y los 3 refrescos, matematizando de lo cotidiano a lo matemático utilizando el método heurístico o abductivo (la prueba del ensayo-error).</p> </div>

<p>Situación de formulación</p> <p>4 sesiones de 100 minutos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Para ello, los alumnos comparten opiniones de manera grupal, de cómo resolver el problema y en donde propone y comunica soluciones al planteamiento encontrado con los datos del problema, para esta actividad se les dará 15 minutos. • En esta actividad que durará 10 minutos, los alumnos plantean una estrategia en su libreta a través del ensayo-error y por tanteo para dar solución al problema, enseguida, el procedimiento lo presentarán en una lámina la cual mostrarán dentro del grupo en un tiempo de 15 minutos. • El grupo organizado en equipos de 9 integrantes se les proporcionarán 10 expresiones algebraicas, 10 resultados en tarjetas y una bola de estambre a cada equipo, las indicaciones se darán dentro del salón en 10 minutos. • Para realizar la actividad, los alumnos saldrán al patio y en el piso colocarán de manera dispersa las tarjetas y relacionándolas con el estambre, los alumnos fortalecerán lo aprendido hasta el momento, la actividad será realizada en 30 minutos
	5	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de esta sesión los alumnos organizados en equipos, se les proporcionará un memorama de expresiones algebraicas las cuales serán relacionadas con sus resultados, situaciones referentes a la problemática planteada, desarrollando sus habilidades algebraicas en un tiempo de 30 minutos. • Se les proporcionará un pequeño texto en donde los alumnos leerán y analizarán los principios que se deben tomar en cuenta al representar una ecuación de primer grado (Anfossi, pp. 29 -30) y los anoten en su libreta, esta actividad se llevará a cabo en un tiempo de 20 minutos. • De acuerdo con lo anterior, se les proporcionará un material impreso de balanzas en donde continuarán con la interpretación de 5 ejemplos planteados, esto les ayudará a ejemplificar la igualación de una ecuación en una balanza, la actividad durará 20 minutos. • De acuerdo a la información proporcionada y a los ejercicios anteriores, los alumnos plantean una ruta de solución en los ejercicios trabajados en su libreta de manera individual con un tiempo de 10 minutos.
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante una plática en un tiempo de 15 minutos los alumnos interactúan brindando información y animando al grupo en continuar aprendiendo a través de la búsqueda de resolver cada uno de los ejercicios que se les presenten, los cuales proponen una ruta de solución, y así llegar a los resultados. • Proponiendo una situación abstracta a los problemas a través de la resolución de ecuaciones lineales con una variable mediante la sustitución, se les

		<p>presentan 12 ejercicios en el pizarrón para encontrar el valor de la incógnita solo de manera oral, recibiendo participaciones individuales (Anfossi, p. 32), la actividad tendrá una duración de 25 minutos tomando algunos videos como evidencias de la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectar a los alumnos el recurso audiovisual <i>ecuaciones de primer grado súper fácil - para principiantes</i> el cual les ayudará para conocer otros ejemplos de ecuaciones e ir desarrollando sus habilidades de manera grupal con un tiempo de 15 minutos. • Enseguida después de observar y analizar el video, proporcionar a los alumnos de manera individual una hoja de trabajo en donde resolverán los ejercicios planteados anteriormente y resolverlos en un tiempo de 20 minutos, así los alumnos verificarán si sus predicciones en la actividad anterior fueron correctas. • Intercambien su trabajo con otro compañero para comparar sus resultados de manera grupal, la actividad durará 10 minutos.
	7	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos matematizan del mundo de la vida cotidiana al mundo matemático; para ello, se les proporciona una hoja de trabajo en donde tendrán que analizar bien el problema y posteriormente resolverlo como se indica en la actividad en un tiempo de 20 minutos. • Se pretende que los alumnos por medio del proceso de tabulación, a partir del valor unitario de una pizza y un refresco den continuidad a 6 valores de manera proporcional tomando en cuenta los principios analizados en la sesión 5, para ello se les proporcionará una hoja de trabajo en donde podrán resolver el ejercicio de manera individual, teniendo un tiempo de 15 minutos. • Para esta actividad a los alumnos se les proporcionará un impreso en donde tendrán que graficar en el plano cartesiano los datos obtenidos (pares ordenados de x y y representando y comunicando la solución al problema en una gráfica con un tiempo de 20 minutos de manera individual. • Presentar a los alumnos en el pizarrón 3 funciones para completar las tablas en hojas de sus libretas, encontrando los valores a y de manera individual, esta actividad les ayudará a conocer otros ejemplos de ecuaciones y las hojas servirán de evidencia, se les dará un tiempo de 25 minutos.
	8	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a los alumnos en equipos de 3 integrantes de acuerdo a los estilos de aprendizaje de Kolb, durante 10 minutos para dar indicaciones, proporcionar los nombres de los integrantes de cada equipo y entregar los materiales necesarios, esto para realizar la siguiente actividad. • Para esta fase, los alumnos deben explicar y mostrar a los demás su proceso de resolución, describiendo como hizo para encontrar los valores de una

<p>Situación de validación</p> <p>6 sesiones de 100 minutos</p>	9	<p>variable (sustitución), representando en un papel bond una de las funciones, su tabla correspondiente y la gráfica que se generó con estos datos, esta actividad será realizada en 25 minutos para plasmar su procedimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseguida se rifarán para que 3 de los equipos pasen a dar su explicación, para esto se les dará un tiempo de 15 minutos y haciendo algunas aclaraciones a los equipos. Esta actividad se realizará en 45 minutos de manera general. • Ejercitan lo procesado y resuelven 20 ejercicios (Anfossi, pp. 32-33) que se le proporcionarán a cada alumno, se les dará el resto del tiempo de la sesión, en caso de que el tiempo no alcance se lo podrán llevar a casa y traerlos contestados.
	9	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de reconstruir el proceso de la matematización vertical que lo llevo a validar la solución del problema. • Para esta sesión es importante realizarla en el aula de computación, considerando que se hará la verificación de las ecuaciones, se utilizando el programa de GeoGebra, en donde los alumnos insertarán algunas de las ecuaciones trabajadas en la sesión anterior comprobando si son o no ecuaciones lineales, para esta actividad se les dará el tiempo que dura la clase que son 50 minutos, aclarando algunas dudas o preguntas que tengan los alumnos. <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos elaboran argumentos sólidos que corroboran la comprensión de la resolución de ecuaciones lineales graficadas en GeoGebra, para ello las gráficas generadas se guardarán en un archivo de Word y posteriormente en una sola carpeta, realizar la actividad de manera ordenada en un tiempo de 10 minutos. • Al regresar a aula, los alumnos compartirán algunas facilidades o dificultades que se les presentaron al momento de insertar las ecuaciones, se les hizo interesante, aburrido, el deseo de saber más, o algunos otros comentarios; esto les ayudará a conocer como están avanzando cada uno de manera general, se les dará un tiempo de 15 minutos.
	10	<ul style="list-style-type: none"> • Retomando lo trabajado en la sesión anterior, los alumnos contestarán unas preguntas que se les proporcionarán en una hoja de trabajo de acuerdo a las rectas generadas con las ecuaciones, la actividad durará un tiempo de 15

		<p>minutos, ayudando a los alumnos a recordar algunos conceptos analizados en la sesión 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno infiere que las ecuaciones lineales generan rectas en el plano cartesiano de manera proporcional, para ello se les proporcionará una hoja con problemas los cuales generan rectas, con esta información relacionarán la gráfica, el problema y su expresión algebraica (SEP, 2017^a) la actividad tendrá una duración de 25 minutos. • Proyectar a los alumnos el recurso audiovisual <i>¡Un paso más y listo!</i>, el cual ayudará a ampliar el conocimiento sobre la resolución de este tipo de ecuaciones, de manera individual ir haciendo sus anotaciones llevada a cabo en un tiempo de 10 minutos. • Los alumnos realizarán un análisis reflexivo, agruparán de manera consecutiva los procedimientos o estrategias utilizadas en la búsqueda de la respuesta a los problemas planteados, para esto, se les pedirá a los estudiantes revisen sus anotaciones, ejercicios trabajados, sus gráficas resueltas, fotografías, videos, entre algunos otros recursos utilizados para ir teniendo organizadas las actividades, realizar esta actividad en 20 minutos.
	<p>11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo a la organización que se realizó para tener en orden la metodología del procedimiento de aprendizaje, los alumnos realizarán un breve escrito en una hoja blanca o de su libreta plasmando los obstáculos a los que se enfrentaron para encontrar la solución a los ejercicios planteados, será un texto máximo de 20 renglones y mínimo de 10, se les dará un tiempo de 15 minutos para que recuerden lo trabajado durante las sesiones. • Los alumnos explican de manera oral su escrito y de cómo hizo para llegar a la resolución de los problemas, en esta actividad será participación individual voluntaria, ayudando a saber quiénes son los alumnos que van entendiendo un poco más en el desarrollo de estas actividades, está en un tiempo de 20 minutos. • Organizar a los alumnos binas para llevar a cabo la siguiente actividad, se darán 10 minutos para que se integren y se den las indicaciones correspondientes de manera grupal. • Proporcionar a cada bina un juego de dominó el cual les ayudará a fortalecer los conocimientos trabajados, para esta actividad los alumnos tendrán que ir anotando sus procedimientos en su libreta, se les dará un tiempo de 30 minutos. • Al terminar la actividad los alumnos darán sus participaciones individuales en los cuales irán brindando sus resultados, realizando así su autoevaluación, para ello se tiene un tiempo de 15 minutos.

	12	<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión hay claridad en los procedimientos utilizados por el estudiante en la resolución de problemas, demostrando por medio de métodos y materiales el cómo logró encontrar la respuesta a los problemas y ejercicios planteados de ecuaciones lineales con una variable, para esta actividad tendrán un tiempo de 30 minutos. En seguida, se organizará al grupo en equipos como anteriormente se había trabajado, se les darán indicaciones y se les proporcionarán los temas que les tocará exponer en la sesión 14 (problemas, sustitución, tabulación y graficas), para ello se ocuparán 20 minutos. Se les explicará a los alumnos en un tiempo de 20 minutos cual es el propósito de exponer cada una de los temas ante la comunidad escolar, explicando cada uno de los procedimientos que se utilizaron para el aprendizaje de las ecuaciones.
	13	<ul style="list-style-type: none"> Esta sesión se realizará en el aula de computación, implementando los simuladores de GeoGebra para que los alumnos manipulen el programa y la resolución de ecuaciones, tablas y gráficas, esta actividad se realizará en un tiempo de 50 minutos. Al terminar la actividad, regresando al aula se hará una charla con los alumnos para exponer de manera oral la experiencia que han tenido con el manejo del programa de GeoGebra, si les sirve o no el utilizarlo para algunas otras situaciones y de manera general el abordar el tema de ecuaciones lineales, esta actividad se realizará en un tiempo de 20 minutos. Los alumnos tendrán un tiempo de 15 minutos para aclarar algunas dudas de acuerdo a la exposición de temas que se realizará en la siguiente sesión.
Situación de institucionalización 2 sesiones de 100 minutos	14	<ul style="list-style-type: none"> De acuerdo con los equipos organizados de los temas que se repartieron a los equipos en sesiones anteriores, indicar a los alumnos preparen su material para salir a demostrar su trabajo, esta actividad se llevará a cabo a nivel escuela en el techado de la misma el día 26 de marzo del presente año, presentando una exposición de los procedimientos utilizados para el desarrollo de la resolución de ecuaciones lineales. Esta actividad tiene como finalidad exponer los pasos que los alumnos siguieron para encontrar los resultados de los ejercicios planteados en las sesiones trabajadas; para esta actividad se tiene un tiempo destinado de 100 minutos.
	15	<ul style="list-style-type: none"> Esta actividad será realizada en el aula de computación, se aplicará la evaluación final a los alumnos, se pretende que pasen todos los alumnos en una sesión de 50 minutos, pero en caso de que no se pueda se tiene previsto otro día que les toque el horario de computación sin ningún problema por parte del maestro encargado del aula.

Se espera que, al implementar esta propuesta didáctica, los alumnos logren aprender efectivamente los temas de ecuaciones lineales abordados, aportando un aprendizaje significativo en el alumno y pueda comunicar estos conocimientos en los siguientes grados escolares y situaciones cotidianas.

CONCLUSIONES

Como conclusión tenemos el diseño de una propuesta didáctica que ayude a superar las dificultades en el aprendizaje de ecuaciones lineales a los alumnos de primer año de telesecundaria y que mediante una revisión de literatura la cual logró que nos basáramos en el modelo de la teoría de las situaciones didácticas propuesto por Guy Brousseau el cual guiará el proceso de aprendizaje y el desarrollo de actividades. Este modelo contiene 4 fases que pueden usarse como base para diseñar propuestas didácticas enfocadas en la enseñanza de otros temas e incluso en otras asignaturas, pero teniendo en cuenta que es de acuerdo a las características del grupo con el que se trabajará.

Es importante mencionar que a pesar de que aún no se lleva a cabo la aplicación de la propuesta, se espera que los alumnos al realizar las actividades planteadas mejoren su aprendizaje, se motiven al realizar ejercicios de ecuaciones, tengan mayor dominio en las tablas de multiplicar y su comprensión de problemas con expresiones y símbolos sea el oportuno.

Por todo lo anterior, se expresa que para poder tener un aprendizaje enérgico y bien cimentado en nuestros alumnos es necesario y muy importante documentarnos revisando antecedentes que ayuden a desarrollar tal aprendizaje, adecuando las actividades que satisfagan las ineficiencias que presenta el grupo de estudio, al contar con una base metodológica es más fácil para el docente tanto adecuar actividades como obtener los resultados, esto se argumenta porque se ve la necesidad de retomar modelos que ayuden a diseñar propuestas para el desarrollo o metodología de acciones y mejores resultados en el aprendizaje dentro de nuestras aulas.

REFERENCIAS

- Anfossi, A. (1930). *Álgebra*. Progreso.
- Acervo - Televisión Educativa. (2018, 7 de diciembre) *¿Qué son las ecuaciones?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WZtAVTwYHbU>
- Acervo - Televisión Educativa. (2018, 7 de diciembre) *¡Un paso más y listo!* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gcUIelz5Ics>
- Baldor, A. (1995). *Álgebra*. Cultural.
- Barnett, R. A. (1984). *Álgebra*. McGraw-Hill.
- Brousseau, G. (2017). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Carreón D. (2018, 17 de diciembre). *Ecuaciones de primer grado súper fácil – para principiantes* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IHblqjW8RY8>
- Maturana, J. L. (2017). *Situaciones didácticas y resolución de problemas cotidianos: sistemas de ecuaciones lineales con dos variables en un grado noveno*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad ICESI Escuela de las Ciencias de la Educación.
- Piaget J. y Vygotsky L. S. (1999). *El legado de Vygotsky y Piaget en la educación*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Ramírez, J. L. (2018). *La enseñanza de las ecuaciones lineales desde la variación*. [Tesis de maestría no publicada]. Instituto Pedagógico Nacional.
- Rivero, F. (2000) *Resolviendo ecuaciones lineales con el uso de modelos*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de los Andes.
- Secretaría de Educación Pública, (2017a). *Libro del alumno matemáticas primer grado*. <https://www.cicloescolar.mx/2018/08/matematicas-primer-grado-telesecundaria.html>
- Secretaría de Educación Pública, (2017b). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/mate/V1programa-MATE-p148-155.pdf>
- Swokowski, E. W. (2009). *Álgebra y trigonometría con geometría analítica*. CENGAGE Learning.

RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Bernabé Solís de la Rosa

solisb@uadec.edu.mx

Jael Betbirai Morales de Hoyos

betbydehoyos@outlook.com

Josselyn De Jesús Sustaita Hernández,

sustaitajosselyn@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Línea temática: 5 Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente

Resumen

La Aritmética es una rama fundamental de las matemáticas y se imparte desde la educación inicial, sin embargo, se comprueba mediante pruebas estandarizadas como PLANEA, que los alumnos carecen de conocimiento acerca de estos temas. Existen diversos factores que intervienen en el aprendizaje del estudiantado, por ejemplo, los recursos didácticos que se implementan en el aula para el aprendizaje. El presente trabajo centrado en investigación acción, tiene como objetivo presentar los resultados de un recurso didáctico innovador, implementado en una preparatoria pública de Saltillo Coahuila. Los resultados fueron satisfactorios, observando una diferencia notable entre los resultados de dos grupos (A y B) quienes fueron sometidos a pruebas para verificar lo aprendido en el curso. El 87% de los alumnos del grupo A aumentó de calificación en la segunda prueba, después de haber jugado, y el 2.8% se mantuvo y el resto disminuyó su resultado. En el presente trabajo, se muestra la primera parte del proyecto, se pretende que después de diversas muestras del alumnado tomadas aleatoriamente de grupos de los diversos niveles educativos, se considere este recurso útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Aritmética.

Palabras clave: Recursos didácticos, Enseñanza de las matemáticas, Medio Superior, Aritmética.

Planteamiento del problema

Planea, es una prueba estandarizada utilizada para aplicarse en momentos clave de la formación de los estudiantes, es decir, en grados terminales de la educación obligatoria y en cuarto de primaria con el propósito de saber con qué medida los estudiantes del país que cursan estos grados escolares alcanzan los aprendizajes que se consideran esenciales o claves en cada nivel educativo (INEE, 2017). Se observó que en el área de matemáticas, en el municipio de Saltillo, en nivel medio superior en el periodo del 2017 hubo un bajo índice de respuestas correctas en el área de Aritmética (Resolución de problemas que impliquen la utilización de números enteros, fraccionarios o decimales positivos y negativos), por lo que se construyó una herramienta lúdica, que será de apoyo para los docentes de matemáticas, con la finalidad de reforzar los temas de Aritmética, principalmente, los diversos conjuntos de números (naturales, enteros, fraccionarios e irracionales), operaciones y propiedades. Se pretende con la presente, corroborar mediante pruebas, si el recurso didáctico, es apto para considerarse como una propuesta útil en la enseñanza- aprendizaje de la Aritmética.

Como futuros docentes normalistas nuestra motivación se fundamenta en mejorar el conocimiento en la enseñanza de las matemáticas (particularmente en la Aritmética) en todos los niveles educativos. Debido a las dificultades presentadas durante el trabajo en el aula, específicamente durante el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas que contemplan los contenidos de Aritmética, surge la problemática de cómo lograr que los alumnos aprendan Aritmética de una manera más concreta, considerando que el uso de materiales manipulativos puede contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la Aritmética.

Marco Teórico

El rendimiento de los estudiantes tiende a bajar cada año, no sólo en México, sino que en otros países de Latinoamérica y en todo el mundo (Lamas, 2015), es por eso la necesidad de buscar y experimentar nuevas metodologías de enseñanza que logren ser efectivas y eficientes en la enseñanza de las matemáticas. Ser innovadores en la labor docente es una tarea fundamental.

La innovación educativa es un proceso que consiste en incorporar objetos nuevos, caracterizados por un cambio creativo y duradero en cualquier nivel de las prácticas educativas, realizada de manera intencional y que producen modificaciones en el sistema de generación y transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la

finalidad de mejorar la calidad de algún aspecto significativo del hecho educativo (Silva Lara, 2015).

La actividad lúdica es un recurso innovador adecuado para la realización de los aprendizajes ya que ofrece un acceso agradable de conocimientos, modifica y reelabora los esquemas de conocimiento y a construir el propio aprendizaje (Gairín Sallán & Fernández Amigo, 2010).

La actividad matemática ha tenido a lo largo del tiempo una componente lúdica que ha permitido entender algunos conceptos y teoremas de esta y otras ciencias exactas. Mediante el juego se pueden crear situaciones de máximo valor educativo y cognitivo que permitan experimentar, investigar, resolver problemas, descubrir y reflexionar (Muñiz Rodríguez, Alonso, & Rodríguez Muñiz, 2014).

Los juegos son actividades atractivas y aceptadas con facilidad para estudiantes, las reconocen como elemento de su realidad, las competencias básicas que se desarrollan con la aportación de juegos favorecen las relaciones con otros estudiantes, autonomía, tratamiento de la información, trabajo en equipo, seguimiento de normas, discusión de ideas, comprensión de los propios fallos y el reconocimiento de los éxitos de los demás. (Muñiz Rodríguez, Alonso, & Rodríguez Muñiz, 2014). Encaminar las matemáticas con juegos educativos y dejando de lado la enseñanza abstracta, es una estrategia que favorece la participación activa de los estudiantes (Serna Ferrer, 2011).

Los juegos sirven para desarrollar contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales, en Matemáticas favorecen destrezas mentales, el razonamiento lógico, el cálculo numérico y el desarrollo de la inteligencia. Usar este medio mejora la actitud de los alumnos, estimula su creatividad, desarrollan estrategias, aprovechan el error y se adaptan a cada alumno (Gairín Sallán & Fernández Amigo, 2010).

El juego puede estar presente en todo tipo de actividades y en todos los procesos de aprendizaje y en todo campo de conocimiento. Las teorías de la psicología, con los postulados de Jean Piaget, están apoyados en características del ser humano, como la afectividad, la personalidad, la cognición, la motricidad y su incidencia en los periodos de desarrollo evolutivo del niño, que se traduce en la construcción del conocimiento y, por consiguiente, del ser humano. De aquí se desprenden los denominados juego sensoriomotor, juego simbólico y juego de reglas (Melo Herrera & Hernández Barbosa, 2014).

La clasificación y función de los juegos favorece a realizar una mejor planeación, clasificación y aplicación de las actividades lúdicas en la escuela, indistintamente de las áreas de conocimiento en el que se organice el currículo. Cuando se quiere enseñar por medio del juego es necesario tener claras sus características y finalidades; se deben

considerar aspectos vinculados a la motricidad y al desarrollo cognitivo del niño, además de tener presentes los aspectos socioculturales del educando. También es fundamental considerar el "espacio en el que se realiza el juego, el papel que desempeña el adulto, el número de participantes, la actividad que realiza el niño, el momento en que se encuentra el grupo (Melo Herrera & Hernández Barbosa, 2014).

Para poder jugar dentro del aula es necesario seguir ciertas etapas, iniciando con el diagnóstico, es decir, determinar los intereses frente a la clase, luego se presentan los juegos a utilizar dependiendo de los objetivos planteados y el tema a abordar. Posteriormente se aplica el material didáctico a los estudiantes, se reflexiona sobre los progresos, estancamientos, aprendizajes, los comportamientos individuales y del grupo y finalmente una evaluación con el fin observar si hubo cambio significativo, de lo contrario, cambiar de actividades para superar las dificultades presentadas (Cepeda Ramírez, 2017).

Metodología

El tipo de metodología que utilizamos fue la investigación acción y estuvo compuesta por las siguientes fases:

Fase 1. Los participantes estudiados fueron dos grupos de una escuela pública de Saltillo, Coahuila de nivel medio superior, conformado por un grupo de 35 alumnos y el segundo grupo de 40 alumnos. Se realizaron diferentes actividades para cada grupo, se describen a continuación: El grupo A conformado por 30 alumnos tuvo una exposición magistral sobre el tema de Aritmética, tales como conjuntos de números, operaciones básicas, operaciones con fracciones, redondeo y el teorema fundamental de la Aritmética. Posteriormente se les aplicó una prueba referente a los temas vistos. En una segunda sesión se presentó y se aplicó el recurso didáctico planificado por alumnos de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, de la Especialidad de Matemáticas, titulado "21" (veintiuno).

Fase 2. Se les aplicó nuevamente otra prueba, con los mismos contenidos, pero con diferentes ejercicios. Al grupo B conformado por 40 alumnos, en la primera sesión se empezó jugando y conforme pasaba el juego, se le aclaraban a los alumnos dudas, acerca de cómo resolver algunas operaciones con conjuntos. Luego se les aplicó la misma prueba que al grupo A.

El objetivo de la fase 2, pretende observar si existe alguna diferencia significativa después de haber jugado con el recurso lúdico (en el caso del grupo A). Y observar que ocurre con los resultados del grupo al que no se le dio una explicación previa de los temas de

cuadradas. El tablero está ideado con la intención de que el estudiantado reconozca las características de cada conjunto y pudiera diferenciar uno de otro.

También, dentro de las casillas aparecen los símbolos: “#” y “C”. El “#” es un comodín, al participante que le tocó quedarse en esa casilla tendrá que sacar una tarjeta, dicha tarjeta tiene los números del cero al veintiuno. Ellos podrán utilizar ese número para modificar su CANTIDAD, de tal forma que les ayude a acercarse al número veintiuno. Por ejemplo, si el jugador tiene la cantidad de 90 y se posiciona en la casilla con el símbolo “#” y aleatoriamente le tocó el 5, el tendrá que pensar, que puede hacer con ese dígito de tal forma que se acerque al veintiuno, lo más óptimo sería dividir entre 5, quedando así con la cantidad de 18. Esa será su nueva cantidad.

Si se posiciona en la casilla con el símbolo “C”, el jugador tendrá que elegir una tarjeta considerada como un apoyo, pues cada tarjeta contiene propiedades de números que pueden ser utilizados para reducir o simplificar su número o dificultar la cantidad a otro jugador. Tales propiedades tienen que ver con redondeo, o factorizar la parte entera de su número y quedarse únicamente con los factores tales que el producto se acerque o sea igual a veintiuno. Otro de los enunciados de las tarjetas es verificar si la parte entera que tienen es divisible entre un número (el que indique la tarjeta), si éste lo cumple, entonces podrá complicar la cantidad de otro participante, sumándole un número de dos dígitos.

Fase 4. Aplicación de pruebas. Las pruebas estaban divididas en 5 secciones que se muestran en la siguiente tabla con la instrucción a seguir respectiva.

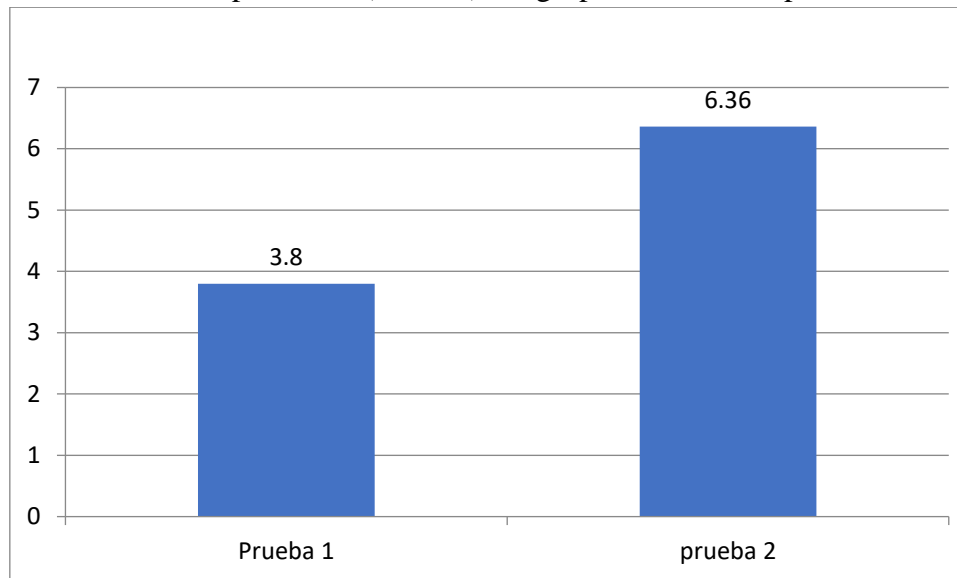
Tabla 1.- Contenido temático de la prueba

Contenido	Instrucción
Operaciones con números decimales y Fraccionarios	Calcula el resultado de las siguientes operaciones: a) $3.2 - 5.4$ b) $\frac{3}{5} * \frac{10}{12}$
Conjunto de números	Menciona conjunto de números que conozcas, si conoces el símbolo con el que se representa, escribirlo.
Redondeo	Redondea con dos decimales las siguientes cifras: a) 3.5677 b) 4.9001
Teorema Fundamental de la Aritmética	Factoriza el siguiente número: 500 ¿Qué dice el Teorema Fundamental de la Aritmética? Simplifica $\sqrt{24}$

Resultados

Los retos de lograr construir un recurso didáctico enfocado a todos los alumnos de educación media y media superior, resultó ser una experiencia favorecedora, pues en una fase de retroalimentación los alumnos externaron su empatía con el juego y lo motivador que fue para ellos jugar y aprender al mismo tiempo. Por otro lado, los resultados de las pruebas mostraron un mejoramiento en promedio de respuestas correctas contestadas. A continuación, se mostrarán los resultados en cuanto a tiempo y promedio de respuestas correctas de cada prueba.

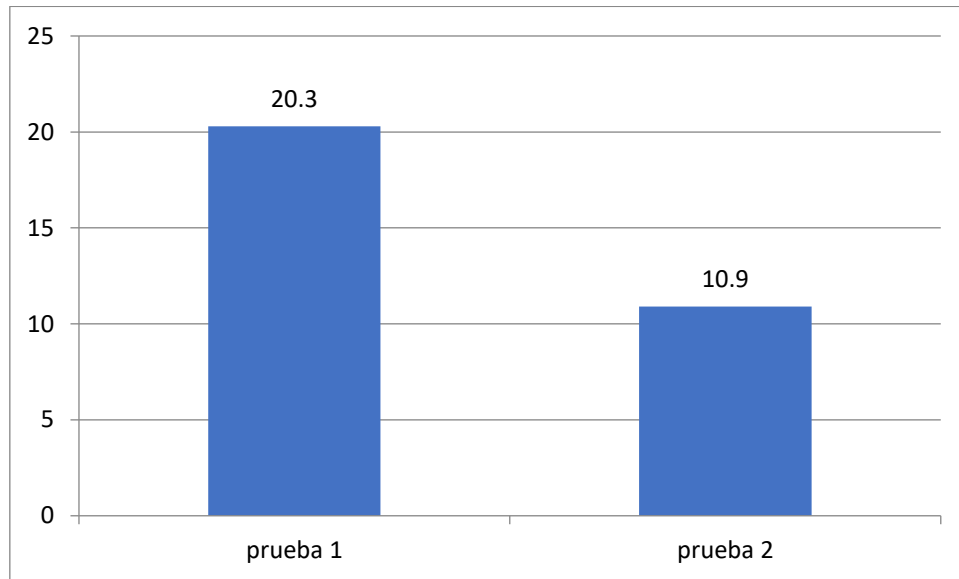
Figura 2.- Calificación promedio (base 10) del grupo A en las dos pruebas realizadas.



Se puede observar que en la prueba que se aplicó, después de explicar algunos temas de Aritmética, obtuvieron un promedio de 3.8, ningún alumno tuvo calificación aprobatoria (la calificación mínima aprobatoria es 7 de 10), la calificación más alta fue 6, resultado de cuatro alumnos. La mínima fue cero, es decir, ninguna respuesta correcta. En la segunda prueba, después de haber jugado con el recurso didáctico, aumentó el promedio a 6.36, aprobaron un total de 11 alumnos, obteniendo como mínima calificación 3.7 y una calificación máxima de 10.

La siguiente gráfica muestra las diferencias en tiempo, en que respondieron las dos pruebas.

Figura 3.- Tiempo (minutos) que demoraron los alumnos del grupo A en finalizar las pruebas.



En promedio se tardaron 20.3 minutos en contestar la primera prueba, y en la segunda, hubo una disminución respecto al tiempo, obteniendo en promedio 10.9 minutos.

Del grupo B, en el que solo se explicaron las reglas del juego, y conforme pasaba la actividad, iban surgiendo las dudas, obtuvieron un promedio de 7, con un total de 23 alumnos aprobados, calificación máxima de 10 (cuatro alumnos obtuvieron esta nota), y mínima de 3.1.

Discusión y Conclusiones

Durante el juego se pudo observar el interés de los alumnos hacia el juego y la participación activa de cada uno de ellos, pero también hubo ciertas limitantes, por ejemplo, dentro de las casillas del tablero, había muchos comodines al principio del juego, que no servían de mucho, porque los números con los que se trabajan al principio del juego son números naturales y la suma que tenían era relativamente pequeña, eso provocado en los alumnos comentarios como: “Y ese para que me sirve”.

Al implementar los recursos didácticos para la enseñanza- aprendizaje de los contenidos matemáticos hay que tener en cuenta que el uso del recurso por sí solo no garantiza un aprendizaje significativo por lo cual este debe ir acompañado de más estrategias metodológicas que conlleven al logro de los propósitos planteados en cada una de las actividades.

Este juego titulado “21” se puede utilizar en diferentes etapas de la planeación docente, es decir, se puede aplicar como una actividad para conocer los conocimientos previos de los alumnos, o como una actividad para evaluar el aprendizaje durante el curso de

Aritmética, pero también como una actividad que ayude a reforzar los temas de una manera divertida.

Es importante mencionar, que el equipo colaborador estamos de acuerdo que con una sola prueba no es suficiente para demostrar que el juego funciona para todos los alumnos, esa fue una de nuestras limitaciones de este trabajo, se espera que más adelante se pudiera trabajar con alumnos de otros grados, variar la cantidad de estudiantes que hay en cada salón, comparar entre las distintas escuelas que hay en el municipio (técnicas, estatales, privadas). Y también se pretende que los alumnos puedan jugar al menos dos veces para saber que tanto recuerdan el juego y las habilidades que debieron haber adquirido para poder jugar con mayor rapidez.

Este primer acercamiento fue exitoso, pues logramos obtener resultados favorables, basándonos en una filosofía conductista, en donde las calificaciones de la prueba fueron nuestra principal evidencia de aprendizaje. En un momento posterior se evaluará la pertinencia del juego más a detalle.

También se piensa que los resultados pudieron haber mejorado si hubiese existido un estímulo incondicionado, por ejemplo, el darle un premio o puntos extras, pues según Pavlov todos los estudiantes responden a él sin necesidad de haber aprendido a hacerlo. El juego puede modificarse o adaptarse según el nivel educativo en que se quiera aplicar, se pretende más adelante, tener diversas presentaciones del juego. Es decir, cuando se encuentre con alumnos de primaria, probablemente, sumar números sea demasiado abstracto, con ellos se trabajaría con objetos que conozcan.

Esta experiencia permitió que pudiéramos observar las limitaciones del tablero, para poder mejorar el diseño del recurso didáctico e implementarlo nuevamente. Pero también nos permitió ver a los alumnos entusiasmados por llegar a su objetivo, y cómo entre ellos mismos, se corrigieran, al momento de hacer las operaciones.

REFERENCIA

Cepeda Ramírez, M. R. (2017). El juego como estrategia lúdica para el aprendizaje.

Revista Internacional Magisterio.

Gairín Sallán, J., & Fernández Amigo, J. (2010). Enseñar matemáticas con recursos de ajedrez. *Tendencias pedagógicas*, 57-90.

INEE México. (5 de junio de 2017). *PLANEA*. Obtenido de PLANEA:

<https://www.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/>

- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 313-386.
- Melo Herrera, M. P., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*.
- Muñiz Rodríguez, L., Alonso, P., & Rodríguez Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 19-33.
- Ruiz Socarras, J. M. (2008). Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de la matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Serna Ferrer, M. (2011). Actividades Didácticas Innovadoras Matemáticas.
- Silva Lara, D. L. (2015). Innovación en la práctica docente. *Revista Vinculando*.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL DESDE LA INTELIGENCIA COLECTIVA PARA APRENDER CON SENTIDO EN LAS ESCUELAS NORMALES

Rosa María Hernández Salcedo. rosyhernandez.salcedo@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Línea temática 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

Esta investigación surgió desde una perspectiva dialéctica transdisciplinaria a partir de un proceso de intervención de mi práctica docente en una Escuela Normal del estado de Guanajuato, con dos grupos de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria donde se aplicó una propuesta didáctica integrativa, en oposición a una didáctica parametral (Quintar, 2009), lo que permitió construir nuevas posibilidades de conocimiento desde la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) con la participación de estudiantes normalistas, estudiantes de primaria, profesores en servicio y su asesora de la Escuela Normal.

La propuesta formativa consideró la construcción de comunidades de interformación, integrando nuevos valores, ideas y cultura sobre la profesión de formador, para generar nuevas relaciones entre sujetos, contextos y contenidos implicados en los procesos de formación con la finalidad de construir una práctica reflexiva, inteligente y fundamentada de los futuros docentes.

A partir de la valoración de la implementación de la propuesta formativa se concluyó que la complejidad y la transdisciplinaria en el ámbito de lo educativo configuran nuevas estructuras que permiten recuperar la capacidad crítica y transformativa de los sujetos ante la potenciación de su propio pensamiento a través de la inteligencia colectiva.

Palabras clave: transdisciplinaria, complejidad, inteligencia colectiva, didáctica no parametral, interformación, identidad de conocimiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La expresión solidaria y la vida comunitaria se desdibujan en un escenario mundial de crisis financiera, con un estado debilitado que no garantiza los derechos sociales como resultado del predominio de una lógica de mercado que prioriza la individualidad por sobre la identidad colectiva.

Desde la pedagogía crítica, la formación de los sujetos constituye un medio de concientización y transformación social. Para combatir la posición de subalternidad en que han permanecido los formadores, dependientes de un aparato burocrático cuya principal lógica de actuación ha sido el control, desde la imposición de políticas y programas diseñados por instancias externas a las instituciones escolares, es necesario asumir para su formación una perspectiva epistemológica crítico interpretativa que permita promover aprendizajes complejos e históricamente situados.

La complejidad como una reconfiguración global de las formas de validar y compartir el conocimiento considera formas de experimentar el mundo y producir sentido desde perspectivas multidimensionales. Si se declara que la Nueva Escuela Mexicana promueve el desarrollo integral para la ciudadanía en un contexto nacional democrático que favorece la justicia social, promover la reflexión a través de un modelo hermenéutico crítico orientado a la práctica, como dispositivo de formación de los formadores, constituye una medida congruente y necesaria.

Desde la didáctica tradicional parametral se desdibuja la reflexión didáctica preocupada por el por qué y para qué enseñar, pues se asume que eso está dado en la propuesta curricular impuesta desde instancias externas y el acento se pone solamente en el cómo, perdiendo el sentido de lo que se hace y por qué se hace. El plan de trabajo de un docente se reduce entonces a definir las secuencias didácticas y los medios para su desarrollo. En cambio, en una didáctica no parametral, constructiva e integrativa, se consideran preguntas problematizadoras que viabilicen tomar conciencia de lo que se vive para identificar el ángulo de razonamiento con que se mira el mundo.

La Escuela Normal en la que se desarrolló la investigación participó en el pilotaje de un programa de formación dual que se desarrolló en Guanajuato durante el ciclo escolar 2018-2019, a partir del cual los estudiantes de tercer semestre acudían a sus clases vespertinas en la Escuela Normal mientras por la mañana colaboraban algunas horas en calidad de aprendices con maestros en servicio que les fueron asignados desde una instancia estatal. Desde la racionalidad instrumental del programa de formación dual se desaprovechaba la inteligencia de los sujetos participantes en la tríada estudiantes- formadores en servicio-

formadores académicos de la Escuela Normal, ya que sus tareas se reducían a la habilitación de los futuros formadores para la práctica, desde una perspectiva instrumental y técnica, que se intentaba reproducir de las experiencias previas de formación con institutos tecnológicos en el estado de Guanajuato. Lo operativo se priorizaba sobre lo educativo, por lo que aunque se brindaba una herramienta tecnológica a los participantes (Google Classroom) esta se desaprovechaba porque cada quien entraba desde una pantalla diferente en el que no interactuaba con el resto de los involucrados, limitándose a subir los reportes semanales de actividades que se les solicitaban como requisito administrativo.

MARCO TEÓRICO

Es necesaria una teoría emergente que entienda la construcción del conocimiento educativo como proceso complejo, la concepción del espacio de pensamiento que se abre con los enfoques de la complejidad configura un nuevo tipo de experiencia cognitiva desde la socialización y la toma de conciencia.

Para ello se requiere un posicionamiento ético y político ante el hecho formativo. La pedagogía crítica, la recuperación de la filosofía de la educación de Paulo Freire, que desde la pedagogía liberadora exige repensar el sentido transformativo de las prácticas de los formadores, así como la mirada de diversos teóricos como Boaventura de Sousa Santos o Enrique Dussel permiten entender la escuela vinculada al contexto social desde el papel del educador, los saberes de los estudiantes y de todas las interrelaciones con los actores de la comunidad que les permite reaprender su historia y definir su papel histórico y político para ejercer sus libertades (SEP, 2019).

El desarrollo de la conciencia como fuente de aprendizaje y enseñanza de la condición humana, en palabras de Morin, (1999) nos permite pensar el sujeto del pensamiento como un nosotros.

La cognición es autocognición y el sujeto se reconoce a sí mismo en su potencial transformativo a través de la autorreflexión. Señala Lévy (2004) que mientras se trata de evitar el despilfarro económico o ecológico, parece que se derrocha el recurso más valioso, si no se aprovecha la inteligencia colectiva. Señala Lévy (2004) al desperdicio de experiencia, de competencias y de riqueza humana.

Un sujeto colectivo, para el que la interacción constituye el medio para develar el mundo existencial de las personas, construyendo coemociones, disposiciones, expectativas, visiones del mundo, produciéndose de esta manera un resonar interior que los demás causan en mis

propios esquemas de pensamiento y acción. Este compartir brinda la posibilidad de estar siempre en un despertar epistémico que va más allá del círculo de reflexión (Quintar, 2009). Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia y que le otorgan identidad. Toda intervención a la práctica va a trabajar desde lo instituyente, no de lo instituido; apunta a aspectos emergentes, en los intersticios institucionales. (Remedi, 2004) como la propuesta de intervención que aquí se expone.

Para transformar la condición de subalternidad de los formadores, se debe posibilitar el desarrollo de un proceso personal capaz de transformar el conocimiento en conciencia, se requiere de cooperar con apertura en la construcción de sentidos y significados para lograr emancipación. La necesaria escucha del otro no puede reducirse a la construcción de un conocimiento sobre él, si el otro es una fuente de conocimiento, yo también soy para los otros una oportunidad de aprendizaje. Todas las personas tienen el derecho de verse reconocida una identidad de conocimiento (Lévy, 2004).

En este contexto, con la propuesta formativa se exploró la sustentabilidad, es decir, la medida en la que cobra vida propia la comunidad de aprendizaje en red y empezaron a generarse espacios de formación auténtica dependiendo más de los actores ordinarios y menos de la intervención externa de un grupo de “expertos” o de las autoridades del sistema educativo. Tal sistema de percepción y conciencia conlleva a una ética ecológica de lo humano, donde su bios es su ethos (Quintar, 2009) desde el espacio de reconocimiento a pertenencias colectivas para la conformación de una subjetividad social particular asumiendo la perspectiva de la praxis.

La didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, por lo que implica comprender el conocimiento como construcción de sentidos y significados y al sujeto concreto, como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad (Quintar, 2009).

En la modernidad líquida pensar es claramente una actividad en red que no procesa conocimiento, sino que engendra sentidos en una dinámica vincular que no es propiedad de ningún actor aislado sino del colectivo que se conforma en cada situación (Najmanovich, 2008), en un espacio inestable de enormes posibilidades de construcción conjunta.

METODOLOGÍA

El enfoque que se considera para esta investigación es el dialéctico transdisciplinario que requiere de una conciencia complejizada que valora lo no definido y lo emergente como parte del conocimiento legítimo (Saavedra, 2014). Se considera una visión transdisciplinaria cuya finalidad es construir redes de relaciones, entre lo que existe y lo que no existe aún, lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina (Nicolescu, 1996), siendo su finalidad la comprensión del mundo presente a través de la unidad de conocimiento.

El enfoque dialéctico transdisciplinario en investigación educativa valora los procesos críticos, creativos, dialógicos y recursivos, reconociendo la autonomía del que aprende y la responsabilidad individual y colectiva en la construcción del conocimiento para identificar cuál es el método personal que utilizamos para encargarnos de la realidad y de nosotros mismos.

En esta investigación, para el análisis de los datos se emplea el método de comparaciones constantes reconociendo las contradicciones complementarias, cuando los datos se agrupan y desagrupan, se integran y se desintegran de acuerdo con los principios hologramático, dialógico y recursivo desde una perspectiva de complejidad (Carrillo Et. Al., 2011). Se cuenta con un diseño de investigación abierto y flexible, en el que el método de las comparaciones constantes es un conjunto de guías y procedimientos para desarrollar conceptualizaciones de los datos de manera inductiva, realizando de manera paralela la recolección y el proceso de análisis.

Dentro de la investigación se considera el diseño e implementación de una propuesta formativa que se desarrolló en la asignatura de Ciencias Naturales con estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal del estado de Guanajuato que participaban en un programa piloto de formación dual, por lo que asistían por las mañanas a una escuela primaria con un docente tutor y por las tardes a sus clases en la Normal con sus asesores de asignatura. Se planteó un proyecto integrador grupal relacionado con la enseñanza de las ciencias para cada grado de la educación primaria, a partir de lo cual se esperaba potenciar las capacidades de colaboración entre los integrantes del grupo a través de equipos cooperativos, y a la vez con los docentes en servicio, a partir de que estos pudieran compartir con los estudiantes sus experiencias y saberes.

Esta modalidad formativa se podría denominar fractal, haciendo metáfora de las formaciones geométricas que se generan repitiendo a mayor o menor escala la misma figura, esperando que los futuros formadores tradujeran esta visión formativa a sus estudiantes de educación

básica y de manera horizontal también a los formadores en servicio que actuaban como tutores en el programa de formación dual y de alguna manera también se reprodujera en las prácticas de otros asesores de la Escuela Normal.

RESULTADOS

El empleo del espacio virtual que nos brindaba el programa de formación dual (Google Classroom) se aprovechó para permitirnos estar situados en los mapas dinámicos de un contexto compartido, abriendo posibilidades de intercambio de conocimiento y experiencias, porque los colectivos moleculares comunican transversalmente, recíprocamente, fuera de categorías, sin pasar por la vía jerárquica. Prima la racionalidad del pensamiento de los formadores, quienes, en cuanto comunidad epistémica, comparten y sistematizan el conocimiento práctico que han generado.

Para Quintar (2009) la unidad didáctica es un recorrido de enseñanza y aprendizaje para un determinado tiempo en el que se espera resolver una problemática particular; se trabaja a partir de un eje integrador que parte de recortes de realidad a partir de los cuales se originan los objetivos.

Por indicaciones de las autoridades, los docentes cuyos grupos estuvieran participando en el programa de formación dual, requerían hacer adaptaciones al programa curricular de la asignatura que impartieran, a fin de identificar las competencias que se desarrollarían “en sitio”. Considerando los rasgos del sujeto posible (el sujeto que deseo formar desde mi ideario educativo) y las líneas de acción didácticas derivadas realicé las adecuaciones al programa de Ciencias Naturales. Con este ajuste curricular se logró favorecer la construcción de un producto educativo integrador que sólo se podría conseguir a partir de la colaboración de todos los integrantes del grupo, de su capacidad de construir miradas multidimensionales y de aprovechar la experiencia de los formadores de educación básica en servicio y de su asesora de la Escuela Normal. El producto integrador que se propuso fue un fichero para la enseñanza de las ciencias para cada uno de los seis grados de la educación primaria, a partir de construir mapas de progreso de la competencia científica. Con este fichero se buscó desarrollar competencias integradas en los estudiantes, a partir de desarrollar una epistemología crítica con un enfoque social transformativo.

Un diseño curricular desde la complejidad requiere de apertura, creatividad e imaginación y de trabajo con el entorno a través de una racionalidad constructiva desde la que se acepta que aprender es un proceso permanente en el que se desaprende y reaprende en la multiplicidad de formas de acercarse y apropiarse de los objetos de conocimiento.

El plan de trabajo del curso Ciencias Naturales se dio a conocer a los estudiantes, quienes manifestaron que era muy complicado que ellos pudieran crear un fichero, considerando que cursaban el tercer semestre de la licenciatura y no conocían los modelos de diseño curricular. Se les explicó que se buscaría una estructura de trabajo en red a partir de la cual se podrían identificar nuevas posibilidades y capacidades, apoyándose en la experiencia de los docentes en servicio a los cuales apoyarían durante el programa de formación dual.

Durante el desarrollo del curso de Ciencias Naturales, con los dos grupos, se conceptualizó de manera individual y grupal cómo se desarrolla la competencia científica en los estudiantes de primaria, desde una perspectiva de integralidad de sus contenidos y procesos. Se revisaron por grado los enfoques y programas oficiales de la educación referidos a la enseñanza de las ciencias en cada grado y se analizaron documentos académicos actuales sobre la enseñanza de las ciencias.

En cada uno de los grupos, los estudiantes se dividieron en seis equipos, uno para cada grado de primaria, y crearon el diseño curricular del cual derivaron las fichas didácticas para cada grado. Después de varios ejercicios que fueron retroalimentados, se consiguió una versión final del diseño curricular de cada grado, contando de esta forma con la base para el diseño de las fichas para la enseñanza de las ciencias en primaria.

La intervención de mi práctica como formadora de formadores ameritaba la revisión de algunas dimensiones que la constituyen, no con la finalidad de fragmentar sino con la intención de visualizarla como un sistema articulado. En la siguiente tabla se incluye una descripción de los constitutivos de la práctica, que desde una concepción metodológica (Bazdresch, 2000), se interrelacionan y articulan de manera compleja, por lo que constituyeron un referente para las líneas de acción de la propuesta formativa que se implementó con los estudiantes normalistas:

Contexto	El espacio de formación es la Escuela Normal y la escuela primaria, en una integración dialéctica de la reflexión teoría- práctica para dotar de sentido educativo procesos de interformación entre estudiantes y formadores en servicio.
Contenido	No a partir de temas, sino de competencias integradas relacionadas con la triada epistemológica: la cuestión gnoseológica, la cuestión axiológica y la cuestión metodológica de la construcción del conocimiento.
Modelo	Formación de fractales, repitiendo a distintas dimensiones una estructura crítica que se pretende reproducir.

Proceso	Coconstrucción de significaciones a través de la atención, la intelección, la valoración y la apropiación desde una identidad de conocimiento.
Subjetividad	Conocer para construir una conciencia y saber darle sentido al pensamiento a través de identificar la coherencia de los componentes de la acción educativa, considerando que la docencia es una tarea moralmente informada: ¿Qué hago? (componente práctico), ¿Para qué lo hago? (componente dinámico), ¿Por qué lo hago? (componente cognitivo).
Intersubjetividad	Inteligencia colectiva como eje formativo, a través de la construcción de redes abiertas y fluidas.

Tabla 1. Componentes de la propuesta formativa. Elaboración propia.

Dentro del Plan de Acción de la propuesta formativa se diseñaron las principales líneas derivadas de los rasgos del sujeto colectivo que se deseaba formar. En cuanto al modelo de la práctica, la secuencia didáctica que se siguió para la construcción del diseño instruccional del curso de Ciencias Naturales, consideró los siguientes momentos para favorecer una lógica de significación.

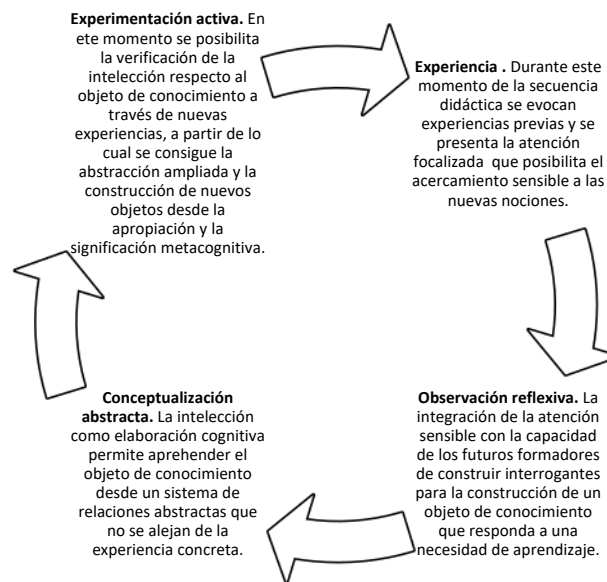


Gráfico 2. Momentos de la secuencia didáctica para el Plan de trabajo del curso y de las clases (Adaptación de Bazdresch, 2000).

Como ejemplo del diseño curricular de uno de los equipos de estudiantes normalistas para el desarrollo de la competencia científica en un grado de primaria, se presenta enseguida un extracto de la tabla de su diseño:

Propósitos del nivel	Aprendizajes esperados	Desempeños (Indicadores) para el aprendizaje esperado	Proyecto o tarea central por ficha
<p>Describir las características de los seres vivos a partir de la comparación entre plantas, animales, hongos y microorganismos, que forman parte de la biodiversidad y comprender las características cíclicas de los procesos vitales.</p>	<p>Experimenta y describe los cambios de estado de agregación con base en la variación de temperatura.</p>	<p>Observa Cómo suceden estos cambios</p> <p>Analiza Cómo ocurren diversos cambios de agregación en el agua</p> <p>Expone Se realizarán diversos experimentos, donde se representarán estos fenómenos</p> <p>Identifica Como suceden los cambios de agregación del agua</p> <p>Diálogo reflexivo Se comentará lo que llamó más la atención</p> <p>Registra sus hipótesis y el resultado de los experimentos en su cuaderno de ciencias.</p> <p>Plasma En el cuaderno diversos dibujos donde se representen los estados de agregación del agua</p>	<p>Ficha #2 proyecto “Cambios de la materia” Para dicha actividad se realizarán tres experimentos por equipos, integrados por tres alumnos, en los cuales se realizará la exposición de un experimento, donde cada equipo presentará los estados de agregación del agua.</p>

Tabla 1. Extracto del plan de trabajo para el diseño de las fichas de unos de los equipos (Estudiantes de 2º. A).

Durante el programa de formación dual, se solicitó a los estudiantes que tomaran la iniciativa de proponer a sus docentes tutores en servicio actividades para el desarrollo de la competencia científica para el grado de primaria que atendían, para lo cual se les pidió un formato sencillo de planeación por unidad de aprendizaje, sobre la cual se les orientaba siguiendo los principios pedagógicos revisados en clase sobre el aprendizaje de las ciencias. A continuación, se incluye un extracto de la descripción de los componentes de uno de los ficheros elaborado por los estudiantes normalistas correspondiente a uno de los grados de primaria:

No. y título de la Ficha	Validación técnica								
	Considera los desempeños del Diseño curricular	Considera la secuencia didáctica de tres momentos de Sanmartí	Atiende al menos uno de los procesos de la competencia científica			Se favorecen al menos dos de las áreas de contenido de la competencia científica			
			1. Explicar fenómenos científicamente	2. Evaluar y diseñar experimentos y preguntas científicas	3. Interpretar datos y pruebas científicamente	Conceptual	Procedimental	Epistemológico	Actitudinal
¡Vamos a crear un eclipse!	Sí	Sí	X				X	X	X
Observemos las fases lunares en el aula	Sí	Sí	X				X		
Juguemos a ser doctores	Sí	Sí			X				X
Reutilizando el papel	Sí	Sí	X				X		

Juguemos con ilusiones ópticas	Sí	Sí	X	X				X	X
¡Me cuidas o me pierdes!	Si	Si			X	X		X	X

Tabla 2. Extracto del ejercicio de validación del fichero de uno de los equipos (2º. B).

Lo que procedió posteriormente fue la integración final del Fichero de Ciencias para la Educación Primaria, con secuencias didácticas originales diseñadas para los seis grados. Se acudió al pilotaje de las fichas en el grado respectivo o se solicitó la validación de los docentes en servicio quienes hicieron sugerencias a partir de su experiencia con el grado escolar respectivo. Mientras que la validez de construcción y curricular fue otorgada por la asesora de la Normal, después de recurrentes revisiones. Cada uno de los grupos de estudiantes integró y presentó su fichero a la comunidad normalista, permitiendo retroalimentar sus impresiones a partir de una pequeña encuesta.

Después de la codificación y categorización de los datos derivados de entrevistas, reflexiones por escrito de los estudiantes y de las notas de campo, se pudieron identificar como categorías centrales las siguientes:

Saber darle sentido al pensamiento a favor de la creatividad y la innovación. Los espacios de diálogo con sus compañeros normalistas, asesora de la Normal, docentes en servicio y estudiantes de la primaria permitió construir vínculo situacional y relacional, valorando el patrimonio colectivo desde la identidad social- profesional, como se muestra en las siguientes viñetas:

“Es un trabajo innovador y que además permite que el maestro aprenda a la par con los alumnos.” (Estudiante de 3-B Lic. Prim.)

“Es un trabajo innovador y que a los niños les puede interesar y por ello, gustarles.” (Estudiante de 3-B Lic. Prim.)

“Es muy innovador y ayuda a que otros docentes incluso de preescolar tomen ideas, materiales o estrategias.” (Estudiante de 4- A Lic. Prees.)

“Innovador y con posibilidades de crecimiento” (Estudiante de 3- A Lic. Prees.)

Apliqué varias encuestas a los docentes de la escuela, sobre el mapa de progreso, busqué videos sobre animales, para que los niños se dieran cuenta de las características de los animales. Realicé junto con los alumnos un periódico mural sobre ciencia e inventiva. (Estudiante de 2-B Lic. Prim.).

La oportunidad de estar en formación dual me permitió aplicar un mapa de progreso de los alumnos por niveles para lo cual tuve que interactuar con los maestros que amablemente contestaron el mapa de progreso. Apliqué tres desempeños en sitio, durante tres semanas, de los cuales uno fue conocer las opiniones que los niños tienen plasmadas en una cartulina conociendo sus opiniones sobre la problemática de la contaminación así como sus propuestas para su posible solución. La segunda fue colocar carteles sobre la salud, la tecnología, la naturaleza y la innovación con los cuales los alumnos y padres de familia podían leer información importante y la tercera fue darles una plática con apoyo de los carteles sobre el cuidado de nuestro cuerpo y planeta. (Estudiante de 2- A Lic. Prim.)

El conocimiento sirve para ganar coherencia entre su pensar, sentir y actuar desde la inteligencia existencial. Se desarrollaron ejercicios reflexivos sobre las acciones a partir de sus tres componentes: práctico, dinámico y cognitivo, para un posicionamiento disruptivo, que provocara una visión integral de sus estructuras de acción en la construcción de conocimiento.

1. ¿Qué hice?

Realicé una encuesta para el mapa de progreso y junto a este una gráfica, apoyé realizando dos fichas de sugerencia didáctica, además un borrador en el cual tenía que plasmar a través de una pregunta planteada, la información que recabé de diversas fuentes acerca de temas de ciencias para primaria. También una síntesis y algunas investigaciones.

2. ¿Qué aprendí?

Aprendí a realizar diversas fuentes didácticas, además, tener una comprensión más amplia sobre la importancia de que los niños aprendan ciencias y conozcan el lenguaje científico.

3. ¿Cómo me sentí?

Me sentí satisfecha, porque logre realizar nuevas actividades, además de poder trabajar en compañía de personas capaces y lograr realizar análisis que me van a ayudar cuando ejerza mi labor docente.

(Fernanda, 2º. B)

Se valoraron los procesos de interformación más allá de las disciplinas para valorar los aspectos éticos que configuran la profesión docente. El desarrollo de un proyecto colaborativo para la construcción de un producto integrador priorizando la ética de la colectividad en los procesos de interformación, estableciendo un compromiso colectivo en la búsqueda permanente de comprensión de la profesión de formador, se expresa en viñetas como las siguientes:

“Me siento feliz al saber que estoy haciendo lo que me gusta y estoy aprendiendo mucho de los alumnos y del profesor.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Aprendí cómo es el niño en realidad, ahora sé que actividades pueden llamar más la atención del niño y cómo se desenvuelve en esta materia.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Respecto a esta materia me sentí muy bien los niños son de lo más creativos, todo quieren contarte y todo quieren explorar y trabajar con ellos y con la docente apoyándome fue muy satisfactorio.” (Estudiante de 2- B Lic. Prim.).

“Aprendí que los niños aunque sean de segundo grado tienen muchos conocimientos sobre su entorno” (Estudiante de 2- B Lic. Prim.).

“Me sentí con la capacidad de llevar a cabo de manera directa los conocimientos que estoy adquiriendo en clase.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Dentro de formación Dual les explicaba a los alumnos sobre los temas de ciencias así conforme la maestra daba la clase de ciencias y yo explicaba las dudas.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Hasta el momento durante el lapso en formación dual, creo que me he sentido bien, he aprendido mucho de mi profesor.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Aprendí cómo se debe llevar a cabo el trabajo en equipos.” (Estudiante de 2- B Lic. Prim.).

Se promovió la formación desde la sustentabilidad. Los estudiantes normalistas apoyaron la práctica de docentes en servicio proponiendo intervenciones específicas para desarrollar la competencia de aprender a aprender en diálogo con quienes cuentan con el saber práctico para establecer nuevas relaciones de conocimiento en el servicio, aprovechando y potencializando las capacidades de todos, dependiendo menos de actores externos.

“Me sentí feliz y a gusto porque pude ver y aprender cómo es que se da una clase de esta materia y me sentí emocionada porque a pesar de que conocí muchas maneras para poder implementar la clase también lo pude trabajar yo.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.)

“Por un lado me sentí a gusto ya que todo ese trabajo me va a ir forjando en mi carrera pero por otro lado me sentía un poco presionada en diversas situaciones ya que sentía que la maestra me cargaba un poco la mano. Pero me ha gustado y servido mucho este proyecto.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“La maestra me pidió que volviera a dar el tema para retroalimentación.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Continuando con la validación, se dio a la opción de pilotaje, consideramos el tiempo para ser aplicadas en la escuela donde acudimos para llevar a cabo el modelo dual, desafortunadamente todos estábamos ubicados en grupos de primero a tercer grado, lo que imposibilitó llevar a cabo las fichas de cuarto a sexto. Por estos motivos se decidió emplear encuestas de validación a las fichas que no pudieron ser piloteadas... todas las fichas de nuestro equipo, (cuarto grado) se encuestaron pero los docentes se encargaron de sugerirnos modificaciones para que de esta manera tuviese validez de acuerdo a la experiencia de estos.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Pude observar como la maestra de la primaria daba diferentes temas de ciencias, conociendo toda su secuencia didáctica, pude dar algunos temas de ciencias, pude ver cómo se implementaba el examen, cómo era el repaso, revisar los exámenes.” (Estudiante de 2- B Lic. Prim.).

Se trabajó a favor de una mirada multidimensional, consciente de las cegueras individuales para construir cada vez más lecturas complejas de la realidad educativa. El desarrollo de un proyecto colaborativo para la construcción de un producto integrador, superando los sesgos cognitivos individuales para permitir en colectivo un rendimiento intelectual mejorado.

“El grupo se distribuyó en diferentes equipos para establecer un grado de la educación básica a cada uno, a mi equipo se le asignó el cuarto grado. Nos enfocamos en las estructuras conceptuales y procesos cognitivos en un contexto educativo, un marco epistemológico para el desarrollo y la evaluación del conocimiento y en los procesos sociales y contextuales sobre cómo comunicar el conocimiento, representarlo, argumentar y debatir.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Aplicé la encuesta sobre los mapas de progreso con el tema anteriormente mencionado a dos docentes de cuarto y por último realicé una investigación y borrador de las CN en la escuela.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

“Al realizar la aplicación del mapa de progreso me sentí contenta aunque sabía que podía recibir resultados no muy satisfactorios en lo personal conocer dos parámetros me llevo a reflexionar sobre el trabajo que como docente me tocaría realizar. Y por último al realizar la investigación me sentí muy a gusto ya que hasta hoy día continuó aprendiendo y enriqueciendo más el conocimiento acerca de las ciencias naturales.” (Estudiante de 2- A Lic. Prim.).

A continuación se presenta un extracto a manera de ejemplo del ejercicio final denominado Informe Metacognitivo, que se solicitó a los estudiantes con una estructura abierta, sólo con la consigna de recuperar lo realizado y aprendido durante el curso Ciencias Naturales.

Comenzando, identificamos cuál era el concepto de competencia científica para adentrarnos al desarrollo de las ciencias naturales. Es importante tomar como base ese conocimiento debido a que es nuestro deber enfocar a los alumnos desde una perspectiva de indagación, cuestionamiento y argumentación.

... Estudiamos la taxonomía de objetivos de aprendizaje, para clasificar los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes.

Posteriormente nos dimos a la tarea de construir nuestras fichas empezando por el diseño del fichero, gracias a esto comprendimos cuál era el objetivo de los indicadores para idear cuál sería la actividad central y el proyecto a realizar.

Elaboramos una síntesis del “Cuaderno de Ciencias” de la Antología sobre Indagación...

... realizamos un banco de recursos didácticos para sugerirnos actividades en los diferentes grados.

El resultado final de las fichas causó mucha satisfacción en mi equipo pues tratamos de abordar los mismos elementos y hacer un gran trabajo de investigación...

El grupo decidió exponer el trabajo a los compañeros de los diferentes grados, esto ocupó delegar responsabilidades para que fuese llevado a cabo adecuadamente.

Por último, rescatar los resultados de los mapas de progreso me llevan a la conclusión de que independientemente del grado en el que se encuentre el alumno o su edad, su nivel de conocimiento puede variar según diversos factores como el interés del alumno hacia las ciencias, la disposición del docente y la guía de cada padre de familia.

La clase fue una de las más valiosas durante mi estancia en la Normal pues cambió mi perspectiva hacia la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales.

(Sandra, 2º. A, LEP)

Con el informe metacognitivo se logró que cada estudiante integrara las acciones realizadas a partir de la colaboración con los diferentes actores, refiriendo nuevos aprendizajes más allá de las expectativas y temores que habían comentado al inicio cuando se les propuso diseñar el fichero de ciencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es en la articulación teoría práctica-reflexión-conciencia, en su calidad de eje formativo, que aumenta la capacidad de los futuros formadores para reflexionar y adoptar una actitud crítica ante los retos que les presenta el espacio educativo, generando un nuevo vínculo social alrededor del aprendizaje recíproco, la imaginación y los colectivos inteligentes.

El concepto de inteligencia colectiva se opone a la idea de que el conocimiento legítimo viene de los expertos, para ganar coherencia se desarrolla la práctica del pensar en situación. permitir a los miembros de colectivos de interactuar dentro de un paisaje móvil de significaciones con actores diversos.

Es en el marco de tal análisis donde pertenece la utopía como posible concretable, en su vinculación con la política y en la acción colectiva, así como la defensa de soñar como una actividad legítima y efectivamente necesaria. Si se da un punto cualquiera de contacto entre el sueño y la vida, puede decirse que todo está en orden. La didáctica constructiva, no parametral, permite ir más allá del cómo, para permitirnos aprender con sentido a partir de

identificar los ideales y las intenciones que nos mueven como formadores y ante el reconocimiento de las necesidades sociales, para posicionarnos como constructores y transformadores de las perspectivas curriculares existentes que sólo cobran valor en espacios históricamente situados y desde la conciencia de que la práctica educativa es una práctica social.

REFERENCIAS

- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Secretaría de Educación de Jalisco, Guadalajara, Jalisco.
- Carrillo, M. Et. Al. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index Enferm* [online]. 2011, vol.20, n.1-2 pp.96-100. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962011000100020&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1699-5988. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>.
- Lévy, P. (2004). Inteligencia Colectiva, Por una antropología del ciberespacio. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED), La Habana, Cuba.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia, UNESCO.
- Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Edit. Biblos.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Mónaco. Ediciones Du Rocher.
- Quintar, E. (2009). La enseñanza como puente a la vida. Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.
- Remedi, E. (2004). Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. 28 de marzo de 2004, Hotel Cibeles, México, D.F. Recuperado en http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimientode-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf
- Saavedra, M. (2014). Formación docente eficaz, estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria. Pax editorial. México.
- SEP (2019). Estrategia Nacional de mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado en <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>



USO DE LA MÚSICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE CATEGORÍAS GRAMATICALES: UN ESTUDIO CUASI- EXPERIMENTAL

María Magdalena Robles Zamora
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Estudiante
mmroblez@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Doctorado
Investigadora
adelgadog@enoi.edu.mx

Línea temática: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen

Esta investigación está enfocada en la medición y comparación del efecto de la implementación de actividades que incluyan la música como estrategia de aprendizaje del español, en el reconocimiento de tres de las diferentes categorías gramaticales (verbo, sustantivo y adjetivo) en los alumnos de tercero de primaria. Se utilizó un diseño cuasi experimental de pretest y postest con grupo control no equivalente. Se analizaron los datos usando pruebas t de Student apareadas y para dos muestras para comparar los resultados obtenidos. Se logró confirmar la hipótesis que menciona que la realización de actividades con canciones populares mejorará el reconocimiento de categorías gramaticales en alumnos de tercer grado de primaria.

Palabras clave: categorías gramaticales, música, estrategias de aprendizaje.

Planteamiento del problema

La falta de motivación y la aplicación de estrategias repetitivas son causas generadoras de problemas dentro del salón de clases que afecta a los alumnos en diferentes aspectos del desarrollo de las practicas del lenguaje.

Tal como lo plantea Jacobson (2002) la música ofrece una placentera y provechosa experiencia de aprendizaje puesto que alimenta la imaginación y la creatividad de los niños (p.2). Es por ello que la música es un factor que tiene relevancia en el aprendizaje de estos. En la actualidad es frecuente ver niños y niñas que desde edades tempranas tienen acceso a una gran variedad de música, aunque en ocasiones su contenido no es apto para ellos, es sorprendente ver la manera en que los infantes reaccionan a las melodías y ritmos, esto debido a que tal y como lo menciona Hemsy (1997) la música es un lenguaje tan natural para el hombre como lo es su propio idioma (p.3).

Las formas de enseñar deben evolucionar, ya que como es bien sabido todos los procesos cambian, dado a que el mundo está en constate transformación y hoy por hoy nos enfrentamos a una generación un tanto complicada por las cuestiones culturales y sociales, tomando en cuenta que el lenguaje se distorsiona gracias a esto; el uso de estrategias que sean de interés para los alumnos, con las que además se relacionan en su vida cotidiana es una propuesta magnifica para la enseñanza-aprendizaje; en palabras de Alsina (2001) aunque gran parte del profesorado es consciente del poder que posee la música para su alumnado, porque ha experimentado la atracción que sienten hacia ella, existe todavía una parte mayor del profesorado que no se atreve a usar la música porque, según dicen, su formación no le ha capacitado para ello; es decir que su visión y conocimiento de la música se limita a la misma música más que a su uso pedagógico (pp.55-56).

La música ayuda en este proceso de aprendizaje en el que los alumnos se desarrollan y no es de nadie desconocido que los seres humanos ampliamos nuestro interés por algún tema en específico cuando nos es atractivo, las canciones son clave de esta adquisición ya que como lo menciona Jacobson (2002) La poderosa influencia de la música en el desarrollo de los niños “la música también ofrece una placentera y provechosa experiencia de aprendizaje y alimenta la imaginación y la creatividad de los niños” (p.2).

La elección de las categorías gramaticales surge a partir de la observación objetiva y el análisis sobre los resultados que obtuvieron los alumnos en el área de español, específicamente en el verbo, sujeto y adjetivo, dentro del ya mencionado examen diagnostico que les fue aplicado.

Marco teórico

La música es concebida como una estrategia de aprendizaje, aunque en ocasiones solo es tomada y utilizada para alumnos de educación inicial dejando de lado el hecho de que puede ayudar a la adquisición de conocimientos en diferentes ámbitos de la educación, además de ser una de las artes más conocidas, es muestra también de la cultura y el contexto de cada país, es por ello que esta es importante ya que es una de las diversas actividades para pensar que puede realizar el niño: pensar con sonidos” (Montenegro, 2012, p.114).

Las estrategias educativas musicales

Las estrategias educativas deben ser un factor indispensable hoy en día en la educación y se debe ver más allá de lo que es evidente, las clases tradicionalistas evitan principalmente el ruido en las aulas ya que esta visto como un tabú, aún más en la enseñanza del español donde, regularmente se opta solo por dictar y escribir, siendo una manera convencional y poco atractiva para los educandos el aprender está claro que no solo se aprende de esta forma, y que la música es un factor que tiene influencia en el desarrollo y adquisición de conocimientos gramaticales ya que tal y como afirma Off la música es una de las más significativas a nivel educativo, pues combina en su proceso pedagógico la música, la literatura, el lenguaje hablado, en diversas actividades creativas propuestas por el maestro y desarrolladas y superadas posteriormente por los estudiantes (citado por Esquivel, 2008. p.5)

Uso de las canciones en la escuela

En palabras de Días y Morales (2014) la música además de ser una expresión artística, también puede ser utilizada de manera pedagógica que beneficia el desarrollo motriz, intelectual y de lenguaje de los niños a través de procesos que involucran el uso de la memoria, la atención la precepción y la motivación. (p.102)

Es por ello que se considera que el uso de la música puede ayudar en diferentes ámbitos de la enseñanza, ya que al ser un medio artístico también es transversal con distintas materias y distintos ámbitos.

De la misma manera Griffé (citado por Badih 2010) menciona que no solo existe una razón para integrar las canciones en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, sino que, en su criterio son seis las razones por las cuales se debe incluir esta dentro de la enseñanza.

1. Crea un ámbito positivo dentro de la clase: ya que esta tiende a relajar a los alumnos, creando un ambiente de trabajo divertido.
2. Ayuda al input lingüístico: Afirma que existe una relación entre el discurso y el ritmo: además de que el lenguaje que existe en las canciones es más natural y suele ser mejor que los tecnicismos que en ciertas ocasiones se manejan dentro de los libros de texto.

3. Favorece al input cultural: La música es un reflejo de la época en la que es escrita por lo cual cada canción conlleva una historia cultural que contiene información social.
4. La canción como texto: Al igual que el cuento, el poema o la novela, la canción también puede ser percibida como un texto por las características que posee.
5. Canciones y música como complemento: esta puede ser utilizada de distintas maneras, se puede utilizar para completar un manual o como complemento en clases de distintas ramas de la ciencia y la lengua.
 - Clase de conversación: como ya fue mencionado con anterioridad, puede asemejarse como un poema y dar apertura a un discurso al igual que con otros tipos de textos.
 - Clase de vocabulario: ya que las canciones propician un contexto estas son un complemento ideal para mejorar el vocabulario del alumnado.
 - Clase de pronunciación: los tonos, ritmos y acentos de la música ayudan a la mejora de las palabras.
 - Clases de gramática: ya que dentro de las canciones la gramática se produce en un medio natural benéfica a que se conozca el uso de estas.
6. Interés de los alumnos: Meja el hecho de que las últimas generaciones han crecido en un contexto lleno de música pop, lo cual puede ser un punto de conexión entre el interés de los alumnos y la lengua materna (p.156).

Las categorías gramaticales

En la gramática española el término fue introducido por Antonio de Nebrija en el año 1492. Modernamente el término «categoría gramatical» se refiere a una variable lingüística que puede tomar diferentes valores que condicionan la forma morfológica concreta de una palabra.

Las categorías gramaticales son divididas en la mayoría de las publicaciones en nueve clases de palabras, aun así, existen autores que las clasifican en distintas clases tal es el caso de Bosque (2007) quien dice que la tradición distingue ocho clases de palabras: nombre, verbo, participio, artículo, pronombre, preposición, adverbio y conjunción. Sin embargo, a pesar de gozar de prestigio y estabilidad, existe polémica en torno a esta lista de clases de palabras.

Así pues, la definición de cada una de las clases de palabras en las categorías gramaticales son las siguiente Las categorías gramaticales

- El Sustantivo: Es aquel tipo de palabras cuyo significado determina la realidad. Esto es, los sustantivos nombran todas las cosas: personas, objetos, sensaciones, sentimientos, ideas, etc.
- El Pronombre: Es la palabra que sustituye a otros términos que designan personas o cosas en un momento determinado.

- El Adjetivo: Es la palabra que acompaña al nombre para determinarlo o calificarlo.

Las categorías gramaticales son 9 sin embargo, para este estudio se escogieron las tres iniciales, descritas anteriormente de acuerdo con la edad y nivel educativo de los alumnos. Como ha expuesto Coseriu (1980) las categorías gramaticales son clases universales realizadas en las lenguas (...) y es necesario que cada una de ellas sean comprendidas y analizadas dentro de la materia que se imparte en la educación (p.21).

La importancia de las categorías gramaticales

Las categorías gramaticales y como son tomadas en cuenta dentro del ámbito de la lengua materna es una de las características más importantes dentro de cada región; el que los educandos le conozcan es de vital importancia ya que esta es su manera de comunicarse, tal y como se ha explicado dentro de los párrafos anteriores, ya que, de una forma u otra nos vemos involucrada en ella, las categorías gramaticales son parte esencial de esta ya que no solo es parte de una materia a reconocer dentro del ámbito educativo(Olave, G, 2000.p.38).

Metodología

En palabras de Johnson y Christensen (2007), el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la opinión de los expertos y el razonamiento.

En este trabajo se intenta medir el efecto de las actividades musicales en el reconocimiento de las categorías gramaticales, para los que se desea hacer un experimento, sin embargo, considerando que los alumnos no son asignados aleatoriamente con el objetivo de realizar este experimento, es que se decide hacer un cuasi experimento ya que se cuenta con dos grupos de estudio, el grupo en el que se realizan las actividades indicado como el grupo experimental y el grupo en que no se hicieron actividades, indicado como grupo control no equivalente. Es llamado grupo control no equivalente pues la asignación de los alumnos a los grupos no se lleva a cabo de manera aleatoria.

Variables

Para esta investigación se considera la variable independiente el uso de las actividades musicales, mientras que la variable dependiente es el reconocimiento de las tres categorías gramaticales escogidas.

Población:

En este trabajo se tomó en cuenta a los integrantes de la escuela José María Martínez ortega que esta situada en la zona escolar 528 sector 03 turno vespertino con dirección en Avenida

De La Reforma s/n, Fraccionamiento Gámez, de la ciudad de Irapuato Guanajuato en México; institución que cuenta un número total de 598 alumnos que se encuentran entre los 6 y 12 años de edad,

Muestra:

Para la muestra de esta investigación se tomaron en cuenta solo dos grupos de alumnos de tercer año de primaria en donde los alumnos se encuentran entre los 8 y 10 años de edad siendo un número total de alumnos de 64.

Objetivo General

Medir el impacto del uso de canciones populares en el reconocimiento de las principales categorías gramaticales (sustantivo, verbo y adjetivo) en alumnos de 3 de primaria.

Objetivos específicos

- Medir el reconocimiento de las categorías gramaticales en el grupo experimental y el grupo control no equivalente antes de las actividades musicales.
- Realizar actividades para fomentar el reconocimiento de categorías gramaticales a través del uso de la música en el grupo experimental.
- Medir el reconocimiento de las categorías gramaticales en el grupo experimental y el grupo control no equivalente después de las actividades musicales.
- Comparar los resultados en el antes y después de las actividades para cada grupo y entre sí.

Hipótesis

La realización de actividades con canciones populares para reconocer las categorías gramaticales mejorará dicho reconocimiento en alumnos de tercer grado de primaria.

Preguntas de investigación.

- ¿Cuál es el nivel de reconocimiento de las categorías gramaticales de los alumnos del grupo experimental y el grupo control no equivalente antes de las actividades musicales?
- ¿Cuál es el nivel de reconocimiento de las categorías gramaticales de los alumnos del grupo experimental y el grupo control no equivalente después de las actividades musicales?
- ¿Cómo se compara el cambio en el reconocimiento de las categorías gramaticales, luego de la aplicación de las actividades, comparando contra antes de las actividades, para cada grupo?

Análisis de datos

Los datos resultantes de la realización de este cuasi-experimento se analizaron usando el

software Minitab, “si bien, el funcionamiento de Excel es bastante amplio en cuanto a herramientas de trabajo como hoja de cálculo y gráficos, algo que hay que destacar es la eficiencia que genera por encima de este mismo; el software de Minitab” (Sánchez y Rubio, 2018.p.2) en el que se hace una prueba t de Student apareada para identificar la diferencia entre las medias en la medición antes y después, es una prueba t apareada por ser el mismo grupo a ser analizado.

Además, se usa una prueba t de dos medias para comparar los resultados de la medición después de las actividades para los dos grupos, experimental y control no equivalente. Se decide usar una prueba t pues en los dos grupos el número de alumnos es menor a 30.

Según Walpole (2012) Si el tamaño de la muestra es suficientemente grande, digamos $n \geq 30$, la distribución de T no difiere mucho de la normal estándar. Sin embargo, para $n < 30$ es útil tratar con la distribución exacta de T. Para desarrollar la distribución muestral de T, supondremos que nuestra muestra aleatoria se seleccionó de una población normal (p.247).

Desarrollo

Cada una de las actividades fue orientada a la mejora del reconocimiento de las categorías gramaticales antes mencionadas en los alumnos, fomentando una cultura gramatical y el uso adecuado del lenguaje, así mismo a la mejora de las expresiones escritas de los alumnos que no solo afectan el área de español, si no la redacción de distintas materias.

La canción se reprodujo tres veces con los educandos, la primera reproducción servía para que el alumno reconociera el ritmo de esta, la segunda y la tercera estaban dirigidas a que el alumno cantara la canción, siendo que en estas ocasiones se les decía que prestaran atención a las acciones, las descripciones y objetos o personas de las que hablaba la canción.

En la siguiente fase de las actividades se repartía a los alumnos una hoja con fragmentos de la canción en donde; dependiendo de la actividad tenían que racionar subrayar, clasificar o acomodar la categoría gramatical que se les indicaba. Las actividades duraban una hora, eran aplicadas al grupo experimental y la calificación se daba de acuerdo a los reactivos con los que contaba la actividad.

Además, para la evaluación de estas actividades y la recolección de resultados se tomó en cuenta las actividades del libro "Song activities" (Heineken. 2010) las cuales buscan la mejora del lenguaje inglés en el alumnado; cuentan con 10 canciones así mismo 10 actividades, estas fueron modificadas y contextualizadas para alumnos de tercer grado de

primaria, así como para lograr los propósitos de esta investigación.

Por otro lado, el instrumento final de evaluación también fue creado, de este modo también busco resaltar el hecho de que no es un instrumento hecho de manera deliberada, previamente a la elaboración de este se investigó en distintas fuentes de las cuales resultó indispensable “El Material teórico-práctico de la nueva gramática y la nueva ortografía 2018-2019” propuesto por Irma Varela y Elena Pérez Moreno.

Como lo señala Bosque (2016) para lograr que la enseñanza de la gramática en las aulas pierda la condición de actividad rutinaria y escasamente estimulante que actualmente tiene, es esencial que el profesorado tome conciencia de que su formación y su actualización han de ser previas a la adaptación y a la transmisión de lo aprendido (p.6).

Resultados

Después de la aplicación de las pruebas llamadas pretest y postest de ambos grupos se obtiene como resultado que ambos iniciaron en un nivel semejante, es decir ambos grupos presentan casi los mismos resultados. Como se muestra en la Tabla 1. Haciendo el análisis de la prueba t, para un intervalo de confianza del 95% se obtiene un valor de t igual a -0.20 con un valor de p igual a 0.839. Considerando que $p > 0.05$ podemos decir que para el pretest no hay diferencia significativa en el reconocimiento de las categorías gramaticales.

Tabla 1.

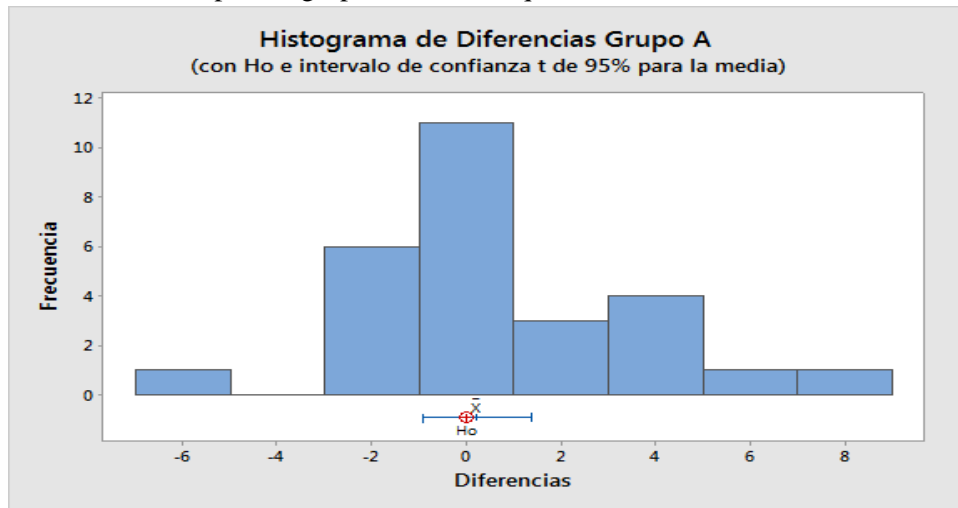
Resultados del pretest para los dos grupos

Grupo	N	Media	Desviación Estándar
Control No Equivalente	27	3.93	3.17
Experimental	27	4.09	2.68

Contrario a esto, después de que las actividades fueron aplicadas se mide el avance de ambos grupos y se puede ver que dentro del grupo A o control no equivalente, no existe un cambio significativo dentro de el área de las categorías gramaticales como se puede observar dentro de la Figura 1, que muestra el histograma de diferencias entre antes y después para el grupo control no equivalente.

Figura 1.

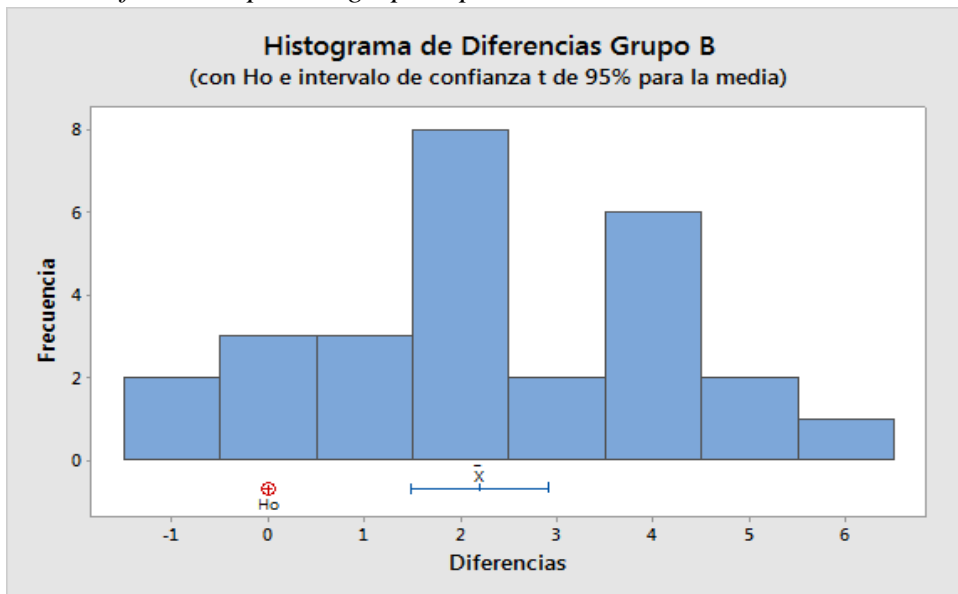
Histograma de diferencias para el grupo control no equivalente



Al analizar el avance en cuanto a las categorías gramaticales de los alumnos del grupo B o experimental se llega a la conclusión de que sí existe un cambio significativo dentro de los alumnos, tal y como se muestra el histograma de diferencias en la Figura 2.

Figura 2

Histograma de diferencias para el grupo experimental



Por otro lado, se puede observar la diferencia que existe dentro de las medias en de cada grupo mostrando así que la media de los alumnos del grupo A se encuentra en 4 puntos

mientras que la del grupo B esta en 6 puntos haciendo así notorio el avance y cambio estadísticamente significativo como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Gráfica de caja y bigotes con las medias de los grupos control no equivalente (A) y el grupo experimental (B)

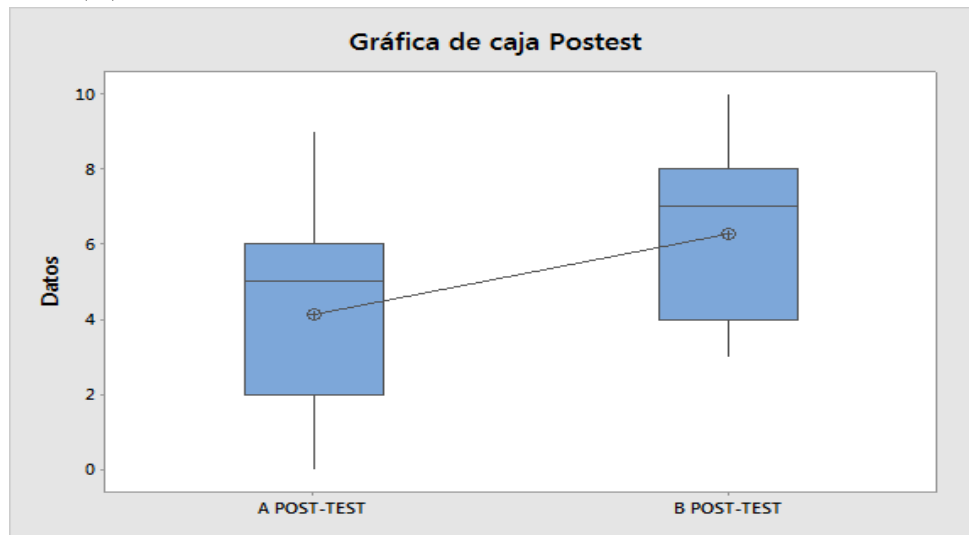


Tabla 2.

Resultados del posttest para los dos grupos

Grupo	N	Media	Desviación Estándar
Control No Equivalente	27	4.08	2.67
Experimental	27	6.28	1.97

En la Tabla 2 se muestran los resultados de la estadística descriptiva correspondiente al posttest, para los dos grupos. Haciendo el análisis de la prueba t, para un intervalo de confianza del 95% se obtiene un valor de t igual a -6.27 con un valor de p igual a 0.000005. Considerando que $p < 0.05$ podemos decir que para el posttest sí hay diferencia significativa en el reconocimiento de las categorías gramaticales.

Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula que estipula que la aplicación de las actividades basadas en canciones no tiene impacto en el reconocimiento de las categorías gramaticales.

Conclusiones

Las estrategias educativas sirven para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, es necesario tener conocimiento de ellas.

Respondiendo a las preguntas de investigación que fueron planteadas dentro del presente documento, se llegó a la conclusión de que si bien no se tuvo un alcance en donde todos los alumnos avanzaran de manera extraordinaria con las actividades musicales, la mejora en el reconocimiento de estas tres categorías gramaticales fue, sin duda alguna notorio como se pudo observar dentro de los resultados presentados en la parte posterior a esta; en contraste con los resultados finales del grupo control no equivalente (A) a quien solo le fueron aplicados las pruebas inicial y final, aunque este presenta un avance es muy pequeño por lo cual no es significativo.

Se confirma la hipótesis que considera que la realización de actividades con canciones populares para reconocer las categorías gramaticales mejorará dicho reconocimiento en alumnos de tercer grado de primaria. Lo que, en palabras simples, nos dice que el uso de canciones beneficia el reconocimiento de las categorías gramaticales.

Es importante mencionar que los seres humanos nacemos con el gusto musical ya que como se expuso dentro del presente trabajo nacemos con ello y el que una persona no goce de ella es una condición rara que se presenta muy escasamente. Los alumnos se mostraron de acuerdo con las actividades y parecen haberles disfrutado ya que recurrentemente se preguntan cuándo se volverán a realizar.

Otro de los puntos a resaltar es que ambos grupos que fueron expuestos a esta investigación trabajaron el mismo tema, es decir mientras en el grupo B se llevaba a cabo la revisión y análisis de este con actividades musicales, el grupo A lo hacía de una manera mas convencional con oraciones en donde tendrían que identificar las categorías gramaticales.

REFERENCIAS

- Alsina, P. (1997). El Área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula. Graó. España.
- Badith, T. (2010) Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE. España: Universidad de Jaén.

- Balestrini, M. (1998). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Sexta Edición. Caracas Venezuela: Editorial BL Consultores Asociados.
- Bosque, I. (2007). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid. España.
- Bosque, I. (2016). *La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática*. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832016000200004
- Coseriu, E. (1980). "Los conceptos de "dialecto", "nivel" y "estilo de lengua" y el sentido propio de la dialectología", *Lingüística española actual*, III: 1-32.
- Días, M y Morales. (2014). *La música como recurso pedagógico en la edad preescolar*
- Esquivel, N. (2009). *Escuela Orff: Un acercamiento a una visión holística de la educación y val lenguaje y la creatividad artística*. La Retreta.
- Hemsey, D.G.V. (1997). *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires Argentina.
- Jacobson, S. (2002). *La poderosa influencia de la música en el desarrollo de los niños. ZERO TO THREE*.
- Montenegro, L (2012). *La importancia e influencia intrínseca de la educación musical en los alumnos del Colegio Americano*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Olave y Rojas (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Walpole y Mayers (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias*. Novena edición. PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012

VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UNA RÚBRICA PARA VALORAR LA PARTICIPACIÓN DE TUTORES EN LA EDUCACIÓN DE SUS TUTORADOS EN EDAD PREESCOLAR

Luz Alessa Castellanos Puc ale310393@hotmail.com

César Augusto Cardeña Ojeda

Jardín de Niños "Isla de Tris"

Línea temática: 5. Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

RESUMEN

Este artículo describe las actividades realizadas por un equipo de investigadores, con el objetivo de construir y calibrar las cualidades psicométricas de una rúbrica para valorar la Participación de tutores en la educación de alumnos de educación preescolar; se consideró relevante realizar este trabajo, al conocer el impacto que esta participación tiene en la calidad de la formación de los niños en esta edad escolar: por tanto, este instrumento pretende constituirse en un recurso para diagnosticar la expresión y características específicas de esta variable, en situaciones problemáticas relacionadas con ella. Para atender al objetivo referido, se siguió una metodología cuantitativa, en la que se aplicaron recursos de la estadística inferencial adecuados a este tipo de instrumento, y también se incorporó grupos de trabajo con profesores de la licenciatura en educación preescolar, así como docentes de preescolar en servicio, para enriquecer el contenido del instrumento, y, particularmente, para apoyar la ponderación de los puntos de corte de la rúbrica, aplicando el método de Angoff. Al término de la construcción del instrumento, se encontraron reportes satisfactorios sobre la adecuación métrica de su confiabilidad y validez, por lo que se puede proponer su uso para abordar de forma objetiva su objeto de medida.

Palabras clave: rúbrica; validación psicométrica; participación de tutores; alumnos de preescolar; método de puntos de corte de Angoff.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un centro de educación preescolar se identificó consistentemente, y a lo largo de varios ciclos escolares, que los tutores de los alumnos no mostraban una participación comprometida con el proceso educativo de sus tutorados.

Así, en las actas institucionales se registró que las personas responsables de los alumnos del centro preescolar, expresaban desconocimiento sobre las habilidades escolares básicas o mínimas que sus tutorados debían desarrollar de acuerdo a su edad y, asociado a ello, con respecto a las estrategias para apoyarlos, no reflexionaban sobre sus acciones implementadas para favorecer el desarrollo escolar de los niños a su cargo; asimismo, era evidente que los tutores de los alumnos no ponían en práctica las indicaciones sencillas o consejos brindados por los docentes del centro escolar, tendientes a apoyar a sus hijos en intereses sencillos y prácticos, a pesar de haberse comprometido a efectuarlos; por otra parte, en los documentos de organización de los docentes, se registró que no asistían a las actividades de información y orientación programadas por el plantel; finalmente, también se identificó que los tutores no reconocían su papel protagónico en el cambio de conductas de sus niños lo cual quedó asentado y analizado en diversas fuentes de acopio, como las bitácoras de trabajo docente y de las reuniones de trabajo académico colegiado.

Ante esta situación, y bajo el convencimiento de que la participación de los tutores es un elemento de gran importancia para determinar la calidad de la educación de los alumnos en edad preescolar, se decidió abordar este problema en principio, diagnosticando de forma sistemática la expresión de la situación, por lo que se planteó el objetivo de validar los atributos psicométricos de un instrumento para valorar dicha participación con certeza técnica.

Este objetivo se consideró relevante, dado que la valoración sistemática de esta situación, podrá ofrecer datos para construir un diagnóstico objetivo, que, a su vez, podrá señalar indicios sobre qué aspectos específicos atender en el problema, maximizando así la efectividad de los esfuerzos que se impriman posteriormente en el interés de incidir en él.

MARCO TEÓRICO

La participación de los padres de familia o tutores en el trayecto escolar de sus hijos (o tutorados), es un elemento de sustancial importancia para definir la calidad de la formación que se configura de este trayecto.

Es así que, en la actualidad, la educación básica supone un compromiso coordinado entre sus participantes básicos o fundamentales: autoridades educativas, profesorado y padres de familia o

tutores, a los que la Ley General de Educación identifica como actores con principal sentido de responsabilidad social en el Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Gobernación, 2019).

Este compromiso se encuentra expresado de forma explícita en México, en la Ley General de Educación, en su artículo 129, en el que se establece que las personas que ejercen la patria potestad de los alumnos deben “Participar en el proceso educativo de sus [...] pupilos menores de dieciocho años [...] velando siempre por su bienestar y desarrollo” (Secretaría de Gobernación, op cit., pág.34).

Otras fuentes de pensamiento educativo, también señalan la relevancia de la participación de los padres de familia en la educación de los alumnos a su cargo, con especial interés en la edad preescolar, que se reconoce como determinante en la conformación de la personalidad de los seres humanos (Meece, 2000) por su capacidad de influenciarse de figuras que se reconozcan como autoridades morales, de poder, afectivas, etc.

Por su parte, Valdés, Carlos y Arreola (2013) aseguran que esta participación permite a los padres -o tutores- estar mejor informados de la vida escolar de sus hijos -o pupilos- acerca de aspectos básicos del trayecto formativo de los niños a su cargo, y con ello hacen posible tomar decisiones que apoyen su desempeño educativo, sin la necesidad de contar con una formación profesional o técnica.

La idea anterior se acrecenta al establecer que los niños y las niñas están prestados para que los docentes, preferentemente, potencien y enriquezcan lo que saben -en conjunción con las familias- determinando objetivos conocidos y comprendidos por ambos que alimenten las intencionalidades educativas (Reveco, 2004).

La participación de los tutores en la formación de los alumnos, reporta entonces una diversidad de beneficios tanto para los estudiantes, como para el centro escolar y los propios individuos a cargo de los alumnos. En primer lugar, ésta se convierte en un apoyo para el aprendizaje efectivo, promoción de bienestar y rendimiento académico al generar experiencias educativas significativas en espacios sociales propicios para el desarrollo del infante siempre que se efectúe bajo el acompañamiento de los centros escolares (SEP, op.cit.; Eccles y Roeser, 2007).

Adicionalmente, estudiar la temática posibilita la recolección de datos que permiten a los centros escolares comprender mecanismos familiares asociados a la desigualdad educativa para incidir en la solución de esta problemática; al mismo tiempo, incrementa la confianza que los tutores depositan en ellos al conformarse una visión positiva de los centros e intensificar su interés por participar en actividades escolares (León y Fernández, 2017; Gubbins, e Ibarra, 2016; Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016).

Sumado a ello, la mejora en las competencias parentales asociadas a la participación en los centros escolares contribuye a confirmar el sentido de autoeficacia parental y autoconfianza, eludiendo así consecuencias negativas asociadas a la falta de funciones parentales (Farkas-Klein, 2008).

Finalmente, tanto para el Sistema Educativo Nacional como para las Escuelas Normales o formadoras de docentes, investigar sobre la participación de los tutores en el proceso educativo de sus tutorados permite incrementar iniciativas sobre el tema (Razeto, 2016) que adicionalmente contribuyan a atender, en la formación inicial de los futuros docentes, una de las dimensiones que establece el Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar “Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2018), coincidente con la dimensión cinco del Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Preescolar, solicitados para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2019).

METODOLOGÍA

Para construir la rúbrica en cuestión, se siguió un método cuantitativo, empleando recursos de la estadística inferencial para estimar valores relacionados con su Confiabilidad y Validez, así como para calibrar algunos elementos de su estructura y contenido.

A continuación, se presenta el reporte de los elementos principales del proceso seguido:

Definición conceptual del objeto de medida

La primera actividad llevada a cabo en este proceso fue la revisión acuciosa de diversas fuentes de información válidas y vigentes, para precisar el objeto de medida del instrumento; de esta revisión se construyó la siguiente definición:

Participación tutorial: forma de involucramiento de un sujeto en los procesos formativos escolares y extraescolares de un alumno bajo su custodia o responsabilidad legal o moral. Los aspectos constituyentes básicos de este involucramiento son el Voluntariado, Monitoreo de sus tutorados y la Intervención (SEP, 2018; Woolfok, 2010; Muñoz, 2005; Eccles, & Harold, 1996).

Construcción del modelo básico de la rúbrica

A partir del marco conceptual de la definición construida, se diseñó un modelo preliminar con los aspectos básicos y los desempeños extremos de la rúbrica.

Para dirigir este trabajo, se recurrió de nueva cuenta a la revisión de referentes teóricos diversos, para avanzar en la validez racional del producto en formación. Considerando los aspectos constituyentes del concepto -Voluntariado, Monitoreo e Intervención- se formularon dos ámbitos de participación (Centro y grupo escolar del pupilo; Pupilo) y siete aspectos basados en los ítemes rescatados de las escalas diseñadas por Martínez, Urías, & Wendlant, 2016; Sánchez, Valdés, Reyes, & Carlos, 2010; Valdés, Carlos, & Arreola, 2013; León, & Fernández, 2017; Gubbins e Ibarra, 2016.

De estos aspectos destacan, en el primer ámbito: “Conocimiento del funcionamiento general del centro escolar”, “Atención a los lineamientos de operación del centro escolar”, “Corresponsabilidad en las actividades programadas por el centro escolar”; en el segundo, “Conocimiento de los lineamientos relacionados con la escolarización del alumno”, “Monitoreo del desempeño del alumno”, “Estimulación del deseo de su tutorado, por asistir al centro escolar” y “Asistencia a las necesidades de aprendizaje del alumno”.

Al mismo tiempo, se aplicaron las sugerencias de Brookhart (2013) y Del Pozo (2018), sobre las consideraciones estructurales del instrumento; asimismo, se atendieron los preceptos indicados por Namakforoosh (2014) y Adkins (2008), respecto de la claridad y concreción de los enunciados integrantes de instrumentos.

De lo anterior se procedió a exponer este modelo básico a tres conjuntos de jueces expertos para validar el contenido y el lenguaje.

Validez interna por jueces expertos

Para evaluar y fortalecer la pertinencia del lenguaje y la validez de contenido del modelo básico de la rúbrica, se realizaron tres sesiones de trabajo con jueces expertos; estos jueces cubrieron los requisitos de perfil sugeridos por Skjong y Wentworht (2000) quienes consideran que los profesionales autorizados para fungir como jueces en este tipo de trabajo, deberían contar (a) capacidad para la realización de juicios autónomos y toma de decisiones críticas (b) reputación en su comunidad, entendida ésta, como el ámbito o entorno donde desarrollan una actividad relacionada con la tarea de jueceo (c) disponibilidad y motivación genuina para participar, y (d) imparcialidad.

Los jueces participantes fueron -para cada caso- tres profesores académicamente reconocidos de una escuela normal pública con la carrera de licenciatura en educación preescolar y preescolar intercultural bilingüe, y de dos escuelas de educación preescolar: por la escuela de educación superior, colaboraron los profesores Reina Aracely Peraza Estrada, Mario Alberto Baas Lara, y Lucy Yolanda Peniche Pérez, de la Escuela Normal Preescolar “Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” de Mérida, Yucatán; de las dos escuelas de educación básica participaron, por la escuela

“José María Medina Ayora”, las profesoras Marycarmen Peraza Robles, Fanny Marlene Chan Cob, Hilda Soraida Salazar Interián, de la ciudad de Ticul, Yucatán, y por la escuela “Isla de Tris” de Ciudad del Carmen, Campeche, las profesoras Fátima García May, Lilia Moo Moo y Guadalupe Alvarado Rivas.

Al recurrir a profesionales de estos dos niveles de educación (superior y básica), se pudo contar con un amplio espectro de visiones respecto del objeto de medida, para enriquecer, y al mismo tiempo, aseverar el análisis del modelo básico puesto a revisión (Escobar, & Cuervo, 2008).

Para acompañar el trabajo con los jueces, el equipo de diseñadores de la rúbrica empleó una guía de trabajo con una escala de calificaciones correspondiente a la valoración de cada aspecto revisado: la escala se codificó como: cero (0), para la decisión de eliminar un aspecto, debido a su falta de relación con el constructo teórico revisado; uno (1), para mantener el aspecto, pero modificando su precisión respecto del objeto de medida, o su claridad en la redacción; dos (2), para mantener el aspecto sin modificación.

También se ofreció espacio para proponer nuevos elementos, argumentando su aporte a la valoración del constructo teórico.

Puntos de corte

Para atender a la estimación de los puntos de corte de los diferentes niveles de desempeño en el interior de la rúbrica, se recabaron las decisiones de los jueces, respecto del desempeño estimado de un sujeto, y posteriormente, de un grupo hipotético, para con ello poder derivar la fórmula de Angoff, empleando los puntajes del procedimiento (por sujeto o por grupo) que hubiera sido preferido por la mayoría de los jueces (Meneses et al, 2013).

Análisis de los datos

Una vez acopiados los datos proporcionados por los jueces, se procedió a su análisis para la toma de decisiones.

Primero, se atendieron a los comentarios libres de los jueces, para tomar decisiones que, en caso de controversia, fueran contrastadas con la información de los expertos encontrados en el marco teórico acopiado; sin embargo, al no ofrecerse sugerencias que implicaran alguna modificación sustancial del modelo puesto a revisión, se procedió al análisis estadístico de los datos.

De manera preliminar, se revisó el nivel de acuerdo entre jueces, empleando la corrección Iota (Berry, & Mielke, 1988), que es una adecuación de la medida de acuerdo Kappa de Cohen, que es ampliamente empleada como medida de acuerdo para dos jueces, y que es útil para establecer las distancias entre las calificaciones de más de dos jueces (j).

Para ello, se procedió a promediar las calificaciones de los jueces de cada una de las tres escuelas que fueron encuestadas, para formar tres únicos grupos de puntuaciones, y de ello, derivar la fórmula:

$$\sigma_o = \frac{1}{N(J_2)} \sum_{i=1}^N \sum_{j < j'} \Delta(y_{ij}, y_{ij'})$$

Figura 1. Fórmula para el cálculo de acuerdo para más de dos jueces.

En esta ecuación, $\Delta(y_{ij}, y_{ij'})$ aborda el desacuerdo presentado entre dos jueces al evaluar el aspecto o reactivo (i), y reporta una muestra de variación que puede ser generalizable a más de dos evaluadores, donde el coeficiente de acuerdo advierte el promedio de las distancias cuadráticas de la selección de las apreciaciones de dos observadores de cualquiera de los aspectos (o reactivos) de la prueba (Benavente, 2009).

En adición a esta revisión, se empleó un Análisis de Varianza (Visauta, 2007) empleando el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) para corroborar el estimado de la Iota, en este caso, a través de la dispersión de los datos entre los doce jueces, en vez de agruparlos por escuela.

El siguiente procedimiento llevado a cabo, fue la estimación de Angoff (Browers, & Roby, 1989; Meneses et al, 2013) para el cálculo de los Puntos de corte en los niveles de desempeño de la rúbrica.

Para poder llevar a cabo este procedimiento, se acopiaron y generaron los siguientes datos:

Tabla 1

Concentrado de puntajes de los jueces

Aspectos	Jueces									μ	Q (%)
A	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1.8	3 (60%)
B	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1.7	3 (56%)
C	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1.7	3 (56%)
D	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1.7	3 (56%)

Tabla 1

Concentrado de puntajes de los jueces (continuación)

Aspectos	Jueces									μ	Q (%)
E	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1.9	3 (63%)
F	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1.6	3 (53%)

G	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1.7	3 (56%)
μ	2	2	1.9	1.3	1.9	1	1.7	2	1.9	1.7	3 (56%)
δ	0	0	.38	.49	.38	0	.49	0	.76	.11	

Habiendo establecidos los estimados de los puntos de corte por cuartiles, se procedió a redactar los desempeños correspondientes a los dos niveles intermedios (no extremos) para cada uno de los siete aspectos que fueron validados.

Terminado este proceso, se procedió a pilotear el instrumento a un total de 75 casos, codificando a cada nivel de desempeño con los siguientes valores numéricos: el nivel de desempeño inferior extremo, denominada participación “reactiva”, tuvo un valor numérico de 0; el nivel siguiente, “pasiva”, tuvo un 1 como valor, el nivel siguiente, “activa” tuvo el valor 2, y el extremo positivo, participación “proactiva”, 3.

Con estos datos se usó la fórmula alfa de Cronbach para estimar la estabilidad de los datos (Visauta, 2007) que fueron recabados de un proceso de pilotaje en el que se incluyó a 104 mediciones.

Finalmente, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), para revisar la Validez de constructo de los datos, empleando para ello un método de extracción Varimax, dada la condición ortogonal de los aspectos revisados (Ferrando, & Anguiano, 2010).

RESULTADOS

Después de concretarse los diversos análisis de datos, tanto los proporcionados por los jueces participantes en el proceso de validación del instrumento, como los generados de su puesta a prueba, se conocieron los siguientes resultados:

En cuanto a la determinación de los puntos de corte, todos los casos se establecieron por encima del segundo rango inter-cuartil, lo que puede representarse gráficamente como:

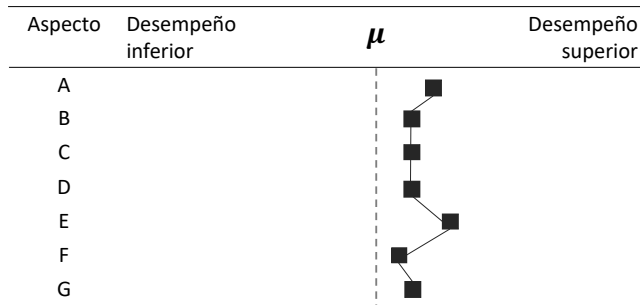


Figura 2. Representación de los puntos de corte en los desempeños

Respecto de la Confiabilidad, se encontró un coeficiente Alfa de Cronbach de .86, lo cual se considera un nivel de estabilidad Fuerte, según los criterios propuestos por Ong y Van Dulmen (2007).

Al realizar el análisis de clase de las calificaciones (y sugerencias) de los jueces, se encontró que uno de los aspectos incluidos presentaba problemas de estabilidad, por lo que se determinó su eliminación, una vez que se identificó un alto coeficiente de Comunalidad con otro aspecto (variable analizada). El aspecto mencionado era “Estimulación del deseo del alumno por asistir al centro escolar”, del que se infirió (con apoyo de las observaciones de los docentes participantes en la revisión del instrumento), que este aspecto ofrecía dificultad para su observación directa, y por consecuencia, para su valoración objetiva.

De esto, se concluyó en seis aspectos, distribuidos en dos ámbitos de participación, lo cual se muestra en la tabla dos, incluyendo los descriptores del nivel de desempeño óptimo de cada uno de los aspectos incluidos en la rúbrica.

Respecto del Análisis factorial llevado a cabo, se confirmó la adecuación de dos ámbitos (o indicadores) generales, que explicaron el 78% de la varianza explicada; al respecto, la prueba Kaiser Meyer Olkin mostró una adecuación muestral de .825, considerada Fuerte, mientras que la prueba de Bartlett tuvo una significancia estadística de .000 ($H_i < 5\%$) que permitió considerar una adecuada aplicación del procedimiento factorial en la variable abordada (Ferrando, & Anguiano, 2010).

A continuación, se muestra el reporte central de los componentes y aspectos determinados con este procedimiento:

	Componente	
	1	2
Aspecto 1	.862	.178
Aspecto 3	.795	.276

Aspecto 2	.715	.368
Aspecto 4	.674	.574
Aspecto 6	.181	.930
Aspecto 5	.180	.682

Figura 3. Matriz componentes rotados en el AFC

Dado que el Aspecto cuatro tuvo una saturación mayor a .4 en los dos componentes propuestos por el AFC, se convino en ubicarlo en el segundo componente, para mantener así la propuesta inicial de dos componentes equilibrados.

A continuación, se presenta el instrumento validado, del que se muestran todos los aspectos que lo constituyeron, pero únicamente el Descriptor del nivel del desempeño óptimo (Participación Proactiva), por limitaciones de espacio:

Tabla 2

Rúbrica validada

Ámbitos de la Participación		Descriptor del nivel de desempeño óptimo	
Aspectos		Participación Proactiva	
Centro y grupo escolar del alumno.	Conocimiento del funcionamiento general del centro escolar.	Conoce a plenitud el funcionamiento de la escuela en el tiempo regular y extra-escolar, así como al personal encargado de cada función.	
	Atención a los lineamientos de operación del centro escolar.	Atiende oportunamente los lineamientos del centro escolar y hace aportes propositivos para mejorarlos.	
	Corresponsabilidad en las actividades programadas por el centro escolar.	Participa en forma voluntaria, y propone actividades de apoyo al centro escolar.	
Formación del alumno	Conocimiento de los lineamientos relacionados con la escolarización del alumno.	Conoce el contenido curricular, los propósitos formativos del nivel educativo, y las normas de evaluación y promoción del alumno.	

Monitoreo del desempeño del alumno.	Promueve una comunicación oportuna con el docente sobre el desempeño escolar, personal e interpersonal del alumno.
Asistencia a las necesidades de aprendizaje del alumno.	Asiste al alumno por iniciativa propia, a través de estrategias que ha conseguido en forma autónoma, o con ayuda del personal de la escuela, u otras fuentes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al realizar una discusión crítica de lo encontrado en el trabajo aplicado en este proyecto, frente a su marco teórico, se encontró plena coincidencia entre las ideas y saberes construidos por los profesionales participantes que colaboraron con la definición y validación de su contenido, frente a las consideraciones teóricas relacionadas con la importancia del tema.

De lo anterior, fue notable que, en los acumulados académicos disponibles, al tiempo que se señala la importancia de la participación de los padres de familia (tutores) en la educación de sus hijos(tutorados) en este fundamental periodo de formación, no se encontraran herramientas técnicas construidas para apoyar su diagnóstico y valoración.

Lo anterior destacó con claridad la falta de sistematización de los recursos con los que se ha abordado este tema de interés.

Del análisis objetivo y acotado a los resultados encontrados en este proyecto, se formularon las siguientes ideas conclusivas:

Primera: la rúbrica construida y validada puede considerarse válida y confiable para abordar su objeto de medida.

Segunda: es necesario aplicar procedimientos técnicos en la construcción y validación técnica de instrumentos que se ocupan de valorar variables relevantes en la labor docente, pues la certeza en los datos recabados de ellos, determina la pertinencia de la información que generan.

Tercera: la incorporación de expertos es una estrategia de alto valor para enriquecer la validez de contenido de los instrumentos, pues sus aportaciones aportan precisión contextual a sus calibraciones métricas.

Cuarta: el instrumento puede ser ocupado para valorar la Participación de padres de familia de alumnos de los dos periodos siguientes a la educación preescolar (educación primaria) dado que su constructo teórico y su estructura semántica mantiene el mismo origen que el empleado en esta rúbrica.

Finalmente, se propone ampliar trabajos académicos para la formalización de estrategias e instrumentos válidos y confiables que puedan ser empleados para el apropiado diagnóstico de la variable estudiada, y, avanzado en lo anterior, se plantea como secuencia lógica, extender los intereses de esta línea de investigación a la fase de intervención pedagógica para incidir positivamente en ella.

REFERENCIAS

- Adkins, D. (2008). *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Benavente, P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Tesis doctoral. Murcia: Facultad de psicología de la Universidad de Murcia.
- Berry, K. J., & Mielke, P. W. (1988). A generalization of Cohen's kappa agreement measure to interval measurement and multiple raters. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 921-933. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164488484007>
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Virginia: ASCD.
- Browsers, J. J., & Roby, R. (1989). *A comparison of the Angoff, Beuk and Hofstee methods for setting a passing score*. Iowa: American College Testing program.
- Del Pozo, J. A. (2018). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020). *Planes de Estudios 2018*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. En J. Eccles, & R. Harold, *Family school links: how do they affect educational outcomes?* (págs. 3-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J., & Roeser, R. (2007). *Influencias de la escuela y la comunidad en el desarrollo humano*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*. 6(1). Pp. 27 – 36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de Evaluación Parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*. 7(2). Pp. 457-467.
- Ferrando, P. J., & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del psicólogo*. 31(1). Pp. 18 – 33.

- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *PSYKHE*. Pp. 1-17.
- Leon, V., & Fernandez, M. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP: Biblioteca para la actualización del magisterio.
- Meneses J. (Coord.), Barrios, M., Bonillo, A., Cusculluela, A., Lozalo, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Muñoz, A. (2005). Funciones parentales relacionadas con el punto de vista socio-evolutivo. En A. Muñoz, *La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones relevantes para la intervención educativa y social*. Pp.147-163. Barcelona: Portularia.
- Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Ong, A. D., y Van Dulmen, M. H. (2007). *Oxford handbook in positive psychology*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Razeto, A. (2016). La participación de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para favorecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*. Pp. 1- 26.
- Reveco, O. (2004). Educación parental y familiar. Importancia de la participación de los padres en la educación de la primera infancia. En O. Reveco, *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamérica*. Santiago, Chile: UNESCO. Pp. 22-26.
- Sánchez, A., Reyes, F., & Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*. Pp. 347-367.
- Sánchez, P., Valdés, A., Reyes, N., & Carlos, E. (2010). Participación de Padres de Estudiantes de Educación Primaria en la Educación de sus hijos en México. *LIBERABIT*. Pp. 71-80.
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Libro para las familias*. Recueparado de https://www.superedu.com.mx/wp-content/uploads/2018/08/Preescolar_Libro_para_la_familia.pdf
- _____ (2019). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*: http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ba/misc/PPI_EB_2019_20193101.pdf
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Valdés, A., Carlos, E., & Arreola, C. (2013). Instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de evaluación educativa*. Pp. 92-109.
- Valdés, A., Carlos, E., Urias, M., & Wendlandt, T. (2016). Desarrollo de una Escala para Medir Prácticas Docentes para Involucrar a las Familias en la Educación en México. *Education Policy Analysis*, 1(13).

- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística básica*. México; McGrawHill.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación. Pp. 304-341.

COMPRENSIÓN LECTORA, DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN DE SAN LUIS POTOSÍ

Jesús Alberto Leyva Ortiz
Nayla Jimena Turrubiarces Cerino
Nubia Marissa Colunga Trejo

aleyvao@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática

6. Investigación y posgrado en las escuelas normales

RESUMEN

En el marco de las evaluaciones nacionales e internacionales, los niños mexicanos estudiantes del nivel básico en México, han obtenido resultados alarmantes en su desempeño lector, en concreto con bajos niveles de comprensión de textos. Ante esta situación problemática surge la necesidad de realizar propuestas emergentes que contribuyan a solucionarla en función de una niñez mejor preparada para el futuro. Con miras a contribuir en el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de educación básica en el nivel primaria del contexto nacional, nos hemos propuesto estudiar bajo la perspectiva de la investigación acción, la aplicación e innovación de un material didáctico que, al mismo tiempo que desarrolla aprendizajes esperados basados en competencias, posibilita la evaluación formativa de los estudiantes para incrementar sus niveles de comprensión en la lectura de textos literarios e informativos. El propósito de compartir esta investigación con la comunidad normalista es comunicar la experiencia de haber participado como docentes investigadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí con la colaboración de egresados normalistas, en la convocatoria nacional CONACYT-INEE 2017, y haber sido beneficiados con financiamiento federal para llevar a cabo este proyecto.

Palabras clave: educación primaria, comprensión lectora, competencias lectoras, evaluación y diseño didáctico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática detectada en la realidad social del estado de San Luis Potosí, es ubicada en el nivel primaria donde el bajo rendimiento en la comprensión lectora de los niños es recurrente, por lo que se decidió hacer algo al respecto como investigadores normalistas, y para ello se diseñó un material que se aplicó durante un periodo continuo en un ciclo escolar, para comprobar la eficacia del material didáctico propuesto en el incremento de la comprensión lectora, aplicado y evaluado con niños de primero a sexto grados de las cuatro zonas del estado de San Luis Potosí.

MARCO TEÓRICO

Nuestro país enfrenta la seria problemática de que la ciudadanía no posee el hábito de la lectura, empezando por los niños y jóvenes, situación que influye en su desarrollo académico y social, traducéndose así en un bajo nivel cultural en México. La falta de hábitos de lectura, es un factor generacional que ha provocado que sea más difícil acercar a los niños a los textos, dando como resultado constituirnos como uno de los primeros países donde la lectura y la escritura son prácticas casi nulas.

Según las estadísticas que provienen de la OCDE y la UNESCO, en su estudio “Hábitos de lectura”, México se sitúa en el lugar 107 en una lista de 108 países estudiados: el mexicano promedio lee 2.8 libros al año y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura. Hoy en día, la falta de hábito de lectura y escritura ha constituido una herencia social negativa que, dentro de nuestro país, nos ha convertido en individuos carentes de interés por la cultura escrita.

Esta problemática ha sido objeto de un profundo debate por parte del Gobierno de la República en un esfuerzo conjunto con los actores de la comunidad educativa en general, pero a pesar de éstos el problema fundamental dista mucho de estar resuelto. Es probable que algunas de las causas por las cuales se originan el desinterés por las prácticas efectivas de lectura y escritura sea la inadecuada formación que se recibe desde los primeros años de edad escolar, ya que los alumnos de niveles posteriores, carecen o no han desarrollado acertadamente habilidades cognitivas esenciales como las comunicativas: hablar, leer, escuchar y escribir.

Otro problema que se suma al de la escasa práctica de leer y escribir es la simulación lectora: el encontrarse con alumnos que no comprenden lo que leen en cualquier grado escolar no es nada fuera de lo común; sin embargo, este problema no es de uno o dos años atrás, al contrario, el problema radica desde la educación inicial afianzándose en cada uno de los

grados escolares posteriores. El nivel de competencia para la comprensión lectora de los niños mexicanos presenta también rezagos.

Los resultados en evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, muestran que estamos lejos de alcanzar los niveles que son deseables para un país como el nuestro.

En el caso de la educación primaria, los datos son alarmantes, pues prácticamente la mitad de los alumnos de sexto grado obtiene resultados insuficientes en Lenguaje y Comunicación. Esto implica que, por ejemplo, no son capaces de comprender lo que leen en textos narrativos más allá de lo estrictamente explícito. Si bien esta capacidad mejora con tres años más de escolaridad, todavía 29.4% de los alumnos de tercer grado de secundaria no logra una comprensión completa de textos escritos (INEE, 2016, p. 172).

La SEP, enfatiza que es prioritario impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros, con el objetivo de garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.

Los propósitos que se establecen en los programas de estudio para la Educación Básica en México 2011 constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles y se relacionan con sus rasgos del perfil de egreso, los cuales son la base para definir las competencias a favorecer en los niños y adolescentes donde se espera que gradualmente:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. (SEP, 2011, p.17).

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales. (PE, 2011, p.46). Asimismo, el nuevo modelo educativo 2016 plantea lo siguiente con respecto al perfil de egreso de la educación obligatoria en México:

Debe ser una persona que se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos

y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente. (p. 47).

En este sentido, la comprensión lectora coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo de los niños; para Solé (2001) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto.

Una conceptualización más de Manuale (2007) es que “la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización.” (p.17).

A manera de síntesis se concluye que enseñar a leer y escribir se trata de contribuir al dominio de la lectura y la escritura; Solé (1996) menciona que el control de la comprensión o monitoreo es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que, si el lector no se diera cuenta de su falta de comprensión de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensarla. Esta capacidad de monitorearse es parte del pensamiento reflexivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, es evidencia de un pensamiento activo.

METODOLOGÍA

La metodología del proyecto consideró que cada uno de los alumnos de cada grado tuviera acceso al material a través del aplicador, mismo que facilitó la aplicación y resolución de los ejercicios diseñados con una periodicidad de dos a tres días a la semana durante una hora en horario extraescolar o bien sólo sabatino. Los resultados se midieron a través del porcentaje de aciertos contestados por cada niño y su efectividad se midió a través del contraste entre las pruebas de diagnóstico y primer trimestre, con la finalidad de confirmar la eficiencia del material con respecto al éxito académico y el progreso del nivel de comprensión lectora.

Una vez que los facilitadores se organizaron para llevar a cabo la aplicación, los menores asistieron periódicamente en los horarios establecidos para resolver el material correspondiente.

Si bien, dentro de la educación básica el trayecto de lenguaje y comunicación tiene como propósito que los niños desde preescolar hasta secundaria adquieran y desarrollen habilidades comunicativas, el transcurso del tercer grado de preescolar a primer grado de primaria resulta

complejo, ya que las competencias que hasta ese momento han adquirido los infantes no llegan a la adquisición del nivel alfabético de la lectura y la escritura.

Para la evaluación continua de cada competencia, se diseñó un formato para realizar un registro cuantitativo en el que contabilizaran los aciertos obtenidos por cada alumno, y uno cualitativo en donde recabaran observaciones realizadas a aspectos de carácter valoral: estados de ánimo, disposición, influencia del contexto y progreso en el dominio del material. Se consideró trabajar con 4 aplicadores, uno para cada región del estado de San Luis Potosí: Región Huasteca, Región Media, Región Centro y Región Altiplano. En este sentido y en un primer momento, la elección de los aplicadores se realizó por parte del equipo base de este proyecto, considerando tres aspectos:

1. Docentes de educación básica de formación.
2. Experiencia frente a grupo.

Previamente, se seleccionaron las tres escuelas por región que participaron en este proyecto, se firmó un convenio de colaboración con las instituciones para trabajar con un niño de cada grado escolar de las cuatro zonas durante el desarrollo del proyecto, contemplando así un total de 72 estudiantes, 18 por cada región, 6 de ellos por cada una de las escuelas. En esta fase partimos de un diseño basado en competencias para el cual tomamos como documento rector los planes y programas SEP 2011 correspondientes a cada grado, con la finalidad de desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

El diseño del material didáctico se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y participar en intercambios de lectura.

El conjunto de actividades didácticas que se diseñaron establecen como meta la adquisición de competencias de acuerdo a los estándares de desempeño PISA para la comprensión lectora. Aunado a lo anterior, el material didáctico divide sus características en tres parámetros:

1. Diseño del material: que sea innovador, original y atractivo, comunicación visual efectiva e integración de los elementos que lo conforman.
2. Presentación de los ejercicios: completos, secuenciados y progresivos.
3. Funcionalidad de los ejercicios: el ejercicio facilita la construcción del conocimiento, es adecuado al nivel cognitivo del receptor.

El material de trabajo se organizó por competencias, cada competencia comprende un número de ejercicios que tiene como propósito potenciar un aprendizaje esperado, los

ejercicios varían en número y complejidad según el grado escolar al que están destinados; de tal modo que cada una de éstas tuviera un cuadernillo de trabajo con una serie de ejercicios distribuidos en formato media carta con diseño editorial homogéneo por ambos lados de la hoja, para tal fin nombramos al material didáctico con el término PALABRAS, éste aparece en cada cuartilla y cada tanto.

A continuación, se presenta una relación en formato de tabla sobre los cuadernos de trabajo que muestran el grado, las competencias, los recursos literarios e informativos, el número de ejercicios y el número de cuartillas que los componen.

Lo anterior da fe de datos cuantitativos que caracterizan al material didáctico del que podemos desprender un equilibrio en el número de ejercicios destinados a desarrollar las 24 competencias, podemos decir que el promedio de éstos en los 24 cuadernillos fue de 25.7 y el promedio de cuartillas fue de 32.4

Grados	Competencias	Recursos literarios e informativos	Ejercicios	Cuartillas
1	Identifica la idea central de un texto, las características de ésta y el mensaje principal de una imagen.	5: adivinanza, cuento, acertijos, trabalenguas y fábula.	29	30
1	Retoma la lectura (guiada) para responder a preguntas de interés e identifica la estructura y funcionalidad de un texto.	7: cuento, fábula, cómic, relato, 2 noticias y canción infantil	24	30
1	Identificar la trama de cuentos infantiles, historietas y otros textos.	6: 3 cuentos, 2 poemas e historieta.	25	31
1	Distingue las características de las leyendas y comprende su contenido.	6 leyendas.	20	30
2	Compara características de textos literarios y textos informativos para clasificarlos.	6: tríptico, texto, folleto y nota informativos, cuento y narración.	35	35

2	Identifica las similitudes y diferencias en la estructura de un cuento, historieta, leyenda y fábula.	3: 2 cuentos y fábula.	31	35
2	Selecciona información y realiza reseñas de cuentos infantiles.	11: 2 fábula, 3 cuentos, 5 reseñas y canción	20	32
2	Identifica la idea principal en los párrafos de diferentes tipos de textos.	8: 7 textos informativos y cuento.	29	35
3	Utiliza los tiempos verbales para establecer el orden temporal de sucesos.	2: leyenda y relato.	38	40
3	Analiza el contenido, desarrollo y moraleja de una fábula.	13: 12 fábulas y texto informativo.	28	40
3	Transforma un cuento a historieta.	12: 7 historietas, chiste, 3 cuentos y fábula.	32	40
3	Distingue las ideas centrales y secundarias en textos informativos.	6: 5 textos informativos y poema.	33	40
4	Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.	6: 4 textos informativos, biografía y cuento.	20	35
4	Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de la información prevista de dos o tres fuentes.	6: Biografía, 2 textos informativos, leyenda, cuento y receta de cocina.	22	35
4	Identifica las características y la función de diferentes tipos textuales.	7: mito, fábula, cuento, reportaje, texto informativo, noticia e instructivo.	24	35
4	Identifica la estructura y función de textos comparativos y usa nexos para establecer comparaciones.	9 textos informativos.	26	35
5	Distingue la estructura y características de las leyendas.	3 leyendas.	25	30

5	Conoce la estructura de un cuento e identifica los elementos más relevantes del mismo.	4 cuentos.	25	30
5	Identifica las ideas centrales y complementarias de diversos textos.	5: 3 textos informativos, artículo y cuento.	36	30
5	Identifica las ideas principales y secundarias de diversos textos.	3: texto informativo y 2 cuentos	23	30
6	Lee y comprende e identifica la estructura de textos informativos.	6 noticias.	19	25
6	Comprende diferentes textos y contesta preguntas sobre los mismos.	5 cuentos.	16	25
6	Identifica las ideas centrales y complementarias de diversos textos.	3: texto científico, fábula y cuento.	18	25
6	Lee y comprende textos con diversas características.	5: texto informativo, 3 cuentos y texto de consulta.	18	25

Es importante resaltar que en los tipos de lectura empleados e incluidos en los cuadernillos al menos hay dos fundamentales en nuestra propuesta didáctica, uno de orden literario como el cuento y otro de carácter informativo, ambos están presentes en todos los grados y en todas las competencias; es decir, representan una constante en el material elegido de lectura, pues como lo propusimos en un principio del proyecto, son dos tipos de texto en los que confiamos como generadores o promotores principales de las competencias lectoras.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La contribución de este proyecto se centró en una propuesta que atiende de manera puntual cada una de las siguientes competencias basadas en los planes y programas de educación primaria 2011, en la idea de que debe prepararse una serie de ejercicios específicos para éstas y aplicarse de manera complementaria y emergente al currículum actual.

La metodología se sustentó en la investigación acción con un enfoque mixto. Según Cohen (1990) la investigación-acción implica una reflexión relacionada con el diagnóstico en un primer paso, donde se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri 2008).

El enfoque mixto permitió recabar información cualitativa, que correspondió a las observaciones directas de los aplicadores hacia el desempeño de los niños durante la aplicación del material y; cuantitativa, porque documentó el progreso en las competencias trabajadas en función de los aciertos conseguidos en cada aplicación y la correlación que guarda una aplicación, tanto con la que le antecede como con la que le sucede.

El material didáctico fue un instrumento para desarrollar la comprensión lectora en niños de edad primaria, por lo que fue necesario someter dicho instrumento a pruebas de confiabilidad que definieran la probabilidad de éxito de la metodología de aprendizaje que el instrumento mismo representa.

Para ello se utilizó el índice *Alfa de Cronbach* basado en la varianza de los ítems. Dado que la naturaleza del material didáctico es heredado del enfoque de competencias y pretende desarrollar la comprensión lectora en 4 diferentes competencias, estadísticamente es conveniente considerar que se tienen 12 sujetos (las escuelas de aplicación) y 4 ítems (las competencias evaluadas). Esto es debido a que la metodología de intervención propone 4 competencias por cada uno de los 6 grados escolares donde se aplicó el instrumento. Las competencias mencionadas gradúan la complejidad de los ejercicios, hecho que marca las diferencias entre los años escolares.

De este modo, se contempló la varianza de las competencias en función de los aciertos obtenidos en cada cuadernillo de trabajo. Como se dijo antes, cada cuadernillo evalúa una sola competencia a lo largo de la totalidad de su diseño y a través de los tipos de texto incluidos. Así, el coeficiente de *Cronbach* total del instrumento resultó de $\alpha_1=0.927$, lo que significa un nivel excelente de confianza.

Una vez que el material didáctico fue estadísticamente confiable, fue conveniente analizar el aprendizaje conseguido mediante un análisis correlacional. Dado que las aplicaciones del instrumento ocurrieron en espacios de tiempo uniforme, el progreso en las competencias trabajadas se pudo medir en función de los aciertos conseguidos en cada aplicación y la correlación que guardó una aplicación, tanto con la que le antecede como con la que le sucede.

En esta forma, se calculó el *coeficiente de correlación de Pearson* entre la prueba diagnóstica y el cuadernillo de reactivos asociados a la competencia 1, éstos a su vez con los reactivos asociados a los de la competencia 2 y así sucesivamente hasta correlacionar los reactivos asociados a la competencia 4 con los de la prueba trimestral. Los resultados de correlación se muestran en las siguientes gráficas de dispersión, donde p_1 es el coeficiente de interés.

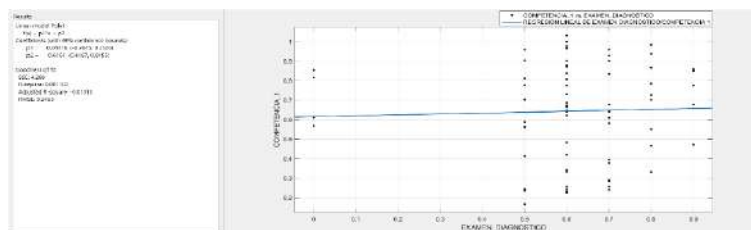


Figura 1. Correlación entre la prueba diagnóstica y la aplicación 1 del material didáctico PALABRAS (instrumento PRUEBA). Este instrumento mide la competencia 1 descrita en el apartado de Diseño de Material Didáctico. El coeficiente de correlación p_1 es igual a 0.044. Correlación positiva, pero extremadamente baja. Ello implica la naturaleza disímil instrumento PRUEBA y la prueba diagnóstica.

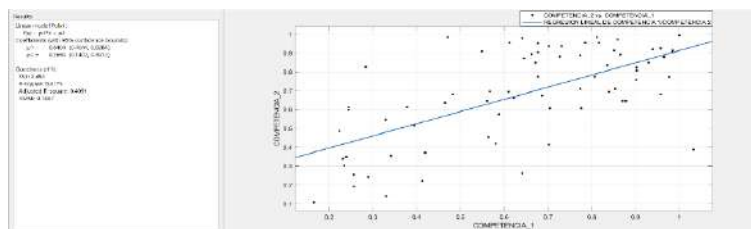


Figura 2. Correlación entre la aplicación 1 y 2 del instrumento PRUEBA. El coeficiente de correlación p_1 es igual a 0.6464. A diferencia de la correlación mostrada en la Fig. 1, la correlación es mucho más alta dado el diseño compartido de ambas pruebas.

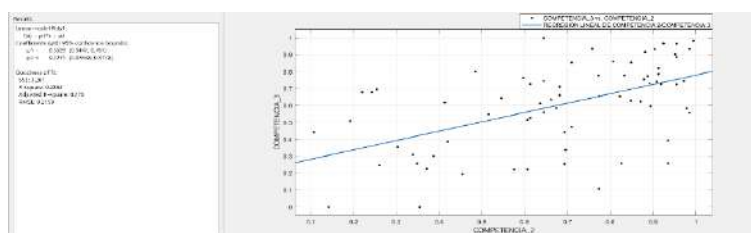


Figura 3. Correlación entre la aplicación 2 y 3 del instrumento PRUEBA. El coeficiente de correlación p_1 es igual a 0.5529. En esta ocasión, a pesar de que la correlación disminuye en aproximadamente 0.1 en relación a la mostrada en la Fig. 2, hay un mayor número de estudiantes que muestran una mejora entre la aplicación 2 y la aplicación 3 (puntos cuya abscisa es menor que la ordenada).

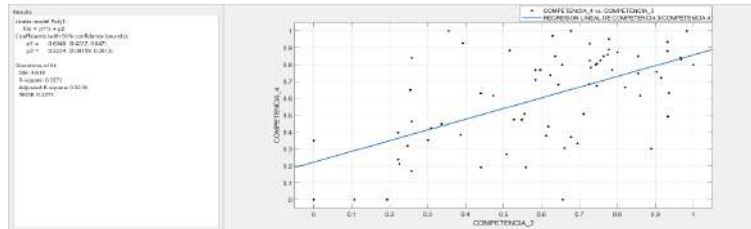


Figura 4. Correlación entre la aplicación 3 y 4 del instrumento PRUEBA. El coeficiente de correlación p_1 es igual a 0.6344. La correlación mantiene un valor positivo ligeramente mayor a 0.6, un valor aceptable de la correlación entre pruebas sucesivas y que es indicador de homogeneidad en el desempeño de la población evaluada.

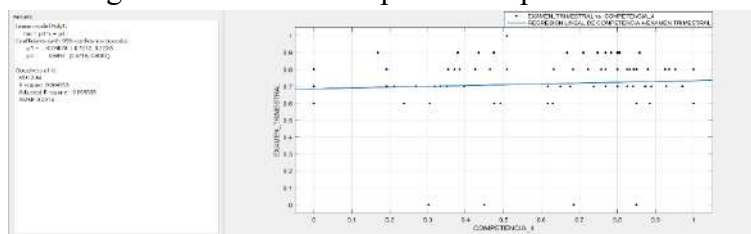


Figura 5. Correlación entre la aplicación 4 y el examen trimestral. El coeficiente de correlación p_1 es igual a 0.4878. Igual que en la Fig. 1 se obtiene una correlación casi nula debido a los enfoques diferentes en el diseño de las pruebas. A pesar de ello, es claro que la mayoría de los niños están por encima de la evaluación obtenida en la aplicación 4 de PRUEBA. Esto demuestra el impacto de la prueba en la promoción de los aprendizajes en la comprensión lectora de los estudiantes.

A través del enfoque mixto se recuperaron datos tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la aplicación del material didáctico, al valorar los desempeños de cada niño en la evaluación diagnóstica aplicada por la escuela primaria. La investigación tuvo dos vertientes:

- a) La primera de éstas consistió en la investigación acción, con el diseño, aplicación y evaluación del material didáctico basado en las 24 competencias mencionadas.
- b) El estudio fue de tipo exploratorio, con un enfoque mixto, que permitió recuperar datos tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la aplicación del material didáctico, los resultados de los exámenes diagnósticos y las pruebas correspondientes al primer trimestre aplicadas en las escuelas participantes.

RESULTADOS

De acuerdo con la metodología seguida se ha diseñado el material didáctico bajo un enfoque cualitativo centrado en el paradigma de la investigación basada en el diseño, alimentada por la teoría que subyace a la comprensión lectora y a la didáctica de la lengua.

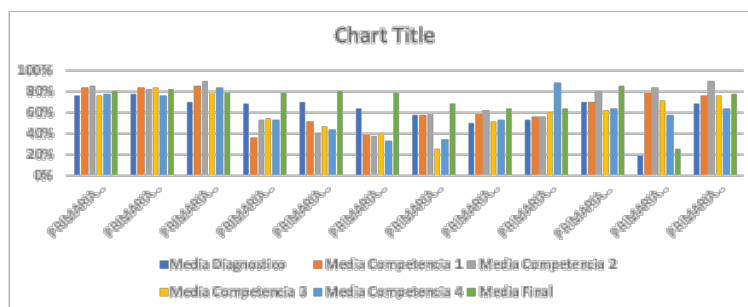
Sin embargo, para tener seguridad de que las variables definidas en el diseño miden aquello que la investigación persigue, se decidió calcular el *índice de Cronbach* basado en la varianza de las aplicaciones y tomando como sujetos a las escuelas mismas.

El resultado fue un índice grado. En ánimo de establecer una métrica que dé información del impacto de la metodología de aprendizaje que el material didáctico PALABRAS constituye, se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre pruebas sucesivas para entender el impacto y progreso de los sustentantes en las competencias de trabajo.

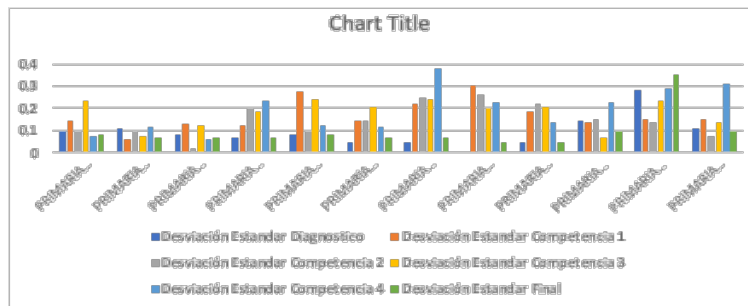
Los resultados muestran que, en aplicaciones sucesivas, en forma progresiva los niños adquieren un mayor número de aciertos en cada aplicación. Este análisis también nos permite conjeturar que, debido a la correlación cercana a cero entre las aplicaciones del material didáctico PALABRAS y las pruebas externas a ella (pruebas diagnóstica y trimestral), los diseños y enfoques de las pruebas del material didáctico PALABRAS y las formuladas por las escuelas primarias participantes son distintos.

Esto da pauta para confirmar parcialmente la hipótesis de que el material didáctico PALABRAS puede fungir como una metodología de aprendizaje y no sólo como un instrumento de evaluación.

A continuación, se presenta la gráfica estadística que muestra una comparativa entre la media del resultado del examen diagnóstico y la del primer trimestre (visualizada como **Media Final**), de las escuelas participantes de las cuatro zonas del estado; así como también las medias obtenidas de cada una de las competencias después de la aplicación.



Así mismo, en la siguiente gráfica se muestra la desviación estándar por competencias la cual representa una desviación baja, lo que quiere decir que el grupo de niños de las cuatro zonas es homogéneo; la firmeza de los datos evidencia el impacto del instrumento de trabajo sobre el desarrollo de las competencias que se están midiendo, por lo que se considera que el óptimo resultado es consecuencia del material empleado.



CONCLUSIONES

Después de haber vivido la experiencia de diseñar y aplicar material didáctico específico para el desarrollo de las competencias lectoras de la educación básica en el nivel primaria, se pudo comprobar el incremento en los niveles de comprensión en los infantes con tan sólo ejercitar una séptima parte de las sugeridas en el plan de estudios 2011; esto se traduce en cuatro competencias de las 28 de éstas por grado escolar; significa que de haberse contemplado el resto, los resultados hubiesen sido exponencialmente asertivos.

Por lo anterior, esta investigación logró demostrar que diseñar, aplicar y evaluar un material didáctico, enfocado a preparar una muestra representativa de niños que cursaran la educación primaria en las cuatro zonas que comprende el estado de San Luis Potosí en el dominio de 24 competencias o aprendizajes esperados, centrados en la lectura de comprensión de textos literarios e informativos; es una opción viable para el progreso de los infantes y puede atender directamente el problema del bajo rendimiento escolar que caracteriza a nuestro sistema educativo, en específico el tema de la comprensión lectora.

Este artículo enfatiza la necesidad de preparar materiales concretos que desarrollen competencias, a través de ejercicios precisos para ello, éstos fueron suficientes en cantidad, con fomento el aprendizaje autodidacta, visualmente atractivos y aplicados sistemáticamente de manera extracurricular con la ayuda de un profesor aplicador. El que los niños progresivamente trabajen con ellos garantiza un progreso significativo en su proceso como lectores, pues en cuatro meses que duró la aplicación de esta investigación, el avance de los infantes fue alentador y se vio reflejado en su desempeño académico con un aumento de sus calificaciones en el área de español.

Por otro lado abre la discusión de emplear mayores recursos, no sólo financieros sino de tiempo y materiales para atender con atingencia un rezago añejo y doloroso en materia educativa; la posibilidad de encontrar vías alternas al problema del bajo nivel de comprensión lectora en nuestro niños fuera del espacio del aula que, si bien es cierto está diseñado para

atenderlo, las décadas de malos resultados demuestran que no es suficiente y medidas como lo que este artículo propone son efectivas y confiables para atender dificultades concretas.

REFERENCIAS

- Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2015, resultados recuperados de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- SEP, Modelo Educativo para la educación obligatoria, 2016
- SEP, Plan de estudios para la educación básica, 2011
- Manuale, M. (2007). Estrategias para la comprensión, construir una didáctica para la educación superior. Argentina: UNL.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación. Número extraordinario.
- Pressley, M. y Collins, C. (2002). Comprehension Instruction. Research based best practices, Nueva York: Guilford Press.
- Solé, I. (1996). Estrategias de lectura, Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? Barcelona: Laboratorio Educativo.

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA MEDIANTE LA TEORÍA CURRICULAR MODULAR POR OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN

Raymundo Murrieta Ortega (murrieta.ortega.r@bine.mx)

Norma Nava Ramírez (norma_nava15@hotmail.com)

Mónica Gutiérrez Damián (monicagutierrezbine@gmail.com)

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 6: Investigación y posgrado en las escuelas normales.

Resumen

La investigación describe el uso de la metodología “Teoría curricular modular por objetos de transformación” (TCMOT), la cual establece cinco pasos: 1) Marco de referencia, 2) Práctica profesional, 3) Módulos, 4) Elaboración de módulos y 5) Evaluación de todo el proceso (Díaz-Barriga, 1981). La cual fue utilizada por un grupo de docentes especialistas en las áreas de Educación Física, Investigación, Sociología y Ciencias de la Salud del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla, México, para realizar el diseño curricular de una maestría. El marco de referencia de la TCMOT sugiere la realización de un diagnóstico, por ello se retoman los resultados de evaluación de los docentes de Educación Física del estado de Puebla, los cuales indican que en la entidad aún persisten grandes retos por superar, uno de ellos, es la actualización de los contenidos para lograr la profesionalización del profesorado. El método del estudio estuvo basado en la investigación-acción, estableciendo un cronograma de actividades, todo lo anterior contribuyó al surgimiento de la Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud, ofertada a partir de septiembre de 2019, contando con 6 alumnos matriculados para la generación 2019-2021.

Palabras clave: Teoría curricular, evaluación docente, diseño curricular, maestría y educación física.

Introducción

El Centro de Posgrado del BINE fue creado en 01 de diciembre de 2009, mediante un acuerdo expedido por el entonces Secretario de Educación Pública Mtro. Darío Carmona, con el propósito de ofrecer cursos de especialización, maestría, doctorados y diplomados, así como cursos breves con valor escalafonario curricular (SEP, 2009). En dicho acuerdo se establecen nueve artículos y cuatro transitorios, en el artículo tercero se afirma que el Centro de Posgrado del BINE podrá impartir programas en las modalidades escolarizada, semiescolarizada, a distancia y en línea, utilizando el aula virtual y la tecnología de punta existente en la infraestructura educativa de la institución y el de la Unidad de Innovación Educativa.

Actualmente el Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) del estado de Puebla, México oferta tres programas de maestría: Metodología en la Enseñanza del Inglés, Gestión Educativa con enfoque en Dirección de Instituciones Educativas y la Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud, además del Doctorado en Educación.

Es en el año 2013 cuando la Maestría en Docencia en Educación Física (ahora desaparecida y creada en su lugar la Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud) matrícula a sus primeros alumnos, integrándose la primera generación 2013-2015 con diez egresados; posteriormente, la generación 2014-2016 contribuye con siete egresados; más adelante, la generación 2015-2017 de la cual egresan veintiún maestrantes y finalmente, diez estudiantes egresados de la generación 2016-2018. Cabe destacar que durante el ciclo escolar 2018-2019 no se ofertó la Maestría en Docencia de la Educación Física debido a que existía el proyecto de creación de la nueva maestría.

La malla curricular del programa de la desaparecida Maestría en Docencia de la Educación Física se impartía con una modalidad escolarizada, contemplaba una organización de ocho módulos que se constituían como unidades de enseñanza aprendizaje, así como con cuatro campos formativos: docencia, sociocultural, salud e investigación, esto con la finalidad de que se establecieran procesos interdisciplinarios entre ellos. Asimismo, los ocho módulos que se contemplaban ayudaban a fortalecer el perfil profesional de los maestrantes, tal es el caso de las Habilidades Intelectuales Específicas y Competencia Docente, Corporeidad, Sistema Educativo Mexicano, Educación Física para la Salud, Análisis y Perspectivas Curriculares, Intervención Motriz para la Diversidad, Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física e Investigación y Fundamentos Teóricos.

En agosto de 2019 se obtiene el registro de la Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud, la cual está integrada por cuatro áreas: 1) Socioeducativa de la actividad física, conforma por cuatro módulos (Didáctica de la actividad física y el deporte, ética en el

ejercicio profesional, Políticas públicas para la actividad física en comunidades diversas y Derecho y deporte), 2) Morfo-fisiológica y salud, integrada por cuatro módulos (Bases morfofuncionales de la actividad física, fisiología del entrenamiento y rendimiento deportivo, Biomecánica de la actividad física y Salud y desarrollo físico), 3) Desempeño deportivo, compuesta por cuatro módulos (Práctica moderna de la metodología deportiva, evaluación del rendimiento deportivo y cineantropometría, Programación específica deportiva y entrenamiento óptimo deportivo), y 4) De investigación, integrada por cuatro módulos (Metodología de la investigación, evidencias científicas en ciencias del deporte, Metodología de la investigación cuantitativa, Metodología de la investigación cualitativa e Investigación de la actividad física, deporte y salud).

El objetivo de la maestría es transferir a la práctica educativa los conocimientos, habilidades y actitudes del profesional de la educación física, a través del manejo teórico metodológico de la actividades físicas y deportivas, para la promoción y conservación de la salud en la comunidad educativa. Todo lo anterior, para formar a profesionales que muestren conocimientos para enfrentar retos y resolver problemas complejos y específicos del deporte escolar, la actividad física y la salud; al mismo tiempo, que posean una formación teórica y práctica en el campo de la investigación educativa, finalmente, que sean capaces de usar las nuevas tecnologías para el aprendizaje y aplicarlas en su práctica profesional. Cabe destacar que la modalidad de la maestría es presencial con sesiones los días viernes por la tarde y sábado por la mañana.

Planteamiento del problema

A seis años de implementarse la Maestría en Docencia de la Educación Física, se hace inminente la actualización de contenidos, y parte de los requerimientos establecidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), consiste en contar con un diagnóstico real y pertinente que establezca elementos para cerrar las brechas existentes, así como las situaciones a mejorar en la educación. Al mismo tiempo, se observa que hasta el momento no hay evidencia de una evaluación de los programas ofertados y, en consecuencia, no existe un análisis que permita establecer las fortalezas y debilidades de nuestros programas, disminuyendo así las posibilidades de realizar las adecuaciones curriculares necesarias a través de las opiniones de los beneficiarios directos. Lo anterior, con el propósito de ofrecer a los docentes en el área de la Educación Física programas que contemplen contenidos acordes a las exigencias sociales y a los requerimientos de las actuales políticas educativas.

Por tanto, para iniciar con el diseño de la nueva maestría era necesario revisar los resultados de la evaluación del desempeño docente en Educación Física de 307 profesores en servicio

durante el ciclo escolar 2015-2016. Analizar dichos resultados era importante porque partimos del supuesto de que si la evaluación tiene como objetivo la medición de conocimientos y habilidades del docente, y si los resultados de esta evaluación resultan no ser satisfactorios, entonces existe un área de oportunidad para la nueva maestría y mediante su oferta educativa fortalecer las competencias profesionales de los docentes frente a grupo para profesionalizarlos y contribuir en el logro de mejores resultados en su evaluación docente.

Por tanto, la pregunta general de la investigación es la siguiente: ¿Qué metodología de trabajo es más conveniente para lograr un diseño curricular que forme a especialistas de la educación física con conciencia social para el desarrollo de hábitos en la comunidad hacia la actividad física, el deporte y la salud?

De la misma manera y siguiendo el modelo de investigación con una perspectiva evolutiva se partió de un diagnóstico, con un modelo de procesos y objetivos que nos llevarían a tener un producto concreto: un nuevo programa curricular de maestría. Es por ello, que hemos considerado, los siguientes objetivos:

a) General

- Diseñar la Maestría en Educación de la Actividad Física Deporte y Salud mediante el uso de la metodología de la Teoría Curricular Modular por Objetos de Transformación (TCMOT), en perspectiva de los nuevos escenarios que determinan la Educación Superior en el Estado de Puebla, a partir del proceso de evaluación para la promoción de los docentes en Educación Física.

b) Particulares

- Analizar los resultados de la evaluación docente de los profesores de Educación Física frente a grupo del estado de Puebla del ciclo escolar 2015-2016, a partir de dos áreas: la de conocimientos y la de responsabilidades ético-profesionales, para considerarlos en el diseño curricular de la maestría.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre docentes del Centro de Posgrado del BINE, mediante el uso de las tecnologías para lograr el diseño curricular de la nueva maestría.

Marco teórico

El trabajo está basado metodológicamente en la Teoría Curricular Modular por Objetos de Transformación (TCMOT). Por ello, el diseño siguió un esquema para llegar a la conformación del objeto buscado (Díaz-Barriga, 1981).

- 1) Marco de Referencia. El cual fue construido, desde el análisis (diagnóstico) realizado para determinar de mejor manera la práctica profesional del educador físico y su ámbito de formación que ofrece el Centro de Posgrado.
- 2) Práctica Profesional. Para Díaz Barriga (1981) es el espacio en el cual se definen las prácticas de una profesión, el vínculo con la sociedad determinada y las condiciones socio-históricas que las inspiran. Por tal razón los módulos que conforman esta nueva oferta curricular.
- 3) Módulos (elección de objetos de transformación). En esta etapa se organizaron los contenidos en diferentes niveles de análisis, implicaciones y posibilidades desde una triple dimensión curricular: 1) Psicológica, ya que subyacen en los programas de estudio concepciones de aprendizaje y de educación; 2) Epistemológica, por el problema de construir conocimiento científico en el posgrado; y 3) Institucional, de acuerdo a los principios de pertinencia, calidad y desarrollo del conocimiento científico en el posgrado.
- 4) Elaboración de módulos. Desde el abordaje de los problemas de la realidad, la ruptura con el modelo de disciplinas o asignaturas y desde la organización lógica de los contenidos de aprendizaje que responde a las necesidades de la institución y de la sociedad.
- 5) Evaluación de todo el proceso. Se intentó evaluar todas las partes que integran el proceso de conformación del anterior y nuevo programa de estudios, sin embargo, con lo expuesto anteriormente, hubo algunos vacíos, en los cuales no operó el Programa que está liquidándose actualmente, pero que a partir de este “Nuevo Programa Curricular”, intenta evaluar todas las entradas, procesos y salidas en los que entre en funcionamiento nuestro Objeto de Transformación Curricular (OTC).

Metodología

Para realizar el trabajo se elabora un diseño basado en la investigación acción, que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 496) su finalidad es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)”. Al mismo tiempo, destacan que “se centra en aportar información que guíe

la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (p. 296). Por lo anterior, se parte de una necesidad: diseñar un nuevo programa de maestría, para ello se integra un equipo docente especializado del Centro de Posgrado del BINE.

Uno de los aspectos relevantes del estudio fue el análisis los resultados de los profesores que se evaluaron en el ciclo escolar 2015-2016, atendiendo los lineamientos del Servicio Profesional Docente, específicamente de Educación Física, considerando el tiempo, nivel de practicidad y experiencia.

El objeto de transformación, desde la perspectiva curricular, fue el propio Programa de Estudios previo (Maestría en Docencia de la Educación Física), que se sometió a un exhaustivo análisis para poder diseñar un nuevo Programa que cubriera las necesidades específicas que los educadores físicos requieren para tener un mejor desempeño en las intervenciones docentes, considerando, para ello la metodología de objetos de transformación.

Desarrollo y discusión de los resultados

En educación superior y, por supuesto, en los programas de posgrado, se hace necesario emprender cambios, ajustes, actualizaciones e incluso transformaciones curriculares. Esto a fin de lograr una mejora continua al interior de los centros educativos, con contenidos curriculares pertinentes, ajustados a una nueva base metodológica y que ofrezcan mejores oportunidades a los docentes en el desempeño de sus funciones frente a grupo.

Por tanto, dicha transformación curricular, debe partir de dos elementos sustantivos: 1) Transversalidad y verticalidad con un mejor alcance de los objetivos con ayuda de expertos; 2) Análisis del contexto donde está ubicado el Centro de Posgrados del BINE, considerando las externalidades provocadas por las reformas educativas y el nuevo modelo educativo.

El uso de la metodología TCMOT fue una estrategia satisfactoria dado que aportó una guía ágil para el diseño curricular de la nueva maestría. Por lo tanto, en este apartado se describirán los cinco pasos que integra la TCMOT: 1) Marco de referencia, 2) Práctica profesional, 3) Módulos (elección de objetos de transformación), 4) Elaboración de módulos y 5) Evaluación de todo el proceso.

Marco de referencia

En este apartado se incluye el diagnóstico, por ello se abordará el tema de la evaluación de los profesores de educación física. Destacándose que en los últimos años la evaluación al

profesorado ha sido un tema de muchas controversias a nivel mundial, nacional, y estatal debido a la multidisciplinariedad de miradas con que se observa. Existen variadas investigaciones acerca de la evaluación al profesorado de educación básica, de media superior y superior en México; sin embargo, el diagnóstico de nuestro estudio gira en torno al profesorado de educación física y existe muy poca información respecto a ellos. Por lo que el planteamiento establecido es si existe correspondencia entre los resultados obtenidos por parte del profesorado de educación física en la evaluación y las prácticas profesionales desempeñadas en la cotidianidad de las labores docentes.

De acuerdo con los resultados nacionales de la Evaluación del Desempeño Docente en la Educación Básica para el ciclo escolar 2015-2016, se procedió a revisar los resultados de la evaluación docente de los profesores de Educación Física frente a grupo, del estado de Puebla, con la finalidad de conocer el nivel de actualización profesional, a partir de dos áreas: la de conocimientos y la de responsabilidades ético-profesionales. (Ver anexo 1). De los 307 docentes evaluados (156 estatales y 151 federales) se analizaron los resultados de tres instrumentos diseñados e implementados por la autoridad federal educativa:

- a) Expediente de evidencias de enseñanza
- b) Examen de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos
- c) Planeación didáctica argumentada.

El puntaje mayor se encontró en la planeación didáctica argumentada; en segundo lugar, el expediente de evidencias de enseñanza y la puntuación más baja fue el de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. De este último, los aspectos evaluados se centraron en el quehacer cotidiano del docente y corresponden a cinco dimensiones. Lo anterior, de acuerdo con la Guía de estudio del Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas. Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016.

En la tabla 2 (ver anexo 2) se observa que el desempeño destacado en los docentes federales representa el doble con relación a los estatales, y el desempeño bueno es prácticamente similar para ambos. Sin embargo, en el grupo de suficiente la cifra de los docentes estatales supera, en cerca del 50%, a los federales.

A partir de los grupos insuficiente, suficiente y bueno (ver anexo 3), se pretende elevar las cifras al grupo destacado, proponiendo un programa educativo actualizado de posgrado, implementando contenidos pertinentes y de vanguardia sobre las cuatro áreas contempladas en la MDEF: docencia, sociocultural, salud e investigación.

Práctica profesional

Las escuelas normales son por tradición en México, las instituciones en donde se forman a los docentes que habrán de desempeñarse en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Sobre el tema Curiel (1997, p. 426) establece que el maestro “es uno

de los agentes en el proceso de transmisión cultural de una sociedad; gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura la adaptación, cohesión y la identificación del grupo”.

Las dificultades que presentan los docentes en formación o profesores en el servicio profesional en Educación Física para realizar una práctica docente innovadora se manifiestan cuando se debe intervenir sin contar con las competencias didácticas para realizar una docencia eficaz. Al mismo tiempo, durante la formación docente en las Escuelas Normales, aunque los planes de estudio y programas educativos establecen que se debe fomentar una práctica docente que promueva en los estudiantes de educación básica la adquisición de aprendizajes para la vida, se percibe que desde la formación inicial a la formación profesional docente no se alcanza este objetivo en su totalidad.

El enfoque del Plan de Estudios 2002 es pedagógico tendiente a dotar de las herramientas necesarias a los docentes para que realicen una gestión didáctica de la clase, dando énfasis a la docencia reflexiva. Sin embargo, a quince años de la implementación del Plan de Estudios 2002 en la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” en Puebla, no se identifican estudios que valoren la eficacia del mismo en la formación de docentes. En esta formación inicial parecen indispensables cuatro condiciones: “a) Un correcto equilibrio entre la teoría y la práctica; b) Participación de profesores en ejercicio; c) Empleo de un adiestramiento basado en la competencia y d) Formadores de enseñantes plenamente capacitados”. (OCDE, 1991, p. 99).

En su informe, Delors (1996) establece una serie de cuestionamientos: ¿Qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente? ¿Qué exigencias es realista formular con respecto a él? ¿Qué contrapartida puede esperar a recibir (condiciones de trabajo, derechos, situación social)? ¿Quién puede ser un buen maestro o profesor, y como encontrar a esa persona, cómo formarla y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza?, los cuales son útiles iniciar con las reflexiones en torno a la práctica docente y en especial sobre la práctica docente efectiva.

Con respecto a la de práctica docente, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) la definen “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21). Al mismo tiempo, destacan que la práctica docente “contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis” (p. 28).

Elección de objetos de transformación

El “problema eje” es la delimitación del “objeto de transformación”, el cual consiste en subrayar qué se desea conocer a cerca del problema y cuáles son las áreas en las que se desea intervenir. Dado el caso, el análisis se planteó específicamente en el diseño de los contenidos

que se deberían abordar, y en el sistema modular a través del cual se entrelazaran las temáticas que se proponen en el diseño curricular.

De acuerdo a Glazman y De Ibarrola (1978) las tres primeras etapas del modelo curricular, consisten en la determinación, operacionalización y estructuración de los objetivos curriculares para la construcción del nuevo Programa de Estudios. Por tanto, el modelo de Glazman y De Ibarrola propone de forma general las siguientes ideas: a) Los saberes deben ser organizados en unidades de aprendizaje; b) Los contenidos deben validarse a través de una fundamentación; c) Las asignaturas deben estar relacionadas de manera horizontal-vertical; d) Los objetivos son una clara manifestación de cambios que deben presentarse en los estudiantes como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje; e) La construcción de marcos teóricos permiten establecer indicadores en cada etapa de la elaboración del currículum; f) Por último, la evaluación, vista como una certificación del aprendizaje (Glazman y De Ibarrola, 1978).

Elaboración de módulos

El diseño de los módulos fue un proceso organizado por la Dirección del Centro de Posgrado del BINE, mediante la comisión asignada a un responsable de coordinar los trabajos del diseño curricular de la maestría. El proceso de elaboración del diagnóstico inició en 2016 y continuó durante 2017, posteriormente, se realiza un plan de trabajo que incorpora a más docentes especialistas del mismo centro de posgrado y externos a participar en el diseño de cada uno de los módulos. La selección de los académicos que se sumaron al proyecto fue a través de la revisión de su trayectoria académica y experiencia en el ámbito docente y en la Educación Física en particular.

Evaluación de todo el proceso

Al término del diseño del programa de maestría el equipo de especialistas se reúne a realizar la evaluación del proceso llevado. La evaluación fue un proceso continuo, se realizó durante las sesiones programadas en el cronograma, finalizando con la aprobación de la malla curricular de la nueva maestría.

Conclusiones

La elaboración del diagnóstico fue de utilidad para el diseño curricular del programa de la Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud con contenidos vinculados a lo que sugiere el nuevo modelo educativo, todo ello con el propósito de profesionalizar a los docentes en el área de la Educación Física mediante acciones académicas específicas que contribuirán a alcanzar la meta del desempeño deseable.

Cabe destacar que la propuesta curricular actualizada del Programa de MEAFDS tiene solo algunos meses funcionando. No obstante, se espera que el nuevo currículo fortalezca la formación profesional de los estudiantes inscritos, dado que integra contenidos educativos innovadores que facilitarán el tránsito de un nivel de desempeño a otro. Por tanto, los nuevos contenidos del programa permitirán a los maestrantes contar con los conocimientos pertinentes para afrontar con éxito las evaluaciones establecidas por las instancias correspondientes para el ingreso y promoción en el Servicio Profesional Docente.

Como parte del proceso llevado durante más de un año y a partir de los planteamientos establecidos en la metodología de trabajo “Teoría curricular modular por objetos de transformación”, finalmente se establece el acuerdo registrar una nueva maestría la cual es denominada Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud ofertada a partir de septiembre de 2019 para la generación 2019-2021, actualmente se encuentran matriculados 6 alumnos.

Referencias

- BINE. Centro de Posgrado BINE (2016). *Nuevo Plan Curricular de la Maestría en Docencia de la Educación Física*. Coordinación MDEF.
- BINE (2018). *Plan de Desarrollo Institucional*. Puebla, México. Recuperado de <http://www.bine.mx/>
- Curiel, M. E. (1997). La educación normal. En Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. Segunda reimpression. México: FCE.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz-Barriga, A. (1981). *Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio*. Revista de Educación Superior, 10 (4).
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México. CISEUNAM.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- PND (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno de México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/445822/SHCP_021_2019_1_.pdf

SEP (2009). *Acuerdo para la creación del Centro del Posgrado del B.I.N.E. Puebla*: SEP/Estatal.

SEP (2016) *Resultados Globales del Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México: SEP.

OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional. España: OCDE.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon*. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial sobre la Educación 2015.

Anexos

Anexo 1

Tabla 1. Número de docentes en Educación Física evaluados en el estado de Puebla. Ciclo Escolar 2015-2016.

Docentes Evaluados	Total	Estatal	Federal
	307	156	151

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los Resultados Globales Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016, correspondientes al estado de Puebla.

Anexo 2

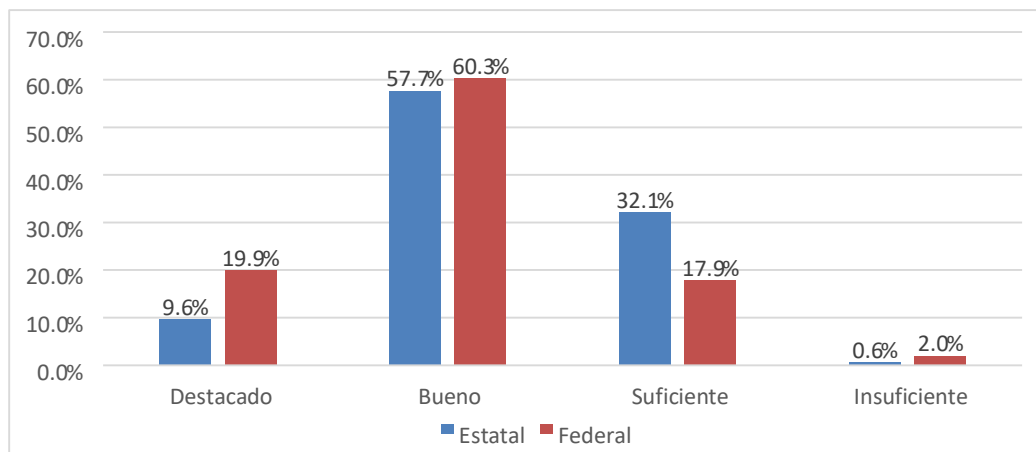
Tabla 2. Resultados obtenidos por los docentes en Educación Física en la Evaluación al desempeño por categoría

Desempeño	Estatal	%	Federal	%
Destacado	15	9.6	30	19.9
Bueno	90	57.7	91	60.3
Suficiente	50	32.1	27	17.9
Insuficiente	1	0.6	3	2.0

Fuente: Elaboración propia con datos de obtenidos de los Resultados Globales del Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016, correspondientes al estado de Puebla.

Anexo 3

Gráfica 1. Resultados obtenidos por los docentes en Educación Física en la Evaluación al desempeño por categoría



Fuente: Elaboración propia con datos de obtenidos de los Resultados Globales del Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016, correspondientes al estado de Puebla.

EL ACOMPAÑAMIENTO EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PRIVADA EN MORELOS

Línea temática: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

Dr. Fermín Sotelo Bahena ferminsotelobahena@gmail.com
Normal Superior del Estado de Morelos/ Centro Universitario Villavicencio
Profesor por asignatura

Dra. Yanet Soberanes Cespedes socy66@hotmail.com
Normal Superior del Estado de Morelos/ Centro Universitario Villavicencio
Profesora por asignatura

Lda. Janette Ortiz Soberanes jann.ortiz@hotmail.com
Normal Superior del Estado de Morelos
Profesora por asignatura

RESUMEN

El trabajo es un reporte parcial de corte cuantitativo que aborda el acompañamiento que reciben los futuros docentes durante sus *prácticas profesionales por parte de los docentes de las escuelas normales*. La ANUIES definió a la tutoría como un proceso de acompañamiento que tiene como propósito “proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores [...]” (2001, p. 30). El acompañamiento de los docentes formadores es por lo tanto un componente esencial de la formación inicial siendo un conjunto de acciones mediadoras y reflexivas entre el formador y el estudiante utilizadas para orientar el acercamiento paulatino y sistemático de este último a la docencia (Martínez y González, 2010). El objetivo es conocer la percepción de los estudiantes de una Escuela Normal Superior [privada] en Morelos sobre el acompañamiento que reciben en su *práctica profesional*. Los resultados arrojan la necesidad de implementar un modelo de tutoría

basado en la propuesta de la ANUIES y la tarea de un seguimiento *in situ* en los escenarios de las prácticas profesionales de los estudiantes.

Palabras clave: educación Normal, práctica profesional, acompañamiento, tutoría.

INTRODUCCIÓN

Para dar cumplimiento al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y garantizar el derecho a una educación de excelencia, investigaciones han señalado que los docentes en comparación con otros factores¹ tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar (Oliveira, 2009; OCDE, 2005).

De acuerdo con Schmelkes (2013) es reconocido que el buen desempeño docente es una condición para la calidad y la equidad educativa, en virtud de que amplía las posibilidades de mejora en los aprendizajes de los alumnos. Por tanto, la formación inicial de los docentes ha constituido un desafío de las políticas educativas (UNESCO, 2013).

Las evaluaciones de los Exámenes Generales de Conocimiento (EGC) del CENEVAL, realizadas hasta 2013 a los estudiantes del último semestre² de las licenciaturas en educación permitía conocer el nivel de logro de los estudiantes con respecto a un conjunto de conocimientos y habilidades establecidos en el plan de estudios de cada licenciatura. Los resultados de las últimas tres aplicaciones (2011, 2012 y 2013) muestran que un tercio o más de los estudiantes por egresar de la normal obtuvo un logro académico insuficiente.

Para Imbernón (1994) la formación inicial del profesorado es un proceso en el que se le dota al futuro docente de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Las escuelas normales habían sido las encargadas de formar a los docentes de educación básica del país; sin embargo, en los últimos años ha crecido la participación de otras instituciones de educación superior (IES) [públicas y privadas] en la formación de estos profesionales (INEE, 2015). Y es en las normales donde los futuros docentes a través de su

¹ Las estructuras, los presupuestos, los programas de estudio, las supervisiones y los sistemas de rendición de cuentas son factores que son comparables con el docente en términos de impacto (INEE, 2015).

² Estudiantes de 8º semestre en la modalidad escolarizada o con trayectoria típica, y de 12º en la modalidad mixta.

formación inicial y de manera progresiva que articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica, lugar en donde la relación entre el medio de formación académica y el de formación práctica es de suma importancia.

Es en el trayecto de práctica profesional³ que los estudiantes se acercan a la docencia en las escuelas preescolares, primarias o secundarias de manera paulatina y sistemática mediante un acompañamiento pedagógico por parte de los formadores. La profesionalización de la formación docente pasa no sólo por una formación de calidad que las instituciones ofrecen, sino también por la participación de los profesionales del área, es decir de los docentes [de las normales] quienes acompañan en el proceso formativo de los futuros docentes.

Las prácticas de los estudiantes

La práctica en las escuelas normales es el trabajo que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Educación [primaria o secundaria], en un contexto determinado, con propósitos definidos y establecidos. Por esto se le concibe también como intencional, planificada, sistemática, observable, medible y evaluable. Los programas de educación normal la señalan como sistemática, reflexiva y analítica (SEP, 2012, 2018).

En esta investigación es considerada una actividad compleja ya que en ella intervienen elementos morales, afectivos, profesionales y sociales que dificultan su análisis y evaluación.

Para acceder a una práctica eficaz los estudiantes normalistas necesitan [no solo] una serie de competencias que se alcanzan a través del desarrollo de una serie de habilidades y conocimientos, sino de un mediador durante el proceso de sus prácticas profesionales. Mediador que acompañará durante su trayecto formativo en el cual se requiere de un proceso de diálogo, comprensivo, situado en la realidad de cada práctica [*in situ*], sin la prescripción, ni autoritarismo ni modelo rígidos que no permitan la interacción entre ambos.

Con la tutoría el docente debe tener mayor involucramiento personal y de comunicación, contar con habilidades para saber escuchar y generar empatía.

³ El trayecto de *Práctica profesional* es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia contenido en los Planes de estudio (SEP, 2012) La organización curricular conduce al estudiante a conocer y comprender en primer lugar lo educativo y escolar de manera general para, posteriormente, conducirlo a intervenir en el aula y en la institución escolar. Así, los cursos están diseñados considerando tres aspectos fundamentales: secuencialidad, gradualidad y profundidad.

La tutoría y el acompañamiento

La tutoría tuvo sus inicios en las Escuelas Normales en el año 2005 como respuesta a la demanda del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) (Mapén, Pérez y López, 2016).

En este mismo sentido, la acción tutorial que se brinda a los alumnos de licenciatura en Educación Primaria [o secundaria] en las Escuelas Normales “[...] consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función [...]” (Diario Oficial de la Federación, 2012a, p.24). Tiene como propósito “orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal [...]” (p.24).

La ANUIES definió a la tutoría como un proceso de acompañamiento que tiene como propósito “proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (2001, p. 30).

La tutoría en la educación Normal permite que los alumnos incorporen una formación integral mediante procesos de reflexión sobre lo realizado en sus prácticas profesionales. Por lo tanto, el tutor es un apoyo fundamental para “[...] la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, [el tutor debe] canalizarlo a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional” (DGESPE, s.f., párr.6).

Por consiguiente, el docente-tutor debe tener un perfil en el que inspire confianza en sus tutorados, saberles ayudar, delicadeza y sin mediar interés estar disponible, gozar de buena reputación, imparcialidad, saber pedir y confiar en los otros (Mañu, 2007).

Objetivos

General:

- Describir la práctica de las tutorías en una Escuelas Normales Superior del estado de Morelos

Específico:

- Describir la percepción de los estudiantes de escuelas normales sobre el acompañamiento que reciben de sus tutores en las prácticas profesionales

Ante la importancia del acompañamiento en las prácticas profesionales de los estudiantes de las escuelas normales las preguntas de investigación que giran en torno al estudio son ¿Cuáles son las acciones tutoriales que se han realizado en las escuelas normales de Morelos?, ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de escuelas normales sobre el acompañamiento de las prácticas docentes? Por esta razón se realizó este estudio que permitió identificar la opinión de los estudiantes de una Escuela Normal Superior privada respecto al acompañamiento por parte de los tutores durante el desarrollo e implementación de su jornada de práctica profesional en su trayecto formativo.

METODOLOGÍA

El estudio presentado es de corte exploratorio y descriptivo de tipo cuantitativo. El diseño permitió conocer la percepción de los futuros docentes sobre el acompañamiento que tienen de sus tutores en sus prácticas profesionales.

Población de estudio

El instrumento se aplicó a 77 alumnos de una Escuela Normal Superior privada en Morelos. La muestra fue a conveniencia, es decir aquellos estudiantes que quisieran responderlo.

Instrumento de recopilación de información

El cuestionario se aplicó a 77 alumnos de una Normal Superior privada del estado de Morelos. El instrumento utilizado está compuesto por cuatro bloques: a) Datos de identificación, b) Valoración sobre la tutoría y acompañamiento; c) Satisfacción de la tutoría y acompañamiento; e i) Preguntas abiertas. En el segundo apartado se encuentran reactivos que nos permitieron conocer el valor de la percepción que tienen los futuros docentes sobre el acompañamiento que reciben de sus tutores en sus *prácticas profesionales*. Este bloque es de García et al. (2016) y contiene 30 reactivos con una escala Likert de cuatro opciones de respuesta (1 para “Totalmente en Desacuerdo” hasta 4 para “Totalmente de Acuerdo”). Está estructurada por las dimensiones: a) *Previsión del proceso de tutoría*; b) *Conducción del proceso de tutoría* y c) *Valoración del impacto del proceso de tutoría*.

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento de los datos se llevó a cabo con estadísticas descriptivas presentando los datos en frecuencias y porcentajes con el paquete computacional *Statistical Package for the Social Sciences* v.25 (SPSS).

RESULTADOS

Descripción de los encuestados

La muestra consta de 77 estudiantes, 24 hombres (31.2%) y 53 mujeres (68.8%). Como se puede observar en la Tabla 1 los informantes se encuentran entre los 18 y 33 de edad, con una media de edad de 21.08 años. En el rango de edad de 18 a 21 años se registraron 38 mujeres y 15 hombres; de 22 a 25 años fueron 11 mujeres y 3 hombres; de 26 a 29 años fueron 4 mujeres y 4 hombres; de 30 a 33 años fueron únicamente 1 hombre. Del total de los alumnos 48 (62.3%) mujeres y 24 (31.1%) hombres son solteros; 4 mujeres son casadas (5.1%) y uno no contestó.

Del total de los informantes 32 se encuentran en segundo semestre, 23 en tercero, 21 en quinto semestre y uno en sexto semestre. De los informantes 4 se encuentran estudiando en la asignatura de Matemáticas; 27 en Español; 5 en Inglés; 3 en la especialidad de Formación Cívica y Ética; 6 en Biología; 3 Historia; 10 en Telesecundaria; 2 Física; 11 en Inclusión Educativa y 6 en Educación Física. Respecto a si cuentan con tutor para su practica profesional los 76 encuestados mencionaron que sí.

Tabla 1. Características de los alumnos de la Escuela Normal Superior

Variables	Hombres	Mujeres	Total/Media
Sexo	24	53	77
Edad			
1) 18 a 21 años	15	38	21.08
2) 22 a 25 años	3	11	
3) 26 a 29 años	4	4	
4) 30 a 33 años	1	0	
Estado Civil			
1) Soltero	24	48	72
2) Casado	0	4	4
3) Valor perdido	0	1	1
Semestre que cursa			
1) Segundo	12	20	32
2) Tercero	3	20	23
3) Quinto	8	13	21
4) Sexto	1	0	1
Asignatura que estudia			
1) Matemáticas	2	2	4
2) Español	4	23	27
3) Inglés	3	2	5
4) Formación Cívica y Ética	0	3	3
5) Biología	2	4	6
6) Historia	2	1	3
7) Telesecundaria	7	3	10
8) Física	0	2	2
9) Física	0	11	11
9) Inclusión Especial	4	2	6
10) Educación Física			
Cuenta con tutor			
1) Sí	23	53	76
2) No	0	0	0
3) Valor perdido	0	0	1

Fuente: Elaboración propia.

Percepción de la tutoría recibida

Se preguntó a los encuestados la valoración que tienen sobre el acompañamiento que reciben de sus tutores *en sus prácticas profesionales*. Los resultados se muestran en cada una de las dimensiones que conforman el apartado.

Previsión del proceso de tutoría

Respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre el acompañamiento que reciben de su tutor se pidió a los encuestados que valoraran el proceso previo a esta actividad. Así en la Tabla 2 se muestra un aspecto con la más alta valoración con una media de 3.38 a *El plan que establecí con mi tutor(a) consideró objetivos o metas de aprendizaje*; le sigue *Mi tutor(a) se interesó por lo que yo esperaba del proceso de tutoría* (3.23) y *Mi tutor(a) me proporcionó información sobre la Normatividad escolar* (3.16). En cuanto al menos valorado es *Mi tutor(a) se interesó por conocer aspectos de mi vida personal, familiar y social* con una media de 2.57.

Tabla 2. Aspectos de la previsión del proceso de tutoría

	Ítems	Media	Porcentaje			
			1	2	3	4
1	El plan que establecí con mi tutor(a) consideró objetivos o metas de aprendizaje	3.38	3.9%	2.6%	45.5%	48.1%
2	Mi tutor(a) me proporcionó información sobre la Normatividad escolar.	3.16	3.9%	10.4%	51.9%	33.8%
3	Mi tutor(a) se interesó por lo que yo esperaba del proceso de tutoría.	3.23	1.3%	10.4%	50.6%	35.1%
4	Mi tutor(a) se interesó por conocer aspectos de mi vida personal, familiar y social	2.57	9.1%	41.6%	32.5%	16.9%

Fuente: Elaboración propia.

Conducción del proceso de tutoría

Se preguntó al encuestado su opinión sobre la gestión y retroalimentación que realiza su tutor durante su trayecto formativo desde las prácticas profesionales. Se muestra que las opciones más valoradas fueron con 3.48, *Al inicio del proceso de tutoría, mi tutor(a) me explicó las dinámicas de trabajo que seguiríamos*; le siguen *Mi tutor(a) promovió que reflexionara acerca de dificultades que podían presentarse durante mi formación profesional* (3.43) y *Mi tutor(a) me hizo recomendaciones (retroalimentación) en relación con mi desempeño académico* (3.41). Y los menos valorados: *Mi tutor(a) mostró interés por mi estado emocional y de salud y me sugirió posibilidades de atención con profesionales especializados* (2.64); *Mi tutor(a) utilizó diversos medios de comunicación*

(carteles, trípticos, folletería, etc.) para informarme con oportunidad de asuntos de mi interés (2.62) y con una media de 2.35 Mi tutor(a) me proporcionó información oportuna relacionada con los programas de becas, movilidad estudiantil, servicio social, etcétera (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Aspectos sobre la gestión y retroalimentación que realiza el tutor

	Ítems	Porcentajes				
		Media	1	2	3	4
5	Al inicio del proceso de tutoría, mi tutor(a) me explicó la dinámicas de trabajo que seguiríamos.	3.48	5.2%	40.3%	51.9%	97.4%
6	Mi tutor(a) me dedicó el tiempo necesario en las tutorías.	3.26	3.9%	10.4%	39.0%	42.9%
7	Mi tutor(a) me proporcionó información oportuna relacionada con los programas de becas, movilidad estudiantil, servicio social, etcétera.	2.35	22.1%	31.2%	36.4%	10.4%
8	Mi tutor(a) utilizó diversos medios de comunicación (carteles, trípticos, folletería, etc.) para informarme con oportunidad de asuntos de mi interés.	2.62	9.1%	37.7%	33.8%	18.2%
9	Mi tutor(a) utilizó algún medio electrónico como redes sociales, blogs, correo electrónico, plataformas, etc., para facilitarme información relevante y de interés.	3.23	6.5%	10.4%	36.4%	46.8%
10	Mi tutor(a) me ayudó a buscar alternativas para mi trayectoria académica, tomando en cuenta mis metas e intereses.	3.12	1.3%	16.9%	49.4%	31.2%
11	Mi tutor(a) me escuchó y canalizó adecuadamente cuando tuve dificultades en mis estudios.	3.25	1.3%	14.3%	41.6%	41.6%
12	Mi tutor me alienta a pedir apoyo a mis compañeros, en caso de requerirlo.	3.12	2.6%	15.6%	48.1%	32.5%
13	Mi tutor(a) promovió que reflexionara acerca de dificultades que podían presentarse durante mi formación profesional.	3.43	1.3%	5.2%	42.9%	50.6%
14	Mi tutor(a) me apoyó en la identificación de mis fortalezas para resolver situaciones problemáticas.	3.18	2.6%	16.9%	39.0%	40.3%
15	Mi tutor(a) elaboró registros de las sesiones de tutoría (acuerdos, compromisos, avances, etc.).	3.10	3.9%	14.3%	49.4%	32.5%
16	Mi tutor(a) hace referencia, de manera precisa, a los logros que he alcanzado durante mi formación.	3.13	2.6%	16.9%	44.2%	35.1%
17	Mi tutor(a) me sugirió cómo mejorar o mantener mi desempeño académico.	3.31	2.6%	11.7%	37.7%	48.1%
18	Mi tutor(a) mostró interés por mi estado emocional y de salud y me sugirió posibilidades de atención	2.64	13.0%	32.5%	29.9%	23.4%

	con profesionales especializados.					
19	Mi tutor(a) estableció una comunicación cercana que facilitó el entendimiento mutuo.	3.00	3.9%	22.1%	44.2%	29.9%
20	Mi tutor(a) me brindó confianza para expresar mis emociones.	3.03	7.8%	16.9%	37.7%	35.1%
21	Mi tutor(a) me aseguró el trato confidencial de la información que yo proporcionara durante la tutoría.	3.22	3.9%	9.1%	45.5%	37.7%
22	Mi tutor(a) me hizo recomendaciones en relación con mi desempeño académico.	3.12	2.6%	15.6%	44.2%	32.5%
23	Mi tutor(a) me hizo recomendaciones (retroalimentación) en relación con mi desempeño académico.	3.41	10.4%	37.7%	50.6%	98.7%

Fuente: Elaboración propia.

Valoración del impacto del proceso de tutoría

Respecto a la valoración que los informantes le dan a la evaluación que recibieron de la tutoría es importante destacar que es la dimensión menos valorada (Ver Tabla 4.). El aspecto más bajo es *Aproveché los servicios y recursos de la Normal (biblioteca, tutorías, emprendedores, etc.) sugeridos por mi tutor(a) los cuales permitieron fortalecer mi formación profesional (2.23)*; le sigue *Aproveché los servicios y recursos de la institución [Normal] (apoyo psicopedagógico, atención médica, becas, bolsa de trabajo, etc.) sugeridos por mi tutor(a) para solventar mis necesidades particulares (2.36)*; con una media de 2.56 *Participé en actividades extracurriculares (cursos, talleres, proyectos, etc.) por sugerencia de mi tutor(a) y Aproveché los servicios de la Normal (actividades deportivas, cursos culturales, formación de valores, etc.) sugeridos por mi tutor(a), los cuales permitieron fortalecer mi formación integral (2.57)*.

Tabla 4. Aspectos del impacto del proceso de tutoría

	Ítems	Medias	Porcentajes			
			1	2	3	4
24	El proceso de tutoría me ayudó para realizar mis trámites académico/administrativos en tiempo y forma.	2.97	6.5%	20.8%	40.3%	31.2%
25	Aproveché los servicios y recursos de la institución (Normal) (apoyo psicopedagógico, atención médica, becas, bolsa de trabajo, etc.) sugeridos por mi tutor(a)	2.36	24.7%	31.2%	27.3%	16.9%

	para solventar mis necesidades particulares.					
26	Aproveché los servicios y recursos de la Normal (biblioteca, tutorías, emprendedores, etc.) sugeridos por mi tutor(a) los cuales permitieron fortalecer mi formación profesional.	2.23	32.5 %	23.4%	32.5%	11.7 %
27	Aproveché los servicios de la Normal (actividades deportivas, cursos culturales, formación de valores, etc.) sugeridos por mi tutor(a), los cuales permitieron fortalecer mi formación integral.	2.57	20.8 %	23.4%	33.8%	22.1 %
28	Participé en actividades extracurriculares (cursos, talleres, proyectos, etc.) por sugerencia de mi tutor(a).	2.56	22.1 %	19.5%	39.0%	19.5 %
29	Mi tutor(a) y yo revisamos las metas que se alcanzaron durante el proceso de tutoría y establecimos metas futuras	2.82	10.4 %	20.8%	45.5%	23.4 %
30	Mi tutor(a) y yo dimos seguimiento a los compromisos establecidos en la tutoría.	2.95	7.8%	15.6%	49.4%	26.0 %

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos es evidente que los estudiantes valoran el acompañamiento por parte de los tutores de sus prácticas profesionales entre *en desacuerdo* y *de acuerdo*; resultado que requiere que la institución revise todos los aspectos de los procesos de acompañamiento de las *prácticas profesionales por parte de los formadores de docentes*.

Se observa que los aspectos relacionados con la comunicación por parte del tutor son valorados bajos por parte de los estudiantes, posiblemente se deba a la falta de estrategias de comunicación para realizar el trabajo de acompañamiento durante las prácticas profesionales.

Las relaciones empáticas [poco valoradas] tutor-tutorados se deben fortalecer para que el vínculo de confianza permita al docente guiar al alumno e identificar sus intereses formativos. Estos aspectos afectivos a pesar de tener un equilibrio entre lo cognitivo,

permitirá que el acompañamiento durante la formación profesional [práctica profesional] incida en lo personal y social de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, se tiene la necesidad de fortalecer en los tutores aspectos de empatía con los alumnos para elevar la calidad en la conducción del proceso de tutoría.

Con este estudio notamos que aspectos poco valorados tienen que ver con la información o sugerencias que el tutor pudiera dar a los alumnos sobre beneficios que la escuela normal proporciona sobre servicios administrativos, pedagógicos, recursos o actividades que pudieran fortalecer su formación integral. Así como las relaciones interpersonales que refuerzan el trabajo de los docentes en formación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2001). Programas Institucionales de Tutoría. *Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Serie Investigaciones ANUIES
- Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Bilbao, España: Praxis.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.). Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/estrategias_apoyo_estudiantes
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Programas. Recuperado de planes de estudio 2012: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2018). Programas. Recuperado de Planes de estudio 2018: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- García, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales, C., Martínez, S., Serna, A., ..., Aceves, Y. (2016). *Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores*. Perfiles Educativos, 38, (151) pp.104- 122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100104
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Manú, J. (2007). *Manual de Tutorías*. Madrid, Narcea.
- Mapén, T. C., Pérez, M. A. y López, A. A. (2016) Evaluación del Programa de Tutoría en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". *Revista Perspectivas Docentes* (59). Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/download/1304/1048>
- Martínez, D. H., y González, P. S. (3 de julio-septiembre de 2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*, vol. XXXV(3), 521-541. Recuperado el 23 de 10 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Oliveira, D. (2009). *Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana*. En: Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (Coords.). *Profesión docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 99-107). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura/Fundación Santillana.
- Schmelkes, S. (2013). *Desempeño docente: estado de la cuestión* (conferencia impartida en el Seminario Evaluación Formativa para el Desempeño Docente). México: UNIVES.
- SEP (2012) *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Planes de estudios*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: autor.

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL NOROESTE DE MÉXICO

Catalina Guadalupe Ortiz Macías¹

Juan Carlos Madrueno Pinto²

Jesús Ortiz Figueroa³

Línea temática 6: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los factores que están contribuyendo al avance de la investigación educativa (IE) en las Escuelas Normales (EN) de la región noroeste de México. El trabajo se enmarca en la metodología de corte cualitativo; se profundizó en el estudio de los casos de las EN que sobresalen en la región por el nivel de desarrollo de investigación logrado, lo que implicó principalmente la realización de entrevistas y grupos de enfoque con docentes investigadores que conforman Cuerpos Académicos de EN de Chihuahua, Sinaloa y Sonora. Los hallazgos revelan factores que han contribuido decisivamente a su avance, como lo son: el entorno de la investigación educativa donde se insertan, los estudios de posgrado como principales marcos para la producción académica de los docentes, la investigación como un trabajo integrado a las tareas sustantivas de la EN y la construcción de la identidad profesional del docente como docente investigador.

Palabras clave: Investigación educativa, Escuelas Normales, Región noroeste, Formación docente.

Introducción

En México históricamente las Escuelas Normales (EN) no se han caracterizado por ser instituciones que generan y difunden investigación. Aunque desde 1984 se otorgó a los estudios normalistas el nivel de licenciatura, por diversos motivos socio-históricos, políticos y culturales, la investigación no se sostuvo como una de sus funciones sustantivas y quedó marginada.

¹ Profesora investigadora líder del cuerpo académico “Desarrollo Profesional Docente” de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Correo electrónico: c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

² Profesor investigador integrante del cuerpo académico “Desarrollo Profesional Docente” de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Correo electrónico: jc.madrueno@normalfroterizatijuana.edu.mx

³ Profesor investigador integrante del cuerpo académico “Desarrollo Profesional Docente” de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Correo electrónico: j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx.

Esta situación ha cambiado poco a poco, principalmente a partir de que en 2009 las EN pudieron participar del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP⁴). En ese mismo año, docentes y grupos de docentes de escuelas normales de Sonora, Durango, Ciudad de México, Estado de México, Michoacán y Veracruz, obtuvieron el reconocimiento de PRODEP como profesores de tiempo completo con perfil deseable y como cuerpos académicos en formación (PRODEP, 2018), lo que se tradujo en recursos para apoyar la investigación. Lo anterior marca el inicio de una nueva etapa de las EN como productoras de investigación. Específicamente en la región noroeste las EN tuvieron un notorio avance por el nivel de consolidación que han alcanzado sus CA en relación las demás regiones del país (PRODEP, 2018).

Planteamiento del problema

El problema a resolver en este estudio parte del cuestionamiento sobre los principales factores que han impulsado el desarrollo de la investigación educativa en las EN de la región noroeste. Pues a pesar de ser la región que cuenta con menos EN públicas, sus instituciones en 2018, concentraban el mayor número de cuerpos académicos en consolidación -después de la región centro del país.

El contenido del trabajo se organiza en tres partes, la primera corresponde a una breve descripción de la metodología empleada; después, en un segundo apartado, se aborda el panorama general de la IE en las EN de la región noroeste, tomando como base su participación en la conformación y consolidación de CA en el marco del PRODEP. En el tercer apartado se profundiza en la comprensión de los casos más destacados en el desarrollo de IE en las EN de la región noroeste. Como resultado de este abordaje, se identifican y explican cuatro factores principales que han contribuido al avance en la IE en las EN: 1) el entorno de la investigación educativa 2) los estudios de posgrado como principales marcos para la producción académica de los docentes, 3) la investigación como un trabajo integrado a las tareas sustantivas de la EN y 4) la construcción de la identidad profesional del docente como investigador.

Metodología

Se empleó una metodología de corte cualitativo. En un primer momento la revisión y análisis de los datos de los cuerpos académicos en las EN publicados en la plataforma del programa PRODEP (2018), se identificaron todas las EN que contaban con CA, se clasificaron por entidad federativa y posteriormente se elaboró una clasificación regional.

En una segunda etapa se recogieron diferentes narrativas de docentes investigadores y autoridades educativas de las EN de Chihuahua, Sinaloa y Sonora (identificadas como las más destacadas en el ámbito de la IE) generadas en los dos grupos de consulta de la región noroeste para discutir acerca del desarrollo de la investigación en las EN, convocados por la Dirección

⁴ Este programa surgió en 1996 como el “Programa del Mejoramiento del Profesorado” y se dirigió a las universidades públicas estatales y de apoyo solidario. En 2009 incluyó a las EN (PRODEP, 2018).

General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); el primero en 2016 y el segundo en 2017, ambos llevados a cabo en Tijuana, Baja California.

También se realizaron estancias de investigación las EN durante las cuales se hicieron entrevistas a profundidad a los actores clave en el desarrollo de IE y se trabajó con grupos de enfoque con los CA. En el caso de la Escuela Normal de Sinaloa y de la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” de Chihuahua se entrevistó a integrantes de sus CA. Paralelamente, se hizo trabajo sistemático de análisis de ponencias, artículos y libros producidos por los propios docentes investigadores de las EN, donde hablan de los procesos de conformación de sus CA, dificultades, estrategias y retos.

El desarrollo de la IE en las EN de la región noroeste

Actualmente en México existen 260 escuelas normales públicas, distribuidas geográficamente en las cinco regiones del país. En la región noroeste que reúne a Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora, se localizan 30. (Esta información se clasificó, tomando como base al directorio de escuelas normales publicado por DGESPE, 2018).

La región noroeste ha destacado por el desarrollo de investigación educativa alcanzado por las EN, especialmente en Chihuahua, Sonora y Sinaloa. Los avances de estas instituciones se proyectan no solamente en la cantidad de cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP que han logrado constituir, sino sobre todo, en el progreso que han tenido hacia su consolidación. Pues muchos de los primeros CA de las EN reconocidos en 2009 en el país, fueron dados de baja por el PRODEP en su segunda evaluación; otros, (después de 9 años) continúan como cuerpos académicos en formación (CAEF) y los menos, avanzaron al reconocimiento como cuerpos académicos en consolidación (CAEC). En 2018, de los casi 200 CA de las EN públicas en México, solamente 26 fueron reconocidos como CAEC y 6 de estos pertenecen a EN de la región noroeste (PRODEP, 2018).

El estudio de los casos de EN de Chihuahua, Sinaloa y Sonora que han mostrado una dinámica ininterrumpida desde hace más de 6 años centrada en la producción de investigación a través de sus CA, evidencia la importancia que tuvo el programa para el mejoramiento del profesorado en el impulso al desarrollo de la investigación. Y ciertamente, al interior de la región noroeste, las EN de Chihuahua son las que han generado el 48% de los CA; otro 44% ha surgido de las EN de Sonora y Sinaloa, y el 4% restante de las EN de Baja California (PRODEP, 2018). Sin embargo, en el estado de Chihuahua solamente hay 4 EN públicas, en Sonora hay 6 al igual que en Sinaloa, en Baja California 11 y en Baja California Sur 3 (DGESPE, 2018).

Analizada más de cerca la situación de las EN de Chihuahua, Sonora y Sinaloa, se encontró las sobresalientes tienen rasgos comunes. En Chihuahua destaca la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón donde los docentes han conformado seis CA, tres de los cuales han alcanzado el grado de CAEC; y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin que tiene constituidos 2 CA (un CAEC y un CAEF).

En Sonora, sus EN han conformado 7 CA, pero únicamente la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” cuenta con uno que ha sido reconocido en consolidación. En Sinaloa, hay el mismo número de EN que en Sonora, y han generado 4 CA (un CAEC y tres CAEF), mas todos los CA de las EN de Sinaloa están en la Escuela Normal de Sinaloa.

El estudio de estos casos que han mostrado una dinámica ininterrumpida desde hace más de 6 años centrada en la producción de investigación a través de los CA, permitió identificar una relación de factores principales que han contribuido a su avance; aclarando que en cada institución pueden existir factores contributivos, mas difícilmente se podrían considerar determinantes por la complejidad que caracteriza a las realidades sociales, políticas y educativas que se viven.

Los cuatro factores que han contribuido al desarrollo de la IE en las Escuelas Normales

Los factores identificados a partir de esta investigación, sin excluir otros que arrojen futuros análisis, fueron los siguientes: 1) el entorno de la investigación educativa de las escuelas normales, 2) los estudios de posgrado como principales marcos para la producción académica de los docentes, 3) la investigación como un trabajo integrado a las tareas sustantivas de la EN y 4) la construcción de la identidad profesional del docente como docente-investigador. La exposición de cada uno de estos y la manera como se ejemplifican en realidades específicas de las diferentes EN de la región analizada, se aborda a continuación.

i) El entorno de la investigación educativa de las escuelas normales

El entorno de la IE de las EN, cobra importancia como un factor de impulso a su desarrollo en tanto ha influido en los actores, individuos o grupos de estas instituciones, y en sus interrelaciones (al mismo tiempo que ha sido influido por estas). Hemos elegido el caso de las EN de Chihuahua, con mayor producción de investigación en la región, pues ilustra de manera situada, la relevancia de este entorno.

A pesar de que no hay un diagnóstico de la IE a nivel de región, sí se han elaborado localmente en las entidades de Chihuahua, Sonora y Baja California (Sandoval y López, 2013, p. 141) trabajos que aportan información sobre las instituciones de educación superior y centros de investigación que rodean a las EN en su contexto local.

En Chihuahua, de acuerdo al diagnóstico estatal de la investigación educativa, se afirma que ha tenido un “crecimiento acelerado” la última década (Sandoval y López, 2013, p. 160). El diagnóstico revelan que son diversas las instituciones que figuran como los principales actores en la producción de la investigación educativa: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigación y Docencia (CID), el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CHEEP), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Sandoval y López, 2013, p. 161).

Aspectos de la influencia que este entorno de IE tiene en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, se proyecta en narrativas de docentes investigadores que han sido actores clave en la producción de investigación generada por esta institución: “Nosotros convivimos con las universidades”. El entorno de IE en el que se inserta la escuela, se vuelve un factor que contribuye a su desarrollo, no solamente porque implica compartir el espacio, a nivel estado, con universidades y centros de investigación que producen investigación educativa; sino porque, y en la medida que, convive con estas, y coexisten en complejos tipos de relaciones. Así, los docentes mencionan que generaron redes de apoyo para movilidad y estancias locales con universidades de su entidad. (En este caso, de Chihuahua; Mtra. integrante de un CAEF, comunicación personal, 19 de diciembre de 2016).

Sin embargo, también, el diálogo deja ver que, si bien los docentes de EN participan en la dinámica de investigación de las universidades; varios lo hacen con desventajas tanto técnicas como presupuestarias: “A diferencia que en la EN, los profesores de las universidades tienen el apoyo de la institución. La universidad, en este caso, pagaría hospedaje, alimentación y todo lo demás.” (Mtra. integrante de un CAEF, comunicación personal, 19 de diciembre de 2016). La “Red de investigadores educativos de Chihuahua” (REDIECH), es otro factor importante que caracteriza el entorno de la IE de las EN. Es una red conformada en 2010 por investigadores del sistema educativo de diferentes niveles, funciones y subsistemas⁵. Docentes de dos EN de la entidad: la Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin y de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, forman parte del consejo directivo de la red, desempeñando las funciones de “Coordinación de evaluación y seguimiento” y de “Coordinación de admisiones”, respectivamente (REDIECH, 2018).

La REDIECH realiza desde 2012 un congreso bianual de investigación educativa entre IES, centros del Estudio de posgrados, en, y otras instituciones – como centros de actualización del magisterio - de Chihuahua y Durango. Esto constituye otra muestra de la manera en que las instituciones formadoras de docentes participan del entorno de IE; y al igual que se benefician y son influenciadas por este, también son instituciones que influyen y aportan a su construcción. Además del congreso de investigación, otra de las actividades de la REDIECH que destaca de manera especial es la publicación y participación conjunta en comité editorial de la “IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH” (2017) porque responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales.

Dentro del comité editorial participan docentes de la EN del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin y de la EN Superior Profr. Moisés Sáez Garza de Nuevo León. También, en el último número, aparecen como dictaminadores de los trabajos publicados, docentes de la EN Rural “Ricardo Flores Magón” y de la Escuela Normal de Zacatecas Manuel Ávila Camacho. Todas estas EN participan activamente en el desarrollo de la IE a través de sus CA, al lado de las universidades, centros de investigación y otras instituciones formadoras; no solamente de México, sino de otros países. La importancia del entorno de la IE de las EN es evidente, pues forma parte de su espacio relacional y de influencia para la producción y difusión del conocimiento.

ii. Los estudios de posgrado como principales marcos para la formación y producción académica de los docentes investigadores de las EN

Dentro de las conclusiones a las que llegan estudios de diagnóstico de la investigación educativa en México, se afirma que “el nivel de producción está relacionado de forma significativa con las instituciones que ofrecen un posgrado en educación” (Sandoval y López, 2013, p. 162). Supuesto que han confirmado también, desde el campo de la práctica, docentes y autoridades educativas de las EN de Chihuahua, Sonora y Sinaloa, que más investigación generan en la región noroeste pues señalan que: “principalmente los profesores que tienen maestría y doctorado son aquellos que han realizado algún tipo de investigación” (Mtra. Jefa del Departamento de Formación y Actualización Docente de la Secretaría de Educación Pública y Cultural de Sinaloa, comunicación personal, 19 de diciembre, 2016).

⁵ Investigadores de institutos tecnológicos, centros de investigación, universidades y escuelas normales forman parte del consejo directivo de la RIEDCH (2018).

Docentes investigadores de la EN del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, escriben: “La promoción de estudios de posgrado entre los docentes, es también la vía que ha permitido la formación y consolidación de especialistas e investigadores” (Cruz et al., 2013). En general, en cada uno de los casos de las EN normales con mayor producción de investigación educativa en el noroeste, la habilitación profesional de los docentes en programas de maestría y doctorado, resalta como un factor que contribuye de manera importante a explicar su desarrollo.

La EN de Sinaloa, por ejemplo, ha incluido tres maestrías en: Educación Básica, Educación en el campo de la formación docente de nivel superior y Desarrollo Humano; y un doctorado en Educación. Es diferente la situación de la EN Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro en Sonora, que no cuenta con programas de posgrado. Sin embargo, la integración y crecimiento de sus CA está ligada a docentes que han contado con este nivel de preparación académica, como lo explican directivos y docentes de esta escuela en entrevistas:

“Nuestra escuela logró el reconocimiento de un CA desde 2009, nosotros tenemos la fortuna de que la Dra. Yadira, que en ese entonces, ya había hecho una maestría en el Tecnológico de Monterrey y ahí aprendió la investigación, ella nos ayudó a muchos a atender a esto (...) nos ha ayudado mucho a la institución.” (Directora de la EN del Estado en Sonora, comunicación personal, 25 de abril de 2017).

Para 2017, al menos siete docentes de tiempo completo de la EN del estado de Sonora ya habían hecho estudios de doctorado en IES dentro de su entidad y en el extranjero. Cinco de estos docentes, hicieron sus estudios de doctorado en el extranjero, uno de ellos nos comenta: “De esos que hicimos el doctorado, somos todos los que estamos en los CA, unos como líderes, otros como integrantes (...) fue un logro muy importante. Y un detonante importante también, de los CA.” (Directora de la EN del Estado en Sonora, comunicación personal, 25 de abril de 2017).

A través de PRODEP se obtuvieron los fondos para que esos maestros hicieran los estudios de doctorado:

“La Dra. Yadira gestionó ese doctorado, nos dieron el recurso a 12 docentes del Estado de Sonora (entre los cuales, cinco éramos de la EN del estado), fueron alrededor de 600 o 700 mil pesos. Yadira era una maestra que ya tenía muchos años buscando entrar a ese doctorado, y en una visita que hizo la maestra Marcela Santillán (cuando era directora de la DGESEPE) a Sonora, le hizo el planteamiento y consiguió ese apoyo.” (Directora de la EN del Estado en Sonora, comunicación personal, 25 de abril de 2017).

En el caso de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Chihuahua, donde se ha generado el mayor número de CA de las EN de la región noroeste; los estudios de posgrado (principalmente de doctorado) ya han llegado a posicionarse en la cultura y en la práctica institucional de los docentes, como principales marcos para la formación y producción académica.

En información recogida del grupo focal en torno al desarrollo de la IE realizado en esta escuela (2017), con los docentes investigadores que integran los CA, se aprecia la importancia de la habilitación académica. El primer maestro en obtener el grado de doctor en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, en 2005, que también fue director y posteriormente representante institucional ante PRODEP (RIP), nos comenta:

“Ahora, después de 12 años, de los entre 35 y 38 profesores de tiempo completo que tiene la EN, la mitad tienen maestría, hay seis docentes con doctorado, ocho candidatos a doctor y los demás están estudiándolo. Se estima que dentro de aproximadamente dos años, se cuente con al menos 26 doctores dentro de la planta de profesores de tiempo completo.” (Dr. integrante de un CAEC en la Escuela Normal Rural de Chihuahua, comunicación personal, 5 de julio 2017).

La identificación de los estudios de posgrado como principales marcos para la formación y producción académica de los docentes investigadores de las EN, ayuda a explicar el desarrollo de la IE logrado en estas instituciones. Pero también llama la atención sobre el hecho de que en más de la mitad de las EN de la región noroeste, escasamente sus profesores de tiempo se han habilitado con estudios terciarios: maestrías, doctorados y, menos aún, posdoctorados. Por lo general, quienes se han comprometido y salido adelante en este nivel académico, han necesitado superar varias dificultades relacionadas sobre todo con encontrar el tiempo (la mayoría de las veces en horario extra laboral, después de cubrir su jornada de tiempo completo), la oportunidad (la escasez de programas de posgrado de calidad accesibles y asequibles al docente) y el recurso (que por lo común termina siendo un gasto personal a cubrir con recursos propios).

Se trata de un tema tratado recurrentemente en escritos académicos realizados por los propios docentes investigadores de las EN que reconocen como un problema común la necesidad de formación en investigación:

“La falta de preparación y experiencia para investigar de los docentes que es prácticamente nula y se ha ido aprendiendo sobre la marcha; por lo que las escuelas formadoras de docentes deben luchar por institucionalizar la investigación y la profesionalización de los investigadores.” (Cruz, 2016)⁶

Es justamente este esfuerzo y lucha de los docentes por profesionalizarse a través de maestrías y doctorados, que figura como uno de los factores clave en los procesos de desarrollo de la investigación educativa al interior de las EN de la región noroeste.

iii. La investigación como una “función integrada” a las tareas sustantivas de la EN vs la investigación como un “trabajo al margen”

La forma de concebir la investigación como un trabajo al margen de las tareas sustantivas de la Escuela Normal ha sido un problema para muchos docentes que han asumido el reto de abrirse camino en este campo y crear un CA. Es un problema que se vive en general en las EN de México debido, en parte, a la organización institucional que las ha caracterizado basadas en manuales organizativos elaborados desde hace más de tres décadas, que no responden a las necesidades actuales de las EN como IES y que más bien plantean “dimensiones simplificadas de los modelos organizativos” (Vera, 2011, p. 84).

En la región centro, Velázquez, Reyes y González (2011) docentes integrantes de un CA de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, hicieron un diagnóstico de la producción académica en las EN del Estado de México y dentro de sus conclusiones mencionan que “es necesario hacer ajustes a la organización institucional de las escuelas normales, pues no existen las condiciones necesarias para que los profesores de tiempo completo (PTC) cumplan con todas las actividades académicas que el PROMEP solicita” (Velázquez et al., 2011, p. 10).

Y en efecto, las EN con mayor producción de investigación en el país han tenido que hacer estos ajustes, buscar alternativas e innovar a fin de integrar la investigación como una de las funciones sustantivas de la escuela. Los ajustes e innovaciones organizativas que han hecho estas instituciones se proyectan tanto en el rediseño local de sus manuales organizativos, como en la forma de reorganizar en la práctica los procesos académicos compaginándolos con el desarrollo de la investigación educativa y/o transformándolos en espacios de oportunidad para impulsarla.

⁶ Docente integrante del cuerpo académico en consolidación de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua
Profesor Luis Urías Belderráin

Principalmente identificamos tres estrategias que estas escuelas han generado: 1) la vinculación de la investigación con la estructura organizacional y las respectivas funciones que desempeñan los docentes en las diferentes áreas, 2) la vinculación de la investigación con la docencia, a través de los contenidos y actividades desarrolladas en los cursos con los estudiantes, y 3) la articulación del trabajo de investigación de los docentes con el de los estudiantes de los últimos semestres, a través de la dirección de tesis.

La vinculación de la investigación con la estructura organizacional y las respectivas funciones que desempeñan los docentes en las diferentes áreas, es una estrategia que se ha generado desde dentro de las EN buscando que “el desarrollo de la investigación se traduzca en un crecimiento para la institución”, y a la vez, que el tiempo dedicado por los docentes a la investigación no se convierta en una carga de trabajo extra laboral. En la práctica, esta vinculación se da a través de la conformación de grupos de investigación y/o CA asociados a la estructura organizacional de la EN, atendiendo a la función de gestión institucional que todo docente de tiempo completo requiere cubrir como parte de su desempeño laboral. Como lo explica el Subdirector Académico y líder de un CA de la EN experimental “Miguel Hidalgo” de Chihuahua (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2016):

“Por ejemplo el departamento de docencia, es un cuerpo académico; el de investigación, es un cuerpo académico. Entonces, de la misma tarea cotidiana que hacen, sacan insumos, para el desarrollo de sus investigaciones y desarrollo en sí del cuerpo académico (...) un futuro es que esta organización institucional permita que la investigación se lleve a cabo (...) Los cuerpos académicos así, serían organismos que llevan el caminar de la institución. Ellos mismos se encargan, desde la investigación, de llevar el desarrollo institucional.”

Así, como lo vemos en este ejemplo, en las EN donde los docentes vinculan la investigación a las funciones de la estructura organizativa, es común ver a directivos que al mismo tiempo son líderes de CA; mientras que en otras EN, esto no sucede, los directivos, aunque impulsan la conformación de CA (cuando así pasa), no participan directamente como miembros o colaboradores.

La segunda estrategia basada en la vinculación de la investigación a la docencia, ha consistido en canalizar algunos de los contenidos y actividades contemplados de antemano en los programas del plan curricular de las licenciaturas, como insumos para el desarrollo de IE. En el caso de la EN del Estado de Sonora, se han construido bases de datos para la investigación, alimentada por información que los estudiantes recogen semestre tras semestre a partir de entrevistas breves que requieren hacer como parte de las tareas incluidas en los programas de sus cursos.

Un ejemplo concreto puede ser ilustrado con la vinculación del curso “El sujeto y su formación como docente” que se imparte en el primer semestre de la licenciatura en educación primaria (Plan de estudios 2012), a la elaboración de una base de datos empíricos alimentada por los estudiantes normalistas a partir de entrevistas que año con año requieren realizar (como parte de su tarea) a los profesores en servicio de diferentes zonas geográficas del estado:

“Estamos aplicando esta dinámica desde que inició el plan de estudios, tenemos un análisis histórico de cómo han evolucionado las concepciones, las problemáticas docentes, las concepciones de la reforma, todo esto a partir del 2012. Es información que está disponible, tecleada, estandarizada y vinculada con la dinámica propia de los cursos y con la producción académica (...) los maestros articulan proyectos de investigación con el curriculum que están trabajando.” (Subdirectora académica y Líder del primer CAEC en la EN del Estado de Sonora, 19 de diciembre de 2016)

De esta manera, las actividades contempladas en el desarrollo de los diferentes cursos a lo largo de las licenciaturas, se recuperan como parte de un proceso sistemático de generación de información para su organización y análisis en el marco de proyectos de investigación.

En cuanto a la tercera estrategia identificada que consiste en la articulación del trabajo de investigación de los docentes con el de los estudiantes de los últimos semestres (7mo y 8vo), a través de la dirección de tesis; docentes investigadores afirman que les ha sido posible llevarla a cabo, sobre todo a partir de la puesta en marcha del plan 2012 de las licenciaturas en educación primaria y preescolar. En las EN de la región noroeste que producen investigación podemos encontrar ejemplos de diferentes maneras en que se realiza esta articulación, como es el caso de la EN Rural “Ricardo Flores Magón” de Chihuahua, donde los más de 18 integrantes de los seis CA, son designados como directores de tesis y asesores de contenido tomando en cuenta las líneas de investigación que trabajan. Para la conformación de estos equipos, se realizaron sesiones de trabajo colectivo, a través de procesos participativos, coordinados desde la subdirección académica de la escuela, en los que docentes y estudiantes próximos a iniciar sus trabajos de tesis, determinaron una relación de líneas temáticas y se definieron los proyectos de investigación. De tal manera que, bajo una misma línea temática, tanto los docentes que dirigen tesis, como los estudiantes a los que asesoran, se han logrado enlazar los diferentes trabajos como parte de un solo proyecto. A esta dinámica le han llamado “investigación por líneas, colaborativa”, porque se trata de la colaboración entre maestros y alumnos en proyectos de investigación.

Desde el punto de vista de los docentes que están participando en los equipos de investigación, la discusión y participación en grupo: “Nos ha permitido abrir mucho más el espacio de las ideas, del debate, pero además profundizar en las opiniones y percepciones. A nuestros estudiantes les ha permitido conocer mucho mejor el tema, trabajar las conceptualizaciones y teorizar sobre el, volverse más especialistas.” (Mtro. integrante de uno de los equipos por líneas colaborativas de investigación en la EN del Estado de Sonora, comunicación personal, 25 abril 2017).

En general, a través de estrategias como estas, los docentes de las EN han buscado reconocer la investigación como una función sustantiva e integrarla como parte importante de su desempeño profesional. Una docente de la EN del Estado de Sonora comenta:

Ahora asumimos que tenemos que orientar nuestro trabajo como docentes, pero también como investigadores. Tenemos una amplia posibilidad de generar conocimiento, sobre todo porque tenemos a nuestros estudiantes que intervienen en la escuela primaria y jardines de niños, y ellos son nuestros principales colaboradores para el trabajo de investigación. (Comunicación personal, Mtra. integrante de un CAEF en la EN del Estado de Sonora, comunicación personal, 26 de abril de 2017)

En estas EN el profesorado está cada vez más comprometido en procesos de desarrollo de investigación educativa; comparten la idea de que todo docente puede hacer investigación pero requiere decidirse, implicarse preparándose para ello.

iv. La construcción de la propia identidad profesional como docente-investigador: un reto asumido en las EN

El tema de la relación de los docentes con el conocimiento, es complejo y alude a la manera en que las escuelas normales interpelan a los docentes - formadores de docentes - y a los futuros docentes, como productores o transmisores del conocimiento. Los docentes en las EN -en el

marco de la política educativa nacional y local de la última década-, se han enfrentado a exigencias de generación y difusión de conocimiento que les ha implicado participar en el escenario de la investigación educativa como productores; ya no solamente como transmisores. Al interior de las EN, esta exigencia de política pública fue equiparada por algunos docentes con el hecho de esperar que las EN “asistan hoy como invitados especiales a una fiesta a la cual durante años nunca fueron convidados” (Pérez, Bringas, Pérez, 2013). A diferencia que en las universidades, donde la identidad del docente investigador es asumida en la práctica y en la cultura institucional, como parte del “deber ser” de un académico; en las EN la cultura de investigar está en proceso de construcción.

De acuerdo a los datos e información de las entrevistas, en las EN de la región noroeste, bajo la dinámica grupos colegiados y proyectos impulsados por el PRODEP, los docentes de EN están actuando y percibiéndose a sí mismos como docentes-investigadores, pero es importante señalar que la construcción de esta identidad se ha ido generando, desde la práctica, en el seno de un trabajo colaborativo entre pares y CA`s. De este modo, en las EN de la región noroeste con mayor desarrollo de investigación educativa, las narrativas de los docentes acerca de su trabajo en la investigación no se refieren a esfuerzos individuales sino a esfuerzos de grupo; que hacen los docentes y en los que predominan modelos democráticos de participación con estructuras horizontales, donde todos se reconocen como iguales, se comparte el liderazgo y las decisiones se toman por consenso.

En este sentido, el desarrollo de la identidad del docente investigador a través de los CA, también está incidiendo en la práctica de modelos de trabajo más democráticos y flexibles que aportan al desarrollo educativo, social y cultural de la región noroeste de México y están contrastando con estructuras jerárquicas de arriba hacia abajo y rígidas, que han sido el denominador de gran parte de los procesos que tradicionalmente se generan en las EN del país.

Conclusiones

La investigación educativa propiciada en las EN es un tema emergente dentro de la investigación social. Las EN no fueron concebidas para investigar sino para formar docentes pero en la actualidad su formación exige conceptualización científica y las EN han creado sus propias estrategias para lograr posicionarse en el espacio académico como agentes de investigación.

Hasta ahora, aproximadamente una tercera parte de estas instituciones formadoras de docentes ha podido acceder al reconocimiento y beneficios presupuestarios derivados de esta política, principalmente a través de la conformación de cuerpos académicos en 2020 se abrió la posibilidad de gestionar recursos del Conacyt a través de la Convocatoria de Fomento a las Vocaciones científicas.

Aunque todavía no se pueden generar patrones que expliquen el desarrollo de investigación que están alcanzando las escuelas normales en cada región del país, la investigación de campo realizada a las EN de la región noroeste muestra mayor avance en la consolidación de sus CA. Finalmente, es indudable que los cuatro factores integrados en: i) el entorno de la investigación educativa; estudios de posgrado como principales marcos para la formación y producción académica; iii. La investigación como una “función integrada”, a las tareas sustantivas de la

EN y iv. la construcción de la propia identidad profesional como docente-investigador, conforman un modelo de la integración de la docencia- investigación en las EN que propicia una nueva cultura institucional de la investigación científica.

REFERENCIAS

- Cruz, K. A., Guzmán, S. A., Loya, A., Rivera, S. A., (2013), Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Enero-Junio 2013.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2018). Directorio de Escuelas Normales Públicas. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/>
- Pérez, J., Bringas y Pérez, A.L. (2013). Investigación: trampa mortal para los docentes normalistas. (El caso del estado de puebla). Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2488.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). (2018). Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>.
- Red de investigadores educativos de Chihuahua (REDIECH). (2018). Recuperado en <http://www.rediech.org/inicio/index.php/home/quienes-somos>
- IE Revista de investigación educativa de la REDIECH. (2017). Aprender y enseñar matemáticas. Vol. 8 Núm. 15. Recuperado en http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/issue/view/16/Ejemplar%20completo
- Reglas de Operación del PRODEP, Acuerdo número 19/12/17, Sección 4, Diario Oficial de la Federación. (2018).
- Sandoval, D. y López, Y. (coords.). (2013). Diagnósticos de la investigación educativa.
- M. López, L. Sañudo y R. Maggi. (coords.), *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. Colección Estados de Conocimiento. DF, México: ANUIES y COMIE.
- Valenzuela, V.C. (2015). Historia del Normalismo en México. Revista AZ, 8 (91) 10-13. Recuperado de <http://ww.educaciónyculturaaz.com/091/091-AZmarzo2015.pdf>
- Velázquez, H., Reyes, B. y González, L. (2011). Diagnóstico de la producción académica en las Escuelas Normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México D.F.; COMIE. Recuperado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0126.pdf
- Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Reencuentro, 82-87. Recuperado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-580-8258ihu.pdf

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MIPCE ECATEPEC: EXPERIENCIA ENCARNADA

Fabiola Hernández Aguirre

fabyha12@gmail.com.

María del Socorro Oropeza Amador

meztlyk@hotmail.com

Fabián Martínez Hernández,

fabio27@hotmail.com

Escuela Normal De Ecatepec

6. Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales.

Resumen

Este trabajo es un reporte parcial de una investigación en curso sobre la experiencia formativa que la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) de la Escuela Normal ha representado para sus estudiantes. A partir de cuestionar ¿Cómo entender la investigación ante las necesidades contextuales leídas desde el campo de la interculturalidad crítica para la paz? Y ¿qué implicaciones tiene la perspectiva epistémica que guiará las investigaciones en los actores que vivimos el proceso formativo? Se recupera la experiencia vivida en el proceso formativo mediante los discursos de nuestros estudiantes, a partir de 16 entrevistas semiestructuradas realizadas durante el proceso de selección, 16 más realizadas al finalizar el tercer semestre y 40 producciones escritas de los maestrantes construidas en los cursos del primer al tercer semestre. El enfoque metodológico abordado es el Análisis Crítico del Discurso a partir del cual se sistematizó la información, se identificaron tendencias y se realizó la triangulación de datos. Esta estrategia posibilitó la construcción de categorías analíticas de las cuales en este trabajo se comparten dos a partir de las cuales se presentan hallazgos en torno a la formación para la investigación como experiencia encarnada para los estudiantes.

Palabras clave: Formación, investigación, interculturalidad, paz, experiencia.

Planteamiento del problema

En agosto de 2018 inició la aventura formativa de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE) en la Escuela Normal de Ecatepec. A partir de un plan de estudios autorizado a nivel federal en diciembre de 2017, tutores y asesores del programa asumimos el reto de construir alternativas de formación para la investigación centrada en dar cuenta de realidades escolares complejas que, permitieran en primer instancia, de documentar y comprender formas de relación que viven los actores ante el desafío del estar juntos en las instituciones educativas (Skliar, 2009) y, con base en esta comprensión, crear alternativas que incidan en la construcción de paz con justicia social. Es así, que como tutores-investigadores del posgrado, compartimos un reporte parcial de investigación que, con base en las voces de los estudiantes de la MIPCE, da cuenta de la experiencia formativa de los maestrantes a partir de la implementación diseñada por el equipo docente de la Escuela Normal de Ecatepec.

Es así, que al iniciar la implementación del programa y a pesar de que contamos con un plan de estudios en el que se explicita el marco teórico epistemológico del diseño de la maestría, eran múltiples los cuestionamientos y retos que representaba ¿cómo comprender la interculturalidad para conducir los procesos formativos ante la visión aún generalizada de que ésta se circunscribe a las luchas, retos, desigualdad e injusticias que viven nuestros pueblos originarios? ¿Cómo entender la investigación ante las necesidades contextuales leídas desde el campo de la interculturalidad crítica para la paz? Y más aún ¿qué implicaciones tiene la perspectiva epistémica que guiará las investigaciones en los actores que vivimos el proceso formativo de MIPCE?

La perspectiva epistémica hegemónica de la investigación, es aquella que prioriza al objeto sobre el sujeto a partir del encumbramiento de una racionalidad abstracta de un acto academicista, donde la construcción de un objeto de conocimiento se vive ajeno al sujeto cogno-sintiente ¿es posible construir alternativas de encuentros interculturales para la paz desde esta perspectiva? Esta y otras preguntas subyacían a la necesidad de construir el trabajo académico con nuestros estudiantes. Así, a pesar de que evidentemente contábamos con un plan de estudios y programas en los que se explicita en el marco teórico epistemológico del diseño del posgrado, era necesario cuestionarnos permanentemente durante el desarrollo del programa: ¿cómo comprender y abordar la interculturalidad para conducir los procesos formativos ante la visión aún generalizada de que ésta se circunscribe a las luchas, retos, desigualdad e injusticias que viven nuestros pueblos originarios? ¿Cómo entender la investigación ante las necesidades contextuales leídas desde el campo de la interculturalidad crítica para la paz? Y más aún ¿qué implicaciones tiene la perspectiva epistémica que guiará las investigaciones en los actores que vivimos el proceso formativo de MIPCE? De este modo, para dar cuenta de estas preguntas este trabajo presenta un

fragmento de la sistematización de la experiencia que los actores de la MIPCE Ecatepec hemos vivido:

Marco teórico

Investigación encarnada. Posibilidad de encuentros interculturales

Iniciamos desarrollando de manera sintética los fundamentos de la interculturalidad crítica para la paz (Sandoval, 2016). Esta, recupera perspectivas de la pedagogía y sociología críticas en general y de la decolonial en particular que permiten develar relaciones sociales que encumbran verdades y existencias como formas únicas, generando la exclusión de formas otras de vivir. Es así que se recuperan miradas de la perspectiva crítico-decolonial que reconoce que “la existencia de la hegemonía de un cierto tipo de lectura de la realidad está impregnada en nuestro ser por el hecho de encontrarnos circunscritos a un paradigma concreto que actúa como referencial epistémico-cultural de nuestro mundo interior”. (Collado, 2017, p. 45) Ser entendido como formas de significar, pero también de sentir y vivir el mundo. Es decir cuerpos que significan y sienten, que se encuentran, desencuentran, asimilan, o excluyen en un marco complejo de relaciones de poder. Son culturas encarnadas que se construyen y construyen mundos; que se viven en la contradicción y paradoja de sociedades y actores en movimiento. Cultura que crea tejido social que adhiere y posibilita el nosotros, pero a la par genera *al otro o lo otro*. Así, desde la desigualdad que la hegemonía produce, el qué queremos o pretendemos con *el otro* marca la posibilidad de la exclusión, la segregación y/o la asimilación. Desde esta desigualdad la interculturalidad es imposible, dado que el *otro* debe ser considerado un igual a *mi*, para pertenecer al *nosotros*. Es decir, la relación está signada por la mismidad.

Así pues, estas relaciones complejas de interacción con las diferencias desde la hegemonía impactan, desde las formas en que vivimos las culturas de los pueblos originarios (históricamente negados y deshumanizados), hasta las expectativas que colocamos en niños(as) y jóvenes. Ahora bien, a esta perspectiva crítica habría que agregar los posicionamientos decoloniales que a partir de la problematización en torno a la modernidad, establecen el cuestionamiento de las “diferencias coloniales” y la colonialidad del poder y del saber. De este modo, esta perspectiva sostiene la necesidad de recuperar y visibilizar otros lugares de colocación, formas otras de saber que implican un pensamiento fronterizo que permita el diálogo intercultural.

Esta consciencia de las diferencias coloniales es fundamental para construir una perspectiva crítica en torno a la posibilidad, existencia o ausencia de los encuentros interculturales en los espacios sociales. Específicamente en la escuela, la manera en que signamos al otro nos remite a la negación de este último o a la creación de mundos desde las diferencias. Es decir, la relación

entre el yo y el otro, nos habla del tipo de conflictos que surgen en la cotidianidad de los espacios escolares y, de las posibilidades de gestión de dichos conflictos. La asimilación, negación, anulación o eliminación del otro diferente nos remiten a una gestión del conflicto violenta que puede asumir una forma directa o simbólica. La apertura a formas otras de ser, de pensar, de sentir y vivir, posibilitan la gestión pacífica y, por tanto la creación de un nosotros amplio con sociedades más justas. Esta apertura es pieza clave en la dimensión ética de la labor docente, dado que el profesional de la educación promueve la construcción intersubjetiva con sus estudiantes en esta relación dinámica desde el Yo y el otro y, por tanto, la creación intercultural o la negación violenta desde marcos institucionales que inciden en las relaciones entre los actores educativos. De este modo, es fundamental leer las relaciones educativas en los espacios escolares a partir de:

Una interculturalidad para la paz que considera que reconocer “al otro” y valorar el diálogo tiene su importancia y es un incuestionable principio de ética intercultural; pero que resulta insuficiente si no se amplía a todas las esferas de la vida social. Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz, supone la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales, por lo que el encuentro intercultural acrítico poco incide en las relaciones culturales desiguales (Sandoval, 2016, p 85)

Es así, que documentar los abanicos de relación entre los actores educativos ante estas posibilidades de apertura o negación de las diferencias, es fundamental para la construcción de alternativas sociales frente a las violencias estructural, directa, simbólica y cultural. De ahí que la investigación se torna en dispositivo de creación de subjetividades encarnadas y por ende realidades. Sin embargo, ¿qué mirada epistemológica tendría que sustentar una investigación que tiene que partir de la consciencia de las diferencias y la exclusión? La epistemología moderna encumbró una perspectiva racional del conocimiento despojada del sujeto histórico real, concreto, con un cuerpo cogno sintiente que realiza lecturas de la realidad desde lo que es ,hace y siente. La mirada cartesiana logró imponer una perspectiva dualista de la ontología de lo humano, a través de la cual no solo se reduce al cuerpo como residuo y se encumbra a la mente, sino que se condena a lo humano al solipsismo, anulando al otro y a lo otro. En contraste a esta visión, la propuesta que guía los procesos formativos de la MIPCE y, particularmente la presente reflexión, recupera otros lugares de colocación que, por una parte, valoran la trascendencia de la estética, desde la afectación y creación del mundo por sujetos con cuerpos y territorios concretos, en la construcción del conocimiento y, además, nos permite resignificar la dimensión afectiva de la relación ética, desde donde se hace necesaria la comprensión y afectación del Yo desde el otro y para el otro. Afectividad que implica, sentir al otro desde la escucha, la valoración de formas otras de ser, de saber, de vivir. Implica, por tanto, poner en tela de juicio lo que somos y podemos ser ante la responsabilidad de las existencias. De este modo, partimos de pensar la

producción de conocimiento y la relación ética como relación encarnada y sintiente desde donde se crea y recrea al mundo desde la alteridad para la creación intercultural así que:

consideramos que se podría por fin llevar a cabo una superación del dualismo y, con él, del ultraje milenario de la corporeidad humana... Resuelta así la unicidad del hombre, abordaremos ahora una de sus consecuencias más importantes: la capacidad espontánea y natural de conectar las relaciones interpersonales con el problema de la alteridad. (González y Jiménez, 2011, p.123)

De este modo, este trabajo parte de la convicción de que todo proceso formativo, incluyendo el de la investigación y toda relación intercultural con el otro y para el otro son experiencias vitales encarnadas. Es desde este marco que analizamos la experiencia formativa de la MIPCE.

Metodología

El análisis de la experiencia formativa recupera una perspectiva interpretativa que reconoce la trascendencia de la encrucijada de culturas (Pérez, 2000) en todo espacio escolar; cruce de culturas que implica la dimensión simbólica de subjetividades que se (des) encuentran en posibilidad o negación intercultural. La formación para la investigación en un programa de posgrado como la MIPCE requiere de reconocerse como dispositivo de subjetividades encarnadas en territorios concretos de vidas como experiencias que es posible documentar y comprender a través de los discursos de los actores. Ya que, al “revelar su anterior encarnación en la vida, la experiencia se expone en el espesor del lenguaje recreando ese saber intransferible sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del deber ser, sin pretensiones de aplacarlo en el registro de lo dado” (Rattero, 2009, p.161) Esta apertura que implica la encarnación de la experiencia posibilita la comprensión de sentires y saberes de los sujetos. En este sentido, entendemos que “la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa”.

(Skliar y Larrosa, 2009, p. 14) Es así, que desde esta perspectiva toda experiencia nos remite en primera instancia a la dimensión fenomenológica de eso que me pasa y, por otra parte, a lo externo, a todo aquello que no soy yo, es decir a lo impredecible, misterioso e inasible de la alteridad; de lo posible con y desde los otros. Desde este marco, esta investigación recupera la experiencia vivida en el proceso formativo de la MIPCE a partir de los discursos de nuestros estudiantes con base en el Análisis Crítico del Discurso, el cual permite comprender que el discurso es ante todo una práctica cultural y por tanto, “... debería estudiarse no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura” (van Dijk, 2000, p. 21). Este tipo de análisis no sólo nos permite comprender el papel que dicho discurso pueda tener en la legitimación, institución, confirmación o cuestionamiento de las

relaciones sociales particulares al interior de un grupo o en la interacción de varios de ellos. Además, es una vía para poder comprender las conexiones intersubjetivas entre los sujetos. De tal suerte, que el discurso de un actor, se convierte en una porción de significado de la infinitud cultural que caracteriza e integra a una persona a un grupo social específico.

El análisis del discurso posee una gama de variedades y tradiciones; para fines de esta investigación se ha recurrido al Análisis Crítico del Discurso (ACD) el cual a pesar de que en sí mismo constituye una amplia abanico de enfoques: escuela francesa, lingüística crítica, semiótica social, estudios sociocognitivos, entre otros. Todos ellos coinciden en "... que toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva" (Fairclough y Wodak, 2000, p. 368) Con base en este enfoque, se recuperan los discursos de nuestro estudiantes a partir de 16 entrevistas semiestructuradas realizadas durante el proceso de selección de los aspirantes a la maestría (EPSx), 16 entrevistas semiestructuradas efectuadas al finalizar el tercer semestre (ETSx) y 40 producciones escritas de los maestrantes realizadas en los cursos del primer al tercer semestre del programa, incluyendo avances de investigación (PEx). Para realizar la sistematización y análisis se transcribieron las entrevistas y tras la identificación de tendencias en éstas y las producciones escritas se realizó la triangulación de datos, lo que posibilitó la construcción de categorías analíticas de las cuales se comparten dos en este trabajo. A continuación, compartimos los principales hallazgos.

Resultados

Significar la experiencia vivida de los estudiantes de la MIPCE durante su proceso formativo, nos ha permitido reconstruirla para hablar de los tránsitos durante el proceso de construcción y producción de conocimiento. A su vez, comenzamos a develar lo que subyace durante la investigación en el campo de interculturalidad crítica para la paz, cuyas perspectivas epistémicas devienen de la teoría crítica y discursos de(s) coloniales. En este sentido, reconocemos que la construcción de conocimiento no está limitada meramente a la racionalización, como acto de cientificidad, de tal forma que al entrar en procesos del tejido del saber quienes participan de su artesanía se viven en él, interpelándose porque hacer investigación en lo educativo no es una tarea de encargo, antes bien, atiende subjetividades de confrontación del sujeto consigo mismo.

De estudio a investigación educativa con perspectiva intercultural

Un primer tránsito que significar durante la experiencia vivida, es de ser estudio a investigación educativa con perspectiva intercultural. Ardoino (1988) nos permite diferenciar una de otra, al entender el estudio como un encargo y la investigación como resultado de las implicaciones de

quien se construye en el saber. A decir de ello, los motivos que conducen a los estudiantes para ingresar al programa y continuar estudios de posgrado de maestría cuyo objeto es la Interculturalidad para la Paz y los Conflictos escolares, es principalmente *atender y resolver problemas de disciplina, control de grupo, problemas de violencia*, como parte de las problemáticas más representativas que enfrentan durante su práctica docente. Escuchemos:

En realidad, no sabía que era interculturalidad!! como que anulé la parte de interculturalidad para la paz y solamente me enfoqué a conflictos escolares y como soy orientadora dije bueno! **yo soy orientadora y hay muchos conflictos escolares que atender!! y pues los demás ya veré de qué se trata porque de momento no tenía el conocimiento. Todavía no me queda muy claro qué es, pero me enfoqué más bien los conflictos escolares.** (ETSN3)

Entonces cuando comienzo a ver la convocatoria de la maestría, **pues yo veía que conflictos escolares fue lo que me llamó la atención y bueno a lo mejor yo sí tengo muchos conflictos escolares en el kínder donde trabajaba, porque pues yo creo que constantemente la maestra me decía, la de la dueña me decía que no tenía control de grupo con los niños al estar en el salón. Entonces, pues yo dije, a lo mejor eso de conflicto escolar podría ayudarme!!** (ETSN6)

A decir de ello, la maestría fue percibida como la vía para resolver conflictos escolares inmediatos y atender lo que “*dicta ser una buena orientadora*” (voz compartida en líneas posteriores de la entrevista). Además, de ver la posibilidad para ayudar a controlar y atender necesidades de quien demanda continuamente (la dueña) *control de grupo* al hacerlo evidente. En este sentido, la intención -como motivo- del por qué una maestría en interculturalidad para la paz y conflictos escolares se traduce, en las actoras, en la construcción de un estudio pues, desde lo que nos enseña Ardoino, responde a los intereses del otro, llámese institución donde se desarrollan profesionalmente.

Hablamos del tránsito hacia la construcción de investigación en el campo de interculturalidad crítica para la paz, cuando al entrar en procesos de problematización, como cuestionamiento de la realidad y problematizando asimismo cuerpos conceptuales: conflicto, violencia, relaciones de paz desde la perspectiva intercultural, los actores viven una resignificación de su propio proceso de construcción en varios sentidos:

De problematizar una realidad educativa ajena a ellas a ellos como actores educativos, a sentirse y saberse parte del problema. Se iniciaron en el saber que el objeto de estudio observado representaba y que funge como su pretexto de investigación, es producto de aquello que les interpela; es decir, aquello que desean resolver en ellas, en ellos mismos desde el terreno de la academia, ya que se encuentran en la historia de su objeto y es lo que constituye nuestro puente para significar la investigación como un dispositivo de creación de subjetividades encarnadas. Vayamos a la voz de los actores:

Me he transformado, me he cambiado porque... yo no me sabía violento Me consideraba justo, paciente, equitativo, **pero al entrar a la maestría me doy cuenta que no ¡! Que no es cierto!!** Desde el conocer ¿qué es la paz? Desde el conocer ¿Cómo se dan esas relaciones de paz? ¿Qué es la violencia y cómo se genera? ¿A través de las estructuras que nos han ido enseñando pues yo era una persona muy violenta!! Hablando en cuestiones de la práctica docente pero hoy me, me he transformado!!, **hoy trato de entender a los alumnos en el sentido de escuchar su voz. Cómo soy yo ahora, ¿cómo me dirijo con ellos?** Yo siempre quise estudiar esta parte de.... **Mi primera pregunta para la investigación era las “palabras altisonantes de los alumnos”**, ese era mi punto de partida: por qué los alumnos hablaban con groserías, cuál era la razón, pero ya al entrar a la maestría y las orientaciones que he estado llevando me empezaron a vincular a esta otra parte: los tonos de voz de los maestros **¿quiénes son o somos los que ejercemos violencia?** (ETSN2.2)

Me he transformado en voz de los actores que viven la experiencia formativa en razón de conocer, comprender, entender a los alumnos así como lo pronuncia sin dejar de mencionar otro de los referentes aquí presentes: la problematización teórica en torno a aquellos lenguajes que parecieran comunes en el argot de la práctica docente; por ser los códigos ya de convivencia: *violencia, educación para la paz*, como el soporte que le permite un reposicionamiento epistemológico al leer la construcción de la realidad educativa. Así, se han vivido bajo perspectivas que transitan de la desigualdad hegemónica de lo que queremos ver en el otro, como lo señala Collado (2017), a transitar hacia las culturas encarnadas y que constituyen -ya lo decíamos anteriormente, posibilidades de otros mundos al construirnos en un nosotros y tejernos en el *otro-nosotros*.

Reposicionamientos epistemológicos que permiten transitar de problematizar en torno a **“palabras altisonantes de los alumnos”** a plantear **¿quiénes son o somos los que ejercemos violencia?** Y que nos permite significar la dimensión ética del docente al establecer una dinámica entre el yo y el reconocimiento del otro que da sentido a la interculturalidad a través de la creación de un *nosotros*.

Si bien los estudios de posgrado los pensaron en un primer momento para diseñar propuestas de intervención y mejora de la realidad, es posible hablar del reposicionamiento epistemológico en términos también de cuestionar aquello que en inicio consideraban problema. En este sentido, las voces que escuchamos son:

Ah pues sí, porque ahora es cuestionar, por ejemplo, planes y programas, los maestros horas clase que son los que importan las asignaturas, ellos me dicen siempre la parte **de cumplir**. Entonces ahora les digo, **bueno maestros no hay por qué cumplir pues al pie de la letra lo que nos dicen, no hay una normatividad en ese sentido y trato de empezar a sembrar la semillita con mis compañeros desde donde estoy...**(ETS34)

El cumplimiento como evidencia del control y que fungió preocupación al inicio de los estudios de la maestría se cuestiona al tener conocimiento de la inexistencia de normatividades que sean pautas de alineación sólo para cumplir y hacerse notar como *gendarme* (lo menciona durante la entrevista) cuya autoridad se objetiva pareciera al obedecer e incluso tenerle miedo. El tránsito ha permitido empezar a cuestionar desde la relación con el otro y la implicación como experiencia encarnada.

La investigación y lo otro: experiencia encarnada

La formación para la investigación en la MIPCE ha representado tal y como lo hemos visto en el apartado anterior el fin de las certezas, de visiones de mundo que le daban sentido al actuar docente donde el otro era el objeto de intervención para el logro del deber ser. Sin embargo, la resignificación del ser docente ha implicado no solo un proceso que implica el nivel cognitivo-racional desde donde (me) pienso. Al mismo tiempo ha significado pérdida dolorosa, tal como podemos observar en el siguiente testimonio:

Perder todo lo que yo tenía, no contestarte, porque todo lo que haces resulta que no era, no es que esté mal, sino que hay otras posibilidades de hacer las cosas y, yo lo estaba siempre teniendo como una cuenta, como que si fuese la única forma de hacer cosas, o sea y, cuando llego aquí, pues me doy cuenta que primero hay más cosas y otras cosas que ni siquiera conocía. Y que lo que estaba haciendo afectaba a otras, de manera que yo ni me daba cuenta. Y que lo que yo hacía afectaba a otros, entonces **vivirlo ha sido sumamente doloroso** y entonces es eso... perder las certezas! 'por ejemplo, ahora me pregunto ¿estará bien? o en qué medida está afectando mi entorno inmediato, mi entorno de trabajo, pero ya me di cuenta que el entorno es la familia, la calle y todo eso ¡(ETSE1)

Tal y como menciona Erika la resignificación de la labor docente desde los marcos interpretativos que la MIPCE ha promovido, representa una experiencia vinculada a la pérdida, la incertidumbre; es vida y también dolor. Es decir, nuestra maestrante ha vivido la formación desde *lo otro*, alteridad que irrumpe al *Yo*, lo desestabiliza y vulnera. Vulnerabilidad que también está presente en la voz de Elia al expresar en su investigación, “De manera personal manifiesto que ha sido un proceso **sumamente difícil descubrirme “incapaz”** de comprender lo que viven mis estudiantes en la escuela, para mí representó **un duro golpe** reconocerlos silenciados, menospreciados, subestimados”. (PEEld5)

La investigación ha provocado que Elia se descubra “incapaz”, revelación que no se queda solo en la dimensión cognitiva que guía su interpretación del mundo, “representó un duro golpe”, es una metáfora que nos habla de cuerpos cogno- sintientes que viven la experiencia formativa como alteridad y quiasmo, es decir diálogo cuerpo-mente en el yo y el (lo) otro. Así:

Podríamos decir que después del quiasmo cuerpo-mundo, está el quiasmo cuerpo-conciencia; hacemos una X de contacto al percibirnos y al percibirnos en una misma región:

la carne. Toda conciencia es siempre una experiencia, pues, ser una conciencia o más bien una experiencia es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los otros. (Merleau-Ponty 2000, p. 113)

Es así, como la formación para la investigación en la MIPCE ha logrado que la Investigación Acción intercultural (método signado en el Plan de Estudios) rompa la intervención en objetos y prácticas que se viven externos al actor educativo. La Investigación Acción intercultural es implicación del sujeto constructor de conocimiento a partir del diálogo entre mi cuerpo-el mundo y mi cuerpo y los otros.

Porque no sé cómo los demás lo tomen, pero en mí sí cambió mucho (refiriéndose a su forma de entender y vivir la docencia) **Como que algo tronó y dejó salir otra cosa**, porque como lo decía en el escrito de la maestra Coco, yo era de los que admiraban a los profesores que les decían a los alumnos cállate y siéntate, Y decía yo quiero ser como esos profesores, porque tiene control de grupo porque los alumnos le hacen caso. (ETSO2)

Es así, que tal y como la manifiesta Omar la formación para la investigación ha provocado rupturas donde **“algo tronó”** metáfora que remite nuevamente a la irrupción, tal vez dolor por lo que se ha roto. Pero esa ruptura, ha posibilitado **“salir otra cosa”** desde donde es posible comenzar a pensar (se) y ser, desde eso otro que la alteridad implica. Es decir, no solo está presente el dolor, también hay posibilidad

...la verdad ¡me he enamorado, **me he enamorado de la maestría!** Ha cambiado muchas visiones, **ha cambiado hasta mi persona!** este, me gustan mucho todas las materias, creo que tocan muchos puntos importantes que...que yo tenía en duda, por ejemplo, la diversidad, la mismidad, el otro, la alteridad, la interculturalidad. O sea, son temas que... que yo tenía muchas dudas y que poco a poco fui rescatando cosas del pasado y ¡que **ahora pues como persona me ha ayudado a comprender y a sanar!** (ETSN6)

Enamoramiento, comprensión y sanamiento, experiencias que Naty comparte y nos remiten nuevamente a un actor cogno-sintiente que vive la investigación desde la implicación de su propia metamorfosis, la cual queda de manifiesto en la voz de Erika

No pues, nunca imaginé que bueno yo, bueno yo tomé una maestría hace algún tiempo, que no la concluí. Era una maestría en un instituto “x”, pero era solamente de llegar y hacer como que, este como que simulamos que estudiamos y hacemos, y yo dije no, como que esto de plano es pérdida de tiempo. Yo lo veía, como para ir a sentarte y estar como escuchando no? Pero esta maestría ha sido.. hójole!! Recuerdo que la Maestra, bueno, la Doctora Fabiola al inicio de los cursos nos hablaba de **quitarte la piel en el sentido de dejar de pensar, como, como.. pues... ¡como estabas acostumbrado a pensar!** Pero es sumamente..... (silencio largo).. como, como, una palabra que una palabra que diga.... ¡¡¡Descarnar!!!!!! , **sí como quitarte pedacitos de tu piel pero sangrar!! Hasta,pues hasta que vuelva a salir la nueva piel ¡!** Es muy complicado, muy complejo ¡! Diría Camarena, es complejo. En el sentido de

que, yo lo veo así, **como una enorme posibilidad** que tomas de aquí y de aquí **(sus ojos se rasan en lágrimas mientras da respuesta a esta última pregunta)**. (ETSE3).

Erika verbaliza lo que este proceso formativo ha logrado trastocar: la piel, la sangre, la carne frente a la complejidad que la labor docente representa ante el reto de vivir y valorar las diferencias al estar juntos en las instituciones educativas; implicación que remite a la unidad cuerpo mente que la modernidad había escindido. “Esta pertenencia a la carne del yo pienso no sería una metáfora: la percepción de las cosas en su objetividad implica noemáticamente [...] un movimiento de los órganos de los sentidos, incluso de las manos y de las piernas y de todo el cuerpo: todo lo que llamará vida del cuerpo en cuanto cuerpo propio, en calidad de carne encarnando el pensamiento”. (Lévinas,1997, p. 111) Es así, como el aventurarnos a otros lugares de colocación para sustentar y valorar el proceso formativo para la investigación ha permitido resignificar a los sujetos constructores de conocimiento como seres cogno-sintientes de los otros y lo otro.

Discusión y conclusiones

Analizar y comprender la perspectiva epistémica que hemos adoptado para la implementación de la MIPCE, es fundamental para valorar sus implicaciones en nuestros estudiantes y en nosotros mismos. Especialmente ahora que se inicia el cuarto y último semestre del programa, se torna fundamental documentar posibilidades y limitaciones. Este trabajo presenta un de las aristas abordadas para este fin. Es a partir de este ejercicio fundado en la recuperación de las experiencias de nuestros maestrantes que podemos sostener que la investigación va más allá de ser una herramienta que soluciona problemas que desde la hegemonía se han impuesto como tales. Representa sobre todo un espacio de formatividad (Honore,1980) donde el sujeto puede investigar a la formación misma. Formación que no se reduce a una visión profesionalizante que centra su intervención en la producción de sujetos eficaces dotados de estrategias y herramientas para el logro de objetivos preestablecidos. La formación docente para y desde la interculturalidad requiere de formas de cuestionamiento, resignificación y comprensión que implican una intervención en el Yo-docente para poder cogno-sentir las formas en que los profesionales de la educación nos relacionamos con los otros y promovemos dicha relación. Intervención en el Yo que trasciende a lo otro y los otros, generando posibilidades de construcción de un nosotros más incluyente, justo y pacífico. Esta intervención en el Yo, trasciende la dimensión racional, es ante todo, vida como experiencia creadora.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1988) Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. México. (mimeo).
- Fairclouhh, Norman y Wodak, Ruth (2000), Análisis crítico del discurso, van Dijk, Teun A., *El Discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
- González, R. A., Jiménez Tavira, G. (2011) Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty, *Ideas y Valores*, () 145, 113-130
- Guyot (2005) Epistemología y prácticas del conocimiento, *Ciencia, Docencia y Tecnología* (30) 9-24
Recuperado de
http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf
- Honore, B. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea
- Dijk, Teun A., (2000) *El Discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación, SKliar C., Larrosa, J (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Santa Fe, FLACSO-Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (1997) *Fuera del sujeto*, Madrid, Caparrós Editores.
- Rattero, C. (2009) La pedagogía por inventar, SKliar C., Larrosa, (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Santa Fe, FLACSO-Homo Sapiens.
- Sandoval Forero, E.A (2016) Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad, Bogotá, ARFO Editores e impresores LTDA
- Skliar, C., Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, FLACSO
- Yedaide, M.M., Porta, L. (2017) La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa, Yedaide, M. M., Porta, L. (Comp.) *Pedagogía(s) vitale (s) Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*, Mar de Plata, EUDEM.

LA INFLUENCIA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES EN POSGRADOS PERTENECIENTES AL PADRÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD

Isis Caro Coronado Isiscaro30@gmail.com

Karina Herrera-García Jauelin_herrera@hotmail.es

Universidad de Sonora

Investigación y posgrado en las Escuelas Normales

Resumen

Se describen los resultados obtenidos a partir de una encuesta dirigida a egresados de la Escuela Normal con el objetivo de conocer cómo influye el Trabajo Por Proyectos (TPP) realizados en esta institución en el ingreso y el desarrollo de un proyecto de tesis perteneciente a un posgrado del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). El trabajo se enmarca en una metodología cualitativa de tipo descriptiva. Los resultados arrojan aspectos positivos sobre la adquisición de conocimientos elementales en la Escuela Normal para la elaboración de un trabajo de investigación, contrastándose con un posgrado del PNPC en cuanto a la rigurosidad sobre la metodología empleada y el análisis de los datos derivados de una implementación. Se destaca la participación y publicación de artículos de divulgación científica de los egresados en eventos nacionales e internacionales.

Palabras clave: Escuelas Normales, Trabajo Por Proyectos, Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

Problematización y justificación

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) sugiere, dentro del Plan de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Secundaria, *el aprendizaje por proyectos* como una estrategia esencial para el trabajo en el aula, ya que lo tiene entendido como

“Una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la cual cada estudiante se involucra de forma activa en la elaboración de una tarea producto (material didáctico, trabajo de indagación, diseño de propuestas y prototipos, manifestaciones artísticas, exposiciones de producciones diversas o experimentos, etc.) que da respuesta a un problema o necesidad planteada por el contexto social, educativo o académico de interés” (p. 17).

Con ello, llevando al futuro profesor a la puesta en práctica de los saberes en situaciones inéditas, que según el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE, 2018) este debe ser capaz de resolver problemas complejos y abiertos relativos al campo laboral de los futuros profesores de secundaria de cualquier especialidad en México.

Según Barrientos, Espinoza, Duarte, Marrujo, Ríos y Copado (2017), desde el año 2010 a lo largo de los ocho semestres formativos que propone la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH), se inicia al futuro profesor a un proceso de formación docente centrado en el desarrollo de competencias relacionadas de forma directa con los rasgos del perfil de egreso propuestos por la SEP a través de la DGESE (2010), haciendo uso de dos estrategias fundamentales, como lo son, el desarrollo de proyectos de investigación y el aprendizaje colaborativo. Cabe destacar que las actividades desarrolladas en la ENSH están interrelacionadas y toman como eje fundamental el *análisis de la práctica docente*, el cual representa el eje rector de la formación profesional y el punto de partida para la elaboración de diversos productos que tienen el objetivo de mejorar la práctica docente.

Se propone en el trascurso de esta formación inicial actividades de acercamiento a la práctica escolar y a la práctica docente en condiciones reales de trabajo, que se explican a continuación mediante el lapso de los ocho semestres que se proponen. Al finalizar cada semestre los estudiantes, en equipos, elaboran un proyecto de investigación conforme a las problemáticas percibidas en la jornada de observación y práctica docente en las Escuelas Secundarias Públicas, con ayuda de instrumentos de observación elaborados por los mismos docentes de la institución, con la finalidad de precisar los acontecimientos percibidos y la delimitación del problema. Según Barrientos, et al. (2017), un instrumento fundamental que se trabaja desde el primer hasta el octavo semestre, suele ser el *diario de campo*, que permite la recopilación de información para la reflexión de la práctica docente.

El tema de investigación que desarrolle el futuro profesor depende del trayecto formativo del estudiante, siendo 1º, 2º, 3º y 4º semestre su relevancia en el desarrollo de las competencias de identificación y diagnóstico, además de la competencia metodológica, que permite reunir evidencias empíricas para caracterizar el problema de investigación, mientras que en 5º y 6º semestre se proponen, aplican y evalúan las posibles soluciones al problema, siendo la competencia de planeación, producción e intervención las que se desarrollan a través de estas actividades. Por último, 7º y 8º semestres están destinados a la elaboración de un documento recepcional a través de una Investigación Acción Participante (IAP), que involucra el desarrollo

de todas las competencias que se han ido trabajando progresivamente en cada uno de los semestres, tales competencias son: Identificación, diagnóstico, planeación, producción, intervención y evaluación, congruentes a los contenidos de cada especialidad.

El cuerpo académico de esta institución de nivel superior, además de fungir como asesores durante el proceso de redacción, de delimitación de la problematización, de la creación de objetivos, sustento teórico y metodología; también exhorta a los alumnos a participar en congresos propios de las Escuelas Normales, como lo es, el Congreso Nacional sobre Educación Normal (CONISEN) que desde el 2017 ha permitido la participación de estudiantes, docentes e investigadores a través de ponencias, talleres, carteles, material videograbado, libros y revistas, con el fin de socializar los conocimientos en torno a las Escuelas Normales y fortalecer su participación en la investigación. De igual manera, la feria del conocimiento (organizadas por la misma ENSH al finalizar el semestre enero-mayo) exhibe los proyectos más relevantes realizados durante el semestre par, dándole la oportunidad a los estudiantes de los primeros semestres la posibilidad de participar en un evento de esta índole apoyados por la misma alma máter.

Dentro de estos rubros, la DGESPE (S/F) establece el fortalecimiento de habilidades y hábitos de la investigación científica en las Escuelas Normales ya que fomenta el pensamiento científico y crítico, de ahí que plantea la relevancia de que apliquen criterios e instrumentos de indagación científica ya sea en su formación inicial o continua. Asimismo, señala la importancia de la relación entre la teoría y el mundo inmediato, permitiéndole así al alumno plantearse interrogantes, comparar, buscar recursos, describir y registrar resultados y experiencias dentro de las jornadas de observación y práctica docente.

Por otro lado, este tipo de trabajos trae consigo una variedad de beneficios, varios de ellos son los que señalan Pérez y Antolí (2016) al considerar la utilidad de aplicar la metodología para el desarrollo de las competencias básicas por medio de la investigación, pues los resultados y conclusiones que declaran, enfatizan que la metodología basada en la investigación genera en el estudiante un agente activo de su propio conocimiento, haciendo énfasis en la calidad de la información y de la comunicación de la misma, por medio de presentaciones orales y posters científicos, de modo que de esta forma apliquen sus conocimientos según el área profesional donde se desempeñan.

Planteamiento de objetivos

Siguiendo la misma línea y tomando en cuenta la formación inicial que reciben los estudiantes en las Escuelas Normales a lo largo de los ocho semestres, nos interesa conocer la influencia del TPP en las vidas profesionales de los egresados de la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH), entorno al ingreso a los posgrados que forman parte del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), siendo estos la Maestría en Innovación Educativa (MIE) y Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, que se

brindan en la universidad de Sonora, y su participación y publicaciones en eventos nacionales e internacionales. Por tal motivo es que nos hemos planteado el siguiente Objetivo General (OG):

OG: *Conocer la influencia del trabajo por proyectos basado en el modelo por competencias en egresados de la Escuela Normal Superior plantel Hermosillo (ENSH) de la generación 2017 y 2019 durante su formación en un posgrado perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).*

Para el cumplimiento del OG, nos hemos planteado los siguientes Objetivos Específicos (OE):

OE1: *Conocer los elementos del Trabajo Por Proyectos propios de la ENSH que se ponen en juego durante el proceso de investigación que desarrolla el egresado normalista de la generación 2017 y 2019 en un posgrado perteneciente al PNPC.*

OE2: *Conocer el punto de vista de egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 sobre su experiencia desarrollando un proyecto de investigación en la ENSH y en posgrados del PNPC.*

OE3: *Conocer la participación de egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 pertenecientes a los posgrados del PNPC en congresos nacionales e internacionales y/o estancias de investigación.*

OE4: *Conocer la participación de los egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 en publicaciones de divulgación científica durante su formación en un posgrado del PNPC.*

Marco teórico

Padrón Nacional de Posgrados de Calidad

Debido a que en este proyecto nos interesa conocer la utilidad que le dan al TPP de investigación que se proponen en las Escuelas Normales en los programas de Posgrados de Calidad, resulta conveniente indagar a qué nos referimos cuando hablamos de estos programas, por tal motivo se da una breve descripción sobre qué tratan, cómo funcionan y cuáles son sus beneficios.

Las instituciones de educación superior, centros e institutos de investigación tienen la posibilidad de registrar sus programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Según CONACYT (S/F) el PNPC fomenta la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades.

Los beneficios que estos programas otorgan son el reconocimiento de su calidad académica, por parte de la SEP y CONACYT, de tal forma que se otorgan becas para los estudiantes de tiempo completo, que cursan los programas académicos registrados en modalidad presencial,

becas mixtas de movilidad estudiantil para los estudiantes de programas registrados en el PNPB en cualquier modalidad y becas posdoctorales a los egresados de programas de doctorado registrados en el PNPB. En este sentido, este trabajo se enfoca específicamente en los programas de maestría relacionados al ámbito educativo que se ofertan en el estado de Sonora.

Rasgos del perfil de ingreso a posgrado del PNPB

Un número relativo de estudiantes egresados de las Escuelas Normales participan en el Ingreso al Servicio Profesional Docente, mientras que otros, continúan sus estudios y algunos de ellos se dirigen a posgrados del PNPB. Algunos de los estudiantes se incorporan a uno de los dos programas de maestría incorporados al padrón de CONACYT, como lo son la MIE y Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, ofertados en la Universidad de Sonora.

Conforme al perfil de ingreso de la MIE (2018), se establece que los aspirantes deberán poseer una buena disposición para el trabajo en equipo, poseer una actitud abierta al cambio, ser responsable para asumir compromisos, ser sensible para comprender un entorno y tener la disposición necesaria para emplear el tiempo suficiente con el objeto de cumplir los objetivos señalados en la MIE, etc.

En otra instancia, la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa está dirigida a profesores de nivel básico, medio superior y superior que estén interesados en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Por tal motivo, el egresado de la Escuela Normal puede acceder a dicho programa, considerando que el programa está dirigido a profesores de nivel básico, entre ellos a profesores de secundaria de matemáticas.

Según la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa (2020) se solicita para el ingreso al posgrado que el estudiante normalista deba satisfacer a requisitos que se plantean, uno de ellos es demostrar que posee los conocimientos matemáticos correspondientes a un egresado de una escuela de ingeniería, para ello, se realizan varias etapas de distintas evaluaciones: examen de conocimientos de la disciplina, examen de conocimientos en didáctica de las matemáticas, examen del idioma inglés y la acreditación y el cumplimiento de un curso de inducción que programa la Comisión Académica del posgrado. Posteriormente a los estudiantes que hayan sido seleccionados se les realiza una entrevista personal, que dará paso a su selección para el ingreso, o en caso contrario a la negación de su solicitud. Por último, una vez seleccionados los aspirantes, se les asigna un director de tesis para formular un anteproyecto de tesis de maestría y se comienza a trabajar a la par con las asignaturas que se brindan en cada semestre.

Rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en educación secundaria

La Secretaría de Educación Pública (SEP) sugiere, dentro del Plan de Estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Secundaria, el aprendizaje por proyectos como una estrategia esencial para el trabajo en el aula, ya que lo contempla como una estrategia que funciona como enseñanza y aprendizaje, que tiene el objetivo de que los futuros profesores elaboren diferentes productos que pueden ser materiales didácticos y diseños de propuestas de intervención, en busca de dar respuesta a un problema o necesidad del contexto educativo donde estos participan. De igual manera, establece que una de las habilidades intelectuales específicas del

egresado debe ser su disposición y capacidad propias para la investigación científica que conlleva a aplicar esas capacidades para para mejorar los resultados de su labor educativa.

Es importante aclarar que las competencias que se pretenden desarrollar en los futuros profesores fueron definidas desde el año 2010 y se planea su desarrollo en cada uno de los semestres a partir del trabajo por proyectos de investigación (Barrientos, et al., 2017). Una de las principales características que se plantean en este tipo de proyectos es la relación directa con la práctica docente, además, se prioriza el análisis de la práctica, tales actividades tienen el objetivo de preparar al futuro profesor a la intervención y evaluación de su trabajo docente.

BOSQUEJO METODOLÓGICO

De modo que se permitiera la recolección de información específica para satisfacer los objetivos de investigación, se decidió un procedimiento de interrogación escrita el cual se asume como una forma de obtener información a través de respuestas escritas por personas que participan (Palacios, 2004), a través del *diseño de una entrevista estructurada*, aunada a la administración de un cuestionario de preguntas abiertas vía en línea como instrumento. Bajo este procedimiento, se enmarca el trabajo en un enfoque cualitativo del tipo descriptivo, ya que se ajusta a la recolección máxima de datos específicos en un lapso corto de tiempo (Palacios, 2004).

El instrumento se aplicó a cinco sujetos clave siendo estos estudiantes que se encuentran inscritos y un estudiante egresado de los programas de maestría del PNPC y que son egresados tanto de la generación 2017 y 2019 de las licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés y Matemáticas de la ENSH. Las preguntas abiertas que se diseñaron posibilitaron la obtención de detalles que permitieron la estandarización de las respuestas que se brindaron, dando lugar a un margen de error por suministrar el cuestionario de preguntas abiertas vía en línea. El hecho de haber llevado a cabo el procedimiento en línea proporcionó ciertas ventajas, por ejemplo, la reducción de tiempo para la recolección y el análisis de los datos, así como también favoreció en tener una menor inversión en la implementación de instrumentos. Los sujetos entrevistados se nombraron para la facilitación de su identificación, como: Estudiante 1 (E1), Estudiante 2 (E2), etc.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, representan cada objetivo específico planteado con anterioridad. Estos seguirán una estructura del Trabajo por Proyectos que se desarrolla en la ENSH, mismas que incluyen un testimonio acerca de las similitudes y diferencias con el posgrado en el cual se encuentran adscritos los egresados, sus participaciones en congresos y sus publicaciones de artículos de divulgación científica.

El primer objetivo específico es,

OE1: Conocer los elementos del trabajo por proyectos propios de la ENSH que se ponen en juego durante el proceso de investigación que desarrolla el egresado normalista de la generación 2017 y 2019 en un posgrado perteneciente al PNPC.

Con base a la estructura del trabajo por proyectos de investigación de la ENSH, los alumnos egresados han expresado, en general una similitud al desarrollo de un trabajo de investigación o intervención didáctica desarrollado en el posgrado en el que se encuentran actualmente, ya que los conocimientos adquiridos en la licenciatura comentan que favorece el ingreso al posgrado con competencias básicas en el trabajo de investigación. Un estudiante comenta lo siguiente:

“En general los trabajos por proyectos de la ENSH han sido de gran guía para algunas partes del trabajo que se está realizando en posgrado”

Figura 1. Respuesta E5

Si bien es cierto, los alumnos egresados mencionan el hecho de que ambos trabajos de investigación, *comparten una similitud en la estructura*, también identifican algunas diferencias, por ejemplo, en el trabajo de investigación del posgrado se resalta el análisis de la problemática especificando el área de estudio en la que se especializará el estudiante y justificando su importancia en la disciplina.

A continuación, se contrasta la estructura del TPP de investigación que se ha utilizado en la ENSH con relación a los proyectos de investigación que se desarrollan en el posgrado del PNPC.

Se manifiesta en la respuesta del E3 (Figura 2) la diferencia que se encuentra en el desarrollo de ambos trabajos; La ENSH se caracteriza por facilitar dos elementos que justifican el planteamiento de una problemática educativa a partir de la observación y la práctica docente.

“La problemática es elegida por medio de la búsqueda de problemas dentro de la matemática educativa, y no por medio de la observación durante las jornadas de OPD como en la ENSH”

Figura 2. Respuesta E3

Otra de las diferencias que se enmarcan en el desarrollo de un trabajo de investigación del posgrado con relación al TPP es la respuesta de un estudiante (Figura 3) que menciona:

“Se utilizan marcos teóricos ya establecidos, tales como APOE, EOS”

Figura 3. Respuesta E3

Se especifica la elección de un marco teórico específico relativo a la especialidad de cada estudiante. Por ejemplo, en posgrados de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, el marco teórico suele proveer fundamentos y elementos teóricos-metodológicos de modo que permiten brindar herramientas para el análisis y alguna intervención en específico.

Con relación al capítulo III que se desarrolla en el TPP, existen cinco participantes quienes se encuentran en el desarrollo del marco metodológico de su trabajo de investigación en el

posgrado. Por lo tanto, no hay datos específicos que revelen información sobre este apartado, a excepción de un egresado de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa del PNPC, quien señaló que todos los elementos de este capítulo (enfoque metodológico, tipo de investigación, técnicas e instrumentos) fueron abordables en su trabajo de investigación.

Con respecto al capítulo IV, el cual se centra en el análisis de resultados y hallazgos para la construcción de diagnóstico, un estudiante comentó

“Este apartado se complementa con el anterior para dar explicación a los resultados”

Figura 4. Respuesta E3

Es decir, el análisis de resultados y hallazgos se realiza con herramientas de un marco teórico-metodológico, que brinda el posgrado del PNPC. Asimismo, cabe destacar que cinco participantes no han abordado este apartado todavía, ya que actualmente se encuentran en segundo semestre que se centra en la elección de un marco teórico.

Por otro lado, el capítulo V se centra en la metodología para el diseño, implementación y evaluación de propuestas de intervención, la cual igualmente se aborda en un posgrado durante segundo y tercer semestre. Con relación a este apartado, un estudiante señala una diferencia muy marcada entre ambos tipos de trabajo.

“En este caso se tienen dos opciones para el desarrollo de proyectos. El primero un proyecto tal cual de investigación y otro de innovación que incluye una propuesta más detallada con los elementos que se mencionan (Diseño, justificación, descripción, implementación y evaluación de la propuesta), es decir, cada maestrante debe sustentar su propuesta, aunque tal vez en algunos casos no todos logren intervenir como tal”.

Figura 5. Respuesta E5

Se observa en la respuesta del E5 la identificación del estudiante en relación a la aplicación de los elementos adquiridos y desarrollados en el TPP de la ENSH a través de los ocho semestres y el documento recepcional, los cuales son requisitos para concluir la formación inicial del futuro profesor.

Por último, el apartado de conclusiones, referencias y anexos es trabajado de la misma manera en ambos tipos de trabajos, a diferencia del posgrado, donde existe mayor rigurosidad en cuanto al formato APA utilizado.

OE2: Conocer el punto de vista de egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 sobre su experiencia desarrollando un proyecto de investigación en la ENSH y en posgrados del PNPC.

Algunos de los apartados de los proyectos de investigación que se realizan en los posgrados coinciden con la estructura del documento final de la ENSH y su enfoque principal son las cuestiones educativas, pero de diversas perspectivas, sin embargo, *se conserva un contraste evidente entre ambos contextos.*

A partir de las convivencias que se han dado con otras unidades académicas, los egresados exhiben su indagación sobre este tipo de trabajo, enfrentándose con la afirmación de que no todas las escuelas normales trabajan por proyectos como se hace en la ENSH. Es por ello que los estudiantes egresados consideran que en este lugar es donde se adquieren los elementos básicos que constituyen la elaboración de un proyecto de investigación, así como también, identifican beneficios que la observación y práctica docente en el aula favorecen y consideran que influyen en gran medida a la identificación de un problema y su intervención valorándose dentro de un tipo IAP (Investigación Acción Participante).

“La práctica docente dentro de las escuelas secundarias y los trabajos por proyectos permiten a partir de la identificación de problemáticas, investigar para después intervenir y observar esos resultados”

Figura 6. Respuesta E5

Dado que la IAP se produce sobre la práctica, Kemmis y McTaggart (1988, en Latorre, 2003) determinan que su función participativa recae en “las personas que trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas” (p.3). Conforme a este criterio, la IAP sigue ciertos pasos como lo es la planificación, acción, observación y reflexión; tal y como se realiza en la ENSH a través de la observación y práctica docente en el aula con fines tales como: “el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo” (Latorre, 2003, p. 1), por lo tanto, la IAP proporciona un cambio en la realidad educativa mediante la identificación y reflexión de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su propia observación de quienes la realizan.

Referente al posgrado, se provee de una diversidad de temáticas, y no va forzosamente dirigido a la docencia en el aula. Los egresados de la ENSH afirman que los proyectos que se desarrollan son a partir de las líneas de investigación que maneja el director asignado dando una oportunidad para la tendencia de investigación relativa al área disciplinar del egresado. Por ejemplo, E3 comenta lo siguiente:

“La información es obtenida de la documentación y no de la observación”

Figura 7. Respuesta E3

Un aspecto que es necesario aclarar es que en la ENSH los proyectos de investigación se basan en la observación y la práctica docente en el aula, por lo tanto, el apartado de la problematización es trabajado a partir de la IAP, siendo esta una de las diferencias que se distinguen de los trabajos elaborados en un posgrado.

OE3: Conocer la participación de egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 pertenecientes a los posgrados del PNPC en congresos nacionales e internacionales y/o estancias de investigación.

Con base a las respuestas consensadas, los egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 han participado en su mayoría en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) a través de la modalidad de cartel/poster, reportes de investigación tanto

en proceso como culminados, y libros y/o materiales didácticos. Cabe destacar que también se ha llevado la participación en talleres y participaciones en en mesas redondas.

Además se ha contribuido en el Congreso Internacional de Investigación e Innovación Educativa (CIIIE) con modalidad de cartel/poster sobre reportes de investigación en proceso; así como también en la Asociación Mexicana de Investigadores del Uso de Tecnología en Educación Matemática (AMIUTEM) y la Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME) con un reporte de comunicación breve e investigación; otras de las participaciones realizadas son en la Semana Nacional de Investigación y Docencia en Matemáticas, donde se presentaron reportes de investigación en proceso de la ENSH y del posgrado en Matemática Educativa.

OE4: Conocer la participación de los egresados normalistas de la generación 2017 y 2019 en publicaciones de divulgación científica durante su formación en un posgrado del PNPC.

De los documentos recepcionales desarrollados en la ENSH, únicamente un egresado ha publicado un libro académico proveniente de su trabajo de titulación.

Por otro lado, se presenta en mayor cantidad, publicaciones derivadas de proyectos de tesis que se desarrollan en el posgrado PNPC. Tales publicaciones de divulgación científica han sido expuestas a través de carteles en distintos eventos como la Semana Nacional de Investigación y Docencia en Matemáticas, que se lleva a cabo en la Universidad de Sonora, así como en actas de memorias pertenecientes a eventos nacionales e internacionales (CONISEN, SEIEM; Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática).

Discusión y conclusiones

Para dar respuesta al Objetivo General, se han presentado en el apartado anterior los resultados obtenidos que fueron planteados en términos de Objetivos Específicos, fungiendo como elementos que ayudaron a resolver la variable principal que interesaba indagar, siendo el siguiente:

OG: *Conocer la influencia del trabajo por proyectos basado en el modelo por competencias en egresados de la Escuela Normal Superior plantel Hermosillo (ENSH) de la generación 2017 y 2019 durante su formación en un posgrado perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).*

Se concluye que *existen similitudes en cuanto a la estructura del TPP desarrollado en la ENSH, identificando que el trabajo de tesis de posgrado utiliza elementos como la problematización y justificación de una problemática en educación; también utiliza un marco teórico con la diferencia de que este proviene del área disciplinar según sea la especialidad del posgrado; asimismo el trabajo que se desarrolla sigue una metodología específica que permite llevar a cabo el trabajo, salvo que en ocasiones este se deriva de los elementos teóricos propios*

de un marco teórico-metodológico; en cambio la intervención incorpora el diseño de una propuesta fundamentada teóricamente, así como el análisis de los resultados utilizando herramientas del marco teórico propios de la especialidad según el posgrado. Es importante resaltar que, aunque se manejan mismos elementos también existen diferencias en cuanto a las herramientas que te permiten desarrollar dichos elementos.

Se recalca que en el desarrollo de trabajo de tesis del posgrado existe mayor rigurosidad en cada capítulo desarrollado, así como también en las Normas APA, esto puede derivarse del tiempo que se le dedica a cada apartado en el posgrado, ya que tiene una duración aproximada de un semestre dedicado a la problematización, marco teórico, diseño de la propuesta y análisis de los datos.

Un aspecto que sobresale entre los estudiantes egresados de la Escuela Normal es el énfasis que le dan a la observación y la práctica docente en el aula, distinguiendo que son elementos esenciales que permiten justificar una problemática a abordar. En contraste, ellos mencionan que, tras ingresar a un posgrado, tienen que adaptarse a la línea de investigación que maneja su director de tesis, siendo un aspecto distintivo y motivante de la ENSH.

Por último, se recalca el hecho de que la ENSH proporciona conocimientos elementales para el ingreso de futuros profesores a posgrados de calidad. Siendo fundamental el desarrollo de competencias durante cada semestre hasta finalizar su formación inicial.

REFERENCIAS

- Barrientos, L., Ascención, R., Duarte, N., Marrujo, G., Ríos, S. y Copado, J. (2017). Producción de conocimiento y análisis de la práctica docente. *Un modelo desde la experiencia normalista*. Talleres de Impresiones Ediciones y sellos.
- CEVIE. Centro Virtual de Innovación Educativa. (2018). Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>
- CONACYT. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (S/F). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. CONACYT. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- DGESPE. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.) Licenciatura en Educación Secundaria, Criterios y Orientaciones. Disponible en <https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/criterios>
- DGESPE. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018) Planes de estudio 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Disponible en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>

- DGESPE. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales. México: SEP. Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/les/plan.pdf>
- Latorre, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ (p. 1-3).
- Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa. (2020). Plan de Estudios. Perfil de Ingreso. Universidad de Sonora. Disponible en: <http://pmme.mat.uson.mx/plan.html>
- Maestría en Innovación Educativa. (2018). Programa académico. Perfil de Ingreso y egreso. Universidad de Sonora. Disponible en: http://www.mie.uson.mx/?page_id=29
- Palacios, S. (2004). Guía práctica para la investigación en educación. Sanz y Torres: Madrid. (p. 45-81).
- Pérez, C., y Antolí, A. (2016). Desarrollar competencias en la educación superior con trabajo autónomo y de investigación. *Opción*, 32 (12) 238-253. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903012>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2006). Español. Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006. Distrito Federal, México: SEP.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2008). Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria. Distrito Federal, México: SEP.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Ciudad de México: SEP. Disponible en <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1625.pdf>

LA INVESTIGACIÓN APLICADA COMO ALTERNATIVA PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL PROGRAMA DOCTORAL DE LA BECENESLP

Juan Manuel Guel Rodríguez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Estudiante (pasante)

jguel@beceneslp.edu.mx

Jesús Arnulfo Martínez Maldonado

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Estudiante (pasante)

jamartinez@beceneslp.edu.mx

Línea temática: Investigación y posgrado en las Escuelas Normales

Resumen

El presente trabajo plantea la necesidad de orientar la investigación educativa en México para transitar de la generación de conocimiento producto de la Investigación de tipo Básica hacia la denominada Investigación Aplicada bajo la premisa de robustecer el estado del conocimiento producto de la documentación de los procesos de cambio, los ajustes sobre la marcha, así como de los retos y dificultades afrontados durante la documentación de las experiencias áulicas. Todo ello a fin de posibilitar la construcción de teoría contextualizada por parte del profesorado-investigador de las Escuelas Normales con la cual responder de una manera sentida a las necesidades propias de los escenarios educativos mexicanos y latinoamericanos.

El presente trabajo pretende valorar los alcances de la Investigación Aplicada para la generación de conocimiento contextualizado a partir de la operativización del mismo, producido desde la investigación de tipo Básica. Para lograrlo se muestra evidencia de un proceso aplicativo ocurrido durante una experiencia en la formación doctoral dentro del

Programa en Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) bajo la línea de generación y/o aplicación del conocimiento: “género y educación”.

Palabras clave: investigación aplicada, generación de conocimiento, posgrado, género, educación.

I. Introducción

Resignificar el papel de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes implica *emparejarlas* al nivel de las Universidades consideradas las máximas casas de estudio. En ese sentido es trascendental la generación de conocimiento producto de la puesta en marcha de proyectos investigativos que atiendan las necesidades educativas de las sociedades actuales.

Celaya (2014) y Padrón (2006) plantean que la tendencia en la generación del conocimiento se encuentra ubicado en la denominada Investigación Básica. En el caso particular de la línea “género y educación”, Pereda, Hernández y Gallegos (2013) muestran que la producción académica está orientada hacia estudios exploratorios, descriptivos, etnografías y en el planteamiento de propuestas de intervención didáctica, sin embargo, existe un déficit de reportes de investigación producto de la implementación en espacios escolares.

Lo anterior podría ser resultado de un escenario multifactorial donde se ven inmiscuidos complejos escenarios que van desde la construcción de políticas públicas en materia educativa hasta llegar a elementos presupuestales, infraestructurales, laborales, entre otros. En ese sentido, los procesos investigativos dados específicamente en las Escuelas Normales dan como resultado alcances limitados (en comparación con las Universidades) en la producción académico-investigativa, la cual se ha enfocado a diagnosticar realidades concretas, documentar y ofrecer cifras que *fotografíen* diversos fenómenos educativos y en el mejor de los escenarios con la generación de alternativas metodológicas desde posicionamientos teóricos en las diferentes disciplinas.

Es cada vez más apremiante generar conocimiento tanto disciplinar, metodológico y/o didáctico que se derive de la intervención en el aula-clase y en escenarios educativos mexicanos, los cuales a su vez sirvan de referente para nuevas investigaciones educativas enfocadas al refinamiento y perfeccionamiento de los métodos y/o experiencias didácticas emergentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese tenor, Flores-Kastanis y De la Torre (2010) señalan que un proyecto de investigación aplicada requiere cuando menos

periodos de dos a tres años para posibilitar efectivos y reales procesos de cambio, así como la institucionalización de transformaciones sistemáticas y permanentes.

Martínez (2007) coincide en que la Investigación de tipo Aplicada posibilita la documentación del *proceso de cambio vivido* durante la generación de conocimiento. En ese tenor identifica diferentes finalidades con las cuales generar procesos investigativos bajo esta modalidad: 1) documentar escenarios concretos de intervención, 2) documentar el comportamiento de las propuestas o modelos diseñados para incidir en realidades concretas, 3) refinar las propuestas o modelos a fin de augurar mejores resultados en futuras intervenciones y 4) generar conocimiento a partir de la triangulación entre estados de conocimiento, evidencia empírica y metodologías diversas a fin de innovar en la generación y aplicación de propuestas o modelos de intervención.

Por todo lo anterior, el presente trabajo plantea como objetivo: Valorar los alcances de la Investigación Aplicada para la generación de conocimiento contextualizado a partir de la operativización del conocimiento producido desde la investigación de tipo Básica. Para alcanzar dicho objetivo, se muestra evidencia de un proceso aplicativo ocurrido durante la formación de un egresado dentro del Programa Doctoral en Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), en el cual se efectuó la implementación de la propuesta didáctica: “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria” (Leñero, 2010) dentro de un grupo de cuarto grado de educación primaria y su seguimiento a lo largo de tres ciclos escolares.

II. Apuntes teóricos: pensando en investigación aplicada

Hacer investigación es una tarea necesaria en cualquier ámbito, ya que es un referente permanente de la perfectibilidad de la ciencia. En el caso de la educación se ha expuesto la apremiante necesidad de que los docentes no sólo realicen prácticas áulicas exitosas, sino que transiten hacia la generación del conocimiento producto de la consolidación de metodologías y didácticas emergentes. Torres (1999) refiere que, “el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (p. 24).

Lo anterior permite identificar que a dos décadas de que fuera planteada la idea del *docente deseado*, ya se incluía la imagen de la investigación como una de las tareas a promover entre el profesorado. Por tanto, la figura de investigador no debería resultar ajena a la figura del docente y no sólo en términos profesionalizantes sino como generador de conocimiento en y desde la educación.

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

La figura del docente-investigador se ha vuelto cada vez más demandante, a la par de nuevas formas de concebir la investigación, pues habría que agregar que ya no basta con mejorar la práctica como un proceso de crecimiento profesional, sino transitar hacia la generación de propuestas y construcción de modelos para intentar “paliar” (Martínez, 2007, p. 13) los efectos de realidades emergentes y en contextos determinados. En otras palabras, la Investigación Aplicada: “consiste en aplicar los conocimientos adquiridos al investigar una realidad o práctica concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible para mejorarla” (Martínez, 2007, p. 21).

Generar proyectos bajo la modalidad de la Investigación Aplicada, permite lo que Celaya (2014) menciona en su *tercera vía* para la aplicación y generación del conocimiento, donde refiere que el nuevo conocimiento sea el resultado del refinamiento de modelos y/o propuestas implementadas en realidades concretas.

La aplicación de conocimiento lleva de una manera natural a la generación de nuevo conocimiento a través del seguimiento. Es así como algo que se implementa, si se le da seguimiento, pueden verse variables, correlaciones o problemas que justifican preguntas que harán necesarios procesos de investigación para responderlas. De esa manera señalaba que esa solo es una forma de enlazar generación y aplicación de conocimiento, existe otra que parte de la generación y llega a la aplicación y esto a través de la operativización. Cuando me refiero a operativizar me refiero a hacerlo práctico, aplicable, de tal forma que ese conocimiento puede responder al reclamo de la sociedad cuando nos pregunta “¿y esto para qué me sirve?” (Celaya, 2014, p. 146).

Cabe mencionar que, generar conocimiento después de un proceso de intervención, es una vía escasamente abordada y a la cual le apuesta el doctorado de la BECENESLP. En ese sentido, para llegar a una propuesta de intervención se puede recurrir a diversas modalidades de la Investigación Aplicada, bajo este escenario, Bizquerra (2009) propone las siguientes: a) la investigación acción, b) la investigación comunicativa crítica, c) la investigación evaluativa y d) la investigación basada en el diseño. Por otra parte, Vargas (2009) coinciden en algunas de las modalidades expuestas, sin embargo, agrega algunas otras: a) investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos, b) estudios de casos, c) investigación práctica aplicada, d) investigación participativa, e) investigación protagónica y f) investigación evaluativa.

III. Metodología

El presente trabajo recupera la experiencia en Investigación Aplicada llevada a cabo durante la formación de un doctorante en el programa Procesos de Enseñanza Aprendizaje ofertado por la BECENESLP, generación 2016-2019, a fin de valorar sus alcances en la generación de conocimiento producto de la operativización.

En ese sentido, se implementó la propuesta didáctica: “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria” (Leñero, 2010) dentro de un grupo de cuarto grado y se le dio seguimiento hasta llegar a sexto grado durante los ciclos escolares: 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. El grupo escolar estuvo compuesto por 32 estudiantes, de los cuales 19 eran niñas y 13 niños en edades de entre 9 hasta 11 años. La escuela de referencia fue una primaria pública ubicada en un contexto urbano marginal en la periferia sur de la ciudad de San Luis Potosí, México.

Cabe señalar que previo al comienzo de la intervención y en consideración a los aspectos ético-legales de la investigación, se efectuó la firma del documento denominado: “consentimiento informado” por parte de la dirección de la escuela, el docente titular, padres de familia y estudiantes del grupo.

En cuanto a las características de la propuesta didáctica de Leñero (2010) se plantean cuatro propósitos fundamentales: 1) Comprender los procesos mediante los cuales las diferencias biológicas entre los sexos se convierten en desigualdades sociales que limitan el acceso equitativo de mujeres y hombres a los recursos económicos, políticos y culturales; 2) Desnaturalizar los conceptos sobre las diferencias de género basados en aspectos biológicos; 3) Ofrecer lineamientos para promover la equidad entre mujeres y hombres y 4) Brindar orientaciones para contribuir a prevenir y erradicar la violencia en general y la violencia de género en particular en la vida cotidiana y en los espacios escolares. (p.11).

Asimismo, la propuesta didáctica contempla ocho unidades temáticas para ser trabajadas a lo largo de un ciclo escolar, también se incluyen variantes de intervención adaptadas a cada uno de los seis grados del nivel de educación primaria. En cuanto al abordaje se proponen dos procesos formativos, el primero orientado hacia el docente como sujeto con una historia de género y el segundo momento enfocado a la formación didáctica del docente en temas de género.

Por lo anterior, en cada unidad temática se identifican seis grandes actividades a desarrollar: 1) análisis de una postura feminista de los conceptos teóricos relacionados con el tema por abordar, 2) ejemplos para observar el funcionamiento de dichos conceptos en la vida escolar cotidiana, 3) sugerencias para modificar prácticas estereotipadas y/o discriminatorias, 4)

pistas para la reflexión personal de docentes, 5) pistas para aplicación de actividades didácticas en el aula y 6) conclusiones.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la observación participante con intervención heterodirigida en el aula-clase. Para ello se diseñó una guía de observación con base en los instrumentos empleados por Pacheco (2004) y el Manual II para Grupos Profesionales de Trabajo MECE-Media: “El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico” (Ministerio de Educación de Chile, 1997, pp.6-9), en cuanto a los registros de observación éstos fueron estructurados bajo la tipología de narrativa. En total se obtuvieron 36 registros mismos que se construyeron a partir de la audiograbación de cada una de las sesiones, cabe señalar que el tiempo disponible para cada intervención fue de 45 a 60 minutos con una frecuencia no mayor a un encuentro por semana. De cada sesión se recabaron evidencias físicas como lo fueron, las producciones que las y los estudiantes iban generando y se triangularon con las reflexiones en plenaria que se iban suscitando. Para el análisis de datos, en los diferentes registros se empleó una matriz y el método de comparación constante (Fernández, 2006).

La entrada al campo se efectuó mediante la categoría de análisis: “Estereotipos de género”, de la cual para efectos del presente trabajo sólo se muestran los resultados de una de las subcategorías que emergieron, la cual se denominó: “¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?”, misma que se desprendió del trabajo con la tercera unidad temática: “Contra lo obvio y lo natural” (Leñero, 2010, pp. 64-91).

Posterior a la intervención didáctica se efectuó el análisis con base en la tercera vía propuesta por Celaya (2014) a fin de analizar el comportamiento de la propuesta didáctica y los ajustes razonables que tuvieran lugar durante la intervención didáctica, el doble papel jugado entre docente e investigador y nuevas pistas para futuras intervenciones de la propuesta didáctica de Leñero (2010).

IV. Resultados

4.1 Procesos didácticos de sensibilización en género

Tomando como referencia la subcategoría: *¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?*, se recuperan las reflexiones y posicionamientos de los estudiantes respecto a la idea de que las mujeres con el devenir histórico han sido invisibilizadas en diferentes espacios y ámbitos, incluso en aspectos relacionados con su derecho a la propia toma de decisiones.

Las actividades implementadas fueron adaptaciones de la unidad temática 3: “Contra lo obvio y lo natural” (Leñero, 2010). La primera actividad aplicada se denominó “Vamos al cine”, misma que fue una adaptación de la actividad denominada “Primera llamada” (p. 86) en ella,

se propuso revisar la versión en videocuento de “La boda de la ratita” de Mireya Cueto (1986), después de revisarlo, en plenaria se realizaron algunas preguntas que provocaran la reflexión: ¿qué opinas sobre lo que hacen los papás de la ratoncita?, ¿qué papel jugó la ratoncita a lo largo del cuento?, ¿por qué crees que los papás le buscaron esposo a la ratoncita?, ¿estás de acuerdo en que la historia haya sido así?, ¿cuáles son los atributos supuestamente masculinos que los papás pensaban que debía tener el futuro esposo de la ratoncita?, ¿cuáles son los atributos supuestamente femeninos que debía tener la ratoncita?, ¿qué le cambiarías a la historia?, ¿por qué?

Con base en las interrogantes anteriores se suscitaron reflexiones como las siguientes: *“no estuvo bien que le buscaran esposo a la ratoncita, porque qué tal que ella no se quería casar, o sea no todos son felices casándose”* (A_UT3_niña 6); *“la ratoncita era como muy delicada por eso le buscaban esposo sus papás, pero tenían que haberle enseñado primero a ser valiente y fuerte mentalmente”* (A_UT3_niña 2); *“yo pienso que no debieron buscarle esposo, qué tal que si ella estaba enamorada de otro ratón, ella tenía que casarse con el verdadero amor, no con el que sus papás le dijeran”* (A_UT3_niño 5).

La intención de la actividad anterior, era revisar un cuento que fuera familiar o fácil de entender para los estudiantes, ya que el interés radicaba en analizar la historia desde una mirada de género, en ese sentido, el propósito se logró, ya que los estudiantes pudieron tomar un posicionamiento frente la historia. Resultaba fundamental que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de generar mecanismos de empoderamiento femenino entendiendo por esto: “la lucha por sus derechos de género y por transformar el orden social y cultural” (Lagarde, 2018, p. 220), que en el caso del cuento se vería reflejado mediante la identificación de que la toma de decisiones respecto a con quién casarse era inherente a la ratoncita, no de sus papás; *“los otros”* diría Lagarde, pero que, sin un análisis de género, este hecho pasaría desapercibido al naturalizar mecanismos estereotipados de dominación patriarcal.

La segunda actividad implementada dentro de la unidad 3 se denominó: “Estatuas y esculturas” (Leñero, 2010, p. 88), la cual fue aplicada respetando su intención didáctica, sin embargo, fue necesario hacer algunos ajustes para hacerla viable a las condiciones particulares del contexto, para ello, se realizó el video: *“A pata de perro por la ciudad”* de autoría propia, con la finalidad de evidenciar estatuas y esculturas que adornan plazas y jardines públicos. El video tiene una duración de 11 minutos y muestra a un perrito de nombre “rocky” paseando por la ciudad de San Luis Potosí, durante su recorrido va mostrando las estatuas y esculturas que encuentra a su paso (21 en total, de las cuales 17 son representaciones masculinas y 4 femeninas), todo ello transcurre en un ambiente dinámico y casual.

Posteriormente, con el propósito de provocar la reflexión y el posicionamiento de los estudiantes, se plantearon en plenaria las siguientes preguntas: ¿quién es el protagonista y qué hace?, ¿cuáles son los lugares que visita?, ¿qué tienen en común esos lugares?, ¿qué tipo de esculturas se encontraban en el camino?, ¿a quiénes corresponden?, ¿crees que es desigual?, ¿qué se puede hacer al respecto? A partir de ellas, se recuperó el siguiente comentario: *“a mi me gustó mucho el paseo de rocky, pero maestro tengo una duda, ¿por qué nada más pasó monumentos de los hombres importantes y no buscó a mujeres?, ¡hay mujeres que también son importantes!”* (A_UT3_niña_11).

Con base en el audioregistro de la sesión, se identificó que la primera intervención posterior al video fue de una niña, quién inmediatamente identificó el propósito del video y cuestionó sobre porqué sólo se mostraron monumentos de hombres ilustres de la historia nacional como José María Morelos y Pavón o Mariano Jiménez, héroes de la independencia o Francisco González Bocanegra, autor de la letra del Himno Nacional mexicano y en el caso de las mujeres, se mostraron representaciones genéricas como: “el monumento a la madre”, “la penitente”, “las tres gracias” y “la bailarina”.

En este punto, cabe señalar que el video fue realizado sin el afán de manipular quiénes aparecían en las tomas, por el contrario, se aplicó como criterio de inclusión construir el video a partir de las estatuas y esculturas ubicadas en espacios públicos como jardines y plazas, de tal forma que, como parte de los hallazgos se identificó el sesgo sociohistórico y cultural en las representaciones de mujeres en la ciudad de San Luis Potosí generando a su vez desvalorización e invisibilización de sus aportes: “la condición política de las mujeres en el mundo patriarcal es el cautiverio y la de los hombres es el dominio” (Lagarde, 2010, pp. 78-79)

Como parte de las actividades de análisis, se pidió a los estudiantes que plantearan alternativas de solución para revertir la situación identificada a partir del video, de tal forma que se les propuso, la siguiente consigna: *Las personas que vivimos en San Luis Potosí queremos colocar nuevas estatuas y monumentos en la ciudad, por favor investiga algún personaje femenino que consideres debemos reconocer, es importante que elijas con cuidado ya que en las líneas que se encuentran en la parte de abajo deberás explicar cuál es la razón de tu elección.*

Con base en las producciones de los estudiantes se identificó que el 83.5% de las representaciones realizadas fueron de la pintora Frida Kahlo, la poetisa Sor Juana Inés de la Cruz y la insurgente Josefa Ortiz de Domínguez, sin embargo, hubo representaciones singulares como la del personaje denominado “la reina del norte [sur]” en ambos casos, se identificó que las fuentes de consulta empleadas fueron plataformas digitales como YouTube: *“veo sus cuadros pintados en youtube, me inspiro en ellos”* (A_UT3_niña_12). En el caso de la “reina del norte [sur]” surgió la necesidad de profundizar en la respuesta del

estudiante, en ese caso señaló que conoció a esa mujer a partir de la serie “La reina del sur” misma que al momento de la investigación se encontraba en Netflix, destacando que llamó su atención la actitud y comportamientos que ella tenía: “fue una de las mayores narcotraficantes... *era muy poderosa*” (A_UT3_niño 9).

Con base en la consigna planteada de representar personajes femeninos, se observa que dentro de las cualidades y/o habilidades que resaltan las niñas se encuentran por ejemplo la capacidad intelectual o artística al hablar de Sor Juana y Frida Kahlo. Sin embargo, también recuperan cualidades como la valentía y la rebeldía como en el caso de Josefa Ortiz, pero lo hacen en términos que corresponden a la feminidad tradicional. En el caso de los niños, se observa que también resaltan cualidades estereotipadas como la valentía, rebeldía, intrepidez o el poder y habilidades como el manejo de armas, pero la forma de representación corresponde con una mayor cercanía a estereotipos androcéntricos.

...la dominación masculina y por los estereotipos androcéntricos señalan que los hombres desempeñan el papel preeminente: “la parte activa, agresiva, de mando y la esencial, y realizan el trabajo noble, el de excelencia, el más sintético, y el más teórico” y que excluyen a las mujeres de las posiciones importantes, identificándolas con posiciones marginales, de servicio, de asistencia y de subordinación. Representan así la parte pasiva, débil, subordinada y complementaria a lo esencial, y se les asigna lo más analítico, lo más práctico, lo menos prestigioso. (Calvo, 2003, pp.80-81).

Finalmente, y basándose en la construcción de los estudiantes, pareciera que una mujer puede ser representada en estatuas o esculturas (con nombre y apellido) siempre y cuando demuestre que cuenta con los “méritos” suficientes, y que según la representación del cuadro IV, dichos méritos deberán acercarse a los estereotipos androcentristas. Por tanto, queda claro que aún hay mucho trabajo por hacer.

V. Discusión y conclusiones

5.1 Consideraciones metodológico-didácticas durante la operativización de la propuesta didáctica.

Con base en la experiencia generada a partir de la implementación de la propuesta didáctica de Leñero (2010) es posible identificar algunos requerimientos, sin los cuales resulta complejo lograr procesos de sensibilización en género. En primer término, se considera fundamental la formación teórico-metodológica y pedagógico-didáctica del docente-investigador a fin de diferenciar las implicaciones de su papel como docente y como investigador del proceso de cambio. Por otra parte, resulta de gran relevancia ser un experto conocedor del contexto educativo donde se implementará el modelo o propuesta a fin de solventar las *lagunas* o situaciones imprevistas que emerjan en la marcha y que difícilmente se puedan prever desde el diseño teórico.

En cuanto a la operativización de la propuesta didáctica de Leñero (2010), se percibieron algunos aspectos que no fueron considerados en la propuesta original (quizá por el tiempo en que fue concebida), sin embargo a diez años de distancia, se observó que el mundo digital provee a los estudiantes de experiencias y conocimientos que no corresponden al contexto inmediato en el cual se desenvuelven, y ello está influyendo de manera significativa en las ideas, posicionamientos incluso en el cuestionamiento de los estereotipos que obstaculizan el avance en materia de equidad de género.

Se observa de manera particular, un aletargamiento en cuanto a la apropiación de los estereotipos de género, sobre todo durante la intervención en sexto grado. En ese sentido, investigaciones como las de SEP-UNICEF (2009, p.160) en su Informe Nacional sobre la Violencia de género en la Educación Básica en México, señalan que “la reproducción de los roles y estereotipos se acentúa justo cuando los niños y las niñas entran en la etapa de la pubertad y la adolescencia”, sin embargo, durante las intervenciones realizadas, pareciera que la radicalidad del hallazgo generado por SEP-UNICEF no corresponde del todo con el grupo en cuestión. En cambio, se aprecian en comentarios, producciones y actitudes, que tanto niñas como niños ya no los ubican en posiciones tradicionales sobre cómo ser mujer u hombre, sino que tienden a combinar atributos “supuestamente” femeninos y masculinos: niñas independientes, autónomas, con proyectos de vida y niños afectuosos, expresivos de sus emociones, sentimientos e ideas y con interacciones en la vida doméstica.

En cuanto a los ajustes realizados, se dio mayor énfasis al análisis de situaciones de la “realidad de la vida cotidiana” desde la mirada de Berger y Luckmann (2003) en cuanto a desestabilizar y cuestionar la cotidianidad a fin de reestructurarla. En ese tenor, incorporar dicho concepto a la propuesta didáctica permitió propiciar en los estudiantes elementos de reflexión cercanos a lo que día a día viven, y no sólo partir de casos hipotéticos, videos y demás materiales que, aunque parecieran pertinentes, dejan fuera la emotividad de los estudiantes por contar sus anécdotas al respecto de los temas analizados.

Otro de los ajustes considerados fue tomar decisiones entre la complejidad disciplinar de los contenidos o la reflexión en género que se esperaba se provocara a partir de las situaciones didácticas expuestas. En ese sentido se decidió dar mayor peso a la reflexión de género, manifestándose así en los diálogos y las producciones escritas generados por los estudiantes durante las sesiones.

Se optó por evitar actividades que “escandalizaran” las visualizaciones socioculturales de los padres de familia al grado de poner en riesgo la investigación, en ese sentido, se cuidó sobremanera que las actividades permitieran dar *un primer* paso en materia de sensibilización en género dentro de un contexto adverso y complejo, pero sobre todo que lograra institucionalizarse como una práctica a largo plazo. Por tanto, el abordaje didáctico se buscó fuera sutil, privilegiando por un lado el diálogo, el cuestionamiento y la reflexión, y por otro, cuidando que las actividades fueran vistas por los estudiantes como “sencillas” ya que, uno

de los hallazgos operativos de la propuesta fue que al incluir actividades como dibujar, colorear, lecturas de cuentos, ver películas, etc. permitía profundizar en procesos analítico-reflexivo como debatir, opinar, cuestionar, relacionar casos con experiencias de vida, etc.

Finalmente a manera de conclusión se puede advertir que la Investigación Aplicada es una oportunidad para hacer valer la voz del docente (como agente experto de los procesos didáctico-pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje) a la par de los investigadores (agentes con conocimiento especializado en las diferentes líneas de investigación), a fin de transitar a modelos o propuestas de intervención orientados a la “generación, aplicación y seguimiento del conocimiento como proceso de mejora continua” (Celaya, 2014), en donde a través de la mancuerna docente-investigador aumenten la posibilidades de incidencia y se obtengan resultados perdurables que permitan paliar con métodos o propuestas didácticas contextuales con las cuales hacer frente a las necesidades educativas mexicanas.

REFERENCIAS

- Berger, P., Luckmann, T., (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Bizquera, A., R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. Líderes y construcción de poder. En *Las maestras y el SNTE* (pp. 78-132). México: Santillana.
- Celaya F., R. (2014). Las tres vías para la generación y aplicación del conocimiento. En *Educación realmente superior*. (pp.141-147). México: ITSON.
- Fernández, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?”. En *Fichas para investigadores*. Universitat de Barcelona.
- Flores-Kastanis, E. y De la Torre, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1017-1023.
- Lagarde, M. (2018). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. México: Siglo XXI Editores
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP: PUEG.
- Martínez, G., R-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación de Chile (1997). Ficha 4 del Manual II para Grupos Profesionales de Trabajo MECE-Media: “El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico” (pp.6-9)

- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Asunción, Paraguay: UNICEF.
- Padrón, J. (2006). Bases del concepto de "investigación aplicada" (o "investigación aplicada" o "aplicaciones"). Caracas, mayo. Recuperado 01/03/2007.
- Pereda, E., Hernández, P. y Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En Furlán, A. y Spitzer T. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 333-380.
- SEP-UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre la Violencia de género en la Educación Básica en México*. México : SEP-UNICEF.
- Torres, R., M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En *Revista Perfiles Educativos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1),155-165.

La investigación basada en la intervención. Una propuesta metodológica para las escuelas normales

Autores: Dra. Araceli Benítez Hernández.

Línea temática: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

Palabras clave: Investigación, intervención educativa, metodología, docencia reflexiva, docente investigador.

Resumen

El presente trabajo aborda una propuesta de innovación en los procesos de investigación que actualmente se realizan en las Escuelas Normales. Centra su atención en la recuperación de la actividad del docente como uno de los actores más importantes para, por un lado, mejorar la calidad en la formación de profesores y por otro, en la producción de conocimiento. La intervención en los diferentes ámbitos de la acción docente se convierte en la arena pública donde la relación intervención-investigación se articulan en interminables bucles recursivos que permiten que ambos procesos asciendan sin regresar nunca al mismo lugar.

Introducción

Investigar, siempre es una tarea ardua ya que investigando se busca explicar y comprender la realidad en que se vive. Tradicionalmente se han planteado dos enfoques para realizar investigaciones en educación: la investigación basada en métodos cuantitativos y la investigación sustentada en métodos cualitativos. Desde hace algunos años, sin embargo, se ha fortalecido la idea de que para investigar en educación es necesario reconocer que lo cuantitativo y lo cualitativo se vuelven formas complementarias. Además, la división entre lo cuantitativo y lo cualitativo, paulatinamente se ha matizado por el surgimiento de métodos etnográficos que promueven la interpretación de los hechos, no precisamente su medición. Esto aunado a un progresivo alejamiento de la “corrección metodológica” que, todavía hace algunas décadas, era requerida para “validar” el conocimiento, han creado la tendencia de reconocer la validez de los saberes surgido desde planteamientos más flexibles y comprensivos.

En el presente trabajo se abordan los avances de una investigación iniciada hace cuatro años en lo referente a la necesidad de perfilar un tipo de estudio que atienda a la pregunta: ¿qué tipo de investigación se requiere desarrollar en las escuelas normales?

El interés de este trabajo radica en que presenta una innovación metodológica que consideramos es necesaria pues son innegables las exigencias sociales y profesionales de que los formadores de docentes y los docentes de educación básica, produzcan conocimientos pertinentes que vigoricen su práctica y tiendan a la mejora de la educación.

Es decir, se requiere una investigación que fortalezca el hacer de los profesores y que inste a construir intrínsecos vínculos entre los diferentes ámbitos de acción de los docentes, incluido, por supuesto, el áulico. Esta necesidad demanda que, desde las escuelas normales se promuevan estudios que “borden finamente” entramados entre los procesos de intervención del profesor y la investigación.

Investigar teniendo como base la intervención es, en palabras de Sotolongo Codina (2006), ir de lo instituyente a lo instituido; es asumir, el reto de vivir la democracia cognitiva que propone Edgar Morín (1999) y retar al poder disciplinario anunciado por Foucault, pues tiene como punto de partida la idea de que el conocimiento producido desde las esferas de la erudición científica desfavorece y descalifica cualquier otra forma de producir conocimiento.

Siendo la intervención una de las principales actividades de los docentes, en este trabajo se instala al centro de los procesos investigativos, donde se transforma de mero objeto de estudio, a espacio de acción y reflexión de los profesores. Para el desarrollo de esta innovación metodológica, se recuperan los enfoques de la investigación acción y la docencia reflexiva así como el sentido profesionalizante de las escuelas normales pues son parte importante de la red de conocimientos que la sostienen.

La Investigación Acción como marco para la Intervención Educativa

Aunque durante las últimas décadas, ha habido valiosas discusiones entre quienes prefieren los métodos cuantitativos y los cualitativos en investigación, en los años más recientes, señala Colmenares (2008. pág.99), “...la investigación cualitativa emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socio-educativos”. Sin embargo, dentro del mismo enfoque cualitativo, actualmente existen una serie de metodologías o estudios que poseen características propias. Hoy es común encontrar estudios esencialmente descriptivos, interpretativos, críticos, etc. Al mismo tiempo, es común identificar investigaciones que incluyen más de una metodología pues se atiende a las características contextualizadas del objeto de estudio. La “aplicación correcta” de una metodología científica la investigación ha reducido su rectoría cediendo espacio a la importancia del “caso”. Es por ello que, en atención a la realidad social y a lo que ocurre como circunstancia, se decide la forma en que va a ser abordada.

El concepto de investigación-acción acusa acta de nacimiento con el psicólogo social Kurt Lewin durante la década de los 40's del siglo XX. Lewin en su obra “la investigación acción

y los problemas de las minorías” (1946), da un aporte sobre ese, en aquel entonces, novedoso método de investigación.

...Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2002. Pág. 1)

Autores como Colmenares (2008) y Martínez Migueles (2000) aseguran que la investigación acción en la educación, fue configurándose en dos grandes grupos: el primero de corte sociológico cuyos principales exponentes fueron Lewin, el antropólogo Sol Tax y el sociólogo colombiano Fals Borda. Un segundo grupo fue el de los investigadores que dieron mayor énfasis a lo educativo, entre quienes se consideran parte de esta vertiente se encuentran Paulo Freire en Brasil, y Stenhouse y Jhon Elliott en Inglaterra.

El desarrollo de la investigación acción responde de forma diversa a las situaciones sociales o educativas que han de ser exploradas. Además, dependiendo el contexto en el que se utiliza y la experiencia y formación del investigador, varían los enfoques que la alimentan así como la conceptualización que se hace ella. No obstante esta diversidad, es necesario tener presente que, investigar desde la acción es, fundamentalmente, una metodología para el estudio de la realidad social concreta. (Colmenares, 2008). De hecho, su creador Kurt Lewin, la describía como una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social a fin de que ambos respondieran a los problemas sociales.

De acuerdo con Thiollent (1988), citado en Oliveira de Vasconcelos (2010), la investigación acción:

Es un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están involucrados de modo cooperativo o participativo. (pág. 4)

Al respecto de la investigación acción como método, recuperamos las siguientes ideas sobre su utilidad en el ámbito de la intervención educativa

...la lógica del método reside en una unidad intencional y funcional entre investigación y acción. A partir de una teoría inicial o estudio de una situación problemática, se llega a una formulación fundamentada de un objetivo de intervención, que define cómo se actúa sobre el sistema en un primer momento. Durante el proceso de intervención, se recoge información sobre los efectos de la

acción, se confrontan entonces esos datos, para definir la nueva intervención que reinicia el ciclo (Hernández, 2000. pág. 5)

Entonces, el precepto básico de la investigación acción es que debe conducir al cambio y a la transformación y, por tanto, ese cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene. (Hernandez, 2014)

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), citado en Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018, p. 497) tres perspectivas destacan en la investigación-acción:

1. La visión técnico-científica. Esta perspectiva fue la primera en términos históricos, ya que parte del fundador de la investigación-acción, Kurt Lewin (1946). Su modelo consiste en un conjunto de decisiones en espiral, las cuales se basan en ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez. Así, la investigación-acción se integra con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación.

2. La visión deliberativa. Se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Le incumben los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la investigación-acción. John Elliott (1991) propuso esta visión como una reacción a la fuerte inclinación de la investigación educativa hacia el positivismo. Propone el concepto de triangulación en la investigación cualitativa.

3. La visión emancipadora. Su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación. El diseño no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida.

Stringer (1999), citado en Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señala que la investigación acción es:

- a) Democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar.
- b) Equitativa, las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad.
- c) Liberadora, una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social.
- d) Detonadora de la mejora de las condiciones de vida de los participantes.

La investigación acción permite articular los procesos propios de la intervención educativa con los diferentes momentos de la investigación. Con ello, se identifica un problema de investigación, se plantea y explica y, en consecuencia, se generan propuestas de entremetimiento tendientes a la mejora y transformación de los contextos educativos y la práctica docente.

No obstante, vista de esta manera, la investigación acción, si bien interrelaciona los procesos de la investigación y la intervención, mantiene una permanente y contundente rectoría de la investigación sobre la intervención. Es decir, la lógica investigativa es la que guía y conduce la intervención, o sea, el hilo conductor de la relación investigación-intervención está gobernado por la investigación.

En mi experiencia y durante varios años de estudio, he invertido la lógica, dándole a la intervención independencia frente a la investigación. De esta manera, la investigación se convierte en un conjunto de procesos no sistematizados que obedecen a los tiempos y a las dinámicas de la intervención. Es acción-investigación, es hacer y reflexionar, es, en palabras de Freire, leer el mundo y después escribir sobre él.

Tener a la intervención educativa como base para la investigación es, ir de lo instituyente a lo instituido, de la práctica a la teoría. No se trata de vincular la teoría con la práctica sino, en un sentido claramente invertido, se liga la práctica con la teoría. Es por ello que se evita tener como punto de partida “un cuerpo teórico” sino que, al estar en la realidad de la escuela y la comunidad, al intervenir, se obtiene una serie de experiencias que, posteriormente y, dicho sea de paso, no necesariamente, encontrarán referentes en la teoría.

Es, en oposición a lo dicho por Fernández Christlieb (2012), reconocer que el mundo se arregla desde la cocina. Las realidades concretas, a través de la intervención, se abordan, se sienten, se viven, se construyen y reconstruyen, se modifican, se piensan y se transforman desde su esencia anexacta, no desde la exactitud de la teoría.

Con base en lo anterior, es que he apostado por la práctica docente como el origen epistemológico del conocimiento y, con ello, recupero el enfoque del docente investigador y su ejercicio reflexivo, como pieza clave en la producción de nuevos saberes.

El Docente Investigador y la Docencia Reflexiva

De la mano de la intervención como base para la investigación, poco a poco toma auge la figura del docente y su desempeño investigativo. Se incluye en esta perspectiva el rol del

profesor y la reflexión sobre su labor cotidiana en el aula y fuera de ella, así como su convivencia con los diferentes actores educativos y la comunidad escolar.

En este sentido, se acepta que la acción pedagógica dentro del aula, actividad principal del profesor, trata de determinar cómo aprenden los sujetos y lo que deben aprender, a fin de contar con los referentes necesarios para diseñar estrategias de intervención, que mejoren las condiciones de la enseñanza. Sin embargo, resulta prioritario resaltar el papel del docente como vinculante entre lo pedagógico-didáctico del aula y la particularidad social de la comunidad circundante.

En ese sentido, el profesor funge como animador emocional, mediador entre los programas de estudio y el contexto social, entre el curriculum y la institución escolar y, entre ésta y los padres de familia. Es el docente quien construye puentes entre el conocimiento construido desde la enseñanza en el aula de clase y su utilidad significativa en la solución de los problemas sociales. La escuela es una microsociedad donde las condiciones sociales se manifiestan claramente, por ello, llevar estas preocupaciones a la clase se convierten en parte importante de un curriculum que busca formar sujetos sociales, democráticos, participativos, justos, solidarios y éticos que reconstruyan el tejido social hoy deteriorado.

A la par, el docente investigador, apartado de la corrección teórica, hace, modifica, ajusta, transfiere, indaga, registra, enjuicia, toma decisiones y, sobre todo, piensa y reflexiona permanentemente sobre su práctica, la conoce, la explica, la corrige, la adapta y la mejora. Un docente que reflexiona, sabe que no está solo, sino que se sabe en otredad, sabe de su incompletud (Morin, 1999), la acepta y la vive. Es aquí donde el profesor asume la responsabilidad que conlleva el ejercicio de la democracia cognitiva propuesta por Morín (1999). La reflexión, la identificación de los errores, la autocorrección, la preocupación por sí mismo y por los otros, el reconocimiento de la incertidumbre como telón de fondo, la apuesta y el azar con el que el profesor ejerce su intervención y la investiga, lo llevan a la transformación de su quehacer docente, de sus espacios, de sus pensamientos y de sí mismo.

Autores como Anderson y Herr (2007) o Perrenoud (2004), señalan que el problema de la investigación, al igual que su análisis e interpretación, el plan de acción y su evaluación, deben ser estudiados por el docente investigador, pues es él quien actúa e interactúa con la situación/problema/circunstancia y tiene todas las capacidades para desarrollar su propio conocimiento. Siguiendo esta lógica, el problema o fenómeno sobre el que se actúa será un problema práctico, cotidiano, experimentado y vivido por el profesor. Así pensado, los problemas o fenómenos educativos se humanizan y se alejan de los problemas teóricos definidos desde el entorno de una disciplina particular.

Un docente que reflexiona es también un docente que duda, que indaga e investiga. Ambas acciones lo llevan a pensar sobre las tareas realizadas y por realizar, las circunstancias en las

que labora y los resultados de lo que hace diariamente. Se trata de hacer de la reflexión un hábito de la propia tarea de educar. Perreanoud (2004) señala:

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. (pág. 42)

En este sentido el mismo autor menciona que:

... Toda práctica es reflexiva, tiene un doble sentido: uno en el que su autor reflexiona para actuar y dos mantener una relación reflexiva con la acción llevada a cabo... La diferencia es que nuestra inclinación más fuerte es poner estos mecanismos al servicio de una adaptación a las circunstancias, de una victoria de confort y seguridad, mientras que el ejercicio metódico de una práctica reflexiva podría convertirse en una palanca esencial de autoformación e innovación, por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas. (Perrenoud, 2007. pág. 129)

Se puede constatar, hasta este punto, que tanto la docencia reflexiva como la investigación acción, con las consideraciones expuestas, concentran los esfuerzos por investigar en los diferentes ámbitos de la acción docente. Una vez alcanzados los propósitos de conocer la circunstancia educativa y mejorarla, o en el proceso de lograrlo, sin que sea un objetivo perseguido, se podrán buscar sostenes teóricos donde la práctica docente pueda verse fortalecida.

La Intervención Educativa y su relación con la Investigación.

Hablar de intervención educativa, implica reconocer que es un término que a partir de años recientes, ha cobrado mayor presencia en los discursos que circulan en el ámbito educativo en México, (Negrete, 2010). Por ello la urgencia de definir sus alcances, sus propósitos y la forma de cómo se construye en los espacios educativos.

Comencemos diciendo, como Remedi (2015), que intervenir es ubicarse entre dos momentos: un antes y un después. Es estar entre dos lugares: el propio y el de los otros. Se interviene sobre procesos, y esos procesos tienen, a su vez una lógica circunstanciada. Son procesos que, se espera, respondan a fuerzas transformadoras.

Cuando alguien “interviene”, trabaja con la comunidad, con la institución escolar, pero también con individuos. Intervenir significa reconocer que todos los actores educativos convergen en un lugar y un tiempo determinado y que, de forma natural, se identifican coincidencias, pero también diferencias por que son comunidades y sujetos únicos.

En nuestro país, desde los años 90 del siglo pasado, se pueden identificar avances importantes en la construcción de la intervención educativa como un espacio emergente que atiende a las nuevas realidades escolares. La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de

Chapingo, entre otras, son claros referentes de este fenómeno. Por ello es que tendremos que avanzar sobre sus pasos para situarnos en lo que la intervención educativa aporta a la investigación, según nuestra experiencia.

Eduardo Remedi (2015) señala que cuando se interviene se tiene que estar preparado para, por lo menos, dos cuestiones: Una, aceptar que cuando se interviene el interventor también es intervenido por sus propias prácticas pues “como interventor está afectado y va a ser modificado por la intervención” (pág. 291) y dos, reconocer que “...en todo proceso de intervención se trabaja con significados construidos y situados en un espacio y un lugar” (pág. 291).

Intervenir, parafraseando a Remedi (2015), significa que se está en situación de negociación de significados, de tensión de perspectivas y expectativas, en un encuentro de intenciones y de aspiraciones. Es un encuentro entre experiencias personales y, por ello, diversas.

Teniendo esto como punto de partida, se pueden considerar varios tipos de intervención:

a) La intervención pedagógica que Touriñan (2011. pág. 284), la define como

...la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo.

Y sigue

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que es el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo.

En este sentido y siguiendo a Touriñan (2011), este tipo de intervención se concentra en el aula de clase y se apoya, en consecuencia, en estrategias y herramientas didácticas, por ello sus intenciones son, evidentemente, en el rublo de los aprendizajes. Es decir, la intervención pedagógica se resume en las acciones que el docente realiza para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde se espera que el estudiante alcance los propósitos curriculares.

b) La intervención educativa que Touriñan (2011. pág. 283-284) define como

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un

acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención.

Por su parte Barraza, (2010) señala que la intervención educativa es

...una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases: planeación, implementación, evaluación, socialización o difusión (pág. 24)

Como puede observarse, la intervención educativa es un proceso que tiene como fin el lograr el desarrollo de los educandos, pero que no solo se circunscribe al espacio del aula, sino a todo el proceso educativo, mucho más amplio éste que la intervención pedagógica o didáctica.

En la intervención educativa, participan por lo menos tres actores: el educando, el interventor (en este caso puede hablarse de un interventor externo como un investigador o autoridad educativa, o un interventor interno que puede ser (no necesariamente) el propio docente) y el contexto donde situamos al centro escolar, las familias y demás personas que están inmersas en los procesos de formación y educación de la escuela.

No obstante, los procesos de intervención (planeación, implementación, evaluación, socialización o difusión) señalados por Barraza (2010) son realizados bajo la conducción de interventores que no siempre son los profesores; bien pueden ser asesores metodológicos, directores de escuela, sociólogos, pedagogos, etc. En este sentido, el papel del docente se reduce, en el mejor de los casos, a la colaboración con el interventor. El profesor asume el rol de operador de la intervención, es él quien introduce las mejoras en los procesos, más, no siempre es quien planifica, evalúa o socializa y difunde. Como consecuencia, su participación se constriñe a los espacios de ejecución y, en el peor de los casos, el docente se emancipa de ambos procesos y de sus resultados.

En contraste, la intervención que nos hemos propuesto tiene como uno de los actores fundamentales al docente quien, acompañado por otros sujetos (alumnos, padres de familia, autoridades escolares y miembros de la comunidad) determinan cuál es el problema socioeducativo que debe atenderse. Es el profesor quien, apoyado en diferentes actividades (entrevistas, cuestionarios, revisión de documentos institucionales y académicos) identifica cuáles son las condiciones actuales en las que la intervención se va a llevar a cabo.

Posteriormente, diseña un proyecto de intervención que se implementará por lo menos a lo largo de un ciclo escolar. En este diseño participan otros sujetos venidos del aula, la escuela, la familia y la comunidad que colaboran compartiendo espacios y tiempos. El docente resulta ser así, el conductor de la intervención y el director de la investigación. Es él quien, con base en su experiencia, manejo del curriculum, conocimiento de la escuela y de la comunidad, teje puentes vinculantes entre los diferentes ámbitos de la intervención y los sujetos que participan. Al mismo tiempo, entrelaza los procesos pedagógico-didácticos, los de la intervención y los de la investigación en tanto, planifica proyectos didácticos, aplica el Plan de Estudios, entrevista, encuesta, registra, reflexiona, indaga en la bibliografía, etc.

En la intervención como base de la investigación donde el docente conduce los procesos pedagógicos e investigativos, puede ser acompañado o no, por un investigador educativo. En tal caso, este último limita su actividad a colaborar en las acciones y momentos en los cuales el profesor lo requiera y solicite.

En esta propuesta, los procesos de intervención y de investigación crean una relación dinámica, donde por momentos se estrechan y se encuentran; en otras ocasiones, tendrán trayectorias independientes pero siempre en el mismo sentido. Al mismo tiempo, se evidencia que esta forma de intervenir-investigar asume, no la forma de un proceso cíclico, pues eso nos llevaría al mismo lugar donde se inicia, en este caso, la relación simbiótica entre intervenir e investigar adquiere la estructura de bucle recursivo que permite la elevación de los procesos.

Conclusiones

La actividad docente puede ser identificada de maneras diferentes: como instructor, como operador de los planes y programas de estudio, como guía o como mediador. Pero sólo en la intervención desde la docencia, desde su práctica cotidiana y la permanente reflexión sobre ella es donde el educador puede, no solo explicar las nuevas realidades escolares, sino que las puede transformar al mismo tiempo que se transforma a sí mismo. Es mediante la articulación de la intervención educativa y la investigación acción, concebidas de forma diferente, que el profesor puede trascender el aula y presentarse como ese motor de cambio social que, sin duda, es una exigencia hoy en día.

Bibliografía

- Anderson, G. And Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. en Sverdlick (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Disponible en <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp->

content/uploads/2013/12/otros-tallerinvestigacion-anderson_kerr_docente_investigador.pdf consultado 26/12/19

- Barraza, A. (2010) Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa. UPN-D. Disponible en <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf> consultado 26/12/19
- Colmenares E., Ana Mercedes, & Piñero M., Ma. Lourdes (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.[fecha de Consulta 26 de Diciembre de 2019]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Disponible en <http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaiondelFuturo.pdf> Consultado 23/12/19
- Oliveira de Vasconcelos, V., & Waldenez de Oliveira, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(5), 1-13. Disponible en <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5351716> consultado 29/12/19
- Sotolongo Codina, P. L., & Delgado Díaz, C. J. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En *Trans-Pasando Fronteras*, (10), 11-24. Disponible en <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2631> consultado 23/12/19
- SOTOLONGO CODINA, P. L. & Delgado Díaz, C.J. (2006) “La intersubjetividad social, las estructuras sociales objetivadas y las subjetividades sociales individuales”, en Pedro Luis Sotolongo Codina y Carlos Jesús Delgado Díaz [comps.], *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, Clacso, pp. 131-164. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20VIII.pdf> consultado 23/12/19
- Fernández, P. (2012) Recetas de la cocina de la torre de marfil. Conferencia de Eje Temático del día miércoles 29 de febrero del XIX Simposium de Educación y XXXII Semana de Psicología de ITESO, 2012: "El papel de las emociones en el desarrollo psicoeducativo" con el Dr.Pablo Fernández Christlieb Publicado el 13/03/2012 por Fronteras Educativas. Disponible en http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/documentos/recetasdelacocina.pdf consultada 23/12/2019.
- Hernandez, A. (2000) Investigación-acción. Utilidad y modestia de las ciencia sociales. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana. Disponible en

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120823043044/cips3.pdf> consultado 23/12/19

- Hernandez-Sampieri, R y Mendoza, Ch. (2018) Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. McGraw-Hill Interamericana. México
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Gao. Barcelona.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. Disponible en <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912898> consultado 29/12/19
- Remedi, E. (2015). “Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa.” En E.T. Ronzón, J, & Carbajal Romero. Políticas de la subjetividad e investigación educativa. (pp. 283-297). México: Balam. Disponible en https://www.academia.edu/39807770/Pol%C3%ADticas_de_la_subjetividad_e_investigaci%C3%B3n_educativa consultado 26/12/19
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. En Revista Portuguesa de Pedagogía. Extra-Serie 2011. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. pp.283-307. Disponible en <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5325/2/29%20-%20Intevencion%20Educativa,%20Intervencion%20Pedagogica%20y%20Educacion-%20La%20Mirada%20Pedagogica.pdf> consultada 23/12/2019.
- UPN-Ajusco Televisión (2013) [Video] La intervención educativa como campo emergente. Teresa de Jesús Negrete y Adalberto Rangel. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nYDA5DwAFGw> consultado 26/12/19

Los estudios de posgrado: Sus retos

Laurencia Barraza Barraza

Instituto Educativo GUBA

laura_bza@hotmail.com

Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio de Durango

barrazasi@yahoo.com.mx

Resumen

Este reporte de investigación describe los retos intelectuales y académicos que enfrentan los estudiantes de posgrado, plantea las dificultades que afrontan en la construcción del documento de tesis y cómo influye la percepción que los alumnos tienen sobre el desempeño de sus profesores y asesores de tesis en la construcción de éste. Se realizó desde el enfoque cualitativo, usando el método de Estudio de Casos; para la recogida de información se usó un cuestionario de respuesta abierta, que se aplicó a 10 egresados de diferentes generaciones de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica del Centro de Actualización del Magisterio del estado de Durango. La sistematización de la información se hizo a partir de categorías y se validó usando la triangulación. Entre los hallazgos están: Los desafíos intelectuales y dificultades académicas que enfrentan los estudiantes de posgrado están asociados al desarrollo y consolidación de habilidades intelectuales específicas -la comprensión de textos especializados, la generación y argumentación de ideas propias-. Se detecta toma de consciencia sobre las complejidades de la práctica docente que se transforma en oportunidad para cambiar y modificar el quehacer docente. Existe disociación entre la concreción del documento de tesis y la evaluación del desempeño docente.

Palabras clave: posgrado, retos intelectuales, dificultades académicas, desempeño profesional.

Introducción

Los estudios de posgrado se han convertido en parte del desarrollo profesional de las personas interesadas en diferentes campos del conocimiento; representan una opción para profundizar en áreas específicas del saber, realizar investigación y generar conocimiento. Sin embargo, en el desarrollo de los programas educativos de este nivel se presentan situaciones que si no

son atendidas con oportunidad pueden generar problemas que repercuten en la calidad de la formación recibida y del servicio prestado.

Uno de los aspectos que frecuentemente se ignora desde el inicio del programa, es la atención que deberá brindársele al estudiante para la culminación de su trabajo de tesis; tampoco se pone atención al eje metodológico desde donde deberá generarse la investigación. Además, casi siempre se abordan las asignaturas como campos de conocimiento aislados, por lo que cada docente solamente visualiza su propia parcela, soslayando la integración de las mismas, lo que impide percibir qué le aporta cada una de ellas a los temas de investigación elegidos y desarrollados por los estudiantes.

Otro problema lo representan los perfiles académicos de los docentes a quienes se les asignan las tareas de atender asignaturas y asesorías de tesis. En este aspecto, se puede observar a profesores que desconocen las lógicas de enseñanza y del aprendizaje que implican algunos de los campos del saber y entran en ellos desde sus referentes empíricos, adquiridos durante su formación escolarizada. Se sabe de muchos asesores de tesis que no tienen dominio de los temas de investigación que les presentan sus estudiantes, ni de la metodología bajo la que los están desarrollando; sin embargo, institucionalmente le fueron asignados como parte del cumplimiento de su carga horaria y contrato laboral.

Estas situaciones tienen consecuencias severas; así, se pueden encontrar documentos de tesis que presentan errores que van desde lo ortográfico hasta lo metodológico. Estas deficiencias derivan en que muchos estudiantes vean truncado su proceso de titulación, ya que el acompañamiento tutorial que reciben es impreciso y discontinuo. En muchas ocasiones no se logra la empatía entre el asesor y el asesorado y los resultados son desastrosos.

De acuerdo con estadísticas institucionales (2016) del programa de posgrado que se estudia, la titulación hasta la octava generación, tenía un promedio de 28%, la novena y décima no reportaban estudiantes titulados; esto significa que aproximadamente tres cuartas partes de los egresados no habían obtenido el grado, únicamente terminaron sus estudios.

De los problemas que han sido observados en relación a las dificultades académicas de los estudiantes y las bajas tasas de titulación que se advierten en los programas de posgrado surge la idea de realizar esta investigación, con la finalidad de conocer los retos intelectuales y académicos que enfrentan los estudiantes de posgrado e identificar las dificultades que afrontan en el proceso de construcción del documento de tesis y cómo influye la percepción que los alumnos del posgrado tienen sobre el desempeño de sus profesores y asesores de tesis en la construcción de este documento.

Algunos antecedentes

Con relación a la opinión de los estudiantes que cursaron un programa de posgrado, Mungarro y Monje (2013); Villalpando y Ponce (2016); Contreras y Urrutia (2017); Durand Villalobos (2019); y Barraza Barraza (2019); encontraron que estos estudios generaron mejoras en la práctica docente, condujeron a profundizar en el conocimiento y perfeccionaron sus competencias docentes. Los profesores que los atendieron tenían dominio del conocimiento. Durand, respecto a la asesoría de tesis, encontró que “los estudiantes demandan más tiempo de atención, más dominio de los temas, mejorar la atención y retroalimentación de los temas de investigación y precisión en las instrucciones” (p. 1044). Barraza y Barraza (2014) plantean la selección de bibliografía, el dominio del conocimiento disciplinar, la vinculación con otros niveles educativos y la teoría con la práctica como problemas asociados a los profesores que se desempeñan en el posgrado.

El Posgrado: Retos intelectuales y dificultades académicas

El posgrado es definido como “la opción educativa posterior a la licenciatura y que comprende los niveles de Especialidad, Maestría y Doctorado” (DOF, 2010, p. 2). En tanto que en el DOF (2017, p. 5) se define como: “Opción educativa posterior a la licenciatura orientada a la formación especializada sobre un campo de formación determinado”. El objetivo que se le asigna es “profundizar los conocimientos en un campo específico y para el caso de las Maestrías se indica: “Estar dirigidas a la formación de individuos capacitados para el estudio, tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica o actividades específicas de una profesión determinada” (DOF, 2000, p.6).

En tanto que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), define la Maestría como: “estudios enfocados a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y, según el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación o bien para la aplicación innovadora del conocimiento” (p. 2).

De acuerdo con datos de la SEP (2017), en México existe una matrícula total de Educación Superior de 3,762,679 estudiantes y de éstos, 238,872 cursan estudios de posgrado, cifra que corresponde al 6.3% de la matrícula total. Asimismo, se reporta que la cobertura de este nivel educativo, incluyendo al posgrado, es del 28%. Para el caso de Durango, en la modalidad escolarizada, se reporta la existencia de 50,118 estudiantes en el nivel de educación superior; de éstos, 3,728 corresponden a posgrado, lo que significa un 7.49 % de la matrícula total, ligeramente arriba del porcentaje nacional. En la modalidad no escolarizada se reportan 4,971 estudiantes, de donde 547 son de posgrado, 11% de la matrícula total. Asimismo, marca una cobertura de 29.5%, incluyendo al posgrado; no señala el porcentaje de eficiencia terminal.

La DGESE (2018) reporta que en el Subsistema de Formación Docente existen 30 programas de posgrado registrados: 23 son programas de Maestría, 5 especialidades y 2 doctorados. Diez programas son en modalidad mixta y el resto escolarizados; 3 con orientación hacia la investigación; los otros son profesionalizantes.

Algunos conceptos asociados a esta investigación

Aquí presentamos algunos acercamientos a los conceptos que se manejan en esta investigación y que contribuyen al mejor entendimiento de ésta.

Retos intelectuales y dificultades académicas

La palabra reto está asociada a los términos: desafío, dificultad o estímulo que sirve como motivante para alcanzar lo propuesto. Así, podemos señalar que un reto es una situación difícil que le implica a la persona desafíos y que por lo tanto tendrá dificultades para concretar las tareas y objetivos; sin embargo, esto no significa que los propósitos no puedan ser alcanzables.

Raimudi, Molina, Gimenez y Minichiello (2014) asocian la palabra reto con desafío y afirman que ésta ha sido utilizada desde el campo de la psicología; indican que “El desafío hace referencia a aquellos acontecimientos que significan la posibilidad de aprender o ganar, en donde el individuo tiene la sensación de control en la relación sujeto entorno” (p. 523). También señalan: “la mayoría de los ámbitos en donde se define el desafío, el mismo, implica una posibilidad para el desarrollo y el logro de objetivos” (p. 524).

Desde este acercamiento, los retos intelectuales se entenderían como los desafíos cognitivos que enfrentan los sujetos que les ofrecen la posibilidad de aprender y alcanzar los objetivos propuestos. Para este caso, los retos intelectuales son los conocimientos y las habilidades intelectuales de carácter específico que les demandan los campos disciplinares por los que habrán de transitar en el desarrollo del programa de maestría, mientras que las dificultades académicas, son las debilidades cognitivas que los sujetos identifican en relación con ciertas áreas de conocimiento que podrían convertirse en obstáculos para alcanzar los objetivos propuestos.

El desempeño profesional

Este concepto hace referencia a las funciones y actividades que los docentes realizan para apoyar a los estudiantes en la comprensión de los temas abordados, el trato que les otorgan, el interés que muestran en relación con sus problemas cognitivos y afectivos, la disposición que tienen para atenderlos y los canales de comunicación establecidos.

El DOF (2018, p. 5) plantea que:

La evaluación del desempeño de los docentes tiene como finalidad medir la calidad de los resultados de la función que desempeñen y asegurar que se cumpla con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar para garantizar el derecho a la educación de calidad.

Método

Esta investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, apoyándose en el método Estudio de Caso. Como técnica de recolección de datos, se aplicó un cuestionario de respuesta abierta a 10 egresados de diferentes generaciones de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica del El Centro de Actualización del Magisterio de Durango. La información recopilada fue analizada, lo que permitió la construcción *a posteriori* de 5 categorías.

Para obtener la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos, éstos fueron triangulados de manera empírica y teórica, contrastándolos con los resultados encontrados en otras investigaciones.

Resultados y discusión

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a partir de la sistematización y análisis de la información. Primero, planteamos un perfil de los informantes; posteriormente, incluimos cinco categorías: 1) retos intelectuales; 2) dificultades académicas; 3) dificultades en la elaboración de tesis; 4) evaluación sobre la asesoría de tesis; y 5) desempeño profesional. Los resultados fueron triangulados con información proveniente de otras investigaciones. Finalmente planteamos los hallazgos.

Perfil de los informantes

Los datos recabados en la aplicación del cuestionario que se hizo a egresados del programa de posgrado de El Centro de Actualización del Magisterio de Durango, indican que pertenecen a generaciones diferentes: 2004-2006; 2007-2009; 2010-2012; 2012-2014; y 2013-2015. El 80% son del sexo femenino; el resto son varones. Del total, 50% trabajan en educación primaria, 20% en educación secundaria, 20% en educación especial y 10% en

Educación Media Superior. Del total de informantes, 50% son docentes frente a grupo, 30% directivos y 20% profesores de apoyo en Educación Especial. Todos se desempeñan en el sector educativo público. El 90% egresó de la sede Durango y el 10% de una sede foránea. El 60% reporta que sí alcanzó la titulación; el resto sólo concluyó los estudios.

Retos intelectuales

Esta categoría se refiere a los aspectos que demandan de los estudiantes la puesta en práctica de habilidades intelectuales específicas asociadas al razonamiento, la discriminación, comprensión, análisis, sistematización, clasificación y organización de ideas.

Los informantes señalan que los retos intelectuales que enfrentaron fueron la comprensión de textos elevados con lenguaje difícil, lo que les obstaculizó para profundizar en el análisis de éstos. También reportan que durante los primeros semestres enfrentaron problemas para desarrollar los procesos de discriminación, estructuración, análisis y síntesis de la información. Al contrastar esta información con lo expresado por Barraza y Barraza (2014), respecto a las habilidades de los profesores que atienden grupos de posgrado, se detecta que son dificultades que también se manifiestan en el área de la enseñanza.

Los otros retos están asociados a la reflexión sobre su propia práctica; afirman que les costó reconocer que en su quehacer docente había errores que afectaban la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; además, se dieron cuenta que el esquema educativo en el que se situaban no era del todo pertinente para atender las necesidades educativas actuales. Esta información coincide con lo que reportan Barraza y Barraza (2014, p. 124), quienes afirman: “Lograr que los estudiantes de posgrado puedan analizar su quehacer docente es una de las tareas más difíciles de concretizar, sobre todo cuando se requiere realizar un análisis intencional y sistematizado”.

Dificultades académicas

Esta categoría se refiere a las limitaciones que los estudiantes perciben - conocimiento, organización de tiempos, relación entre asignaturas- que les dificultaron el desarrollo de los contenidos, tareas y actividades derivadas del desarrollo del programa.

Las dificultades asociadas al conocimiento que se reportaron fueron: 1) insuficiente habilidad para la lectura; 2) dificultades para argumentar ideas en los debates; y 3) confrontaciones académicas sobre los aspectos educativos. Perciben que en los debates sobre temas educativos no tenían elementos para realizar una argumentación suficiente. Un informante señala: “Una dificultad que tuve fue debatir sobre temas educativos con argumentos” (I7). También les resultó difícil plantear sus ideas correctamente en las exposiciones que debían realizar; reconocieron tener incongruencia entre lo que planteaban por escrito y lo que explicaban verbalmente.

En relación con la organización del tiempo, relatan que algunas de sus dificultades fueron: 1) la administración del tiempo; 2) escasez del mismo; y 3) la multiplicidad de tareas que debían atender a la vez que estaban cursando el posgrado, algunas de ellas de carácter personal y otras institucionales. De estas últimas, señalan las asociadas a la función que desempeñan en sus centros escolares y los cursos de actualización obligatorios. Un informante reseña que tuvo dificultades para encontrar la relación entre asignaturas y el documento de tesis.

Dificultades en la elaboración de tesis

Esta categoría se articula a partir de los problemas que los egresados detectan como obstáculos -personales, de asesoría e institucionales- para concretizar su documento de tesis. Los informantes asumen como problemas asociados a su responsabilidad los siguientes: 1) dificultades para redactar ideas propias; 2) desconocer la estructura de un diagnóstico; 3) falta de tiempo; 4) motivos personales; 5) debilidades para elegir información pertinente; 6) abstraer información teórica; y 7) escasa bibliografía.

En relación con los obstáculos detectados sobre el desempeño de los asesores, se encontró que existe un estancamiento en cuanto al desarrollo de los contenidos. Un informante señala: *“Estuvimos cuatro semestres abordando el tema del diagnóstico”* (I3). Igualmente, perciben escasa vinculación entre lo que se veía en las clases de metodología y la elaboración de la tesis, existe poca articulación entre capítulos y el diseño de la Propuesta de Intervención Didáctica (PID). Esta información se asocia con lo expuesto por Durand (2017), quien indica que las situaciones más insatisfactorias sobre los tutores de tesis fueron: 1) el dominio de los temas; 2) mejorar la atención y retroalimentación de los avances de investigación; y 3) precisión en las instrucciones.

Triangulando los datos que se reportan por parte de los estudiantes con algunos referentes teóricos, encontramos coincidencias con Barraza, Romero y Barraza (2016, p. 511), quienes afirman: *“La falta de acuerdos y desconocimiento de la articulación de las asignaturas que conforman el mapa curricular de los programas de posgrado hacían cada vez más difícil el desarrollo de los mismos”*.

Con relación a la Institución, los estudiantes encuentran que ésta no proporciona una estructura de tesis y que la bibliografía con que cuenta es insuficiente para abordar algunos de los temas de investigación. A este respecto, Barraza, Romero y Barraza (2016), al evaluar el desempeño de los profesores de este mismo posgrado, reportan resistencias de los profesores de metodología para someterse a las normas institucionales relacionadas con la lógica de construcción de los documentos de tesis, situaciones que empantanaban la conclusión de los mismos y a veces el abandono de esta meta del estudiante.

Evaluación sobre la asesoría de tesis

Esta categoría se refiere a la valoración que realizan los egresados sobre la atención que recibieron por parte de los asesores asignados por la institución para acompañarlos en la elaboración y estructuración del documento de tesis.

Los informantes ofrecen las siguientes valoraciones a la asesoría de tesis: 1) excelente; 2) muy buena; 3) otorgada con responsabilidad; 4) puntual seguimiento al trabajo; 5) siguiendo un proceso continuo, concreto y puntual. Se destaca que la apreciación de excelente fue otorgada por 7 de 10 informantes. Solamente un informante -de una sede foránea- reporta que la asesoría de tesis que recibió fue insuficiente. Estos datos coinciden con lo expresado por Durand (2017), quien encontró que la percepción de los egresados sobre las funciones de docencia y tutorías es positiva: 41% afirma que la formación recibida fue excelente, 44% “muy buena” y el resto como “buena”.

Desempeño profesional

Esta categoría comprende la evaluación que hacen los estudiantes al desempeño -desarrollo de las actividades, actitudes- que tuvieron los profesores que atendieron las asignaturas del programa de posgrado y la asesoría de tesis.

Se encontró que los informantes los evalúan como: 1) excelentes profesionales; 2) buen desempeño; 3) personal bien o muy preparado; 4) profesionales muy valiosos; 5) comprometidos con su trabajo; 6) capacitados e interesados en incidir realmente en cada estudiante; 7) idóneos para atender las necesidades de los alumnos; y 8) profesionales que brindan educación de calidad. Esta valoración coincide con lo encontrado por Contreras y Urrutia (2017); éstos reportan que 42% de los egresados califican la calidad docente como excelente, 50%, buena, 7%, regular y 1%, mala. También es coincidente con lo encontrado con Durand: “El 90% considera que sus profesores tienen dominio del campo disciplinar, tuvieron apertura para consultas y establecieron relaciones cordiales” (2017, p. 1044).

Con relación a las actitudes y conductas, los informantes señalan que el personal docente tuvo una actitud humana extraordinaria, cálidos, comprensivos, con actitudes favorables y son docentes de calidad.

Algunas de las disonancias fueron: 1) Excelentes en su mayoría; 2) algunos dejaron de atender sus asignaturas; y 3) el exceso de responsabilidades institucionales hizo que algunos incumplieran con la impartición de la asignatura y el desarrollo idóneo de la misma.

Hallazgos y conclusiones

Se encontró que los retos intelectuales de los egresados del posgrado están relacionados con el uso de sus habilidades intelectuales específicas, tales como la comprensión de textos especializados, la expresión escrita de sus propias ideas y la discriminación y organización de información. Un dato a enfatizar es la argumentación; significa que los estudiantes

tomaron consciencia sobre la necesidad de ampliar sus referentes teóricos, no solo respecto a las temáticas abordadas y analizadas durante su formación, sino transferirlas a sus ámbitos de desempeño educativo.

Una situación que les generó conflicto fue el análisis y sistematización de su propia práctica; suponían que su trabajo estaba realizado de acuerdo con las normas establecidas, al evaluarla, advirtieron que había áreas que no estaban siendo atendidas correctamente y afectaban el aprendizaje. En este escenario no solamente confrontaron su quehacer docente, sino la pertinencia del sistema educativo y hasta dónde estaban atendiendo las dificultades y necesidades de sus estudiantes.

Desde aquí podemos señalar que los estudios de posgrado generan análisis donde el cuestionamiento tiene un papel fundamental y desarrollan procesos internos que favorecen la transformación en los espacios educativos. Asimismo, contribuyen a concientizar sobre la necesidad de estudiar la educación desde visiones científicas.

Otro aspecto que se detectó fue el uso del tiempo. Todos los informantes remiten a la multiplicidad de tareas que deben atender, además de las derivadas de sus estudios; esto sugiere la urgencia de políticas educativas que apoyen el desarrollo profesional de los educadores y que se conciba al posgrado como una oportunidad para la mejora de la calidad educativa.

La tesis es el documento que le permite al egresado obtener el grado, por eso exige atención específica. En esta investigación se encontró que los estudiantes percibieron que fueron bien atendidos; sin embargo, el porcentaje de titulados es bajo, lo que hace pensar que existen dificultades en la concreción de las tesis; algunas razones que pueden advertirse son: dificultades en la estructuración del diagnóstico y el que los estudiantes no alcancen a percibir la vinculación entre asignaturas. La percepción que los egresados tienen sobre la atención que recibieron en relación con la asesoría de tesis y las asignaturas abordadas fue excelente o muy buena; los profesores fueron calificados como profesionales excelentes, preparados, valiosos, comprometidos e interesados en incidir en la formación de sus alumnos, cálidos, comprensivos, docentes idóneos y de calidad.

Una voz disonante es la del egresado foráneo, quien percibe que la atención recibida no fue óptima, lo que obliga a revisar los procesos y procedimientos que se aplican en las sedes donde se imparte el posgrado.

También son preocupantes las deficiencias que los egresados advierten en torno a la bibliografía sugerida en los programas y temas abordados. Afirman que ésta no se encuentra

en la biblioteca institucional. Esto sugiere que deberán buscarse estrategias para tener acceso a bases de datos y fuentes que sustituyan los vacíos bibliográficos detectados.

Reflexiones

Con frecuencia los estudios de egresados centran su atención en la formación recibida y el servicio prestado; esta investigación enfatiza los desafíos intelectuales y las dificultades académicas que enfrentan los estudiantes, porque son aspectos fundamentales para alcanzar las metas del posgrado, con orientación profesionalizante o de investigación. Las primeras enfatizan la profundización en un área del conocimiento y las segundas utilizan la investigación como herramienta para generar conocimiento. Esto exige habilidades intelectuales consolidadas que permitan al estudiante establecer relaciones significativas entre diferentes áreas del saber, comprender la importancia actores, agentes y/o sujetos en el entramado educativo, generar ideas propias y argumentarlas teórica y empíricamente.

Este acercamiento abre líneas de investigación sobre qué esquemas de pensamiento se favorecen o desarrollan a partir de los estudios de posgrado, muestra cómo la toma de consciencia genera procesos intelectuales internos, tendientes a la transformación y/o modificación en los procedimientos empíricos, propician la valoración de los desarrollos didácticos que se gestan desde los espacios áulicos, los que ven concretizados en los temas de investigación que se abordan como objetos de estudio.

También se pone de manifiesto que en la concreción de un documento de tesis es fundamental el conocimiento del asesor, sus actitudes y relaciones establecidas con los estudiantes; sin embargo, tampoco son suficientes, aquí se plasma una valoración alta en el desempeño docente, sin embargo, los índices de titulación no son óptimos. Esto significa que para alcanzar mejores metas deben revisarse: condiciones institucionales, políticas educativas para el posgrado y estímulos que se establecen a partir de los mismos. En los últimos años, el posgrado sufrió una desestimación a nivel de política educativa, situación que redujo la motivación en el grueso del magisterio, tanto por cursarlos como por obtener el grado.

Referencias bibliográficas

Barraza Barraza, L. y Barraza Soto I. (2014). Incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica. En *Temas de Intervención didáctica y práctica docente*. Durango, México: CAM.

- Barraza Barraza, L., Romero Morales, C. I. y Barraza Soto, I. Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente: ¿Temores ocultos?. En *Revista Ra Ximhai*. México: UAIS. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46148194034/>
- Barraza Barraza, L. (2019) El posgrado y su influencia en la práctica docente. México: CONISEN. Recuperado de: <http://conisen.mx/>
- CAM (2016). *Valoración académica y administrativa de Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica*. México: Autor. Documento no publicado.
- DOF (2000). *ACUERDO número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de educación superior*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>
- DOF (2018). *LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación del desempeño del cuarto grupo de docentes y técnicos docentes y del personal que presenta su segunda y tercera oportunidad, así como del personal con funciones de Dirección en Educación Media Superior en el ciclo escolar 2018-2019*. LINEE-08-2018. México: Autor. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/LINEE-08-2018_DESEMP_EMS.pdf
- Durand Villalobos, J. P. (2019). Estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa, periodo 2011-2017. En *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* Vol. 4, núm. 2, enero-diciembre 2019, pp. 1039-1048. Recuperado de: <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/456/468>
- Contreras Gutiérrez, O. y Urrutia Aguilar, M. E. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, núm. 1, pp. 59-74. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/7922.pdf>
- Mungarro Matus, J. E. y Monge Urquijo, P. M. (2013), “*El impacto de los posgrados en educación en la movilidad laboral: el caso de los egresados del IFODES*”, en memorias del XII Congreso Nacional de Investigación educativa, COMIE, Guanajuato, 18-22 de noviembre, México. Recuperado de: <http://www.creson.edu.mx/docs/publicaciones/Ponencia-15431.pdf>
- Raimudi M. J., Molina, M. F. Gimenez, M. y Michiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 12, núm. 2. pp. 521-534. Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77331488001.pdf>
- SEP (2017). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. México: Autor. Recuperado de:

www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/flash/index.html

SEP (2018). *Programas educativos de posgrado con autorización vigente a octubre de 2018*.

México: Autor. Recuperado de:

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/posgrado/Posgrados_vigentes_octubre%202018.pdf

Villalpando Sifuentes, C. G. y Ponce Loya L. A. (2016). Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría. En *Alteridad. Revista de Educación*.

Recuperado de:

<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.06/1071>

LOS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL ANTE LA CONFORMACIÓN DE COLECTIVOS DOCENTES: UN RETO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Raúl Amigón García

Docente del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

amigon.garcia.r@bine.mx

Gemma Elisa Herrera Arellano

Docente del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

diaz.ramirez.ma@bine.mx

Hadi Santillana Romero

Docente del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

santillana.romero.h@bine.mx

Línea temática: 6. Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales.

Modalidad de participación: Ponencia.

Resumen

Desde 1943 –año de fundación de la primera Escuela de Formadores de Especialistas en Educación Especial, en el Distrito Federal–, hasta la fecha, en México han sido abiertas 73 escuelas en el país que imparten la licenciatura, pero en ninguna entidad está registrado algún colegio o colectivo de docentes en esta área. La licenciatura en educación especial es una práctica que históricamente de ha ido transformando de acuerdo al devenir social, el progreso científico y el desarrollo de políticas públicas. En este contexto algunos la llaman carrera que ha ido definiendo su práctica y objeto de trabajo, con base en las necesidades de la población atendida, conduciendo a una reflexión histórica de la propia especialidad, pero no con el reconocimiento social que se espera. La ponencia retoma la opinión vía entrevista a profundidad de 12 licenciados en educación especial con experiencia, reconocimiento social

en su ámbito laboral ya sea como asesores técnico o directivos de educación básica y/o formadores de docentes. El trabajo utiliza la metodología cualitativa, con un enfoque interpretativo a través del método de estudios de casos. Algunas conclusiones de la investigación es que los especialistas en el área ven la necesidad de conformar colectivos docentes que lleve sus intereses y preocupaciones, sus necesidades de formación y actualización, al carecer de una organización los docentes son vulnerables a ser invadidos por otras carreras que ingresan a su campo laboral, por lo que se recomienda agruparse en colectivos docentes.

Palabras clave: Educación especial, colectivos docentes, estudio de casos, experiencias de trabajo, egresados.

Introducción

A partir de la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992 cada entidad federativa se hizo cargo de la educación básica y normal; las implicaciones inmediatas que tuvieron en la educación especial como la desaparición de la dirección general de educación especial órgano rector de la disciplina en la República, en las entidades federativas donde no se tenían escuelas formadoras de docentes de educación especial se vieron afectadas por la incursión de otras carreras en el sector.

En los años ochenta, en el estado de Puebla se contaba con una jefatura de educación especial que coordinaba a los docentes y directivos en el sistema federalizado, y otro similar para el sistema estatal, en los años noventa con la implementación de la ANMEB se unifican los dos sistemas en un departamento de educación especial y se crean dos escuelas licenciaturas en el área , a principios de este siglo adquiere el rango de dirección.

Los servicios de educación especial donde laboran los licenciados en educación especial son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Orientación a Padres (UOP), los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADE), en estas instituciones trabajan diversos especialistas para abordar y hacer seguimientos de casos de alumnos que asisten a las servicios mencionados.

A pesar de trabajar de cerca con otros especialistas como en las evaluaciones psicopedagógicas, atención personalizadas de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, el trabajo entre licenciados en educación especial es escaso, al no

contar con una asociación o un colectivo que permita compartir los casos de éxito, la difusión de sus estrategias. A partir de esa premisa surgió la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los retos del licenciado en educación especial ante la conformación de colectivos docente en el sistema educativo mexicano?

Se parte de la conceptualización de la educación especial, así como una breve reseña de las principales instituciones que han aportado a la educación especial en el estado y la región, además de los puntos principales de la colectividad.

Educación especial, la formación de sus especialistas y el trabajo colectivo

Actualmente el tema de la educación especial trae consigo varios conceptos que se han desarrollado en este campo como son: barreras del aprendizaje, discapacidad, diversidad, dificultades de aprendizaje, inclusión, necesidades educativas especiales y normalidad, tan cotidianos en el lenguaje educativo moderno.

La Ley General de Educación, en su artículo 41, enuncia que la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Así mismo menciona que atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (Poder Ejecutivo, 2015)

La formación de los educadores especiales ha estado marcada por una institución pilar en México, la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal (ENE), actualmente existen 73 escuelas formadoras de docentes 70 dependientes de la SEP (Federal), dos de universidades y una incorporada a la SEP; en la ponencia se exponen las instituciones de educación superior que forman los especialistas en educación especial a nivel regional como son la ENE, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Escuela Normal Lic. Benito Juárez y el Benemérito Instituto Normal del Estado.

El año de 1935 se inauguró el Instituto Médico Pedagógico (IMP) a cargo del Dr. Roberto Solís Quiroga, el IMP fue una de las instituciones pioneras para la historia de la discapacidad en México, su creación abre un nuevo capítulo en la historia de la atención de los sujetos que presentaban ‘dificultades físicas y mentales’. Por ende, se comienza el proceso de formalización de la educación denominada como ‘especial’. (Secretaría de Educación Pública, 2010)

En 1942 se aprobó la Ley Orgánica de la Educación Pública en el artículo 81 fracción III, incluyó la Educación Normal de Especialización (ENE) y las escuelas tipo de educación

especial, en dicha ley se estableció como requisito para ingresar a la ENE que hubieran cursado la educación normal para profesores de preescolar o primaria, además de haber ejercido el magisterio dos años por lo menos. (SEP, 2004, p. 13-14)

La licenciatura en educación especial del la UATx se fundó en el año de 1976 en dos modalidades: escolarizada y en modalidad intensiva (cursos de verano), en la primera los cursos consistían en ocho semestres y en la segunda en cinco veranos. En ambos casos la titulación fue por tesis, además en la primera modalidad los alumnos ingresaban con el bachillerato y en la segunda eran docentes de educación básica en servicio en instituciones públicas o privadas.

La Escuela Normal ‘Licenciado Benito Juárez fue fundada en el año de 1961 en el ciudad de Zacatlán en el estado de Puebla, inició con la carrera de profesor de educación primaria, además de tener su escuela de práctica anexa, la institución continuó sin cambio por más de 30 años hasta crearse en el año de 1994 la licenciatura en educación especial, fue la primera institución pública en ofrecer en la entidad; el plan de estudios cursado era el de 1985. Hasta la fecha han egresado más de 21 generaciones, sus egeresados están distribuidos por todo el estado y entidades circunvecinas como Hidalgo y Veracruz.

En el año de 2004 se fundó en el Benemérito Instituto Normal de Estado la Licenciatura en Educación Especial (LEE); las terminales en la LEE del plan 2004 atiende a cuatro áreas de atención o discapacidades: la intelectual, la motriz, audición y lenguaje y ciegos y débiles visuales. La LEE del BINE tiene el área de atención de discapacidad intelectual. Los licenciados en educación especial egresados del BINE se encuentran dispersos en el estado de Puebla y en estados circunvecinos, la primera generación salió en 2008.

La formación de licenciados en educación especial está marcada por ocho planes de estudio, lo primero siete propuestos por la ENE, por ejemplo los de 1943, 1945, 1950, 1955, 1964, 1972 y 1985, el plan 2004 es propuesto por la SEP, los ocho planes cosideraron las áreas de atención en su formación, es hasta 2018 donde se da un giro en los contenidos y nombre del programa educativo, quedando como licenciatura educación inclusiva.

Por otra parte, el trabajo colectivo se sustenta en los trabajos de Wilensky (1964), estableció ciertas condiciones de una profesión para considerarla como tal, proceso que contemplaba cinco etapas:

- a) una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo,
- b) se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales,
- c) se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales,
- d) se reglamente la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional,
- e) se adopta un código de ética con la intención de preservar así a los genuinos profesionales. (p. 142)

Metodología

Para la elaboración de la metodología fue necesaria la revisión de diversas fuentes, autores, investigaciones como antecedentes del documento. Primeramente, se hizo la revisión de los modelos de investigación, tanto el cuantitativo como el cualitativo con la finalidad de tener los elementos teóricos para su elección. Una vez revisado y elegido el modelo el siguiente la búsqueda del enfoque más acorde para la investigación, mismo que se derivó del modelo. Se siguió la misma dinámica con los elementos supletorios como son: enfoque, diseño, método, así como las técnicas e instrumentos.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994) desataca que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista, hacia el objeto de estudio” (p. 2). Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen las personas implicadas.

Para algunos autores el estudio de casos no es una metodología con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real. El estudio de caso se ha usado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa de un fenómeno en particular.

Por otro lado, Stake (1994) considera que el estudio de casos “se define por el interés en el/los caso(s) individual(es)” (p.35), para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

Para el estudio se escogieron a 10 informantes clave para el estudio, con las siguientes características:

- ✓ Ser licenciado en educación especial.
- ✓ Tener estudios de posgrados.
- ✓ Tener más de 10 años de servicio.
- ✓ Tener o haber tenido cargo directivo o apoyo técnico.

La técnica utilizada fue una entrevista a profundidad, se entienden por entrevista cualitativa en profundidad como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, como las que expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1998, p. 101).

El instrumento retomado fue una guía de entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas (Taylor y Bodgan, 1998, p. 101).

La guía retomó un apartado sobre estructura gremial, las preguntas se centraron en saber si el docente pertenece a alguna asociación o colegio de especialistas en educación o de alguna otra área, así estaría dispuesto a participar o conformar una organización gremial de licenciados en educación especial, en caso de existir un gremio de licenciados en educación especial y su participación en ese proceso, sobre las ventajas cree que tendría pertenecer a una asociación o gremio de licenciados en educación especial, así como si considerarían que las asociaciones gremiales de licenciados en educación especial pudieran certificar y determinar quiénes debieran ejercer la docencia con niños con y sin discapacidad.

Desarrollo y discusión

Durante la formación inicial los estudiantes normalistas obtienen un conocimiento sólido de lo que son las necesidades educativas especiales y las discapacidades, de sus causas y sus implicaciones en los procesos fundamentales de desarrollo y de aprendizaje, mismo que da identidad a la educación especial; además adquieren las competencias docentes para dar respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes con discapacidad y a aquellas asociadas a otros factores. Con esta orientación se ha integrado un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias de un poco más de seis horas en promedio. (SEP, 2004).

Al concluir su formación inicial los estudiantes de la licenciatura en educación especial obtengan un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. Asimismo, se pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático. (SEP, 2004).

Los rasgos deseables del licenciado en educación especial se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. (SEP, 2004).

Todos y cada uno de los rasgos deseables del perfil de egreso de licenciado en educación especial están estrechamente relacionados, además se promueven en forma articulada y no corresponden de manera exclusiva a un área de atención a pesar de tener una formación específica, todos deben lograrse en la medida de lo posible porque se busca que los docentes actúen en todos los campos de la educación especial, para lo cual es indispensable el como el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, también la información sobre estrategias de atención de todas las discapacidades, porque con la

tendencia en la educación inclusiva se tiene que dar la atención a todos sin recurrir a los grupos paralelos.

El futuro docente debe tener claro su identidad profesional porque le permitirá en más adelante poder identificarse con sus pares, trabajar con otros con metas comunes, al tener semejanzas con los demás ayudará conformar grupos de trabajo que serían el antecedente de los colectivos de maestros de una disciplina.

Por otra parte, Cobo Suero (2003) propone los principios de la ética general aplicados a la ética de las profesiones que son los siguientes:

1. Respetar la dignidad, la libertad, la igualdad y los derechos humanos de los clientes o usuarios del servicio, así como también de los compañeros y colegas y de todos los ciudadanos.
2. Proceder siempre conforme a la justicia conmutativa y, en su caso, conforme a la justicia social.
3. Proceder con autonomía tanto en el ejercicio profesional como en la ética con que se debe proceder en ese ejercicio. (pp. 266-270)

Además, propone Cobo Suero (2003) los principios propios de la ética de las profesiones, que se complementan con los anteriores:

- Poner los conocimientos y destrezas profesionales al servicio del bien que debe proporcionar la profesión a los clientes o usuarios del servicio profesional.
- Proceder siempre con responsabilidad profesional. (pp. 266-270)

Los planteamientos de Cobo Suero (2003) tienen estrecha relación con las perfiles de egreso del licenciado en educación especial, también da pautas a considerar en el trabajo de los colectivos docentes, dado que un factor son los códigos de ética para las organizaciones.

Resultados

La categoría de análisis que se llamó estructura gremial (eg), la finalidad de su implementación fue el conocer la percepción de los entrevistados sobre la estructura gremial, entendida como el conjunto de personas que tienen un mismo ejercicio, profesión o estado social. Con base en las respuestas se obtuvieron 50 en total, mismas que hicieron referencias a los beneficios de pertenecer a un grupo con 32 opiniones y los objetivos de los grupos con 18 ocasiones.

El primer grupo de respuestas versó sobre los beneficios de pertenecer a un grupo, las opiniones mencionan lo importante de la actualización, así como la asesoría a las nuevas generaciones, en la Ley Reglamentaria del Artículo 5^{to} Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, también refieren sobre que todos los profesionistas de una profesión pueden agruparse en colegios, algunos de los propósitos de está que a través de estas organizaciones es actualizar, consolidar y difundir los conocimientos, en estos comentarios los informantes tienen claridad sobre lo expuesto.

(eg03) A mí me parece que una es la actualización, dos el poder apoyar las generaciones venideras que están en búsqueda... es como si estuviéramos en alta mar y ven un faro, pienso que es dar luz, un anclaje y creo que hace falta.

Otras opiniones hacen referencia a que través de los colectivos se aborden temáticas comunes, se investiguen y se hagan propuestas en torno a un fenómeno sobre todo vinculado con la educación especial, estas opiniones concuerdan con el ideal de establecer un colectivo para abordar estos tópicos.

(eg06) Tendría muchas ventajas, la primera de ellas es tener un colectivo donde se discutan, se analicen los tópicos, las nuevas corrientes, se hagan nuevas propuestas, se investigue sobre nuevas formas pedagógicas de intervención, sobre todo vinculadas a la discapacidad incorporando los nuevos recursos tecnológicos.

El segundo grupo de opinión hacen comentarios sobre los objetivos de los grupos, mencionan la necesidad de crear un grupo o colectivo docente de educadores especiales.

(eg05) Tendríamos mayores contactos, tendríamos mayor identidad en nuestras posiciones de... tenemos que impactar en las cuestiones de formación, en la situación de documentos, en la situación de encuentros, con otros países que están en un momento dado muchos más avanzados ya en cuestiones sobre de América, pero ya tenemos, una asociación permite crecer mejor y tener una visión más amplia de lo que está pasando.

(eg07) Esta visión de aglutinar estos intereses y tener voz, la gente que nos dedicamos a la educación especial y participar socialmente para establecer rumbos y directrices

Los enfatizan que si se tuviese un grupo se tendría una identidad, encuentros con otros países, una misión y visión clara, la expuesto tiene concordancia con el Artículo 50 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5^{to} Constitucional que versa sobre los propósitos de los colegios de profesionistas como menciona el inciso “g)- Fomentar la cultura y las relaciones con los colegios similares del país o extranjero” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1945, p.8)

Conclusión

Los retos que tienen los licenciados en educación especial es que asuman y otorguen un verdadero estatus profesional, como cualquier otro profesionista, es decir, que estén en las mismas condiciones, como en la evaluación, acreditación y, sobre todo, la generación de condiciones para la colegialidad de sus agremiados, con la finalidad de tener un mayor grado de solidaridad, fidelidad y lealtad mutua.

En lo que respecta a la estructura gremial se pudo observar que los licenciados en educación especial carecen de un colectivo que los reúna, que gestione, que los represente, que lleve sus intereses y preocupaciones, sus necesidades de formación y actualización, al carecer de una organización los docentes son vulnerables a ser invadidos por otras carreras que ingresan a su campo laboral, por lo que se recomienda agruparse en colectivos docentes. Es decir, en gremio de licenciados en educación especial con todos los requisitos que marca la ley reglamentaria del Artículo 5to Constitucional.

La educación especial desde formalización en instituciones de educación superior y en servicios en educación básica, tiene claridad en su quehacer que es la atención de niños, jóvenes y adultos en situación de riesgo, además el abordaje por áreas precisa aún mayor sus conocimientos de cada docentes, por tanto se hace necesario hacer un alto en el camino y replantearse si verdaderamente los nuevo modelos propuestos son generados desde la base, es decir de un colectivo docente y no con meras decisiones burocráticas, que más que abonar van en detrimento en un área que está en proceso de mejora cada día.

Actualmente la educación especial vive un momento importante debido a los cambios a nivel mundial, la orientación es hacia la educación inclusiva, en el nuevo modelo educativo (SEP, 2017) como en los próximos planes y programas de estudios para licenciados en educación especial, serán actualizado por la inclusión, quizá sea una nueva oportunidad para los nuevos maestros que serán formados en la educación inclusiva, de esta forma se responda a los documentos mencionados en el capítulo.

En México nos encontramos en una nueva etapa de transición entre la educación especial a la educación inclusiva, el abordar la inclusión no significa negar que la persona que requiera de apoyos específicos para el ámbito escolar o de capacitación laboral, no debe perderse de vista la importancia que tiene el identificar las barreras los que se enfrentan los estudiantes, además de debe tener claridad conceptual en la línea que separa los conceptos de integración e inclusión, debido a que lo más importante. Es decir, se propone una nueva visión sobre la discapacidad, enfocada hacia una perspectiva y un modelo más social y menos clínico, que contribuye a disminuir la segregación, la discriminación y la etiquetación.

Los retos para trabar en colectivo permite compartir las experiencias éxito, las áreas de oportunidad, permite el cumplimiento de tareas en común, el compartir una visión, aumenta el sentido de pertenencia e identidad al grupo, se logran objetivos y metas comunes, se resuelven problemas comunes.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1945). *Ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Cobo Suero, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de educación* (15).
- Denzin y Lincoln (1994). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Poder Ejecutivo. (2015). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativo*. Granada: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México: SEP.
- _____. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*. México: SEP.
- _____. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.
- _____. (2017). *Modelo Educativo. Para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- Wilensky, H. L. (Septiembre de 1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

LOS NIVELES DE INTERSUBJETIVIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INNOVACIÓN EN MAESTRANTES

Dra. Daniela Patricia Martínez Hernández

dpmartinezh@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial De Irapuato

Mtro. Pedro Chagoyán García

chagoyanes@gmail.com

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea Temática: 6-. Investigación y posgrado en Escuelas Normales.

Resumen

La presente investigación se centró en el diagnóstico de 14 maestrantes de las generaciones 2012-2013 y 2013-2014, de la Maestría en Innovación de la Práctica Docente, durante su reincorporación a los procesos de investigación, para su proceso de titulación, donde se observó dificultad para diferenciar entre innovación e intervención.

Dicha dificultad, confirmada en la sistematización de un cuestionario aplicado a los mismos, permeó en la lógica de la construcción de objetos de estudio, generalmente situados en la indagación sobre los procesos que “el otro” genera, sin incluir la influencia de su interacción. Por ende, el rumbo de las investigaciones se centró en procesos cognitivos del alumno, sin retomar las acciones docentes, gestando con ello, condiciones para la intervención, no para la innovación.

En función de ello, se generaron acciones para disminuir la problemática delimitada como los procesos de construcción de innovación y el análisis de la intersubjetividad.

En los resultados se encontró la comprensión de los términos, plasmada en la problematización permeada por la innovación y se concluyó que la determinación de la innovación, estará plagada por el deseo del cambio y se gestará en tanto que el profesor reflexione sobre la producción de su labor a nivel de intersubjetividades.

Palabras clave: Niveles de intersubjetividad, innovación, intervención, interacción, práctica educativa.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la formación continua de los profesores ha resultado un punto de énfasis para las autoridades educativas, quienes apuestan por un cambio y transformación de la docencia, mismo que permeará en la manifestación de la excelencia durante los procesos formativos de los estudiantes de Educación Básica.

Por ello, la profesionalización de los docentes es un punto crucial para llegar a dicho objetivo, y una de las consideraciones sobre las cuales el profesional de la educación debe enfatizar es en la formación propia y su integración a posgrados que le permitan la profesionalización demandada a nivel curricular y social.

Al respecto, en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, durante siete generaciones, a partir de 2009, se ofertó la Maestría en Innovación de la Práctica Docente (MIPD), de carácter profesionalizante, con el objetivo de transformar las prácticas de los docentes hacia la innovación, entendida en términos de cambio y mejora (Tejada, 1998).

Durante la operación del posgrado, se trabajó en busca de la reflexión propiciada por los profesores para la transformación de sus modelos de docencia, mismo proceso que, en el supuesto, debió haberse evidenciado en un documento recepcional para su proceso de titulación.

Sin embargo, se produjeron dos condiciones. La primera de ellas, fue que el índice de titulación, durante los cuatro años posteriores al egreso de la última generación, fue nulo y la segunda, refirió a que, en el 2019, cuando se implementó la estrategia para aumentar el índice mencionado, los maestrantes evidenciaron serias dificultades para delimitar objetos de estudio que refirieran a la innovación en la educación, siendo esta problemática, el motivo de análisis de la presente investigación.

Dentro de los avances de tesis, presentados por 14 maestrantes de las generaciones 2012-2013 y 2013-2014, durante su integración a los procesos de titulación, se evidenció una tendencia generalizada por retomar como objeto de estudio, aquellas situaciones que les permitieran intervenir, no innovar. Es decir, las problemáticas se centraron en la intervención

de elementos que no consideraban la relación dialógica de la enseñanza-aprendizaje entre docente y alumno, sino por el contrario, se centraron más en objetos encaminados a explorar las condiciones de construcción, razonamiento, análisis, entre otros, sin que la intervención se considerara como un elemento integrador del objeto de estudio y el esbozo metodológico se acercaba más a lo etnometodológico, etnográfico, entre otros, que a la misma investigación-acción.

Al respecto, cuando se les cuestionó sobre la intención de explorar lo planteado, las respuestas de los maestrantes coincidieron con la observación realizada; un alcance descriptivo, centrado en el reconocimiento de la influencia de una categoría sobre otra, sin considerar el grado de integración de su rol docente, como punto de énfasis, en el objeto construido.

Lo anterior, implicó que los maestrantes propusieran relaciones como el desarrollo del autoconcepto y la apropiación de los procesos de escritura en alumnos de preescolar, considerando tener intervenciones, mismas que no resultaban motivo de análisis y esperando obtener como resultados, las evidencias sobre ambas categorías en el sujeto de estudio, que resultó el estudiante de Básica.

Enseguida, durante una reunión plenaria, se les comentó la necesidad de que los procesos de investigación se centraran en la innovación y al respecto, varios maestrantes expresaron no identificar la diferencia entre innovación e intervención, e incluso, usando términos como transformación, cambio o renovación de manera indistinta. Esta dificultad se evidenció en los resultados de la aplicación de un cuestionario que constó de ocho preguntas, las cuales cuestionaban, de manera particular los términos innovación, intervención, cambio y transformación, con preguntas abiertas, en las cuales, algunos de los cuestionados, expresaron en sus respuestas, la leyenda “es lo mismo” o “no entiendo la diferencia”.

Dicho instrumento, en la sistematización de los resultados, afirmó el área de oportunidad de los maestrantes, a nivel conceptual, de los términos ya mencionados, dificultad que se reflejó a nivel procedimental durante la reflexión de su intervención en diferentes matrices de recuperación de la práctica.

Derivado de la caracterización de las producciones de los estudiantes, permeadas por dificultades semánticas sobre los conceptos, que conlleva en sí, acciones y lógicas de significación y profundidad, se delimitó como problema de estudio, los procesos de construcción de la innovación y el análisis de la intersubjetividad, a fin de consolidar la construcción del objeto de estudio que se privilegió en la MIPD. Planteado el problema, se

prosiguió a la revisión de la literatura para dar sustento y generar líneas de acción que permitieran modificar las condiciones iniciales de los maestrantes.

Marco teórico

Una vez definido el objeto de estudio, se recurrió a la revisión de la literatura para caracterizar ambas categorías: la innovación y la instrumentación sobre la recuperación de la práctica.

Con respecto de la primera categoría, la innovación, resultó por demás importante precisar la definición del mismo, con la finalidad de reconocer los procesos que le implican en lo operativo y el alcance a nivel de análisis y profundidad sobre el objeto.

Por ello, se partió del concepto de innovación, el cual se refiere a “una serie de intervenciones, decisiones, y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonel, 2001, p. 23), es decir que, de acuerdo a este autor, la innovación requiere de intervenciones, pero con una lógica de operatividad.

Al respecto, se argumentó bajo la diferencia entre innovar e intervenir. Según Uc Más (2008) intervenir “es moverse para colocarse entre otras cosas. En el caso de relaciones entre sujetos significa que una persona se mueve para situarse entre otras personas (p. 42), lo que se traduce a una escenarios donde el investigador se posiciona para analizar el objeto, mientras que innovar “se equipara con transformación” (Uc, 2008, p. 42), sin embargo “aceptar esto nos llevaría a extender tanto el concepto de innovación que cualquier rasgo o elemento nuevo dentro de una cosa, objeto o situación se le podría considerar como transformación, lo que no siempre es cierto” (Uc, 2008, p. 42).

Ante las definiciones planteadas, es importante resaltar que, la innovación, por su prefijo “in” (dentro) que antecede a “novum” (RAE, 2019, s/p) refiere a algo recién hecho; recupera la posición del sujeto dentro de eso recién hecho o conocido para si mismo, mientras que la intervención, lo posiciona entre los sujetos/objetos de estudio, sin que la problemática le sea propia al investigador. La diferencia radicará entonces en la posición del sujeto sobre el objeto y el grado de integración y profundización del mismo sobre la problemática a investigar.

Así también es importante considerar que, la innovación, no es necesariamente una transformación, pues por su prefijo “trans” referido a lo opuesto, o del otro lado y “formar” como dar forma, o en su sentido social, preparar intelectual, social o moralmente a una

persona (RAE, s/p) asume que la existencia del objeto de estudio, puede convertirse en lo contrario y es aquí en donde se interseca el término “mejora”. En este sentido, la transformación asume una posición contraria al objeto indagado, plagado de mejoras y que, en ocasiones, se gesta por medio de la innovación.

Definidos los conceptos inherentes a la caracterización presentada en el planteamiento del problema y delimitado al uso de la innovación, se pasó a la revisión de la instrumentación sobre el análisis de la práctica docente.

En las últimas décadas, ha entrado en boga, la recuperación de la práctica, sin que se considere como un proceso de indagación con un rigor metodológico y, por el contrario, se ha tergiversado su condición de “propia” para encontrar “justificaciones” sobre lo que hace el otro. Esta precariedad ha sido aclarada por autores como García y Dueñas (2006) quienes afirman que “se concibe al profesor como investigador de su propia práctica. El objeto que tiene que investigar es su práctica y por ende a él mismo” (p. 100), revalorando ambas funciones de los profesionales de la educación.

Al respecto, resultó importante también precisar la diferencia entre lo docente y educativo, pues también determina el nivel de acción del investigador. La práctica docente “es algo que se realiza en espacios definidos institucionalmente, las escuelas y las aulas” (Uc, 2008, 44), mientras que las prácticas educativas resultan una “acción intencionada de un YO para generar aprendizajes en un TU, no se lleva a cabo exclusivamente en un aula escolar” (Uc, 2008, 44).

En este sentido, mientras la práctica docente se encuentra definida por un espacio físico y, como actor, un profesor, la práctica educativa se vincula más con la verificación del aprendizaje, se caracteriza por contener “procesos intencionales por medio de los cuales los miembros de una sociedad desarrollan conocimientos, habilidades y competencias que posibilitan la transformación social” (Uc, 2008, p.47), lo que sitúa este tipo de prácticas en la formación requerida.

La práctica educativa, se relaciona, por la producción de conocimientos y movilización de saberes y se construye a partir de las interacciones del aula, que a su vez, están plagadas de cargas subjetivas, mismas que, al interactuar consolidan los procesos de la práctica tanto docente como educativa.

Por ende, la intersubjetividad, en la consideración de la interacción, permea en la lógica de significación de un constructo y, por lo tanto, lo direcciona o redirecciona hacia su posibilidad de concreción.

La intersubjetividad es definida como aquellas “acciones deliberadas de ambas partes por tratar de entender lo que hacen, pero, además, ser capaces de darse cuenta de aquello en lo cual han construido significados comunes” (Uc, 2008, p. 57), es decir, surge de una interacción para profundizar el nivel de la construcción de significados.

Este concepto parte de ser un proceso que genera productos a través de acciones intencionadas que se manifiestan verificables. Por ello, la intersubjetividad se constituye de tres niveles. El primero de ellos, a nivel de supuestos, en donde los interactuantes dan por hecho que el significado construido, es igual o parecido (Uc, 2008).

Un nivel mayor de profundidad se genera en el nivel de la certeza cuando uno o ambos interactuantes se accionan para verificar la claridad sobre el significado y finalmente, a nivel de realización cuando los interactuantes pueden ejecutar acciones en función de lo construido/entendido por ambos (Uc, 2008). Estos niveles de intersubjetividad permiten que la relación dialógica entre sujeto-objeto se cristalice.

Así, estos niveles permiten que los docentes y para este caso maestrantes, construyan lógicas de significación con la práctica como objeto de estudio y delimitan lo que produce en torno a lo formativo y/o educativo.

Dentro de estas lógicas de significación Bazdresch (2000) propone acciones a nivel de constructo cognitivo y que resultan manifestaciones sobre el grado de apropiación del sujeto, sobre el objeto, sin que sea un esquema predeterminado o una guía rígida a seguir.

Esta lógica de significación se inicia cuando el sujeto evoca experiencias que resultaran el antecedente para que, de acuerdo a la postura sociocultural, pueda entrar en acción, y para Bazdresch (2000) pueda experimentar. Seguido de ésta, el sujeto realiza un proceso de intelección, mismo que es verificado de manera intelectual por el propio sujeto que aprende o asimila una situación, aprendizaje o experiencia para, finalmente valorarla e integrarla en su repertorio mental.

Metodología

Una vez conceptualizados los términos, se construyó una ruta metodológica, con el fin de subsanar las condiciones de significación de los maestrantes sobre la innovación y su alcance. Por ello, se consideró un enfoque cualitativo, el cual “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos y sus instituciones, busca interpretar lo que va captando activamente (Hernández, 2006, p. 9). Además, se consideró la etnometodología, referida a la “investigación de las propiedades

racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (Garfinkel, 2006, p. 20) con la finalidad de comprender la lógica de los razonamientos y su transformación a nivel conceptual y procedimental.

Por ello, se planificó trabajar, en un total de 12 sesiones, la conceptualización de los conceptos innovación e intervención, así como la diferencia de ambos a nivel de profundidad. Se incluyó también, la conceptualización de los niveles de intersubjetividad y su distinción a partir del uso de registros simples y matrices de recuperación de la práctica y de éstos, se revisó la lógica de significación a nivel cognitivo en sus alumnos, es decir lo que sus prácticas produjeron. Este proceso, se planificó para generar un texto que distinguiera distintas problemáticas de su práctica, con la intención de problematizar y delimitar un objeto de innovación.

Es importante resaltar que la metodología que se encuentra descrita en la propuesta del posgrado, asume que el estudiante del mismo, debe emplear la investigación-acción como metodología, lo que resume la intención de mejorar la práctica docente para traducirla a términos educativos.

Durante la aplicación del plan de acción, en las sesiones que refirieron a la conceptualización de los términos enunciados, los maestrantes expresaron reconocer las diferencias en función de los alcances que cada uno de los términos implica y plantearon algunas cuestiones en donde los asociaron a objetos de estudio y su interés por indagar sobre los mismos, esto, derivado de la revisión de los conceptos innovación e intervención en la literatura.

Después de esta conceptualización, se pasó a la revisión de las producciones a nivel intersubjetivo, teniendo como antecedente, el uso de registros simples. Durante esta actividad, los maestrantes asociaron los niveles con las acciones manifestadas en los registros simples.

M-. En estas acciones, me quedé a nivel de los supuestos. De hecho, las preguntas que son recurrentes, son cerradas porque preguntó por un si o un no te quedó claro.

P-. y eso, ¿en qué nivel de la lógica de significación ubica a tus estudiantes?

M-. pues ni siquiera de evocación, es algo mecánico /mientras guarda silencio/ tengo que hacer algo

A través de una serie de preguntas que se les plantearon a los estudiantes, partiendo de la idea de qué es lo que se produce a nivel de interacción, varios estudiantes se centraron en analizar las producciones sobre su intervención, para rescatar lo producido en términos de aprendizaje. Sin embargo, otros más, se encaminaron en redireccionar este análisis a nivel de alumno.

M-. es que es una cultura de los mismos niños, que uno les pregunta, y ellos no dan más explicaciones.

P-. y si ellos, te dan información limitada, que no es suficiente para poder evaluar su nivel de logro sobre un aprendizaje ¿Te quedas así?

M-. pues no, les tengo que preguntar.

P-. entonces, ¿es una condición del estudiante? O ¿el profesore puede influir para cambiar esas condiciones del estudiante?

M-. Pues eso si.

Este tipo de respuestas de los maestrantes, son, justamente, las que esclarecen la diferencia entre innovación e intervención, pues a decir de la participación expuesta, se asume la condición de poca explicitación sobre un tópico, como limitación única del estudiante.

Después de las revisiones sobre los registros simples, se particularizó en el segmento de acuerdo a las intenciones y el análisis por acciones con la finalidad de que los maestrantes identificaran las recurrencias de su práctica y la intersubjetividad que se produjo. Se les cuestionó por la interacción y lo que se produjo, por lo que se les pidió que “nombraran” la interacción en términos teóricos

M-. pues es que, si solo pido que guarden silencio y otra vez, pido lo mismo, lo llamaría disciplina.

P-. ¿Disciplina? Busca ¿qué es la disciplina y lo contrastas con lo que se produjo? /el maestrante indaga en su equipo de cómputo el concepto/

M-. No, es solo control o llamadas de atenciones, pero ¿disciplina no verdad?

Esta actividad consideró siete sesiones y no cuatro como se tenía previsto. El aumento en la dedicación del análisis de la intervención permitió que los maestrantes significaran los procesos de enseñanza-aprendizaje y que problematizaran en torno a un elemento en común; la intersubjetividad a nivel de supuesto.

Posteriormente, se analizó lo que manifestaron los estudiantes de acuerdo a la lógica de significación de Bazdresch (2000) y, salvo una maestrante, se encontró que la producción de los alumnos que atienden, se ubica en los niveles de evocar y en algunos casos, experimentar, sin llegar a la intelección, la verificación ni la valoración.

Por ello, se comenzaron a delimitar dos categorías de análisis; la primera de ellas, referida a la intervención del profesor en torno a un elemento de la docencia y su transformación a lo educativo, y otra categoría referida a los estudiantes, área de oportunidad generada por la propia docencia.

El proceso descrito en las líneas anteriores, permitió que, en todos los casos, se plantearan hipótesis de acción, “orientadas a la explicación y relación entre variables” (Latorre, 2005, 46) con la finalidad de someterlas a prueba y emitir resultados.

Resultados

Después de la intervención generada con los maestrantes, se aplicó el cuestionario que permitió el diagnóstico de la presente investigación y que se inclinó por cuestionar sobre innovación, intervención, cambio y transformación, acompañado de una novena pregunta que se enfocó en plasmar sus reflexiones sobre el proceso seguido y una pregunta final que recuperó el cambio sobre su percepción sobre el objeto de estudio construido.

En la sistematización de los resultados, en las primeras ocho cuestiones se encontró que, de los 14 maestrantes, diez de ellos, brindaron respuestas acercadas a la caracterización de cada término, con énfasis en la diferencia que, posterior a la revisión de la literatura y la ejercitación en matrices de recuperación de la práctica encontraron. Tres estudiantes, en sus respuestas, expresaron, en algunos casos, la conceptualización de manera literal y, uno más, expreso reconocer la diferencia a nivel conceptual, no así en lo operativo e instrumental.

Lo anterior, permitió vislumbrar que, después de este primer acercamiento con los estudiantes, en un tiempo promedio de seis años posteriores a su egreso, en los cuales no hubo producciones al respecto de su formación en la MIPD, pudieron internalizar el concepto y la diferenciación, en particular, a lo referido a la innovación y la intervención.

Esto se comprobó en las acciones emprendidas para problematizar y delimitar las dos categorías referidas en la metodología de la presente investigación, pues los diez maestrantes que se valoraron con conceptualizaciones asertivas y diferenciaciones claras en el discurso escrito, delimitaron problemáticas referidas a dos categorías de análisis, cuyos sujetos de estudio fueron tanto el profesor, como sus estudiantes y la construcción de una relación dialógica de aprendizaje.

Los cuatro restantes, para llegar a tal fin, tuvieron sesiones particulares con quienes fungirán como sus directores de tesis, con la finalidad de delimitar dichas categorías.

Con respecto a la pregunta que recuperó las reflexiones sobre el proceso seguido, la totalidad de los cuestionados expresaron no tener claridad sobre los mismos, a antes de recomenzar los procesos de asesoría y se inclinaron por reconocer que el alcance teórico, incide manera

directa en las acciones y producciones de investigaciones y que, incluso, determinarán el nivel de dominio y de éxito al proceso seguido.

Estas respuestas se complementaron con la décima pregunta. En la misma se respondió bajo una lógica argumentativa expresada en términos del cambio de una perspectiva de racionalidad técnica y el sentido común, por una acción acciones deliberadas e intencionadas, visión que se indagará en nuevos proyectos de investigación.

En esta cuestión, también se expresó la dificultad para “verse a si mismos”, pues la lógica discursiva parte de la idea de que la enseñanza se traduce a términos de aprendizaje, es decir, que mientras el profesor enseña, el estudiante aprende.

Finalmente, independiente a la aplicación del cuestionario, se valoró que los maestrantes, durante el proceso de problematización, encontraron dificultades para “nombrar” las acciones plasmadas en los registros simples, área de oportunidad surgida por la falta de dominio curricular, teórico y epistemológico sobre la propia docencia y su profesionalización, pues cuando se les cuestionó sobre las interacciones y sus resultados, se enunciaron una serie de conceptos que, al ser de nueva cuenta indagados para la revisión de la congruencia y consistencia entre lo observado y nombrado, evidenciaron un vacío terminológico.

Discusión y conclusiones

Para el cierre de la presente investigación, se convino realizar una discusión respecto de lo que los investigadores actuales han constituido sobre la innovación e intervención, permeada de la instrumentación de su recuperación y en triangulación con los resultados obtenidos en una primera intervención para modificar las estructuras de razonamiento de los maestrantes.

Con relación a la presente discusión y como parte de las conclusiones generadas después de este primer momento de indagación, se encontró que, un proceso de formación, indistintamente del nivel educativo, debe ser certero e intencionado y generarse a nivel de intersubjetividades de por lo menos, certeza, considerando que la máxima educativa debería estar puesta en las realizaciones, pues, para nuestro caso, los egresados de la MIPD, a pesar de haber concluido su posgrado, manifestaron dificultades para vislumbrar la intencionalidad y profundidad de las acciones para corresponder al objeto de estudio del programa.

Incluso, derivado de la postura anterior, es necesario que los profesores que forman parte de la planta docente de la oferta educativa de formación continua para el magisterio, problematicen su mismo actuar y eviten las condiciones de formación de los niveles inferiores, en donde se sobreentiende que la adopción de conceptos denominados “clave”, generará un proceso de asimilación. En este tipo de interacciones, se producen prácticas docentes y no educativas, tal como se discutió durante la presente investigación y aclarando que esta reflexión no es propia de los estudiantes y egresados en el proceso de la construcción de un documento recepcional y, por lo tanto, de investigación.

Estos logros, que se evidenciaron de manera palpable y concreta en diez egresados, se generaron a partir de un proceso de cambio sobre “sí”, pues tal como lo afirma Rosas (2008) “nadie puede aspirar a cambiar a los otros si no ha experimentado en sí mismo” (p. 16), lo que implica que, quien se somete a condiciones de cambio, intervención, intervención y transformación, se asume como sujetos perfectibles para construirse, destruirse y reconstruirse.

Si bien, resulta paradójico que el profesor que está inmerso en sus propios procesos y dinámicas escolares, dé sentido a las mismas, es importante que asuma, que la perspectiva subjetiva de lo que se realiza no siempre coincide con la realidad plagada de objetividad, pues también depende de un proceso émico que refiere a la colocación de un sujeto en el punto de vista del otro o bien, trasladado a otras consideraciones, donde el profesor se asume en el punto de vista del aprendiz.

Ambos procesos, deliberan el tan anhelado y poco evidenciado, proceso de innovación y de transformación de la práctica; el cambio interno del sujeto que se opera bajo la racionalidad técnica, por un sujeto cognoscente, émico, reflexivo y consciente de la subjetividad producida en el fenómeno de educar.

Se concluye también, que la caracterización anterior puede tener como antecedente, la formación de los profesores en la esfera de lo técnico con la errónea equiparación entre práctico y técnico, pues durante la revisión de la literatura, se observó y se recuperaron aportaciones donde los mismos maestrantes, se acercan a las revisiones teóricas, más por requisito, que por convicción, sin la consideración de un referente epistémico que determina la operatividad de un sujeto durante su indagación. Incluso, estas respuestas se expresaron como parten de un proceso reflexivo, posterior a la revisión de una serie de consideraciones para caracterizar su práctica.

Esta dificultad resulta, posiblemente, un factor de influencia, en la caracterización genérica de los profesores como meros operadores del curriculum, segmentados de la razón científica y plagados por la razón empírica.

Así mismo, se concluye que la cultura sobre la delegación de los resultados al sujeto que aprende, sigue siendo un motivo evidente de desligamiento sobre la producción de lo educativo. Esto, encontrado durante el diagnóstico, en donde la subjetividad discursiva en términos de razones sobre las condiciones del aprendiz, obstaculizaban el aprendizaje. Finalmente, es importante discutir el dominio conceptual, disciplinar, curricular, entre otros, de los maestrantes. En esta caracterización, derivada de los momentos de problematización, se puso de manifiesto la dificultad de los profesores por “nombrar” las condiciones de formación que se instalan en las aulas donde se gesta su acción profesional. Por ende, la guía para que el profesional de la educación interprete la realidad subjetiva, para racionalizarla e interpretarla se compondrá de relaciones causales y fenomenológicas, evitando a toda costa el determinismo.

Tal como lo menciona Bazdresch (2000)

Se asume que, únicamente ayudando a los docentes a ser más autoconscientes de los determinantes causales de sus creencias y prácticas, podrán llevar un autocontrol racional. La aspiración es aumentar la autonomía racional de los docentes pues se interpreta a la práctica educativa, no simplemente moral sino como práctica social, históricamente determinada, culturalmente asentada y siempre vulnerable ideológicamente. (p. 109)

La determinación de la instrucción en y para la acción, deberá ser fundamentalmente metacognitiva y autónoma para la apropiación de saberes que se constituyan en la docencia que responde a lo que Álvarez de Sayas (1992) denominó encargo social y que, en término educativos determinados por la disposición social, lo sitúan como excelencia.

Por ende, se concluye que la determinación de la innovación, estará plagada por el deseo del cambio y la transformación y se gestará en la medida en la que el profesor reflexione sobre la producción de su labor a nivel de intersubjetividades centradas en la realización.

REFERENCIAS

- Álvarez de Sayas, Carlos Manuel. (1992). “La escuela en la vida”. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Bazdresch, M. (2000) *Vivir la educación. Transformar la práctica*. México. Secretaria de Educación de Jalisco.

- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Edit. Morata.
- García Herrera, Adriana Piedad y Dueñas García José Luis (2006) “Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica” en “La significación de la práctica educativa”. Perales, Ponce Ruth (Coordinadora). México 2006. Paidós Educador.
- Garfinkel, H. (2006) *Estudios de etnometodología*. España. Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. Mc-Graw Hill.
- Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica*. Barcelona. Grao.
- Rosas, L. (2008) *El cambio en la práctica educativa en La práctica educativa. reflexiones sobre la experiencia docente*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Guanajuato, México.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, Madrid, España. 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta]
- Tejeda, J. (1998) *Los agentes de innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. España. Aljibe.
- Uc, L. (2008) *En torno al análisis de la práctica docente*, en *La práctica educativa. reflexiones sobre la experiencia docente*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Guanajuato, México.

Resolución de problemas (Polya) Segundo Grado de Primaria, investigación en posgrado (ENSEM)

Miguel Eslava Camacho

Erika María Baltazar Martínez

Yutsil Belén Escobedo Ortiz

Meslava7@Hotmail.Com

Escuela Normal Superior Del Estado De Mexico

Línea Temática: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

Resumen

A partir de la Administración Federal, que dio inicio el pasado primero de diciembre de 2018, cuando el Lic. Andrés Manuel López Obrador, tomo posesión de la presidencia de los Estados Unidos Mexicanos, la Secretaría de Educación Pública (SEP), encabezada por Esteban Moctezuma Barragán, desarrolló proyectos dirigidos a proponer al legislativo diversas reformas, entre ellas, las que competen a la Educación Superior y en particular a las Escuelas Normales.

Entre la vorágine de acontecimientos, la ENSEM desarrolla la Maestría en Matemática Educativa (Plan 2017), con orientación hacia la investigación, diseñada por dos especialistas emanados de esta casa de estudios; en este contexto, una de las investigaciones dirigidas a la obtención de grado, parte de la problemática detectada en educación básica, en un grupo de segundo grado de primaria, con respecto al uso de operaciones básicas para la resolución de problemas, atendido a través de posturas teórico metodológicas emanadas de la matemática educativa y de las ciencias sociales, como son; la teoría de situaciones didácticas (Brousseau, G), Resolución de problemas (Polya, 1981) y la postura hermenéutica de Michel De Certeau, todo ello conforma un informe de investigación con identidad normalista.

Palabras clave: resolución de problemas, operaciones básicas, situaciones didácticas, segundo grado primaria, hermenéutica.

Planteamiento del problema

El punto nodal para determinar la problemática educativa en México en un contexto internacional son las evaluaciones estandarizadas, aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a los países miembros, entre ellos, nuestro país; tal es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que se aplica a estudiantes de 15 años de escuelas públicas y particulares, específicamente en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. (INEE, PISA)

En nuestro país, se implementó desde el 2006, la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se aplicó en todas las escuelas primarias y secundarias del país, tanto públicas como privadas, con preguntas propias de español y matemáticas, fundamentalmente. (SEP, 2014)

Posteriormente ENLACE es sustituido por el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea) en el año 2015, cuyos instrumentos se aplicaron a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de Educación Media Superior. Los resultados de estas pruebas, reflejan el bajo rendimiento de los alumnos, generando debate de lo que falta por hacer en materia educativa en México. (Planea, 2017)

Con respecto a PLANEA en 2015, aplicada a los estudiantes de 6° grado de primaria, los resultados denotan que el 60.5% de los alumnos evaluados se ubican en el Nivel I, el menos satisfactorio, obteniendo únicamente 6.8% en el Nivel IV, considerado el más satisfactorio.

Específicamente en el Estado de México 58.3% en el NI, 20.3% en nivel II, 14.3% Nivel III y 7.1% en el nivel superior, resultados que representan una calificación reprobatoria debido a que más de la mitad de los alumnos se encuentran en el Nivel I, el más básico. De manera general indica que son alumnos mexiquenses de sexto de primaria, que no han alcanzado los aprendizajes esperados, puesto que desconocen procedimientos para resolver problemas. (Planea, s/f).

Con relación a las dificultades en el razonamiento matemático de los estudiantes de educación primaria mexiquenses; se encuentra que los alumnos de segundo grado grupo “B”, de la escuela primaria, motivo de este estudio; al momento de tratar los contenidos de matemáticas, en cuanto a propiciar su progreso en el transito del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos (SEP, 2011^a), presentan obstáculos evidentes en sus planteamientos que les hacen dar un resultado erróneo a las problemáticas presentadas, del tipo *contrato didáctico*, entre el maestro y alumno, donde se hacen una idea de lo que el otro espera de él y de lo que cada uno piensa de lo que el otro piensa (Brousseau, 2007, p.70).

Dada la observación del grupo, esta progresión entre el dominio concreto al planteamiento de algoritmos, representa un gran reto en la resolución de problemas, ya que los alumnos suelen dar como respuesta general la suma de los datos numéricos que se leen en el problema presentado, sin la comprensión, razonamiento o análisis de lo que se les pide resolver, ya sea con resta, multiplicación o reparto, únicamente cumpliendo con el requisito de entregar un resultado.

Por lo que se procedió a diseñar un instrumento diagnóstico, donde se toma en cuenta el proceso que inician los niños y niñas en la resolución de operaciones básicas, a través de analogías, entre diferentes acciones que los lleve al mismo resultado que sumar, restar, multiplicar o dividir, por ejemplo; poner, juntar, unir, quitar, n veces n , n grupos de n , agrupar, sumar repetidamente, repartir, separar en n grupos, cuántas veces cabe n en n , respectivamente. Sin llegar a la conceptualización como tal de cada operación.

El instrumento de referencia consta de tres apartados: el primero a *nivel conceptual*, el cual fue elaborado para identificar el dominio de los alumnos sobre los conceptos referente a operaciones básicas; suma, resta, multiplicación y reparto. El segundo en el aspecto algorítmico que consiste en una prueba matemática sobre el dominio de los algoritmos, en concreto; sumas, restas y multiplicaciones aritméticas de manera práctica.

Finalmente, el tercer aspecto procedimental, se refiere a la resolución de problemas que implican operaciones básicas, con ejemplos de la vida cotidiana en cuanto a la compra y venta de una gama diversa de productos. Cabe señalar que los alumnos de segundo grado grupo “B”, corresponden a 29 educandos, en edad de 7 a 8 años, pertenecientes a la Escuela Primaria Juan de la Barrera, en el municipio de Toluca.

Se describen a continuación, los errores detectados más significativos. En el aspecto conceptual; derivado de los resultados a la pregunta ¿qué es suma?, se establece que a partir de palabras clave o analogías; los alumnos dedujeron el significado de adición, el 58% que corresponde a 14 alumnos evaluados, acertaron en la pregunta. Los alumnos relacionan el concepto de *suma* con *repartir*, las dificultades representan un 42% que corresponde a 10 alumnos, por lo que es necesario corregir esos errores, debido a que estas concepciones tienen como consecuencia dificultades en la comprensión lectora de los cuestionamientos planteados.

Para los niños, los problemas se describen con las analogías antes mencionadas:

- ✚ *Si me quitan tantos objetos, ¿cuántos me quedan de la cantidad inicial?*
- ✚ *Si reparto tantos objetos entre tantos niños, ¿cuánto corresponde a cada uno?*

Dependiendo de cada esbozo de problema, se movilizan los conocimientos que ya adquirieron los alumnos, evidenciado cuando saben elegir el algoritmo necesario para desarrollar operaciones que les ayuden a dar solución a una problemática en matemáticas.

En el aspecto algorítmico, se detectaron un mayor número de dificultades en los alumnos; el 8% que corresponde a 2 alumnos obtuvieron todos los aciertos mientras que el 62% que corresponde a 15 alumnos presentan resultados muy bajos. Los resultados son desalentadores y se convierten en problemática porque a esta edad los alumnos deben dominar al menos estas operaciones y desarrollar el pensamiento matemático.

Las dificultades se encuentran en la sustracción y producto, a pesar de que algunos educandos resuelven correctamente las multiplicaciones, presentan errores en la resolución de restas. También existen alumnos que tienen problemáticas en las tres operaciones básicas. Por lo tanto, se puede determinar que los alumnos tienen errores focalizados en las sustracciones, independiente de que dominen el producto o adición.

Al no dominar las operaciones básicas, incluso cuando conocen el proceso para resolver los problemas planteados, el resultado que obtienen es incorrecto. Aquí radica la importancia de que resuelvan correctamente las sumas, restas o multiplicaciones.

Para finalizar; en el instrumento de diagnóstico, se identifica lo concerniente a la resolución de problemas que implican suma, resta, multiplicación y reparto. Obteniendo los siguientes resultados; a partir del total de planteamientos, que fueron 4 problemas por cada alumno; se encontró que el 58% respondieron incorrectamente, el planteamiento donde existen más aciertos que dificultades es a partir del reparto.

Al igual que en el aspecto algorítmico, es en la resolución de un problema contextual donde existen mayores errores es en el que se resuelve con sustracción, concluyendo que es la operación básica que les cuesta consolidar. Otro aspecto importante de señalar, es que los alumnos toman los datos numéricos que observan y realizan sumas o restas de manera aleatoria, sin analizar lo que se les pide.

Respecto al problema de contexto que se resuelve con adición, tenían además que encontrar la diferencia, lo cual indica que algunos logran realizar una de dos operaciones que se les solicita en la resolución de problemas. Con base en las diversas problemáticas que se argumentan, se establece la siguiente pregunta de investigación; ¿Cómo coadyuvar, al desarrollo de los aprendizajes para resolver operaciones básicas y su aplicación en problemas contextuales con estudiantes de segundo grado de primaria de la escuela primaria ubicada en el municipio de Toluca, Estado de México?

Los planteamientos epistémicos, que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, implican miradas teórico metodológicas, desde dos posturas cruciales, las propias de la investigación de la matemática educativa y las ciencias sociales.

La resolución de problemas, perspectiva teórica Polya G.

Polya (1981) enfatiza que, incluso cuando un alumno se encuentra motivado, dejarle solo frente a un problema o al contrario si se le brinda toda la ayuda prolonga el progreso del aprendizaje, debe ser una relación equilibrada en la que cada actor (docente y alumno) asuma su responsabilidad.

Dichas aportaciones, desde una postura heurística se consolidan en su famosa frase “un gran descubrimiento resuelve un gran problema, pero en la solución de un problema, hay un cierto descubrimiento”, y a partir de esto él teórico enfatiza motivar a enfrentar los problemas presentados, para los cuales existen estrategias de solución que han de ser descubiertas con ayuda de distintos cuestionamientos categorizados en las siguientes fases.

1. Comprender un problema
2. Concebir un plan
3. Ejecución del plan
4. Visión retrospectiva (Polya, 1981)

Primero, es necesario comprender el problema, es decir, ver claramente lo que se pide. Posteriormente se captan las relaciones que existen entre los diversos elementos, ver lo que liga a la incógnita con los datos a fin de encontrar la idea de la solución y poder trazar un plan. Como tercer paso se pone en ejecución el plan. Finalmente, volver atrás una vez encontrada la solución, revisarla y discutirla, (Polya, 1981).

Estos mencionados pasos (o guía), apoyarán al alumno a encontrar la solución del problema en cuestión, además de brindarle herramientas que le permitan ampliar sus habilidades y conocimientos, por ejemplo, la comprensión lectora, anticipación y predicción, organización, iniciativa, trabajo en equipo, movilización de saberes previos (competencia), autoevaluación y de la mano, autorregulación, preparándolo para el siguiente planteamiento al que se enfrente.

El papel del docente es fundamental; en la enseñanza de las matemáticas “el maestro deberá ponerse en su lugar, ver desde el punto de vista del alumno, tratar de comprender lo que le pasa por la mente, y plantear una pregunta o indicar algún camino que pudiese ocurrírsele al propio alumno” (Polya, 1981, p. 25).

Para ello, el autor sugiere formar hábitos y hacer de las preguntas siguientes oraciones diarias y frecuentes en la resolución de problemas ¿cuál es la incógnita?, o dicho diferente: ¿qué se requiere?; ¿qué quiere usted determinar?; ¿qué se le pide a usted que encuentre? (Polya, 1981)

“El propósito de estas preguntas es concentrar la atención del alumno sobre la incógnita. A veces se obtiene el mismo resultado de modo más natural sugiriendo: Mire atentamente la incógnita” (Polya, 1981, p. 25), como primer paso a la comprensión del problema es la focalización de la incógnita, punto de inicial de un proceso reflexivo.

Sin embargo, en éste punto es necesaria la Transposición Didáctica, debido a que, dependiendo del contexto, a la edad de los alumnos que son sujetos de estudio, desconocen ciertas palabras, además de que están en proceso del desarrollo de su lenguaje y siguen expresando palabras con errores gramaticales, por lo cual sería sugerido que se si no se entiende la palabra *incógnita*, se sustituya.

“El profesor que desee desarrollar en sus alumnos la aptitud para resolver problemas, debe hacerles interesarse en ellos y darles el mayor número posible de ocasiones de imitación y práctica” (Polya, 1981, p. 27), el diseño de las actividades por parte del docente es primordial, aquí radica la relevancia de esta, base teórico metodológica, ya que permitirá diseñar actividades pertinentes, evitando heredar errores al momento de la imitación.

La teoría de situaciones didácticas

La enseñanza se convierte en una actividad que concilia dos procesos: uno de enculturación y otro de adaptación independiente. (Brousseau, 1986), una cultura matemática que se va arraigando desde los padres de familia, y en la cual, si no se corrigen ciertos errores, pueden arrastrarse hasta generaciones posteriores. De este modo, el aprendiz va a enfrentarse a diversas situaciones, problemas, conflictos que resolver:

Así, un problema o un ejercicio no pueden considerarse como una simple reformulación de un saber, sino como un dispositivo, como un medio que "responde al sujeto" siguiendo algunas reglas. ¿Qué juego debe jugar el sujeto para necesitar un conocimiento determinado? ¿Qué aventura -sucesión de juegos- puede llevarlo a concebirlo o a adoptarlo? Desde este enfoque, se describe al sujeto como si fuera un jugador de ajedrez que actúa teniendo en cuenta solo sus conocimientos y el estado del juego. ¿Qué información, e sanción pertinente debe recibir el sujeto por parte del medio para orientar sus elecciones y comprometer tal conocimiento en lugar de tal otro? (Brousseau, 1986, p. 15).

Un problema contextual, en la escuela tiene una polaridad; la oportunidad de aprender, se necesitan diferentes elementos conjugados para enfrentar tal problema, y en el mejor de los casos, valorarlo como el medio donde se ponen en juego las competencias de cada individuo, así como sus fortalezas y dificultades, a fin de trabajar en ellas, implica realizar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, a través de teorías dirigidas a la matemática educativa.

La teoría de situaciones didácticas, son definidas por Brousseau (1986) como aquellas que describen la actividad del profesor y también la del alumno, pues incluye al entorno del aprendiz, desde el medio, el docente hasta el sistema educativo.

Implica, partir de interesar a los niños y tiene que ver con elementos lúdicos, Brousseau definió Situación a-didáctica a este proceso de juego en el que los niños se relacionan con el conocimiento de forma indirecta aplicando su comprensión en momentos ajenos a lo académico.

Posteriormente surge la fase de acción, donde el alumno sabe que el problema fue elegido para hacer que adquiriera un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin tener presentes razones didácticas. “No sólo puede, sino que también debe, porque no habrá adquirido verdaderamente este conocimiento hasta no ser capaz de utilizarlo en situaciones que encuentre fuera de todo con texto de enseñanza y en ausencia de cualquier indicación intencional” (Brousseau, 1986, p. 31).

En esta situación los alumnos interactúan tantas veces como sea necesario con el conocimiento y el medio, a fin de encontrar aquellas estrategias que le periten resolver el problema, por ello se denomina de acción.

En general, una estrategia se adopta rechazando intuitivamente racionalmente una estrategia anterior. Una estrategia nueva se somete a la experiencia y puede ser aceptada o rechazada según la apreciación que tenga el alumno sobre su eficacia. La sucesión de situaciones de acción constituye el proceso por el cual el alumno va a "aprenderse" un método de resolución de su problema (Brousseau, 1986, p. 21).

Se considera aprendizaje cuando se modifica algo en el conocimiento, el cual puede expresarse por descripciones o procedimientos; sin embargo, esto puede confundirse con simples proyecciones o planteamientos mecanizados generalmente heredados por los profesores, por lo tanto, la manifestación observable es un patrón de respuesta explicado por un modelo implícito de acción.

En la fase de formulación, Brousseau indica que es insuficiente que un alumno sepa resolver el problema, además es necesario que sea capaz de comunicar sus estrategias a sus pares, esto también es una forma de actuar sobre la situación.

Por lo tanto, es necesario que después de comunicar sus estrategias, los alumnos puedan comprobarlas para asumirlas, modificarlas y/o mejorarlas, aquí es importante recordar que “existen diferentes procedimientos para dar respuesta al problema. Esto permite que alumnos con diferentes capacidades dentro de una clase puedan abordar la misma tarea y que vayan evolucionando” (De Castro, et al, 2015, p. 72,).

Posteriormente se plantea la fase de validación, la comunicación en esta situación didáctica, requiere un emisor, cuyo papel es el de un proponente, mientras que el receptor será un oponente, en este juego de argumentos, ambas partes cooperarán, ya sea conjugando conocimientos o debatiendo porque el procedimiento de uno sería mejor que otro.

Los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías –en cuanto conjuntos de enunciados de referencia- y aprenden como convencer a los demás o como dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc. Las razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas, puestas a prueba, debatidas y convenidas. El alumno no solo tiene que comunicar una información sino que también tiene que afirmar que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión presentar una demostración (Brousseau, 1986, p. 23).

Existe la necesidad, sobre todo del profesorado, de avalar que todo lo que se desarrolló durante las diferentes situaciones concluye de manera exitosa, y es que si no se reconoce el conocimiento en un contexto diferente al áulico, éste se limita y vuelve al mismo sitio de donde intenta salir, la reproducción inconsciente de un saber que transmite el profesor, sin transcendencia. A esta situación se le denomina fase de institucionalización.

(...) los conocimientos privados e incluso los públicos permanecerían contextualizados y tenderían a desaparecer en la marea de recuerdos cotidianos si no se los reubicara dentro de un repertorio especial cuya importancia y uso no fueran confirmados por la cultura y la sociedad (Brousseau, 1986, p. 28).

Para la investigación, una mirada humanista, es trascendental en el trabajo del docente investigador, implica un sentido hermenéutico frente a los niños de segundo grado que cursan la educación primaria; la postura teórica de Michel de Certeau, entrelaza lo cotidiano con la toma de la palabra.

Así se afirma, feroz, irreprimible, un nuevo derecho que se ha vuelto idéntico al derecho de ser hombre, y ya no un cliente dedicado al consumo o un instrumento útil a la organización anónima de una sociedad. (...) Aquí todo el mundo tiene el derecho de hablar (De Certeau, 1995, p. 39).

Ciertamente, la toma de la palabra tiene la forma de un rechazo; es una protesta, pues sus orígenes datan de manifestaciones realizadas por los estudiantes para abolir la sociedad de clases. En un intento por ser escuchados y omitir los estándares e imposiciones del sistema político, estos toman, agarran, exigen y no sueltan la palabra, expresan sus deseos y mejor aún, argumentan porqué el sistema establecido es erróneo.

La "cultura popular" se presenta de un modo diferente, así como toda una literatura llamada "popular": se formula esencialmente en "artes de hacer" esto o aquello," es decir, en consumos combinatorios y utilitarios. Estas prácticas ponen en juego una ratio "popular", una manera de pensar investida de una manera de actuar; un arte de combinar indisociable de un arte de utilizar (De Certeau, 1980, p. XLV).

En este entramado social, surge la revolución simbólica, pues, sea a causa de lo que significa más que de lo que hace, sea a causa de que impugna las relaciones (sociales e históricas) para crear otras, las auténticas. Además, el símbolo es la indicación que afecta a todo el movimiento, en su práctica y en su teoría (De Certeau, 1995, pp.32 y 33). Un acontecimiento no es lo que uno puede ver o saber sobre él sino lo que se vuelve (y para nosotros en primer lugar) (De Certeau, 1995, pp.48).

Metodología: La investigación se fundamenta en el planteamiento teórico metodológico, denominado teoría de situaciones didácticas, para con el diseño de las actividades a implementar con los estudiantes sujetos del estudio, como un primer momento del estudio, incorporando la resolución de problemas de Polya (1981), para con la organización del trabajo colaborativo a incorporar, finalmente interpretar los resultados con base en la postura epistémica de Miche de Certeau, con las figuras de análisis, la toma de la palabra, lo cotidiano y lo simbólico.

Se diseñaron cinco situaciones didácticas; situación a-didáctica, acción, formulación, validación e institucionalización, por ejemplo, para con la fase de formulación, las actividades se organizaron de la siguiente forma:

Conocimientos aplicados	Aplicar sumas o y restas en la resolución de problemas.	Intención didáctica	Que el alumno fortalezca por medio de la compra y venta, la suma y resta.
FORMULACIÓN	<p>La granja. Forma equipos de 5 alumnos previamente diseñados por la docente. Se reparten cartulinas con un establo de dibujo y los dibujos de animales de granja. Cada equipo resolverá 4 problemas con ayuda del material. En plenaria leen la consigna y retoman los pasos para COMPRENDER EL PROBLEMA. ¡Bienvenido a tu pequeña granja! Tu equipo y tú son los responsables de los animales que hay en ella, para empezar, debes leer los problemas que existen con los animales y resolverlos.</p> <ol style="list-style-type: none"> En la granja hay 10 gallinas, 2 gallos, 49 pollitos, 32 vacas, 15 caballos, 13 toros, 43 puerquitos, 20 ovejas, 17 conejos, 3 perros y 5 gatos. ¿Cuántos animales hay en total? La maestra Yutzi necesita formar su propia granja, para esto necesita que cada equipo le entregue 2 gallinas, 1 gallo, 2 vacas, 1 toro, 5 puerquitos, 5 ovejas, 2 conejos, 1 perro y 1 gato. ¿Cuántos animales quedarán en tu granja de cada uno? Organiza a los animales por especie. En tu granja hay 8 gallinas. ¿Cuántas patas de gallinas son en total? También hay 12 toros, ¿cuántas patas de toros son en total? En tu granja quedaron 49 pollitos, si los tienes que acomodar en 7 cajas diferentes para poderlos vender, ¿cuántos pollitos van a quedar en cada caja? 		CONCEBIR Y EJECUTAR UN PLAN
			<p>¿Has resuelto un problema parecido? ¿Conoces un problema relacionado con éste? ¿Se trata de quitar-restar, de sumar-adherir, de suma reiterada-multiplicación? ¿Cómo puedes saberlo? ¿Has empleado todos los datos? ¿Qué operación sugieres que te ayudará? EJECUCIÓN DEL PLAN Resuelve la operación que consideraste para resolver el problema. Comprueba si tu plan funciona utilizando la cartulina para contar.</p>

Imagen 1. Diseño de la situación de formulación, con base en la resolución de problema.

La mirada hermenéutica, permitió el diseño y rediseño de las situaciones didácticas, colocando al centro a los estudiantes, así como interpretar los resultados en las diversas fases, a continuación, se coloca la interpretación en la fase de acción.

Los niños se apoderan de la palabra: En la situación de acción, los alumnos interactúan tantas veces como sea necesario con el conocimiento y el medio, a fin de encontrar aquellas estrategias que les permiten resolver el problema, de acuerdo con Brousseau (1986). Rechazan o validan intuitivamente una estrategia ya sea propia o ajena en función de las fases de Polya (1981); las cuales se abordaron anteriormente y en las que se constata que los alumnos suelen resumir estos pasos y proponen una solución que a su juicio sea correcta.

En este caso se les permitió interactuar con un medio en el que pudieran interactuar con material concreto y a la vez, abstraer sus acciones a operaciones aritméticas en un pizarrón, y además de identificar las fases de Polya, se observan comportamientos y conductas interesantes, que a lo largo de la historia han definido a los hombres, tal como lo es la Toma de la Palabra.

Situación de acción, Equipo 1, (página 82, párrafos del 10 al 23, registro en el informe de investigación, cada clave, corresponde a un estudiante, DY: Investigador).

1. Comprender un problema 2. Concebir un plan 3. Ejecución del plan	10	DY	Las que tienen más, ¿quién tiene más?, ¿qué tenemos que hacer para saber quién tiene más?	Datos
	11	SS	Contarlas	
	12	DY	Entonces, ¿qué hacemos primero?	
	13	TODOS	Contarlas	
	14	DY	A ver cuenten, ¿cuántas tienen?	
	15	CV	Catorce	
	16	GM	Doce	
	17	CL	Once	
	18	DG	Veinte	

19	SS	Dieciocho
20	DY	Y ¿cómo sabremos cuántas tenemos en total?
21	CV	Haciendo la suma
22	DY	Haciendo la suma, ¿qué vamos a sumar?
23	CV	Las pelotas

Como se aprecia en el diálogo, los alumnos identifican los datos que necesitan para resolver la consigna que les plantea la docente, tal como lo dice Polya (19181), se resuelven algunas preguntas que ayudan a comprender el problema: ¿Ha empleado todos los datos? Para lo cual antes de emplearlos es necesario conocerlos, y los alumnos lo expresan en el renglón 13, donde participan diciendo que lo primero por hacer es contar la cantidad de pelotitas que tiene cada quien.

Los alumnos de segundo grado lograron comprender y resolver problemas de adición, sustracción, multiplicación y algunos alumnos también de reparto, este último con estrategias diversas, muestra de ello es la situación de validación donde utilizaron la resta, ejemplificación con objetos cercanos o multiplicación, que les permitió dar una solución.

Algunos alumnos suelen limitarse a escuchar las soluciones que da la docente o que le han enseñado en casa, motivar la participación activa depende de la metodología elegida para desarrollar una clase que involucra la movilización de saberes.

Es evidente que los estudiantes fueron capaces de comprender un problema, concebir un plan y ejecutar ese plan sin necesidad de desglosar cada fase paso por paso como lo demuestran los diálogos en los que al leer el planteamiento el alumno desarrollaba casi de manera inmediata la solución; excepto por la visión retrospectiva en la cual sí había un tiempo de espera para reflexionar sus métodos de solución después de que se involucró aquel que fungía como Hombre Sabio (ya sea la investigadora u otro compañero) para generar un intercambio y corregir en caso de ser necesario.

Algunos de los niños resolvieron los problemas con cálculo mental sin ayuda de una operación escrita, en su mayoría son los alumnos que lograron la formulación de argumentos para comunicarlos a otros. El medio físico y material concreto tal como lo muestra el diseño de las secuencias didácticas; tiendas, uso del dinero, el tablero de valor posicional o pelotitas para identificar de manera concreta un grupo de elementos les facilitó a los alumnos la comprensión de problemas y la resolución de los mismos; puesto que permitió el reparto o enumeración de forma tangible.

Un porcentaje de los alumnos defendieron su derecho a hablar a partir de la demostración de sus procedimientos y la validez de estos, se da cuenta de ello en algunos diálogos donde la investigadora corrige a algunos alumnos o alumnas y estos responden desglosando su procedimiento y demostrando que estaban en lo correcto, quiere decir que los niños tomaron la palabra, incluso cuando sus características personales no son extrovertidas, para expresar sus ideas y procedimientos, logrando la comunicación del saber y potenciaron el desarrollo de los aprendizajes de sus otros compañeros.

Es necesario que se repitan las situaciones didácticas tantas veces sea necesario estableciendo así un espiral de retroalimentación, donde los alumnos continúen el desarrollo o reforzamiento de los aprendizajes para dar solución a los problemas. El trabajo organizado en equipo propició en el alumno la visión retrospectiva dado el intercambio de argumentos e hipótesis de los niños para resolver los problemas, puesto que se generaba una reflexión y corrección de los procedimientos.

En la situación de acción se desarrolló la habilidad de proponer y tomar la iniciativa para dar solución a un planteamiento, así como corroborarlo o refutarlo; por otro lado, los alumnos que no lograron desarrollar los aprendizajes sí lograron identificar los datos de un problema, aunque los utilizaron erróneamente en la operación básica que se requería.

Se puede observar que la aplicación de la secuencia didáctica contribuyó a disminuir la cantidad de alumnos que presentaban problemas en los resultados de la prueba diagnóstica, ya sea en lo algorítmico, conceptual o procedimental. Es observable que el diseño, aplicación y evaluación de situaciones didácticas considerando aspectos teóricos metodológicos (Polya, Brousseau y DeCerteau) dentro del marco de la cotidianidad de los alumnos, logra el desarrollo y aplicación de sus aprendizajes para resolver problemas matemáticos que involucren operaciones básicas.

Referencias

- Brousseau, G. (1986, 2007reimp.), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Castro, C., Ruiz A., Ruiz N., y Sáenz, C. (2015), *Situaciones didácticas para el aprendizaje de las Matemáticas en la educación infantil*. Revista de Didácticas Específicas, nº 13, PP. 70-86.
- De Certeau, Michel (1980) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Francia: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, Michel (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Francia: Universidad Iberoamericana.

- INEE. *PISA. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/pisa/>. [3 de diciembre de 2019]
- Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea) Resultados nacionales 2015 6° de primaria y 3° de secundaria Lenguaje y comunicación. Matemáticas <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/4-3aSesionOrdinaria/RESULTADOSPLANEA.pdf>
- Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea)*, (2017). Recuperado de: <http://www.planea.sep.gob.mx/bienvenida/>. [3 de diciembre 2019]
- Polya, G. (1981), *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Ponte a prueba con PISA. PISA en México*. S.f. Recuperado de: (http://www.mexicox.gob.mx/assets/courseware/v1/9a15256e6b7905faf8b8d39e1f504b64/asset-v1:INEE+PAPC18023X+2018_02+type@asset+block/pisa_en_mexico.pdf) [11 de noviembre de 2019]
- SEP (2011^a), *Plan de Estudios*. México: SEP.
- SEP (2011^b), *Programa de Estudios, Segundo Grado*. México: SEP.
- SEP (2014). *ENLACE 2014. Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares*. Recuperado de: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/aplicacion/>. [11 de noviembre de 2019]
- SEP (2018), *Matemáticas. Libro para el maestro. Segundo grado*. México: SEP.
- SEP, (2013). *Resultados Históricos 2006-2013, ENLACE 2013*. Recuperado de: http://enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/15_EB_2013.pdf.

¿QUÉ SABEN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN? REFLEXIÓN ACERCA DE LOS PROPIOS CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Claudia Del Carmen Pank Valenzuela cpank@edubc.mx

Britany Abril Esmeralda Soto Espinoza

Sayuri Susana Nidome Garcia

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Línea temática.

Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

Resumen

La presente ponencia es el resultado parcial de la investigación titulada “¿Qué saben los docentes en formación sobre el lenguaje y la alfabetización? reflexión acerca de los propios conocimientos y prácticas para la alfabetización inicial en educación básica”; que tiene como finalidad analizar los posibles cambios en la formación inicial en cuanto a la experiencia educativa con lenguaje y alfabetización inicial, que vivieron las jóvenes estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata, ubicada en la ciudad de Mexicali, Baja California, a partir de la intervención con el programa de “Lenguaje y alfabetización” y el trabajo con metodologías apropiadas al contenido disciplinar. Se pretende conocer si el grupo de tercer semestre, que ha participado con este programa como parte de su formación inicial, contempla opciones diferentes en sus competencias, como área de oportunidad en el desarrollo profesional, a través de la toma de conciencia que les demanda un espíritu reflexivo y crítico acerca de los propios conocimientos y prácticas. Pues necesitan asumir un compromiso extendido, una mirada prospectiva hacia el futuro de los niños con los que trabajarán.

Palabras clave.

Competencias, Perfil de egreso, Plan de estudios, Lenguaje, Alfabetización.

Planteamiento del problema

Las competencias son aquellas que señalan un conjunto de conocimientos, habilidades y valores involucrados en este caso en el desempeño como del formador, permiten atender situaciones y problemáticas del contexto escolar y en los distintos ámbitos de la organización del trabajo. Se encuentran enunciadas en el perfil de egreso normalista en unidades, elementos y expresan desempeños que deben demostrar los estudiantes al término de la licenciatura. Así mismo, son específicas e integradoras y tienen un carácter transversal en el curriculum. El perfil de egreso es la referencia y guía del plan de estudios, se expresa en competencias genéricas y profesionales que se encargan de describir lo que los egresados de la Licenciatura en Educación serán capaces de realizar al término del plan de estudios. Fortalecer las competencias de los estudiantes implica realizar un reconocimiento intencionado de éstas a través de los cursos que se encuentran en la malla curricular 2018, y proponer un plan que contemple la educación desde este enfoque; esto induce a proponer la investigación planteada en el curso que atiende el Programa de “Lenguaje y Alfabetización”, ya que el plan de estudios tiene como objetivo único concretar las competencias de las estudiantes normalistas.

La reflexión de las competencias, permitirá al estudiante contar con marcos explicativos que permitan la toma de decisiones fundamentadas en su práctica. Por lo tanto nos proponemos, conocer si el grupo de tercer semestre, que ha participado con este programa como parte de su formación inicial, contempla opciones diferentes en sus competencias, como área de oportunidad en el desarrollo profesional, a través de la toma de conciencia que les demanda un espíritu reflexivo y crítico acerca de los propios conocimientos y prácticas. Y así, asegurar un compromiso prolongado, una mirada prospectiva hacia el futuro de los niños que encontrarán en educación básica. El contexto donde se desarrolló la investigación, es la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata en Mexicali, Baja California, México. En esta institución el grupo de tercer semestre tiene 38 estudiantes de entre 19 y 26 años edad, el resultado del estudio es del semestre de septiembre de 2019 a enero de 2020.

Marco teórico

Durante años la educación en México ha ido incrementado, tanto la priorización de esta, cómo las personas que deciden formar parte de ella, consideramos que se debe tanto a la reforma o rediseño de los planes de estudio que cada cierto tiempo han venido sufriendo modificaciones, según las demandas mundiales, como a la influencia de las nuevas tecnologías. La educación en nuestro país ha atravesado una serie de reformas estructurales que han impulsado algunos cambios positivos pero sabemos que aún faltan cosas por considerar para el cambio.

McLuhan (1974), menciona:

“El proceso histórico en la creación de planes académicos formalizó el estudio y estableció medidas y patrones para el correcto desarrollo de los estudiantes a través del estudio de libros y manuscritos, pero el mismo proceso ha impedido la apropiación y utilización de las nuevas tecnologías de transmisión de información para el beneficio de la educación (citado en Azamar, 2010)”.

Por lo ya mencionado, es importante no olvidar, que la educación en México ha ido progresando, quizás no de una manera apresurada, pero si se ha transformado. México comenzó a adentrarse aproximadamente en el siglo XXI en la educación superior, haciendo énfasis en generar personas cada vez más competentes, para enfrentar los desafíos que las distintas profesiones proponen.

“La educación superior en el mundo es un ámbito de profundas transformaciones, con repercusiones en los planos económico, social, político y cultural. Muchos países están reformando sus sistemas educativos porque avizoran que lo que suceda hoy en las aulas marcará la trayectoria de su futuro”.(Tuiran, S/A).

Por lo ya mencionado es casi imposible no reconocer la evolución que como país se ha tenido en este ámbito. El crear generaciones cada vez más enriquecidas en competencias que las disponen a enfrentar el diario vivir, esto es por mucho, una de las contribuciones que más anhela la educación superior.

El perfil de egreso ámbito de la educación superior y los planes y programas de estudios representan el elemento referencial, el punto de partida, para la construcción y diseño de un Plan de Estudios. En el Plan de estudios 2018 de las licenciaturas en educación, “éste expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente” (DGESPE, 2018). Lo integra competencias genéricas y profesionales, así como las unidades o elementos.

Las competencias del perfil de egreso, de los mismos cursos que componen la malla curricular “permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y conducirán a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación preescolar” (DGESPE, 2018). Dando por sentado que el estudiante que egresa como docente, contará con las competencias necesarias para su incorporación al servicio profesional.

El Plan de Estudios es un documento que rige el proceso de formación de maestros de las diferentes licenciaturas en educación. La DGESPE (2018) refiere que las “orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las

tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica” Su aplicación en las escuelas que ofrecen educación normal debe permitir que se atiendan, con congruencia y eficacia, “las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos” (DGESPE, 2018). El plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar sostiene un enfoque basado en competencias. Las competencias genéricas y profesionales se encuentran establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro. Se entiende por competencia “la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea” (SEP, 2018).

El propósito del curso Lenguaje y alfabetización es que los estudiantes normalistas “conozcan las propuestas didácticas que, por consenso teórico y evidencia empírica, se consideran –en la segunda década del siglo XXI- imprescindibles para el aprendizaje del sistema de escritura y de las estrategias de uso de la lengua escrita” (DGESPE, 2018). Hay que agregar que los estudiantes tendrán la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones. También requiere la capacidad de evaluar críticamente y filtrar la información que se produce, se accede y se hace pública tan fácilmente. Estos cambios sociales ponen en conflicto a la larga historia de las prácticas y métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto plantea el reto de: ofrecerles a los niños un repertorio de situaciones didácticas pertinentes para la alfabetización inicial y, en general, para la enseñanza del lenguaje escrito.

El curso Lenguaje y alfabetización se plantea como una estrategia para satisfacer estas demandas. En él se propone la participación de las docentes en formación y docentes en servicio: la planeación de las situaciones que van a implementar; la puesta en práctica de estas situaciones didácticas de manera guiada y bajo observación del docente, y, finalmente, la reflexión sobre el proceso de implementación y sus resultados como una forma de generar nuevos conocimientos didácticos.

Se considera en el Plan y programas de estudios de educación preescolar (2017), que los niños logren a través del lenguaje expresar sus ideas de manera cada vez más claras y completas en relación a sus sentimientos, puntos de vista, “por medio de experiencias de aprendizaje que favorezcan el intercambio oral intencionado con la docente y sus compañeros de grupo” (p.189). El reto se presenta en preescolar, en el progreso de los niños, cuando realmente ponen en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dicen, para quién lo dicen, cómo, para qué. El lenguaje le pertenece también a un desarrollo emocional y cognitivo, brindando así, confianza y seguridad en ellos mismos. En preescolar también se pretende la aproximación de los niños a la lectura y la escritura a partir de explorar y producir de textos escritos “como acercamiento a la cultura escrita, de modo que comprendan que se escribe y se lee con intenciones” (SEP, 2017, p.189).

Metodología

Para la realización pertinente de este trabajo es necesario primero definir algunos conceptos como lo es el tipo de investigación y la técnica elegida para que exista mayor entendimiento del proyecto. La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994: 2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Técnica de observación participante, que también se empleó, es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (Dewalt y Dewalt, 2002)

Bernard (1994), define la observación participante como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Él incluye más que la mera observación en el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos.

La técnica de observación participante cuenta con algunos parámetros que se siguieron:

1. Comunicar a la comunidad el objetivo de la observación y las actividades a realizar.
2. Ganar acceso y establecer relaciones
3. El proceso de realizar observaciones:
 - Observación descriptiva: se observa todo.
 - Observación enfocada: se basa en las visiones que tiene los participantes a través de entrevistas y que ha de servir de guía al observador acerca de qué observar.
 - Observación selectiva: el observador se centra en determinadas actividades.
4. Notas de campo y registro:
 - En relación al escenario se debe tener en cuenta el número de participantes, la edad, el sexo, etc.
 - Hay que realizar una contextualización que incluya mapa físico y descripción física del escenario, así como de las actividades observadas.
 - Las palabras y las acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se les analiza en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas.

- El observador deberá tomar notas con la mayor exactitud posible, describir la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado, separar los propios sentimientos de los hechos observados y registrar hora, lugar y fecha y nombre del investigador que realiza la observación (Campoy, J. & Gomes, E.)

Después de haber mencionado las fases de la técnica de observación participante iremos desglosando cada una para demostrar la aplicación de esta.

1. Se les comunicó al grupo de tercer semestre de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata que se iba a realizar un trabajo de investigación sobre: qué saben los docentes del lenguaje y la alfabetización, explicamos en qué iba a consistir el proyecto y les preguntamos si estaban de acuerdo con ello, al mismo tiempo les pedimos su opinión sobre el tema y estas son algunas de sus contestaciones:
2. Al formar parte del grupo de tercer semestre, podemos decir y afirmar que el ganar y establecer relaciones es algo que se viene dando desde hace año y medio.
3. En el proceso de realizar observaciones decidimos elegir la observación selectiva, ya que, decidimos escoger ciertas actividades para llevar a cabo la investigación.
4. El grupo de tercer semestre está conformado por 39 alumnas de la cuales todas son de sexo femenino con un rango de edad de entre los 19 a 26 años, las actividades se llevaron a cabo en la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata, la cual se encuentra ubicada en la ciudad de Mexicali, Baja California, México, en la colonia Primero de Diciembre, en la calle Fernando Montes de Oca No. 399, CP 21260.

Los datos que presentamos en este trabajo proceden de los informes elaborados por las estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, tras haber puesto en práctica la evaluación sumativa en el curso semestral de Lenguaje y Alfabetización, durante el ciclo escolar 2019-2020-1. La muestra utilizada son 38 estudiantes organizadas en ocho equipos en una experiencia de evaluación.

Cada uno de los equipos generan informes que tienen una estructura común, con los siguientes ocho apartados: 1- Valoración de las competencias genéricas, ventajas encontradas; 2- Valoración de competencias profesionales, ventajas encontradas; 3- Valoración de competencias de la unidad de aprendizaje, ventajas encontradas; 4- Logro de los propósitos por unidad de aprendizaje; 5- Apropriación y rendimientos en los contenidos por unidad de aprendizaje; 6-Inconvenientes y problemáticas; 7- Posibles soluciones para dichos problemas; 8- Rendimiento académico y conclusiones. Los instrumentos de evaluación sumativa utilizados de forma global fueron: los informes temáticos y cuestionarios de autoevaluación.

La técnica utilizada para presentar la evaluación compartida fue un Foro establecido en la plataforma digital institucional de (CANVAS) que permite recoger los documentos elaborados, de cara a realizar una valoración global y final del proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado presentamos los resultados obtenidos a partir de los ocho informes. Los hemos organizado en: Competencias y Dificultades e inconvenientes.

Resultados

Con respecto a las siguientes competencias genéricas que son las que favorece el curso:

- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Las estudiantes responden:

- Consideramos que si se cumplieron estas competencias genéricas al buscar información en clase, al planear y al intervenir en el jardín de niños.
- Tomando en cuenta los diversos trabajos que hemos realizado que también nos han permitido conocer diversas opiniones de nuestros compañeros y docentes, estas nos pueden ayudar para tomar en cuenta de nuestras futuras planeaciones, en dichas actividades nos ayudarían a realizar las adecuaciones pertinentes que necesitábamos según el grupo, contexto y necesidades educativas/ estilos de aprendizaje, ya que es muy importante conocer todos estos aspectos para todos y saber a qué es en lo que nos vamos a enfocar para que las actividades salgan correctamente.
- Contamos con esta competencia ya que para desenvolvernos en diversos contextos debemos hacer uso de las habilidades lingüísticas al tener la necesidad de comunicarnos con otros.
- Esta competencia la utilizamos diariamente para solucionar todo tipo de problemáticas que se nos presentan en el día a día.
- Las TIC's siempre están presentes en nuestra formación debido a que hacemos uso diario de ellas para poder investigar aspectos desconocidos de cada contenido, diseñar y planear actividades...

En relación a las Competencias profesionales:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Las estudiantes expresan:

- La mayoría reconocen el haber cumplido estas competencias, ya que, durante el periodo de clases se fueron haciendo de herramientas para poder desarrollar actividades que sean las óptimas y las más adecuadas, haciendo que sus planeaciones tuvieran esa flexibilidad de poder realizar las adecuaciones correctas para cada tipo de alumno. Todo esto se pudo lograr gracias a la ayuda de los docentes y del libro de aprendizajes clave, que fue la base de todo el curso y de las planeaciones.

Dificultades e inconvenientes:

Las alumnas del tercer semestre a manera de una breve conclusión en las actividades presentadas nos pudieron describir algunas dificultades e inconvenientes que les surgieron acerca del lenguaje y la alfabetización, a continuación presentaremos las dificultades e inconvenientes encontrados en las actividades:

- Una dificultad que la mayoría de las alumnas destacaron fue el pensar que cómo la alfabetización es un proceso complejo ellas no podrían llegar a desarrollarlo en sus alumnos.
- El poder desarrollar actividades con el fin pedagógico de la alfabetización puede complicarse un poco si no tomas las orientaciones didácticas correctas.
- Otra dificultad es el poder encontrar fuentes de información confiables para poder investigar más sobre la alfabetización y cómo debemos poderla desarrollar en los alumnos.
- Diseñar actividades para el desarrollo de lenguaje y comunicación con los niños, así como estrategias para implementar las actividades alfabetizadoras, que resulten realmente eficaces y significativas para los alumnos.

Discusión y conclusiones

En relación a lo antes expuesto, podemos llegar a la conclusión que como alumnas de tercer semestre, nos genera gran interés el seguir conociendo y acercándonos más al tema del lenguaje y la alfabetización, ya que como futuras docentes estamos obligadas a transmitir estos conocimientos a nuestros alumnos. También es importante resaltar que el efecto que generó en nosotros fue el de prepararnos más para poder formar personas con mayores aprendizajes y que gracias a ellos puedan resolver los problemas que puedan surgirles en su vida cotidiana. Durante las investigaciones nos enfrentamos a limitaciones, que nos produjeron un poco de dificultad al realizar la investigación, por ejemplo, la limitante del tiempo para poder desarrollar una investigación más extensa y con mayor exactitud.

Los principales retos que logramos detectar como alumnas y habiendo siendo partícipes del curso de lenguaje y alfabetización, es principalmente la preocupación que como futuras docentes tenemos de lograr diseñar actividades que sean significativas para el niño y este logró entender el propósito de la lectura y la escritura, para que este utilice el lenguaje como medio para resolver problemas, comunicar necesidades, etc. Así como también resulta un reto para nosotras el encontrar las estrategias y orientaciones didácticas más favorecedoras para que el proceso de alfabetización que queremos lograr en nuestros alumnos se cumpla, creando un impacto en ellos y sobre todo adquieran los aprendizajes esperados llegando a que logremos que el niño se interese más en la lectura y escritura.

Esta investigación nos deja como aprendizaje la importancia de ser conscientes de lo que conlleva el proceso de la alfabetización inicial. Pues es un tema complejo, esto lo sabemos de primera mano ya que durante la carrera y el curso de lenguaje y alfabetización, hemos tenido que trabajar en el diseño de actividades alfabetizadoras en distintos Jardines de niños, con alumnos desde primero hasta tercer grado de preescolar, lo que nos permitió comprender el valor que tiene este tema y papel tan importante del docente de acercar a los niños a la lectura y escritura desde edades tempranas.

REFERENCIAS

- Azamar, A. (2010). El modelo educativo mexicano, una historia en construcción. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Ciudad de México. Recuperado de: <https://docplayer.es/91241557-El-modelo-educativo-mexicano-una-historia-en-construccion.html>.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2018). Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum qualitative social research, Volumen 6, No. 2, Art. 43. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2715/La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pellicer, Isabel, & Vivas-Elias, Pep, & Rojas, Jesús (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. EURE, 39(116),119-139.[fecha de Consulta 12 de Febrero de 2020]. ISSN: 0250-7161. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=196/19625670005>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Ciudad de México. Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Plan de estudios 2018. Programa del curso: Lenguaje y alfabetización, Tercer Semestre. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1033.pdf>

Tuirán, R. (S/A) La educación superior en México: avances, rezagos y retos, EDUCASUP. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf

Vasilachis, I. (2009). Estrategias de la investigación cualitativa. Biblioteca de educación Gedisa editorial. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

ACCIONES PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA, EL CASO DE LOS FORMADORES DE DOCENTES DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA BENM

Mtra. Ruth Salazar Pulido rusa0910@yahoo.com.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mtra. Claudia Amanda Juárez Romero amandajuarezrom.unam@gmail.com

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mtra. Esperanza Perea Meraz paleperea@yahoo.com.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Línea temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de una investigación sobre las percepciones de los docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) acerca del trayecto de práctica profesional, como un campo disciplinar primordial en la formación docente. Es una investigación de corte cualitativo en la que se realizaron ocho entrevistas a profundidad de la población bajo estudio, se eligieron al azar a dos profesores de cada uno de los espacios curriculares que conforman dicho trayecto en las mallas curriculares 2012 y 2018 que se desarrollaban en el ciclo escolar 2018-2019 para la Licenciatura en Educación Primaria. La información recabada se interpretó considerando las experiencias de los sujetos, en este reporte se presenta lo correspondiente a las actividades que realizan los docentes que participan en el trayecto de práctica para acompañar el proceso formativo de los estudiantes normalistas y favorecer la reflexión y la recuperación de la práctica. Los datos empíricos muestran que, en la acción docente de los maestros, subyacen concepciones y por ende enfoques de enseñanza diversos, en los cuales resaltan una serie de mitos y fantasías que no les permiten develar y reflexionar la práctica para que esta sea realmente formativa.

Palabras clave: práctica profesional, formación de profesores, trabajo docente, trayectoria profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la presente investigación se analizan las percepciones de los formadores de docentes que tienen a su cargo los espacios curriculares del trayecto de práctica profesional, pues en su acción subyacen modelos y enfoques diversos, ajenos y opuestos a los planteamientos curriculares producto de su trayectoria formativa, de la actualización que reciben, de su experiencia en el campo y de su propia historia de vida.

El contexto en el que se realiza es el de las escuelas normales, instituciones de nivel terciario encargadas de la formación de los maestros de educación básica. Se trabaja con los docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, escuela fundada en 1887 que fue reconocida como el centro profesional más importante del país en el que se formaba maestros de toda la República Mexicana.

El periodo de realización de la investigación es del 2018 al 2022. En este trabajo se dan a conocer los primeros hallazgos de las entrevistas aplicadas a ocho profesores de cuarenta y siete que conforman el trayecto antes mencionado.

En las Instituciones Formadoras de Docentes se transita por un periodo de incertidumbre y tensiones debido a la implementación del Modelo Educativo para las Escuelas Normales, el cual se presentó como una estrategia de fortalecimiento y transformación en agosto del 2018. Al mismo tiempo se trabaja con el Plan de estudios 2012 el cual tiene sus fundamentos metodológicos en el enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje. Los cursos están ubicados en trayectos formativos, en la malla curricular 2012 los cursos se integran en cinco trayectos, en tanto en la malla curricular 2018 solo se presentan cuatro, en ambos casos el trayecto de práctica está presente con ocho espacios curriculares.

El trayecto de práctica profesional contribuye a que el estudiante normalista integre saberes, desarrolle competencias en la acción que le permiten analizar y reflexionar sobre el quehacer docente, por tal motivo es el que tiene mayor número de créditos y de horas pues se considera que tiene un carácter integrador y articulador de los saberes adquiridos en los otros trayectos, de esta forma “las prácticas profesionales permitirán analizar contextos, situaciones socio-educativas para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad, y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en la educación básica” (DOF, Acuerdo 649, p. 16). Por ello, es pertinente centrar la mirada en la práctica profesional como un ejercicio formativo que

impacta en la construcción de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura y en la conformación del saber hacer docencia. Investigar la complejidad del proceso de práctica profesional en la BENM permitirá entender algunos de los retos, desafíos y dilemas que la constituyen.

En un primer momento se indaga el fenómeno desde la perspectiva de los docentes formadores, como profesionales de la formación que están capacitados y acreditados para ejercer la actividad y que poseen conocimientos teóricos y prácticos, compromiso con la profesión y capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito (Valliant & Marcelo, 2001 en Lozano & Gutiérrez, 2013).

El objetivo de esta investigación es analizar el caso del tipo de intervención que los formadores del trayecto de práctica profesional realizan para propiciar la recuperación o sistematización de la práctica para que ésta sea formativa, cual es en enfoque de su enseñanza y desde que mirada acompañan a los estudiantes antes, durante y después de las jornadas que se desarrollan en las escuelas públicas de educación primaria de la Ciudad de México (CDMX).

Algunas preguntas planteadas son: ¿cuál es el sentido de la práctica profesional en la formación de docentes? ¿Desde qué referentes se propicia la reflexión de la práctica para que adquiera un carácter formativo? ¿Qué acciones realizan los formadores en el acompañamiento a los estudiantes para favorecer la reflexión de la práctica?

La diversidad de concepciones que se tienen de la práctica profesional, las distintas miradas de los programas de estudio, las diferentes estrategias que se tiene para recuperar la experiencia, dan cuenta de un fenómeno complejo que se vive en la BENM. La mediación pedagógica que cada docente formador realiza en el grupo direcciona una forma de hacer docencia, de gestionar aprendizajes, de considerar los fines educativos del proyecto curricular, así, cada docente imprime su sello personal en la formación docente de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Davini (2015a) afirma que la formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable del desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

En las escuelas formadoras de docentes, las jornadas de práctica profesional son la fortaleza y tradición en el proceso formativo. La “práctica” como comúnmente se conoce, plantea a los estudiantes la posibilidad de construir saberes profesionales para responder a la complejidad de situaciones de trabajo docente en condiciones reales dentro de un contexto específico. Es decir, “cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (Davini, 2015b, p. 29).

Para que la práctica cumpla el propósito formativo requiere ser cuestionada, valorada, reflexionada, se trata de identificar lo que se planea, lo que se realiza, porque se realiza y plantear escenarios de posibilidad hacia la transformación en futuras acciones. Por ello es pertinente que los formadores tengan claridad en las estrategias para acompañar la preparación y la recuperación de esta compleja tarea. Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli (2014) consideran que reflexionar la práctica guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva, para lo cual son determinantes los contenidos de esa reflexión y los dispositivos para acercarse a ella.

Además, la práctica se realiza en realidades diferenciadas, en contextos de escuelas primarias diversas en donde prevalecen culturas específicas, aplicaciones de normas, formas de relación y de comportamiento, es decir “zonas indeterminadas, justamente determinadas por el *habitus* y responsables de una serie de interacciones entre los miembros del grupo -costumbres, rituales y rutinas- construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas” (Davini, 2015b, p. 27). Esta autora también establece que en la práctica se viven zonas reguladas objetivamente referidas a las políticas, normas, documentos, divisiones y funciones del trabajo que prevalecen en las instituciones y en las organizaciones. En tanto, las zonas conscientes son las que permiten la reflexión crítica, fundamentada en conocimientos sistemáticos, especializados, metodológicos, a partir de los cuales se justifique la toma de decisiones que, si bien es individual es producto de la socialización que se genera en el trabajo docente.

La realización consciente de una práctica reflexiva permite que el profesor aprenda de ella y descubra y articule su actuación con la visión que se derive de esa reflexión (Brockbank & McGill, 2002). En este sentido, para que la práctica posibilite aprendizajes se realizan acciones antes de la jornada de práctica, en el ejercicio de planeación, aquí se relacionan conocimientos teóricos, metodológicos y del currículum de educación básica para realizar una intervención situada en el grupo de educación primaria. El docente formador puede cuestionar al alumno sobre las actividades que pretende realizar, sobre los materiales

didáticos, si las secuencias didáticas se relacionan con el enfoque de la asignatura, si la forma de organización del grupo permite el aprendizaje colaborativo o si hay acciones diferenciadas para atender a niños con barreras de aprendizaje, entre otras.

Ahora bien, mientras se realiza la práctica la reflexión se hace en la acción, es decir, durante el trabajo docente con el propósito de modificar o ajustar lo pertinente. Para Schön (1987) la reflexión en la acción “se basa en una visión constructorista de la realidad con la que se enfrenta el profesional; una visión que nos lleva a contemplar al profesional como constructor de situaciones en la práctica, no solo el ejercicio del arte profesional, sino también en todos los demás modos de competencia profesional” (Brockbank & McGill, 2002, p. 91). Algunas preguntas que contribuyen a la reflexión tienen que ver con confrontar si lo que se está realizando es adecuado, si se requieren cambios de acuerdo con las situaciones imprevistas, si hay otras formas de ejecución que funcionen mejor.

Posterior a la práctica se reflexiona sobre lo acontecido, es el momento de recuperar la vivencia y continuar con el aprendizaje. Esta reflexión requiere un proceso de sistematización con algunos instrumentos que ayuden a dar cuenta de los acontecimientos: diarios, registros de observación, grabaciones, narrativas, evidencias que permitan a través del diálogo crítico entre los participantes del grupo, aprender de la práctica para mejorar y transitar hacia nuevos ejercicios. La mediación del docente es clave para el trabajo reflexivo en los tres momentos por lo ello el interés de identificar las acciones que se realizan en el acompañamiento de la práctica.

METODOLOGÍA

La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, en el enfoque fenomenológico por ser el que permite indagar acerca de los procesos y las prácticas de los sujetos en un escenario real.

Se basa en la metodología de estudio de caso, el cual supone que es posible conocer un fenómeno partiendo de la explicación intensiva de un solo caso (Becker, 1979). Con base en los aportes metodológicos se pretende indagar en el entorno situado utilizando los hallazgos de las entrevistas realizadas.

Cabreiro & Fernández (2014) afirman se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro & Fernández 2004).

Cuando se plantea estudiar una realidad, ésta se puede considerar como una totalidad única, de forma global, pero también puede ser importante para describir y detallar alguna problemática relacionada con esa realidad, considerar a ésta última constituida por una serie de unidades o subunidades cuya caracterización exige un tratamiento diferenciado (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Se plantea una unidad de análisis debido a que se produce en un espacio y tiempo determinado, los formadores de docentes responden al contexto que los caracteriza de ahí que su comportamiento y reacciones visualizan su historia profesional en la institución. Es un caso colectivo que centra el interés en la población bajo estudio de carácter interpretativo con categorías conceptuales.

Mediante esta metodología se pretende lograr un acercamiento y comprensión del complejo mundo de la experiencia vivida desde el escenario donde las personas lo viven y/o desde el punto de vista del que la vive (Taylor & Bogdan, 1984). Es una investigación que toma como centro al sujeto, valorando sus experiencias, sus vivencias y los significados que le da a éstas. En este sentido, se realizaron entrevistas a profundidad para recabar información e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados para los sujetos implicados que participaron en la investigación.

Con la finalidad de analizar los referentes empíricos expresados por los docentes se establecieron tres categorías: 1) Acciones que realiza el formador antes de la práctica con el propósito de preparar las actividades previas al trabajo en las escuelas primarias, 2) Acciones que ejecuta el formador durante la realización de la práctica, observando el acompañamiento que se ofrece al estudiante y 3) Las acciones que hace el formador después de la práctica con la finalidad de que ésta se convierta en un proceso formativo. En los tres momentos se recuperan las zonas indeterminadas, determinadas y conscientes planteadas por Davini (2015) para reconocer desde la perspectiva de los docentes si se generan saberes en, desde y para la práctica.

RESULTADOS

Entre los hallazgos se observa que los formadores de docentes dan un peso importante a la planeación de las sesiones como uno de los requisitos previos a la práctica, elemento que también se convierte en referente para favorecer la reflexión, aunque en algunos casos centrada en las zonas reguladas (ZR) pues es importante “alinearse” la planeación de los estudiantes normalistas a las normas y formas que se viven en la escuela primaria. Sin embargo, otros enfatizan en las zonas conscientes (ZC) iniciando con revisiones teóricas y generando construcciones propias basadas en decisiones fundamentadas.

Tabla 1. Opinión de los docentes en relación con las acciones que se hacen antes de la práctica

Se planea, se revisan los “ingredientes” para la planeación: el diagnóstico del contexto escolar, del aula y del contexto social. Se revisan los proyectos de aula, los proyectos que tiene la institución.	ZR
Revisa el plan y programas, perfil de egreso, competencias, evaluación. Se pide un formato de planeación en la escuela primaria y sobre ella se revisan los elementos para diseñar, respetando los elementos.	ZR
Tomar acuerdos con alumnos sobre sus actitudes, lineamientos, presentación. Explicación de formatos de planeación, de manera oportuna atender cada apartado.	ZR
Revisamos metodología, revisamos textos teóricos para el sustento de la planeación y también vamos empatando algunos textos para su documento de titulación, porque la práctica es insumo, pero también debe haber confrontación, entonces lo hacemos antes.	ZC
Se investigan referentes teóricos. Se eligen temas, se elaboran secuencias formativas, se realizan ejercicios de las diversas modalidades de organización de los contenidos.	ZC

Como se observa en las respuestas de la tabla 1, la práctica se basa en la planeación como elemento que posibilita la asistencia a la escuela primaria, además de aspectos formales de presentación, actitudes y el conocimiento de las normas y lineamientos de educación básica. Es decir, los formadores reconocen que los estudiantes van a realizar una práctica situada en una cultura institucional que plantea el reconocimiento de las formas establecidas para el trabajo docente, además se parte del supuesto de que si el futuro maestro realiza el ejercicio de planeación tendrá seguridad de su hacer al estar preparado para la acción.

En el ámbito de la zona consciente, los formadores identifican que para planear es necesario vincular conocimientos teóricos, disciplinares y metodológicos que den sustento a este ejercicio, que además se convierte en “insumo” para la elaboración de un documento de titulación que requiere un ejercicio de reflexión de la práctica.

Respecto a la ejecución de la práctica es el momento en donde se concretizan las expectativas del estudiante y éste se sujeta a un proceso socializador, cuyas pautas de gobierno lo conduce a la conformación de un *habitus* que se acomoda y adapta a lo establecido en la cultura escolar (Ducoing & Fortoul, 2013), por lo que el acompañamiento de los formadores es de suma importancia para apoyar las tensiones y dificultades que puedan presentarse.

Tabla 2. Opinión de los docentes en relación con las acciones que realizan durante la práctica.

Observo, me acerco a los grupos, me siento y hago observaciones, pregunto al docente en formación sobre lo observado. Platico con el director y comento cualquier situación.	ZI
Gestionar con directores, se socializa la información, se les entrega una carta de agradecimiento, se les felicita y se solicita el apoyo para el próximo semestre. Con los alumnos, se entrega planeación. Se supervisa la práctica, se observa, se solicitan opiniones y observaciones. Se les retroalimenta constantemente.	ZR
Visitó todas las escuelas y checo que estén presentes. Divido los días para ser equitativa y poder ver a todos. Los veo durante todo el año, platico con los directores, subdirectora, titular acerca de ¿es aceptado el maestro en formación? ¿tienes espacios negociados? También recibo llamadas de atención, llevo el peso del prestigio de la escuela, se hacen generalizaciones.	ZI
Paso a observar a los estudiantes, me enfoco en alumnos con dificultades en la planeación y en los que creen que son muy buenos. El diseño de las escuelas me permite ver varios escenarios, estoy en un salón, pero por la ventana veo a otros alumnos, en el patio, en su salón. Si están solos en el grupo y no pueden, pido su autorización e intervengo, he dado clases, he trabajado procesos. Hago recomendaciones puntuales a la hora del recreo, les digo cuida tu letra, ¿qué pasa con el material didáctico? Tienes que atender las diferencias, atención diferenciada.	ZR
Observo, llevo un cuaderno de observaciones y aparte el diario, llevan el diario del profesor, llevan el cuaderno rotativo. Pasó a todos los salones, primero doy una ronda de que todos hayan llegado temprano y después voy uno a uno haciendo observaciones.	ZR

El trabajo del formador se centra en observar lo que sucede en los distintos escenarios en donde sucede la práctica, pero ¿qué se observa y qué se hace con lo observado? La observación como estrategia para la formación de docentes puede contribuir a construir teorías, a describir situaciones, a identificar conductas o a reflexionar sobre las situaciones de enseñanza (Anijovich et al, 2014). De acuerdo con las opiniones de los docentes, expresadas en la tabla 2, la forma de recuperar lo que acontece es centrar la mirada en el hecho educativo y retroalimentar o confrontar al sujeto sobre su actuación.

Se identifica que en la mirada del formador hay una preocupación por las zonas indeterminadas (ZI) y zonas reguladas (ZR), al recuperar las opiniones de maestros y directivos de las primarias, al cumplir con aspectos formales del quehacer docente: asistencia, puntualidad, el “prestigio” de la institución. La preocupación por estos aspectos parte de las condiciones en que muchos de los formadores viven este acompañamiento, se

atienden 25 alumnos en promedio por grupo de práctica y en ocasiones se tienen hasta dos grupos del trayecto, lo que genera que solo se realice una “supervisión” de la práctica.

Finalmente, la reflexión sobre la acción se hace una vez concluida la jornada de trabajo docente en las escuelas primarias. Aquí se identifican instrumentos, evidencias y actividades que el docente ejecuta como se observa en los fragmentos recuperados en la tabla 3.

Tabla 3. Opinión de los docentes en relación con las acciones que realizan después de la práctica.

Se solicita el diario, el cuaderno de observaciones del titular y la planeación y a partir de ello se exponen problemas generales y llegamos a retos. Se retoman algunas lecturas. Se analizan actitudes de los tutores y se proponen soluciones y alternativas de trabajo.	ZI
Con ayuda del diario del profesor, eligen un aspecto significativo, elaboran la narración de lo sucedido, les pido que lo lean al día siguiente, analicen lo que pasó, se hagan preguntas sobre el fenómeno. Después se desarrolla un diálogo con referentes.	ZC
Ayudarlo a conceptualizar su práctica docente a partir de la reflexión.	ZI
Solicito que se graben y pongan evidencias en una aplicación suben su video. Todos lo ven, hacen preguntas, preguntas para la reflexión. En el salón se discute, se analiza a partir de los que elaboraron y se socializa.	ZC
Les pido un informe, les doy los elementos que debe tener del diagnóstico, del contexto, para que eso sea insumo para su documento. Ahorita ya vamos en el plan de acción, entonces dan cuenta de lo que hicieron con su proyecto, es insumo para su documento.	ZR

Los docentes formadores utilizan instrumentos como el diario del profesor, registros de observación y grabaciones en video como evidencias para la reflexión, se vincula el uso de las TIC al usar aplicaciones o plataformas que resultan atractivas para los estudiantes. En algunos casos se sigue en la zona indeterminada al considerar la acción de los otros con los que se comparte el espacio áulico, no se centra la reflexión en la propia acción. Sin embargo, hay casos en donde se vislumbra el diálogo reflexivo intencionado (Brockbank & McGill, 2002) como elemento que favorece las interacciones de aprendizaje entre maestro-alumno y alumno-alumno elaborando preguntas que posibiliten mirar más allá de lo evidente. Otra preocupación expresada, sobre todo por los docentes del último año es cómo los ejercicios de reflexión se recuperan para la elaboración del documento de titulación. En otros casos, se observa el interés por explicar lo que aconteció en la práctica con fundamentos teóricos a través de ejercicios narrativos. Cabe mencionar que el tiempo

dedicado a este ejercicio posterior a la práctica es mínimo, ya que la inmediatez exige la planificación de la siguiente jornada. Un círculo difícil de romper.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- La práctica profesional que se realiza en la BENM requiere ser analizada, reflexionada, cuestionada y dialogada para que transite hacia procesos de mejora y transformación.
- Independientemente de la propuesta curricular para las escuelas normales, la reflexión sobre la práctica requiere acciones transversales que involucre a todos los espacios curriculares en la búsqueda de formar docentes que tomen decisiones oportunas con autonomía y conocimiento y contribuya al logro del perfil de egreso.
- Es necesario recuperar el perfil de los formadores del trayecto de práctica, profesores que favorezcan la reflexión consciente con base en conocimientos especializados del trabajo docente.
- Se requiere un programa con acciones de actualización permanente para los formadores, que posibilite analizar metodologías sobre docencia reflexiva y tener otros referentes teóricos para construir estrategias sistematizadas antes, durante y después de la práctica profesional que realizan los estudiantes de la BENM.
- La continuidad de esta investigación permitirá ampliar la mirada sobre el fenómeno estudiado, indagando la opinión de los estudiantes, los docentes y directivos de las escuelas primarias y otros formadores de las escuelas normales de la entidad o del país.
- Los hallazgos pueden contribuir a la elaboración de un diagnóstico situacional en una primera etapa, y después generar un trayecto transversal sobre la reflexión de la práctica en la propuesta curricular visualizada al 2021.
- Es pertinente trabajar en el perfil docente y las competencias que favorezcan la práctica profesional del formador de docentes para impactar en la formación inicial.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. J. (2014), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena. F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

- Becker, Howard (1979), Observación y estudios de casos sociales, en David Sills (director), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 7. Madrid: Aguilar, pp. 384-389.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cebreiro, B. & Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Enkbift, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. España: Fine editorial.
- Davini, M.C. (2015a). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/.../DAVINI Cristina. Acerca de las practicas docentes y s...](https://cedoc.infed.edu.ar/.../DAVINI_Cristina_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_s...)
- Davini, M. C. (2015b). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- DOF (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de educación primaria*. México: DOF SEP.
- Ducoing, P. & Fortoul, B. (coords.). (2013). *Procesos de formación Vol. II. 2002-2011*. México: ANUIES.
- Lozano, I. & Gutiérrez, A. (coords.). (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Pedroza, R., Villalobos, G. & Nava, G. (2014). *Un método para la práctica educativa, afectiva y creativa*. Estado de México: Porrúa.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga-España: Aljibe.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SEP. (2012). *El trayecto de práctica profesional. Orientaciones para su desarrollo*. México: SEP DGESPE.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA: ¿UNA BATALLA EN EL AULA?

Nombre del autor: Jimena Ronquillo Ronquillo

Institución de procedencia: Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras”

Nivel de estudios: Licenciatura en Educación Primaria
Estudiante de cuarto semestre

Correo electrónico: xime19ronquillo@gmail.com

Característica: Sistematización de la práctica docente.

Línea temática: 7.-Los campos Disciplinarios de la Educación Normal. Aportaciones sobre los campos específicos de la formación inicial docente.

Resumen

Durante una Jornada de Práctica, como normalista se busca la mejora de competencias profesionales; el realizar una planeación perfecta y las prácticas docentes de manera “correcta”. Al transcurrir éstas se nos presentan retos que, aunque en el momento son considerados un contratiempo, también son una fuente de aprendizajes que fortalecen el desarrollo profesional. El analizar las experiencias es una parte fundamental para encontrar áreas de oportunidad para nuestras futuras prácticas.

En este trabajo responderé preguntas como: ¿Qué me hizo falta identificar u observar durante mi Jornada de Observación? Y ¿Qué requiero mejorar en mi planeación para mejorar mi práctica docente a partir de las características de aprendizaje de los niños? Apoyándome en estrategias de investigación cualitativa, como observaciones participantes, apuntes y guías de observación tomando en cuenta únicamente las intervenciones que se dieron en la asignatura de Español.

Palabras clave: Situación de lectura, Competencia lectora, Comprensión Lectora, Formación docente.

Planteamiento del problema

A lo largo del tercer semestre de mi formación profesional como docente, me equipé con los conocimientos que me fueron facilitados por mis maestros, obteniendo el conocimiento teórico y práctico para desarrollar una práctica profesional en cualquier materia.

La escuela de práctica en la que se da origen al presente escrito fue la Escuela Primaria “Cuauhtémoc”, ubicada en San Tadeo Huiloapan, Tlax. Me tocó realizar mi jornada de prácticas y observaciones en el grupo de 4° “A”, donde pude realizar la observación con los 31 niños de este grado; de ellos 20 son niñas y 11 son niños. Pude aprender de ellos día con día, no sólo de su desarrollo cognitivo, también pude conocer sobre el contexto en el que se desarrollan y sobre sus familias.

En esta ponencia no sólo hablaré de mi experiencia en la jornada de prácticas, particularmente de la intervención realizada en la asignatura de Español, hablaré de mis miedos, de ese sentimiento de batalla interno al cual todos nos enfrentamos en cualquier momento de nuestra vida, especialmente a la hora de ir a la escuela primaria.

Como es sabido en la escuela primaria se cursan diversas materias, entre las que se encuentran: Geografía, Matemáticas o Desafíos matemáticos, Español o Lengua materna, Ciencias naturales, Conocimiento del medio, Historia, Artes, etc., cada una de estas materias necesita especial preparación, ya que no es la misma forma en la que se debe enseñar una materia de otra, dando como resultado las didácticas específicas.

En el caso de la enseñanza en la materia de Español, durante el tercer semestre estuve aprendiendo los temas referentes al desarrollo de la competencia lectora, la cual es un eje fundamental de la vida de los alumnos, ya que es una de las competencias primordiales para el óptimo aprendizaje de los alumnos en su vida escolar, laboral y personal. En este sentido, como maestros debemos saber formar lectores autónomos.

Para desarrollar este trabajo responderé preguntas como: ¿Qué me hizo falta identificar u observar durante mi Jornada de Observación? Y en el caso de encontrar algún aspecto en la planeación que realicé que no esté de acuerdo a las características de mi grupo de prácticas también sería ¿Qué requiero mejorar en mi planeación para mejorar mi práctica docente a partir de las características de aprendizaje de los niños?

Marco teórico

A lo largo de la estancia en la Escuela Normal, se ha revisado una serie de materiales, mismos que han brindado la posibilidad de entender y sustentar lo aprendido. En este caso, para fundamentar la práctica docente en la asignatura de Español, presento algunos de los conceptos que me ayudaron en el proceso para planear las estrategias que utilicé durante mi jornada en la primaria:

Basándome en lo que leí de Lerner (2004) las situaciones de lectura constituyen prácticas de lectura, escritura y oralidad, el trabajo continuo y conjunto e interacción. En mi caso, debía de poner en práctica, lo que ella explica en esta lectura, al llegar a la primaria.

Sabiendo que toda enseñanza guarda un propósito, para efectos de pensar la práctica docente era importante definir cuál era el propósito seguido, por lo que buscando información se encuentra que Propósitos didácticos según Lerner (2001) dice que estos generan condiciones que permiten avanzar como lectores en voz alta; por lo tanto, como maestra practicante tenía que cumplir propósitos didácticos con mis alumnos, o sea lo que les quería enseñar era mi propósito, cumplirlo mi misión y generar las condiciones necesarias me ayudaría a alcanzarlo.

En cuanto a Competencia lectora, la OCDE (2017, pag.35) explica que “consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar conocimiento y el potencial personal a partir de la sociedad”. La competencia lectora me ayudó a alcanzar el propósito de realizar mi práctica, en el de mis alumnitos les ayudó con el propósito de realizar sus trabajos y aprender sobre el tema, lo que desarrolló conocimiento en ellos. Cabe mencionar que el practicar la comprensión lectora ayuda a mejorar la pronunciación, escritura y expresión oral o escrita.

Espinoza (2006) por su parte afirma que se aprende a leer en un momento de la vida sin considerar que constituye un proceso que se profundiza con la lectura. En esta batalla debía de reafirmar lo que ya habían aprendido mis alumnos, que es el acto de leer, el acto de reafirmación fue la lectura de textos.

Al haber revisado libros de Isabel Sole, Delia Lerner, a Ferreiro entre otros, me encontré con material de suma importancia para el desarrollo de mis habilidades docentes, incluso aparecían ejemplos referentes a los temas de los que trataban en cada uno de sus apartados, también marcaba cómo realizar algunos trabajos para la planeación, se hablaba de la importancia social y didáctica de la lectura, de cómo aplicarla en clases que no fueran Español

o Lengua materna, del sentido social de cada una de estas lecturas, cabe señalar que fortalecieron mis competencias para la práctica que habría de realizar, así como para mi entrada en el campo escolar.

En lo referente a los retos que podrían haberse presentado desde la hora de planear hasta consumir la práctica, me encontré con literatura de los autores que se citan a continuación. Lerner (2001) dice que: “Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”. En lo que respecta al trabajo realizado, no me correspondía como tal enseñar a leer, pero como todos sabemos existen alumnos a los que se les dificulta el aprender esto, e incluso arrastran estas deficiencias a grados superiores.

Lerner (2002) expresa: “No alcanza el tiempo para formar lectores autónomos”; sé que muchas veces no podemos llegar a ser lectores autónomos, y que este es un proceso de por vida.

Todo lo expresado por los autores anteriores son diversos problemas que se pueden presentar en una práctica docente, al intervenir en el desarrollo de la competencia lectora, sobre todo de la materia de Español.

Metodología

La Investigación-acción según el autor Halsey (citado por Mckernan James (2001, p. 16) es definida como una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y el examen minucioso de estas intervenciones” nuestra práctica docente se convirtió en una técnica de investigación-acción, pudiendo realizar una intervención en las clases de nuestro grupo asignado.

Referente a la investigación acción, McKernan (2001) sustenta que esta está basada en tres pilares:

- Los participantes al vivir un problema son los más apropiados para abordarlo en un entorno naturalista.
- Las personas tienen una conducta influida por su entorno natural.
- La metodología cualitativa es la más conveniente para este estudio, además de ser uno de sus pilares epistemológicos.

Además de eso los instrumentos y técnicas que utilicé fueron basadas en la metodología cualitativa; estos fueron:

- Video y fotografías del contexto: Dabbs (1982, p.38) afirma que el grabador puede ayudar en el registro de los datos, los equipos de filmación, o videograbación pueden captar detalles que de otro modo quedarían olvidados, o inadvertidos”. Considero que este autor deja en claro para que utilizamos el video, además de funcionar como una prueba tangible del trabajo realizado.
- Observación participante: S.J. Taylor y R. Bogdan (1994, p. 29) explican que “es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”.
- Apuntes o notas: S.J. Taylor y R. Bogdan (1994, p. 45) afirman que “durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se deben llevar notas de campo detalladas, los datos recogidos pueden ser extremadamente valiosos más adelante.” Durante una investigación, siempre se deben de tomar notas de los aspectos que se pueden observar, con el propósito de obtener información relevante, aunque en un principio no lo parezca, se puede llegar a una gran conclusión.
- Guía de observación: S.J. Taylor y R. Bogdan (1994, p. 166) explican: “a veces es útil desarrollar una guía de la historia para orientar el análisis. La guía de la historia es la hebra analítica que une a los principales temas de los datos” en mi caso, la guía de observación fue realizada por equipos del mismo grado, con el propósito de analizar lo que afecta la práctica profesional y lo que implica ser docente en el mismo grado pero en diferentes contextos.
- Charlas informales: S.J. Taylor y R. Bogdan (1994, p. 70) explican que “el modo en el que algunos investigamos, entrando en áreas pobres de las ciudades y limitándonos a hablar con la gente, dejando que las conversaciones fluyan sin interpretaciones o análisis. En cuanto los informantes comienzan a hablar, podemos alentarlos a que digan cosas sobre los temas en los que estamos interesados” esto es una técnica de investigación más discreta, donde la charla va encaminada a un fin, e incluso con quien charlamos, muchas veces no se da cuenta de que es una forma de obtener datos. Considero que es efectiva y de suma importancia, ya que se puede realizar con personas que están dentro de la escuela y que cumplen un rol necesario en el desempeño de ésta.

- Observación de campo: Laura Cázares (2004, p. 18) explica que la observación de campo “consiste en la observación directa y en vivo de cosas, la naturaleza de las fuentes determina la manera de obtener datos”
- Análisis de datos: Spradley (1980, p. 70) afirma que “el análisis de datos cualitativos se entiende por el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” considero que esto siempre se debe de realizar ya que todos tenemos áreas de oportunidad en la docencia, las cuales podemos identificar realizando análisis.

Cabe destacar que todo esto fue tomado en cuenta durante la jornada de Práctica docente. Al respecto, **García** Cabrero (2008, p. 4) dice “La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Resultados

Antes de llegar a la escuela primaria con el propósito de practicar, debía de enfrentarme a diversos retos o dilemas entre los que se encontraban mis miedos e inseguridades que afloraron en ese preciso momento, la idea de realizar una planeación perfecta era mi objetivo; debía basarme en lo que observé de los niños que serían el eje primordial de mi práctica, y con estos pensamientos en mente comencé a planear.

En ese momento yo tenía dificultades que superar, no me era difícil el planear, podría haber redactado una planeación con insuficiencias, y aun así habría realizado una planeación; el detalle era en realidad el llevar a la práctica lo que yo requería. Lo primordial de la planeación no se me dificultó; pude identificar claramente el aprendizaje esperado, los contenidos, el eje, la práctica social del lenguaje, pero cuando tenía que pasar a realizar una secuencia de actividades encaminadas a mi propósito y a cumplir con el contenido, no sabía qué estrategias, dinámicas y actividades poner en la planeación para después llevar a la práctica, tenía muchas ideas. Comencé a analizar cuál de ellas podía funcionar por las características de mi grupo de práctica, las ideas iban y venían de un lado al otro de mi cabeza, los nervios me ganaban y a veces me sudaban las manos, sentía una presión muy fuerte.

Retomando lo que expresan Grossman, Wilson y Shulman (1989: 32) quienes explican “La habilidad para transformar el Conocimiento de la Materia requiere algo más que conocimiento sustantivo y sintáctico de una disciplina; requiere al mismo tiempo conocimiento de los alumnos y del aprendizaje, del currículum y del contexto, de los fines y objetivos, de pedagogía. También requiere un conocimiento del contenido específicamente pedagógico. A partir de estos diferentes tipos de conocimiento y capacidades los profesores trasladan su conocimiento de la materia en representaciones instructivas”, considero que yo tengo el conocimiento, mi tema era la entrevista, he estado conviviendo con ella desde una edad muy pequeña, antes de que me enseñaran lo que era, la he puesto en práctica muchas veces para tener distinta información que me interesaba y dominaba sus características.

Otro de los retos a los que me enfrente fue el tiempo. Durante mis prácticas tenía planeadas cinco sesiones de la materia de Español, cada una con un propósito específico, pero por la falta de tiempo que había estipulado en la planeación, no pude dar continuidad a todo lo que quería, solo pude aplicar tres sesiones, las que eran las primeras, en las cuales tuve que hacer adecuaciones.

A lo largo de mi práctica docente pude hacer intervenciones, fortaleciendo mis competencias profesionales y al mismo tiempo aumentando mis conocimientos prácticos en relación con los teóricos, considero que la competencia profesional más favorecida en este caso fue la de diseñar planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Considero que todo se dio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mi tema fue la entrevista, así que realicé un proyecto, adentrándome a los resultados cuando un alumno realizaba una participación voluntaria significaba que tenía una idea de lo que se trataba el tema, aproximadamente la mitad del grupo realizaba participaciones de forma autónoma, además las tareas que tuve que dejar a mis alumnos también me decían si los niños realmente aprendían algo de lo que le enseñé un día anterior.

Algo bueno que puedo rescatar de mis prácticas es el hecho de que los niños querían abrirse y explicarme sus problemas sin necesidad de que yo les preguntara, incluso un niño que mi titular me comentaba que faltaba mucho a la escuela debido a que no le importaba demasiado su educación; durante mi semana de práctica estuvo asistiendo.

Discusión y reflexiones

Durante una de mis últimas sesiones de Español, me di cuenta de que algunos niños no me habían entregado todas las actividades, por esta razón yo decidí llamarles la atención, aunque ahora llego a la reflexión de que no fue una alternativa educativa. Esta es una lección que me llevo para no volver a repetir en mi siguiente jornada.

Retomando todo lo que sucedió en la semana de prácticas puedo afirmar que debido al mal uso del horario surgieron problemas con el tiempo que se utiliza para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como expresé antes, los niños tienen problemas para realizar actividades referentes a la lectura, en este sentido es imposible aprender a leer de la noche a la mañana. Durante mi intervención no solo luchaba contra mis miedos, también contra los problemas de mis niños, estos problemas afectaron en mi desarrollo docente, todos los problemas que ellos venían arrastrando desde años atrás, afectaron mi práctica, un ejemplo fue cuando yo les explicaba algo del tema que me tocó, lo curioso de ahí era que cuando les preguntaba a los niños sobre lo que les había explicado tiempo atrás, la mayoría de los niños me respondían de manera correcta, sin embargo cuando les daba una hoja de trabajo para que la contestaran, incluso si hubieran sido las mismas preguntas que había realizado oralmente, contestaban incorrectamente, lo mismo pasaba en casi todas las asignaturas que llevé a la práctica durante esta semana, no pude averiguar de manera certera si era culpa de la mala comprensión lectora de los niños o de la forma en la que formulé las preguntas, aunque en una ocasión anterior cuando entregué hojas de trabajo con otros niños ellos no tuvieron dificultades para realizarla, así que no sé a ciencia cierta si fue mi descuido, además de que como había comentado las preguntas muchas veces eran las mismas que les preguntaba oralmente, pude identificar que los niños tenían una escritura no buena, y que aún seguían utilizando técnicas para identificar mayúsculas y minúsculas que realizan en grados menores (estoy hablando de cuarto grado y que cuando yo iba en primaria, en tercero dejamos de subrayar o marcar de un color diferente las mayúsculas de las minúsculas para identificarlas unas de otras), que no comprendían los textos y esto ocasionaba problemas de redacción y de comprensión lectora, la mayoría no participa, por ello se les debe de presionar para participar. El desarrollo de la competencia lectora tiene lugar a lo largo de la vida de cada persona, los niños aún están a tiempo de desarrollar la competencia lectora, claro que, al ser un proceso continuo y gradual, los niños van atrasados para su edad.

Considero a mis alumnos como unos niños pequeños que necesitaban cuidado, comprensión, amor, esas cosas que según lo que me contaron no tenían todos en casa, la mayoría son

hiperactivos y desordenados, se distraen demasiado unos a otros, su relación con los maestros es por obligaciones, en lo referente a las relaciones grupales, existen divisiones que tienen raíces en la familia o en la escuela por conflictos, esto dificulta los trabajos por equipo, ya que excluyen a algunos de sus compañeros si no le agradan a la mayoría de los integrantes, lo que hace que se queden sin calificación del día o participación, hablando de chicos de ocho a nueve años en ese tiempo, es un problema que no debería de trascender más allá, sin embargo son bases en su educación familiar que como maestra tal vez no puedo cambiar. Considero que son buenos niños, pero como todo, el contexto o la sociedad en que viven los corrompe, de ahí surgen los problemas con los que cada uno de ellos lucha día con día.

Durante mi jornada de práctica y observación interactué contadas veces con los padres cuando los alumnos faltaban e iban a pedir que se les removiera su falta por situaciones de salud; sin embargo, mi tutora me habló de todos los problemas que han existido en ese grupo ocasionados por los padres de familia, aparte de que a los padres de familia no les importa demasiado la educación de sus hijos y se preocupan más por su trabajo; como sabemos la escuela enseña, la casa educa, considero que como maestro no puedes interferir en la educación familiar de los alumnos, solo puedes ayudar a corregir o mejorar algunos aspectos.

Analizando todo y siendo sincera no creo haber apoyado demasiado a mis alumnos, no al menos como yo esperaba, pude escuchar las vivencias de cada uno de ellos, me contaron muchos de sus problemas personales y de casa, pude analizar su vida familiar y social y hasta cierto modo, ganarme un poco de su confianza, traté de orientar a mis niños para que sean mejores personas, dándoles consejos referentes a la vida que ellos tienen, basándome en su contexto y realidad familiar, tal vez se queden hasta ahí, simples palabras para ellos, pero espero que mínimo uno de mis niños haga caso de mi consejo.

En el lado cognitivo realmente realicé poco avance, ya que considero que el tiempo no ayudó a mis propósitos y que tuve interferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero puedo decir que algunos de mis niños aprendieron todo lo que les enseñé, y eso me llenó de esperanza y felicidad al haber enseñado en este grado.

Al final del día les di un consejo y enseñé aprendizajes necesarios en esta batalla que todos realizamos día con día; la vida.

En lo referente a la planeación que realicé me dí cuenta de que realicé algunas técnicas como la escucha de un audio que no estaba de acuerdo a los estilos de aprendizaje de mis alumnos, ya que sólo unos pocos niños eran auditivos, la mitad visual y la otra parte kinestésica, por esta parte debería haber presentado un video, pero aunque la escuela cuenta con equipo de

cómputo, no todo funciona de manera correcta, también el Internet es de baja velocidad, por lo que no se puede utilizar como una herramienta de trabajo.

Considero basándome en todo lo que pasé, que mi primera jornada de Observación y Práctica fue muy fácil en comparación a esta vez, y que no siempre puedo seguir la planeación dependiendo de la escuela en la que sea mi intervención. Llegué a la conclusión de que, aunque la práctica no salió como esperaba, me siento bien ya que la mayoría de los niños aprendió algo de lo que les enseñe, si hubo sólo cinco niños que tuvieron un aprendizaje excelente, por fin comprendí lo que me dijo una vez un maestro “Se siente bien tener alumnos que ponen atención y esmero a tus clases, me gustaría que todos fueran así”- (C. L)

La reflexión que me deja mi intervención docente es que siempre puedo mejorar, que las correcciones son para ser un mejor profesional, que como maestra practicante, no debo rendirme porque aunque sea difícil es algo que realmente vale la pena, también de manera obligada me enseñé a que no debo dejar las cosas para el último momento y menos las que se me dificulten, ya que tuve problemas con un docente de la institución no por su trato hacia mí, sino por el avance que tenía en su planeación la cual fue muy poca, considero que son oportunidades para la mejora y que para la siguiente ocasión mejoraré en la mayoría de estos aspectos.

En última instancia quiero decir que la batalla interna que sufrí fue en contra no sólo mis miedos e incertidumbres por la planeación, también fue una batalla en contra del analfabetismo de mis estudiantes y de la falta de comprensión lectora de los mismos. De mi parte considero que ésta no debe realizarse únicamente en la jornada de prácticas ya que: “No alcanza el tiempo para formar lectores autónomos” Lerner (2002). Y recordemos que es mejor tener una enseñanza que nos fortalecerá a lo largo de la vida a perder contra ello, el equivocarse no está mal, hay que rescatar la enseñanza y seguir peleando por ser mejores; mejores alumnos, maestros, compañeros, como dice Paulo Coelho: “Todas las batallas sirven para enseñarnos algo, inclusive aquellas que perdemos”.

REFERENCIAS

- Álvarez -Gayou Jurgenson Juan Luis** (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa*. (1° ed.) España: Paidós.
- Brown, R.** (2004). *Cultura escolar y organización: Lecciones de la investigación y la experiencia*. Artículo sobre antecedentes para la Comisión de reforma de educación

- secundaria de Denver. Recuperado de http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf
- Canzares Hernández Laura et al** Técnicas actuales de investigación documental. México, Trillas (2004)
- Coraggio, José Luis y Rosa Ma. Torres** (1999). La educación según el Banco Mundial. Madrid, Miño y Dávila Editores
- Dabbs J. M.** (1982) Varieties of Qualite Research, Beverly Hills, Sage, pags 31-64
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G.** (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulmane, L.S.** (1989). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2) 2005.
- Espinoza, A.** (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en “Naturales”. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, año 27 (1).
- Francisco Imbernón** (1995) La formación y el desarrollo el profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 1995, (8) pag.12-33
- Halsey et. Al** Investigación-acción y currículo, Madril: Morata (2001)
- Lerner Delia** (2001) Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario. Sep (eds) Capítulos 3. Apuntes desde la perspectiva curricular (p.81-113) y Capítulo 4, apartado “El sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno”, México. FCE.
- Lerner, Delia** (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Lectura y vida, vol. 23(3) pag.1-16
- Lerner Delia** (2004). Prácticas del lenguaje en contextos de estudio. Memorias del Segundo ciclo de conferencias internacionales, centradas en la intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica. México,

Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (CD-ROM.) Las Prácticas del lenguaje en contextos de estudio
<http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/012%20Documentos%20Curriculares/Disenio20Curricular%20Educacion%20Educacion%Primaria%201y2%20Ciclo/20Ciclo/cont22.pdf>

Mckernan James (2001) Investigación-acción y currículo, Madril: Morata

OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Paris: OECD Publishing. Capítulo 2: Marco de lectura, pp. 33-36.

Spradley, J.P (1989) Participant Observation (Observación participante), Nueva York, Rinehart & Winston

S.J. Taylor y R. Bogdan (1994) introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados (2° ed.) España: Paidós

Función de un docente, experiencias y acercamiento a los temas de Matemáticas

Zorayda Sarai Flores Cruz

zorayda.flores18@al.enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Eje temático: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

Resumen

El objetivo de este escrito es la reflexión sobre las observaciones y prácticas docentes realizadas durante tres semestres cursados en la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”. Se pretende identificar las características específicas del trabajo docente, las necesidades y la problemática dentro del aula. Se describe el tratamiento de estrategias y actividades significativas en la asignatura de Matemáticas. Asimismo, se aborda el cambio de perspectivas de lo que es el trabajo docente actual; así como la importancia del diseño de una buena planeación de clase. Cómo se fueron adquiriendo las herramientas y habilidades para una mejor comunicación y desenvolvimiento dentro del aula; y como se actuó ante las situaciones imprevistas. El texto invita a conocer sobre las realidades tan diversas que un docente realiza dentro de su contexto áulico. Las experiencias vividas y reflexionadas permitieron reconocer que, en el quehacer diario de algunos maestros, se puede observar la tradicionalidad con la que las clases de Matemáticas se siguen dando y en algunos otros casos, permitieron mostrar los cambios que se pudieran hacer en su enseñanza en pro de una enseñanza más significativa.

Palabras clave: Reflexión, práctica docente, enseñanza, aprendizaje, Matemáticas.

Función de un docente

Hablar de lo que un docente hace dentro de un aula de clases, es fácil de juzgar. Pues alguien que no conoce de la metodología y el sistema, podrá opinar que se trata solo de cuidar niños y enseñarles números y letras y que conforme se avanza con el grado, este tipo de acciones solo aumentan su complejidad; dejando de lado, todo aquello que conlleva a un verdadero “ritual” educativo, donde el objetivo principal de todo docente es ser formador en la sociedad, a la cual pertenece.

En todas las sociedades existe una cultura, entendida como pautas de comportamientos, ritos, actitudes, valores y creencias que marcan las pautas por las que esa sociedad, grande o pequeña, desarrollado o no, evolucionada o no, y se rige (Ruiz, 2010, p. 1). En un momento determinado de la evolución de la sociedad, surgen necesidades y acompañando a esas necesidades, surgen respuestas que de alguna forma las satisfacen.

A lo largo del tiempo, se ha considerado que el docente es quien recibe la cultura, la custodia y la transmite. “Es así como surge la figura del maestro, en donde su deber principal es la de compartir la información necesaria para que la sociedad, tribu, pueblo, aldea, trascienda, y así, tenga continuidad” (Ruiz, 2010, p. 1). Sin embargo, a lo largo del tiempo, la función del docente ha ido evolucionando. Deja de ser un transmisor de conocimiento para convertirse en un guía y orientador en el proceso enseñanza-aprendizaje. Conforme a las nuevas propuestas pedagógicas, los docentes se enfrentan ante nuevos retos que reclaman actitudes distintas frente al conocimiento y ante ideas diferentes sobre lo que significa enseñar y aprender. En este sentido,

No se trata de que el docente busque las explicaciones más sencillas y amenas, sino que analice y proponga problemas interesantes, debidamente articulados, para que los alumnos aprovechen lo que ya saben y avancen en el uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces. (SEP, 2011. p. 66)

Sin embargo, de pronto nos encontramos con la idea que la sociedad tiene de lo que es un docente, está equivocada y muy devaluada. Pues no basta con estudiar cuatro años y ejercer; ser maestro es estar siempre al día, estar al pendiente de las necesidades diarias de la sociedad, así como de las necesidades de sus alumnos como su mayor motivación diaria. Al respecto Gutiérrez (2008, p.1299) plantea que,

Un buen maestro o maestra [...] tiene un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo; esto es que cree en sí mismo como persona y como maestro, que está seguro de que con su quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de sus alumnos, que él es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos, como individuos. (p. 1)

En este sentido, un buen maestro se considera a sí misma como un verdadero profesional de la educación, y por tanto siempre se conduce profesionalmente. Quedan fuera quienes son maestros por tener una “chamba”, quienes escogieron la carrera porque creen tener una plaza

segura; quienes ven su desempeño como una obligación impuesta por directivos y supervisores. Estar frente a grupo cambia por completo la perspectiva que se tiene de la labor docente; ya que poco a poco desde mi propia experiencia, van cuadrando las teorías que trabajamos desde los cursos, en la escuela normal. La práctica es lo que hace que todo tenga sentido y todo sea propositivo, pudiera asegurar que nada es en vano, que hasta el más mínimo aspecto tiene un por qué y para qué cuando se está en el aula de clases. Es como una magia en donde los textos y la teoría cobra vida en realidades y es donde nos das cuenta que, no es tan fácil ser maestro.

No es solo llegar a una escuela y decir “somos normalistas” préstenos un grupo de alumnos. Existe una observación previa en donde se analizan las características del grupo con el cual se va a practicar, se identifican fortalezas y debilidades de los alumnos, así como sus formas y ritmos de aprendizaje. Así mismo se investiga sobre el contexto escolar para poder ser consientes en las jornadas, de hasta dónde y con qué se puede trabajar. Ser normalista y asumir el rol de docente frente a grupo, tampoco es tarea fácil; pues llegar a un salón en donde ya existe tal vez una rutina o metodología de enseñanza arraigada e ir y revolucionar todo, es una de las razones por las que algunos maestros titulares, nos impiden la entrada a sus contextos áulicos.

Asimismo, la planeación didáctica consiste en diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos, en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios (Tejeda, 2009). Para nuestro caso (como estudiantes normalistas), este plan de trabajo debe ir acorde con lo ya establecido previamente con los maestros titulares; aunque se habrá de referir que algunas de las veces, los docentes se adelantan en el tratamiento de los temas y al llegar a las aulas durante las Jornadas de observación y Práctica Profesional (JOPP), debemos entonces trabajar los contenidos a modo de reforzamiento; ya que fueron vistos por el maestro titular.

Estrategias de enseñanza y material didáctico para clases de Matemáticas

Otro de los componentes más significativo, lo constituyen las estrategias de enseñanza. Mismas que pueden ser definidas como el conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar y trabajar de forma intencional, un tema o contenido (Selmes, 1988). La selección cuidadosa de la estrategia tiene el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación

de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico vigente; ya sea abordado con base a contenidos, objetivos, propósitos y/o competencias.

De forma general, y conforme a Educaweb (2020) podemos diferenciar entre tres tipos de estrategias de enseñanza:

- **Estrategias preinstruccionales.** Establecen un contexto para el alumno en el que éste se aproxima a lo que va a aprender y al método que va a emplear para ello. Es el punto en el que se marcan los objetivos a conseguir al final del proceso de estudio, ya sea un ciclo educativo, un curso completo o un periodo de tiempo menor. También se incluyen aquí métodos como por ejemplo el *brainstroming* o lluvia de ideas.
- **Estrategias constructivas.** Es el núcleo del proceso de enseñanza, la parte en la que el estudiante accede a la información y en la que hay que motivarle y lograr que mantenga una atención constante. En ellas se conceptualizan contenidos gracias a ilustraciones, preguntas intercaladas, juegos didácticos, trabajo colaborativo entre otras más.
- **Estrategias posinstruccionales.** Aquí tienen cabida resúmenes de la asignatura, mapas conceptuales, análisis de lo aprendido e incluso una visión crítica de los conocimientos que se han adquirido. Es el momento en el que se resuelven dudas finales y se proponen formas de ampliar los conocimientos ya incorporados.

Sin duda, trabajando bajo un modelo tradicional donde que los alumnos son receptores y el maestro proveedor de información (SEP, 2011), no podemos abarcar todas estas estrategias sugeridas y por ende, nuestros alumnos, tendrán más dificultad para aprender ciertos conceptos que luego le serán necesarios para próximos aprendizajes.

Por otra parte, con la incorporación de juegos didácticos y el aprendizaje cooperativo se puede generar un ambiente agradable, placentero para el aprendizaje. Donde no solo beneficiaremos la construcción de conceptos, sino que les ayudaremos a desarrollar otras áreas y funciones que como seres humanos necesitamos para relacionarnos con el medio y las personas que nos rodean.

En las clases de Matemáticas podemos utilizar juegos didácticos en cualquiera de las etapas del proceso enseñanza- aprendizaje. Específicamente, en la asignatura de Matemáticas es algo que funciona mucho pues permite que los niños aprendan de manera diferente, tal vez a lo que el maestro titular los tiene acostumbrados. Por ejemplo, realizar actividades fuera del salón, jugar en el piso, manipular material diverso, así como conversar con base a situaciones cotidianas, es algo que a los alumnos les llama mucho su atención.

Piaget (1966) al respecto, presenta el desarrollo del juego en la vida del niño identificando tres maneras sucesivas del juego:

- *Juegos prácticos*: Corresponde a la etapa sensoriomotora. Comprende desde los 6 a los 18 meses y consiste en la repetición de secuencias bien establecidas de acciones, sin propósito alguno, sólo por el hecho de sentir placer al dominio de esas destrezas motoras.
- *Juegos simbólicos*: Se ubica en la etapa preoperacional. Comprende desde los 2 años aproximadamente. Son aquellos en los que el niño disfruta de imitar acciones de la vida diaria como comer, bañarse, hablar por teléfono, entre otros. A través de estos juegos se desarrolla la representación, la asociación, el lenguaje, la socialización y sirve de medio para canalizar emociones.
- *Juego de reglas*: Se identifica notoriamente en la etapa de operaciones concretas. Comprende desde los 6 a 11 años aproximadamente. Esta forma de juegos es más colectiva y está constituida por reglas establecidas o determinadas que se respetan entre los participantes. El juego de reglas marca la transición hacia las actividades lúdicas del niño socializado.

En este sentido, la atención de los alumnos es completa cuando los temas se le presentan a través de juegos. Hay mínima distracción, no hay peleas, no hay nada que al niño le interese más que el reto que el juego le plantea y aprender a través de él (figura 1). En consecuencia, el uso del juego en el aula de clases así como el material didáctico atractivo que lo puede acompañar, ayudarán a modificar la manera poco significativa con la que se enseña matemáticas y el pensamiento que las nuevas generaciones vienen arrastrando en torno a ellas, considerándolas como aburridas y difíciles de aprender (SEP, 2011).



Fig. 1 Ejemplos de juegos y material didáctico para la enseñanza de las matemáticas.
Creación propia.

Por su parte, el material didáctico es aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Son utilizados en el ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas; asimismo, la forma en que los alumnos utilicen los diversos materiales determina, en gran medida, la posibilidad de comprender el contenido que se trabaja (SEP, 1993). Es importante tener en cuenta que el material didáctico debe contar con los elementos que posibiliten un cierto aprendizaje

específico. Inclusive, puede un mismo material ser utilizado en diferentes asignaturas, según el contenido que se aborde en cada una. Molina (1997) propone una clasificación de materiales didácticos en los que se incluyen: impresos o textuales, auditivos, visuales, audiovisuales e informáticos (figura 2).

<i>Tipo</i>	<i>Descripción</i>
Impresos o textuales	Utiliza principalmente códigos verbales como sistema simbólico (la palabra, textos) y se reproducen por algún tipo de mecanismo de impresión o electrónico. Ejemplos de material impreso: la guía de estudio, antología, cuaderno de trabajo, etc. Cabe comentar que en educación a distancia este tipo de materiales es el más utilizado.
Auditivos	Emplean códigos como el sonido ambiental, la música, la palabra oral. Ejemplo de este tipo de material sería un casete que contenga alguna conferencia que incluya las instrucciones del asesor o la narración de alguna obra literaria.
Visuales	Utilizan imágenes, ya sean fijas o en movimiento, como diapositivas (diaporama) o una filmina que muestran las etapas de la metamorfosis de una mariposa, etc.
Audiovisuales	Combinan elementos visuales (colores, imágenes fijas y en movimiento), acompañadas de sonido, como una película que presente la vida de algún héroe, una operación quirúrgica grabada en un videocasete, un diapofonograma (serie de diapositivas con audiocasete) de algún tema, etc.
Informáticos	Requieren de la computadora para poder decodificar la información contenida en esos materiales. Un ejemplo sería un curso en línea o en CD-ROM, una guía de estudio almacenada en archivos electrónicos en disquetes o discos duros.

Fig. 2 Clasificación de materiales didácticos propuesta por Molina (1997).

Al respecto debo referir que la mayoría de ellos los implementé en las actividades para la enseñanza de la Matemáticas, durante las Jornadas de Observación y Práctica Profesional (JOPP). Como parte de mi responsabilidad como docente, busqué la diversidad de materiales para que mis alumnos fueran adquiriendo habilidades matemáticas. Sin embargo, trabajar así es como trabajar a prueba y error, porque no todos los materiales funcionan como se esperaría. De pronto, imaginamos que todo funcionará idealmente y no es así; pues mientras que para una persona adulta tal vez un video suele ser atractivo y el contenido fácil de entender o una canción puede dejar secuelas de aprendizaje significativo, al niño lo que le gusta es tocar, armar, construir e interactuar.

Motivo por el cual la mayoría de los materiales y recursos que utilizamos en mis clases, fueron hechos tomando en cuenta las características de cosas o situaciones que a los niños de entre 6 y 8 años les interesan en la actualidad, ya que mis prácticas las realicé con primero y segundo grado de educación primaria. Por ejemplo, puedo citar materiales en forma de tablet, materiales con sus personajes favoritos, cajas electrónicas con luces, materiales manipulativos de colores brillantes, entre otros. Los manipulamos en los diferentes tiempos/momentos de la planeación; ya fuese en el inicio, en el desarrollo o manera de conclusión. En algunas de las veces a modo de evaluación, lo cual también demostró a los niños que evaluar no solo era el hecho de presentar un examen o dar respuesta a una ficha de

trabajo; evaluar también era demostrar lo aprendido mediante habilidades o actitudes que fueron logrando.

Además de ser del uso cotidiano del alumno, de los gustos actuales que ellos tienen, se buscó que los materiales fueran lo más manipulativo y novedoso posible; puesto que si cambian las maneras de enseñar, también tendrían que arrojar mejores resultados este tipo de estrategias y materiales, sobre todo en la asignatura de Matemáticas. Por otra parte, el uso de material manipulable le permite al niño despertar su interés y curiosidad por descubrir cosas nuevas y seguir aprendiendo. Como refiere Gutiérrez (1991), “la diferencia de los métodos tradicionales y los métodos actuales vienen dada por que la didáctica de las matemáticas, ha pasado de estar centradas en el acto de enseñar a centrarse en el acto de aprender” (p. 2). Es decir, otra vez con palabras de Gutiérrez “Lo importante no es que los profesores enseñen, sino que los alumnos aprendan” (p.2).

Con el uso de los materiales manipulativos y atractivos como los que se usan en el método Montessori, Método Waldorf o el método Subdury, se intenta solventar en los alumnos el problema de la excesiva abstracción en la enseñanza de las matemáticas. Abstracción que puede llegar a ocasionar la mayoría de las veces, fracasos escolares o hacer ver a la asignatura como el peor enemigo de cualquier estudiante.

Al respecto puedo mencionar, que he comprobado durante mis prácticas profesionales (sobre todo en este tercer semestre), cómo el uso de material manipulable ha favorecido en gran medida el proceso de enseñanza- aprendizaje de esta asignatura y el desarrollo del pensamiento matemático de los niños. Por ejemplo, para el contenido de *Valor posicional* que trabajé con alumnos de segundo grado, usamos medidas de unidad, decena y centena con ayuda de unos chocolates muy conocidos para ellos (con base a una encuesta previa). Donde la unidad era un solo chocolate, un paquete contenían 10 y una caja 100; al tenerlas físicamente permitía a los alumnos una mejor comprensión del contenido. Para el tratamiento de Multiplicación, utilicé un procedimiento nuevo (para ellos) de aprender las tablas de multiplicar; en donde mediante la manipulación del material, el alumno formaba patrones de figuras permitiendo un aprendizaje más significativo en torno a ellas, dejando a un lado los métodos tradicionales en los que lo prioritario, es la memorización de tablas. En este sentido Casas y Sánchez (1998) expresan que:

Quando el alumno se enfrenta a un problema y trabaja, manipula, conjetura, se equivoca, acierta, retrocede y avanza, investiga, en suma no está limitándose a adquirir unos conocimientos que podrán serle más o menos útiles en el futuro, sino que está adquiriendo unos hábitos mentales que serán de utilidad sin ningún género de duda. (p. 6)

Contextos auténticos de enseñanza

Una de las preguntas que más se escucha decir a los estudiantes, sobre todo donde el nivel económico es bajo o son obligados a asistir a clases, es "¿Y eso para qué me va a servir?". Un factor de rezago educativo que se sufre en México y en otros países más, es debido a la falta de coherencia entre lo que acontece en la vida real y lo aprendido en el salón de clase (Albarracín, Badillo, Giménez, Venegas, Vilella; 2018). Muchos de los estudiantes no comprenden el sentido de los conocimientos que están adquiriendo; esto es el resultado de sistemas educativos tradicionalistas que enfocan sus esfuerzos en la transmisión de conocimientos y no en el desarrollo de competencias y habilidades matemáticas, para ser utilizadas en la solución de situaciones problemáticas que se les presentan en la vida cotidiana; tal como es sugerido desde el Plan de estudios vigente para educación básica, en nuestro país (SEP, 2017).

La mayoría de los estudiantes realizan las tareas o actividades que se les proponen solo porque "tienen" que hacerlas, no porque sientan que estos procesos podrían ser de ayuda para resolver algún problema que ellos pudieran tener en un futuro. Ven las actividades escolares muchas de las veces hasta como castigos o ganas del profesor de fastidiarles el momento; sin llegar a entender o reflexionar esto, como parte de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante recordar como ya se refirió en ideas anteriores, que mucho tienen que ver las estrategias que utilice el docente, para que esta concepción cambie entre los alumnos.

Durante mi experiencia en las JOPP pude comprobar que el uso de situaciones, actividades o materiales auténticos de la de la vida real, permitieron a los niños entender muchas de sus incógnitas, activan sus conocimientos previos; favoreciendo así, una mejor asimilación y acomodación de lo que se les estaba enseñando. Por ejemplo, trabajar con un iPad gigante en donde venían aplicaciones que suelen utilizar en sus dispositivos electrónicos (figura 3), permitió mantener su atención ya que ellos mismos relacionaban la aplicación con el contenido tratado y lo que iban aprendiendo. Asimismo, el uso de material ejemplificando sus chocolates favoritos, permitió que al manipular los objetos, la clase tuviera sentido, fluyera más rápida y el propósito fuera cumplido.



Fig. 3 Ejemplos en los que se trabajó en contextos afines para los alumnos.

En su investigación sobre el desarrollo cognitivo de los niños (1966), Jerome Bruner propuso tres modos de representación utilizadas para resolver situaciones problemáticas que se les plantearon, permitieron un manejo de diversidad de materiales y sobre todo de situaciones para que pudieran expresar sus experiencias, trabajos y resultados. Por ejemplo:

De manera enactiva: Se trabajaron las tablas de multiplicar mediante la metodología Waldorf, en donde las tablas son aprendidas mediante la manipulación o elaboración de figuras geométricas (figura 4) las cuales son aprendidas y relacionadas con el resultado de cada una de las tablas de multiplicar que se estén trabajado.



Fig. 4 Etapa enactiva

De manera icónica: Los alumnos relacionaron las multiplicaciones con arreglos cuadriculares en donde con la ayuda de ellos, entendieron la multiplicación como una suma iterada de cuadros; utilizaron íconos para las representaciones de los arreglos (figura 5).



Fig. 5 Etapa icónica

De manera simbólica: Las etapas anteriores fueron la pauta para que los alumnos llegaran a la representación simbólica del contenido del valor posicional, registrando los valores respectivos de las unidades, decenas y centenas (figura 6). Se tuvo el apoyo de imágenes de canicas, bolsas y cajas para una mejor comprensión.

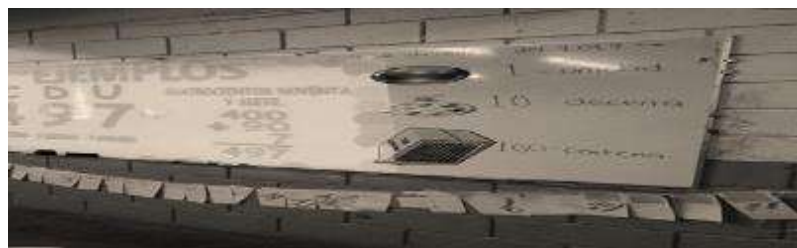


Fig. 6 Etapa simbólica

Socialización de los aprendizajes esperados

El enfoque didáctico para el tratamiento de las Matemáticas hace referencia a que el docente debe ofrecer los espacios en clase, a fin de que los alumnos comuniquen o socialicen los resultados de una actividad, argumenten y defiendan sus ideas; respetando las diversas formas de pensar de otros y dando como válidas, otras formas de pensamiento (SEP, 2011).

Particularmente, la socialización de los cuestionamientos o procedimientos realizados por los alumnos para llegar a la solución de problemas, fue en cualquiera de los momentos que la planeación indicara; pues dependía de lo que se había planeado para que se fomentara la participación de ellos. En uno de los casos fue como iniciador de clase para tener conocimiento de cómo se había trabajado dicho contenido antes o bien, si se tenía conocimiento sobre él (inicio); en otro de los casos como factor de debate para comunicar un procedimiento (desarrollo); o al momento de compartir resultados durante el cierre de la clase.

La participación de los alumnos fue siempre continua, se promovía mediante el uso de fichas de colores o números de lista para una participación más controlada. Por su parte, los errores de los alumnos siempre fueron aprovechados sobre todo para que los demás niños se dieran cuenta que del error también se aprende y que es válido equivocarse (SEP, 1993); lo más importante, que no le tuvieran miedo a equivocarse (figura 7). En este sentido, nunca fue señalado el error o el causante a modo de burla, por el contrario, se buscaban alternativas para buscar los procedimientos más fáciles y correctos entre todos, socializando procesos de solución.



Fig. 7 Participación de los alumnos al socializar sus procedimientos y resultados.

Asimismo, en la educación actual, el docente tiene a su cargo la responsabilidad de evaluar los aprendizajes de sus alumnos, siendo una de las tareas más importantes del proceso educativo. Pues la evaluación “es un proceso...sobre el estado del desarrollo de los conocimientos de las y los estudiantes, de las habilidades cuyo propósito es orientar las decisiones respecto del proceso de enseñanza y de las situaciones de aprendizaje en particular” (SEP, 2011, p. 323).

Al respecto puedo mencionar que en la jornada de práctica las evaluaciones fueron en los tres momentos de la clase. Donde no solo se trabajó mediante fichas de trabajo, sino que los resultados de los aprendizajes esperados se generaron a través de varias formas, por ejemplo: autoevaluaciones, exposiciones, debates, diseños de nuevas metodologías de resolución de problemas. Por su parte, las herramientas de evaluación fueron la rúbrica y la lista de cotejo para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de cada uno de los alumnos, siendo éstas unas herramientas de rápida manipulación con campos muy específicos, según el contenido a tratar (figura 7). Opté por estas herramientas ya que conforme a Frola y Velásquez (2013), y conforme al enfoque por competencias, estas herramientas son ideales para valorar el logro de los aprendizajes.

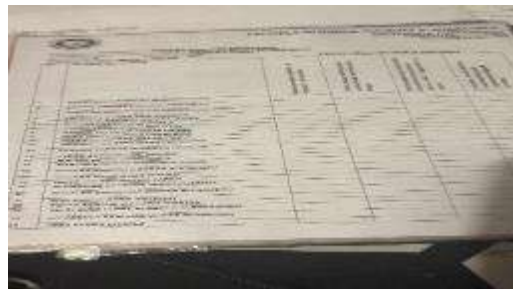


Fig. 8 Herramientas de evaluación

Conclusiones

En estos momentos de mi formación inicial docente, puedo añadir que el rol que asumí como maestra durante las clases de Matemáticas, fue determinante para el logro de los aprendizajes de mis alumnos. En cada una de las actividades planeadas se tomaron en cuenta las necesidades y el contexto de los niños; así como el fortalecimiento de habilidades sociales y el fomento de valores en pro a la diversidad escolar. Proporcionando a todos los alumnos por igual, los medios adecuados que les facilitarían el desarrollo de sus destrezas y capacidades matemáticas, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada uno.

Este ejercicio reflexivo me permitió utilizar los errores tanto de los alumnos como de los propios, como fuente de investigación para lograr una mejor preparación profesional. Siendo así que valoro como áreas de oportunidad durante la jornada: el uso de tiempos, menos complejidad en las actividades planeadas, mejor modulación de voz, investigar más acerca de métodos de organización en el aula y trabajar con niños con coeficiente intelectual alto. Mismas que pretendo erradicar y trabajar durante mi formación en la escuela normal y en los espacios áulicos a los que sea asignada.

Por su parte, los aspectos satisfactorios y con buenos resultados fueron: planeaciones acordes a los contenidos, estrategias didácticas eficientes, claridad y dominio de las clases, relacionar los contenidos con el contexto para un mejor aprendizaje, el diálogo como resolución de los problemas, fomento del trabajo colaborativo, respeto y atención a la diversidad escolar, así como buen ambiente de aprendizaje haciendo uso de material didáctico.

Gracias a esta reflexión, cambian todos mis pensamientos en torno a la labor docente. Se crea un compromiso por una mejor preparación académica, así como fortalecer la habilidad de investigación en torno a nuevas metodologías, estrategias y diseño de materiales didácticos que cumplan la función de cambiar los métodos tradicionalistas que aún se encontraron en las escuelas visitadas. Se sostiene la idea de ir de la mano con la tecnología y los enfoques didácticos de los nuevos programas de estudio, teniendo siempre en claro que el alumno, es el centro de todo.

REFERENCIAS

- Albarracín, L., Badillo, E., Giménez, J., Venegas, Y., Vilella, X. (2018). Aprender a enseñar matemáticas en la educación primaria. España: Editorial Síntesis.
- Bennett, N. (1979): Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction.
- Casas, L.M y Sánchez, A. (1998). Juegos y materiales manipulativos como dinamizadores del aprendizaje en Matemáticas, Bilbao: Centro de publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357–386). Madrid: Alianza.
- Díaz-Barriga A., Hernández, R. (1997). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”. México. Mc Graw Hill.
- Educaweb. (2020). Estrategias de enseñanza, cuál elegir y por qué. Recuperado el 12 de enero de 2020 de <https://www.educaweb.com/noticia/2018/12/11/estrategias-ensenanza-cual-elegir-18663/>.
- Evaluación educativa: en la mejora continua de la educación, Primera edición, México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.
- Gutiérrez, A. (1991): Área de conocimiento: Didáctica de la Matemática. Madrid: Síntesis.
- Piaget, J. (1966). The psychology of the child. New York: Basic Books.
- SEP. (1993). Libro para el Maestro. Matemáticas. Primer grado. México: SEP.

- SEP. (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Tercer grado. Educación primaria. 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación primaria. 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

IDENTIDAD Y VOCACIÓN DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Dr. José Gabriel Cota Campoy

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” / Docente

josegabrielcota@gmail.com

C. Teresa Trinidad García Valencia

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” / Estudiante/ Cursa licenciatura

teresagaval@hotmail.com

C. Dayana Kaely Valenzuela Gortari

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” / Estudiante/ Cursa licenciatura

kaely07@hotmail.com

Línea temática 7. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo dar a conocer la formación de la identidad y vocación de los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” que cursan la licenciatura en educación primaria, dicha investigación es de índole cuantitativa investigando los rasgos identitarios y vocacionales que sobresalen en los estudiantes de la carrera antes mencionada. Se aplicó un instrumento en forma de encuesta con escala de Likert que consta de 192 ítems para conocer el nivel de identidad y vocación que presentan los alumnos en vías de ingresar al servicio magisterial. Esta investigación nos da como resultado preliminar un análisis de datos que permite conocer cómo se va construyendo su perfil docente a lo largo de su formación y de su trayecto por los diferentes cursos y actividades.

Palabras clave: Identidad, vocación, normalista, cuantitativa.

Planteamiento del problema

Todos los días, vemos como se manifiestan múltiples cambios por parte de la sociedad respecto al ámbito educativo, la percepción social en lo que respecta la formación de docentes y estudiantes se ha visto afectada debido a las menciones recurrentes negativas hacia la profesión en los diferentes medios de comunicación masiva donde se cuestiona el que hacer del profesorado. Cuenca, Nucinkis & Zavala (2007) afirman que el desarrollo de la formación de los docentes ha sido participe de debates públicos, convirtiéndose en objeto de investigación y análisis en diferentes campos de conocimiento.

Esta problemática nos ubica en una posición donde el foco de atención son las instituciones educativas, ya que deben adaptarse a dichos desafíos utilizando estrategias significativas para lograr superarlos. El tomar la decisión de ingresar al servicio docente puede verse condicionada por los logros y objetivos que sugiere el sistema educativo actual, donde se establecen los deberes y obligaciones de los profesores, los cuales muchas veces no son acorde a nuestra perspectiva; esto resulta confuso ante la escasez de oportunidades tanto en el ámbito laboral como en la construcción de una óptima identidad profesional docente, que nos deja como consecuencia situaciones donde no se practica el reconocimiento y la reflexión de la profesión.

Se debe tener en claro, que futuros docentes se quieren formar, que aspectos debe tener, conocimientos y capacidades deben adquirir en este trayecto, que sean capaces de afrontar cualquier situación que puedan presentarse en el camino de la docencia, sin perder el estilo que tenga cada individuo, cada uno deja un impacto distinto en el ámbito educativo.

Para García (2007) la identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida, el proceso de construcción de la identidad docente permite a los profesores recuperar prácticas como la cooperación y el trabajo colegiado y estas les posibilitan fortalecer su desempeño y reconstruir sus propios conocimientos y prácticas cotidianas.

Durante años anteriores se han realizado modificaciones a los programas que se rigen en las Escuelas Normales, con la finalidad de atender los requerimientos de la sociedad actual. Por ende, el propósito de este trabajo de investigación está basado en el reconocimiento de sí los estudiantes normalistas que cursan la licenciatura en educación primaria adquieren aportaciones sobre los campos específicos de la formación inicial docente

Marco teórico

Modelos de estilos de identidad. La teoría de Berzonsky (1989) citado por Ruiz 2014 parte de la idea de que las personas son capaces de procesar información y tomar decisiones basadas en ella lo que permitirá la adaptación. Recrea tres estilos de identidad el primero de ellos es el informacional que incluye información autorrelevante, exploración de alternativas y compromisos flexibles.

El segundo estilo es el normativo que permite poca exploración de alternativas y se caracteriza por actitudes como conformidad con la autoridad y compromisos inflexibles, este estilo está asociado a personas con una mentalidad cerrada y estatus rígido. El último estilo es el difuso-evitativo la evitación de la exploración, en otras palabras la falta de voluntad ante el proceso de toma de decisiones y por consecuencia la ausencia de compromisos estables. Los estilos de identidad, según el paradigma de Marcia, van modificando el Yo de una persona en asuntos de la vida cotidiana. La identidad se va transformando desde un punto estático y puntual a un proceso de continuo de construcción y revisión del YO.

Berzonsky definió estilos de identidad como una estrategia de resolución de problemas, es decir, una estrategia sociocognitiva que las personas buscan al desarrollar una identidad. Por lo tanto, los estilo de identidad guían a los individuos en la proceso de toma de decisiones, especialmente cuando estas tendrán un impacto significativo personalmente y en sus trayectorias. Todas las personas psicológicamente saludables son capaces de utilizar los tres estilos de identidad entre la adolescencia y la madurez para que al final, el sujeto adopte un estilo y se mantenga estable en él. Los estilos de identidad son una característica más que una habilidad, por lo tanto el estilo adoptado por una persona es meramente su elección.

Aproximación psicosocial de Erikson. Ruíz (2014) explica que Erik Erikson defendió que la formación de la identidad ocurre a lo largo de la vida de un individuo, siendo en la adolescencia cuando esta se transforma significativamente. Erikson aseguro que la verdadera naturaleza psicosocial de la identidad nace en el periodo adolescente, entendiendo la identidad como la transacción entre las características internas de la persona y las tareas sociales reclamadas un grupo social de referencia.

En su teoría Erikson propone ocho etapas del desarrollo en la cuales el individuo adquiere actitudes y habilidades que le facultan para enfrentar las tareas de la etapa en la que se encuentra. Para el autor de esta teoría, el construir una identidad implica definir quién eres, que valoras y las direcciones que das a tu vida, se centra en las decisiones en distintos ámbitos como la vocación, orientaciones sexuales, ideales (éticos, políticos, religiosos y culturales, etc.). Los jóvenes a través de un proceso van cambiando características que definieron desde la niñez adaptándolo a sus nuevas exigencias, así, se van integrando sólidamente a un sentimiento de identidad.

El autor propone tres niveles de la identidad según el grado del si-mismo y el contexto. El nivel más importante es la identidad del Yo, este comprende las características más fundamentales del carácter personal, las creencias más básicas que el individuo tiene sobre si, los cuales pueden llegar a ser inconsciente. En segundo lugar se encuentra la identidad personal

que se define como las metas, valores, y creencias de una persona, aspectos que individualizan al sujeto y lo distinguen. Por último se encuentra la identidad social, orientada al contexto, esta se define como una apropiación de los ideales de un grupo, elementos que se integran en el sí mismo gracias a la influencia de los grupos a los que pertenece.

Enfoque de Personalidad y Estructura Social. Côté y Levine (2002) proponen un modelo en el cual explica cómo la cultura se mantiene manteniendo la estabilidad estructural y cómo ciertos factores relacionados con la cultura y la estructura pueden cambiar. Este modelo se representa por medio del siguiente diagrama en el cual comienza por las relaciones entre los niveles sociales y procesos interactivos.

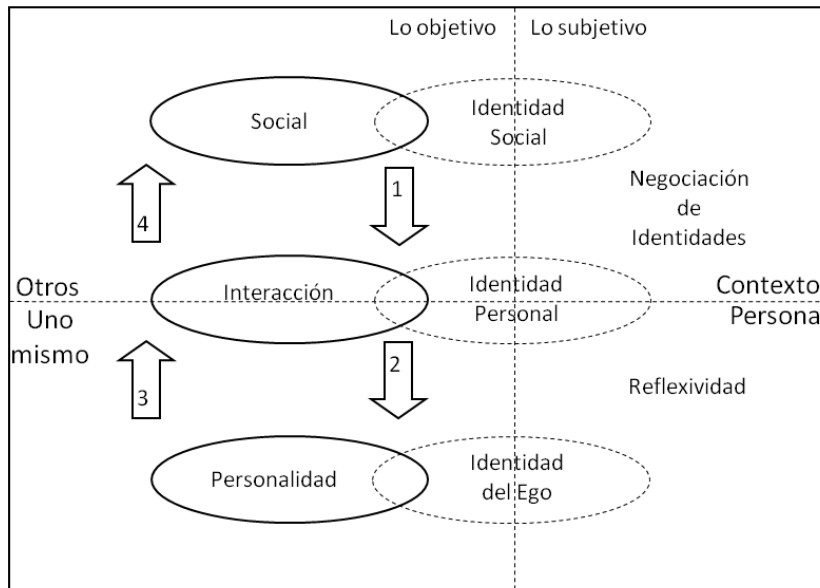


Figura 1. Modelo explicativo Cultura-Identidad, basado en el Enfoque de Personalidad y Estructura Social (Adaptado de Côté y Levine (2002).

La figura 1 representa cómo la influencia cultural de la estructura social en la dinámica a través de las leyes, normas, valores, etc., han sido previamente codificados. La intersección entre la estructura social y la interacción permite los procesos de socialización y mecanismos de control que dan paso a la reproducción de estos. Seguidamente se representa la correlación entre el nivel de interacción y el personal, es aquí donde la identidad personal surge, por medio de campos de demanda y cambios en el proceso identitario.

Metodología

Los datos recolectados, se obtuvieron a través de la aplicación de encuestas en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. Dicha encuesta fue aplicada en los meses de Enero y Febrero de 2020 a los grupos de todos los semestres de la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar. El total de participantes encuestados fue de 439 alumnos los cuales oscilan entre los 18 y los 24 años. La mayoría, representando una cantidad considerable, de la población participante es de sexo femenino.

Dentro de la muestra, todos forman parte de la comunidad estudiantil de la ByCENES, sin embargo algunos ya son padres de familia, empleados de medio tiempo y algunos otros residentes foráneos. La elección de los participantes se llevó a cabo teóricamente a fin de conocer las percepciones acerca de identidad y vocación desde los grados menores y la evolución de los mismos al consultar los grados superiores.

El instrumento utilizado en esta investigación llamado validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas morales validado por Cota, Mejía y Vera (2015) la cual consiste en 192 reactivos con posibles respuestas en escala Likert donde según Guil (2006) los ítems de la encuesta se miden con la misma intensidad, dándole un valor a cada uno y es el encuestado, él que elige una puntuación en función a la posición en la que se encuentra el ítem. El rango de respuesta de la encuesta aplicada es de 1 a 7, en donde 1 corresponde a completamente de acuerdo y 7 a completamente en desacuerdo. La encuesta se divide en tres líneas o áreas de ítems distintas, la primera cuestiona a los participantes acerca de sus concepciones en cuanto a las actividades de un profesor de educación básica. En esta parte se presentan afirmaciones con respecto a las funciones propias e imprescindibles de un maestro, tanto dentro como fuera del aula y en respecto características personales de un docente.

La aplicación del instrumento fue transeccional, que según Hernández, Fernández y Baptista (2006) estas investigaciones recopilan datos en un solo momento y el objetivo es describir las variables y analizar la repercusión e interrelación que puede llegar a tener. Con autorización por parte de la dirección de Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, asignándose una hora y día específico en que los alumnos participantes responderían las encuestas. Una vez recabados los datos, estos fueron vaciados en el programa informático SPSS, este arrojó los números estadísticos trabajados como moda, media, mediana, desviación estándar y promedios, los cuales por medio del análisis permitió la decodificación de los mismos.

Resultados

Atendiendo la postura teórica sobre el origen de la vocación se realizaron algunos análisis considerando las variables relacionadas a las razones por las cuales los alumnos deciden ingresar a la Normal y encontramos que más del 57% de los estudiantes tienen un familiar directo considerando para ello, padres, hermanos, tíos o abuelos, lo cual presume que la docencia es una profesión familiar (ver tabla 1).

Algún familiar es profesor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	251	57.2	57.3	57.3
	No	168	38.3	38.4	95.7
	3.00	2	.5	.5	96.1
	4.00	8	1.8	1.8	97.9
	5.00	4	.9	.9	98.9
	6.00	3	.7	.7	99.5
	7.00	2	.5	.5	100.0
	Total	438	99.8	100.0	
Perdidos	99.00	1	.2		
Total		439	100.0		

Tabla 1 Fuente elaboración en IMB SPSS Statistics Base

Sin embargo como lo demuestra la tabla 2 los estudiantes no reconocen la influencia de sus familiares directos en la elección de carrera, asumiendo que el hecho de haber decidido ser docente fue un proyecto razonado con anticipación

Estadísticos

Fuente

		Mi interés por la educación es estrictamente personal.	Siempre pensé estudiar alguna licenciatura relacionada con la enseñanza.	Mi interés por la educación está relacionado porque en mi familia hay docentes.
N	Válido	438	436	437
	Perdidos	1	3	2
Media		2.0388	2.7913	5.2197
Mediana		2.0000	2.0000	6.0000
Moda		1.00	1.00	7.00
Desv. Desviación		1.33286	1.92623	2.14118

Tabla 2

elaboración en IMB SPSS Statistics Base

Otra de las variables a analizar fue la relacionada a las creencias y en este sentido tenemos que los alumnos consideran importante el aprendizaje de los rituales mitos y creencias que nos caracterizan como comunidad, sin embargo los resultados muestran que es un asunto que se debe tratar con respeto en las concepciones de cada quien.(Ver tabla 3)

		Es importante el aprendizaje de los rituales, mitos y creencias que caracterizan a las diversas comunidades del estado.	Practicar y promover el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales
N	Válido	438	438
	Perdidos	1	1
Media		2.3881	1.0868
Mediana		2.0000	1.0000
Moda		1.00	1.00
Desv. Desviación		1.63487	.42438

Tabla 3 Fuente elaboración en IMB SPSS Statistics Base

Una de las variables que inquietaron mas a los encuestados es la que trata sobre la posible evolución que tendrían ellos en su carrera dentro de la docencia, al parecer entran en conflicto cuando piensan en las posibilidades de ascenso en su carrera principalmente en la promoción vertical. (ver tabla 4)

		Nunca me he cuestionado mis aspiraciones ocupacionales	Es improbable que cambie mis metas vocacionales
N	Válido	439	439
	Perdidos	0	0
Media		3.6128	4.5513
Mediana		4.0000	5.0000
Moda		1.00	7.00
Desv. Desviación		2.17088	2.25062

Tabla 4 Fuente elaboración en IMB SPSS Statistics Base

Discusión y conclusiones

La identidad y la vocación son dos elementos primordiales para que un docente brinde una educación de calidad con gusto, motivados y con mejoras constantes, sin embargo no es posible afirmar que el cien por ciento de los maestros en México cuenten completamente con esto dos aspectos desarrollados. Por lo tanto el realizar una retrospectiva a la formación docente podría permitirnos conocer ese proceso de formación de una identidad desde que los maestros se encuentran en su formación normalista y como esta evoluciona por medio de distintos factores involucrados. Los datos analizados en esta investigación realizados de primero hasta cuarto año nos ayudaron a saber que la gran mayoría de los alumnos normalista aseguran tener vocación, que desde tiempo atrás ya tenían decidido a lo que se dedicarían. Es importante mencionar que poco más de la mitad de los alumnos cuentan con algún un familiar maestro, a pesar de que, en su mayoría, niegan que esta tenga alguna influencia los datos arrojaron que aproximadamente la misma cantidad que quienes aseguran tener vocación tienen familiares profesores por lo tanto es posible concluir que al crecer dentro de ambiente del magisterio, como se menciona, va formando una identidad y esto les lleva a la toma de decisiones.

El tema de vocación e identidad tiene gran relevancia en la profesión docente por lo cual se recomienda realizar más investigaciones en esta temática a fin de fortalecer la formación de futuros maestros. Es necesario que se realicen estudios que permitan conocer a profundidad los procesos que contribuyen de manera positiva a la construcción de la identidad atendiendo los

aspectos más significativos a través de la creación de estrategias basadas en esas investigaciones. De la misma forma fomentar el trabajo por vocación, para que los futuros maestros puedan hacer una introspectiva y saber si la docencia es su vocación. El trabajo dentro del aula demanda en gran manera un trabajo eficaz por parte del docente para poder cumplir con los objetivos dentro de ella, por esto es necesario que el maestro se desarrolle y crezca, no solo intelectualmente sino también personalmente con la ayuda de su cultura inmediata.

REFERENCIAS

- Berzonsky, M. (1989). The self as a theorist: Individual differences in identity formation.
- Cota, G., Mejía, C., Vera, A. (2015). Validez y confiabilidad de una medida de identidad y
- Coté, J. y Levine, C. (2002). Identity Formation, Agency and Cultura. A social Psychological
- Cuenca, R., Nucinkis, N. & Zavala, V. (2007). Nuevo profesorado para actuales retos. Nuevos maestros para América Latina. Madrid: Morata.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial
- García, C. “La identidad docente: constantes y desafíos”, en *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP, 3(1), 2010.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Guil Bozal, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli*, 5, 81-95. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/50616>
- International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, pp. 363-376.
- recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=iG09BQAAQBAJ&pg=PA33&lpg=PA33&dq=modelos+de+estilos+de+identidad&source=bl&ots=IFo3P025hS&sig=vkchFWNBL7CuZ1YxHaEXW1CL1s&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj9h42V9qrUAhVj9IMKHdMNC9UQ6AEISjAI#v=onepage&q=modelos%20de%20estilos%20de%20identidad&f=false>
- Ruiz, J. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: un Synthesis*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum. Universitario.
- vocación docente para escuelas normales. *VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación*. México.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU IMPACTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES ESPERADOS DE ESPAÑOL

Mtra. Ofelia Moreno Hernández

Benemérita Escuela Normal de Coahuila
ofe102009@live.com.mx

Mtra. Alejandra Saharai Adame Moreno

Universidad Autónoma de Nuevo León
adamemoreno@gmail.com

Mtra. Ruth Montes Martínez

Benemérita Escuela Normal de Coahuila
rmontes7676@gmail.com

Línea temática: Los Campos Disciplinarios en la Educación Normal

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar en qué medida impacta la Educación Artística en la construcción de aprendizajes esperados de la asignatura de Español en un grupo de segundo grado de primaria, al trabajar de forma integrada los lenguajes del teatro y las artes visuales con los contenidos de Español. Se recurrió a la investigación mixta con diseño inmerso, en la cual se puso énfasis en el enfoque cuantitativo mediante un cuasi-experimento, únicamente con pos-prueba, en dos grupos de una escuela primaria de la entidad; como elemento cualitativo se añade la observación del desempeño y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los principales hallazgos muestran que trabajar de forma vinculada las artes con la asignatura de español, en educación primaria genera una verdadera formación integral de los alumnos, pues estos pueden poner en juego habilidades diversas, aprender de forma dinámica y construir sus aprendizajes.

Palabras clave: artística, español, integración, aprendizaje

Planteamiento del problema

Se coincide con la idea que se determina en SEP (2010):

Hoy la necesidad de educar para la vida demanda múltiples competencias a los maestros, de modo que éstos sean agentes de cambio que contribuyan a elevar los aprendizajes en los niños, en dotarles de herramientas para el pensamiento complejo y para un desarrollo humano pleno e integral, así como competencias cívicas y sociales que contribuyan a que todas las personas gocen de iguales derechos, libertades y oportunidades, así como el mejor bienestar general (p.11).

Por lo anterior la problemática detectada, proviene de la escuela mexicana que afecta a las instituciones y la formación de la niñez dentro del sistema educativo, en las prácticas diarias constantemente se está manifestando la falta de apreciación del arte y la atención curricular a la asignatura de Educación Artística en educación básica. Por lo que se determina el siguiente planteamiento: “En qué medida impacta la Educación Artística con la construcción de aprendizajes esperados de la asignatura de Español en un grupo de segundo grado de la escuela primaria., al trabajar de forma integrada”.

Se considera problema porque en la Ley Federal de Educación (1993, citado por Fernández, 2007), establece como finalidad de la educación el desarrollo integral del individuo, para que pueda ejercer sus capacidades humanas, favoreciendo el desarrollo para adquirir conocimientos impulsar la creación artística y propiciar la adquisición de los bienes y valores de la cultura universal por lo tanto es la creación artística y la adquisición de valores de cultura universal, una parte medular de la formación integral.

La evidencia más contundente del planteamiento es que en la zona escolar 133 al sur de la ciudad de Saltillo, Coahuila., no integra dentro de su personal docente especialistas que atiendan la asignatura de Educación Artística, por esa razón son los maestros de grupo quienes deben atender ese apartado del currículo, pero por falta de elementos técnicos y metodológicos, este espacio curricular se utiliza para reforzar asignaturas que generalmente son evaluadas con instrumentos estandarizados.

Por otra parte, la asignatura de Español es una de las principales preocupaciones pues los resultados de ésta inciden directamente en la prueba Pisa 2013, donde según OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2012) en lectura “41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico”

Considerando los datos anteriores es alarmante que sea la lectura un área de oportunidad tan grande para nuestro país y más aún que las estrategias implementadas en los últimos años estén contribuyendo mínimamente en los resultados, como se sabe la asignatura de Español es sustancial

en la escuela primaria, pues es aquí donde se desarrolla y consolida el proceso de lecto-escritura así como las competencias comunicativas, pero en múltiples ocasiones resulta ser una asignatura aburrida para el alumnado, como es en el caso de algunas escuelas donde se percibe como una asignatura tediosa donde el contenido se limita a la escritura y no a la aplicación de los conocimientos adquiridos de manera práctica en actividades cotidianas y contextualizadas.

En el trabajo cotidiano en las escuelas primarias se conjuntan esfuerzos para que se evidencie la construcción de aprendizajes que se orienten al modelo constructivista

Marco Teórico

El fundamenta la educación actual según los enfoques de las asignaturas desde el 2011 en los planes y programas de la SEP, una característica medular es mediante el aprendizaje situado, como indica Díaz (2006) quien retoma a Daniels, (2003) ya que esta representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad, idea importante que orienta el desempeño actual de los docentes de educación básica

Sin embargo esto no sería posible si no se abren espacios de intercambio de ideas que permitan una comunicación favorable, al respecto, Miranda (2012) explica que la “construcción social de los aprendizajes se presenta en dos planos: primeramente social –con otros–, y posteriormente de manera individual” (p. 27), lo que permite transpolar al aula como un conocimiento que explica cómo la construcción de aprendizajes no depende únicamente de lo que el maestro hace, sino de lo que el alumno aporta para aprender; va más allá de una reacción ante un estímulo como se creía en los enfoques educativo pasados, pues no se trata de una apropiación como tal de un nuevo conocimiento, sino de la modificación de los conocimientos previos ante un nuevo saber que es parte de un aprendizaje globalizado y no aislado.

Para sistematizar la formación en las aulas el trabajo se orienta con la SEP (2011) en el plan de estudios de educación básica que un aprendizaje esperado se considera un indicador de logro establecido en un tiempo específico por los programas de estudio y éstos “definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (p. 29).

Además, se determina que aumenta su nivel de complejidad de manera gradual. Concretamente los aprendizajes esperados permiten al docente plantear el objetivo al cual deben llegar los alumnos en un período del ciclo escolar, brindando así la posibilidad de centrar las actividades diseñadas por

el docente, según las necesidades de los alumnos, hacia el logro de estos aprendizajes estipulados por la SEP en cada uno de los programas de estudios de educación básica.

Respecto a la Educación Artística, la parte crucial de esta investigación, se encontró que Alonso (2013), investigó sobre por qué estar a favor de la investigación Plural en educación Artística, donde propone la combinación de diferentes metodologías en un momento histórico fuertemente marcado por el diálogo entre diferentes epistemologías. La Investigación Plural se plantea como alternativa metodológica alentadora en el campo de la Educación Artística, combinando las principales tendencias metodológicas en investigación educativa, que según Marín (2005) serían: cuantitativa, cualitativa y artística. Esta experiencia permite ver la Educación Artística como tema que es necesario ser sujeto a investigación brindando una perspectiva distinta a la investigación.

Así mismo se aprovecha el desarrollo experimentado en los últimos tiempos en el área de conocimiento artístico, al combinar sinérgicamente las nociones cuantitativas y cualitativas adquiridas, así como las nociones artísticas que le son propias. En primer lugar se plantea el estado de la cuestión en la comunidad científica educativa y en la artística. Finalmente se enumeran las principales características, ventajas y posibles inconvenientes de la Investigación Plural, experiencia que visualiza una panorámica compleja y factible.

Como se puede observar, se trata de una investigación documental en la cual se recuperan y analizan fuentes primarias confiables para respaldar su propuesta; la metodología utilizada es lógica deductiva, en ambas investigaciones señaladas con anterioridad.

Haciendo una reflexión se determina que el principal hallazgo fue que la Investigación Plural es más que un enfoque metodológico, es una alternativa alentadora en el campo de la Educación Artística. Sin renunciar al desarrollo que se ha experimentado en los últimos tiempos, el área de conocimiento artístico aprovecharía sinérgicamente las nociones cuantitativas y cualitativas adquiridas y las nociones artísticas que le son propias.

Los hallazgos citados aportan a la investigación “En qué medida impacta la educación artística en la construcción de aprendizajes esperados de la asignatura de Español” tales beneficios de las artes, quienes ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre la manera en la que las personas piensan y perciben el mundo, por lo que constituyen una valiosa ayuda para apreciar valores propios y ajenos, según Fernández y Chavero (2012), afrontando relaciones interpersonales respetuosamente y aceptando identidades culturales así como la diversidad que le rodea.

Por los datos anteriores se determina ineludible el desarrollo de una educación por competencias, donde al trabajar el área de educación artística debe contemplar las aportaciones del arte al alumno,

la relación del arte con la educación, las variantes que contemplan, metodologías de enseñanza aprendizaje, diseño de planes y programas de artes, así mismo es preciso retomar los planteamientos de Morín (2004) cuando describe el pensamiento complejo como la opción a un aprendizaje integral donde todo se entrelaza, y sugiere evitar fragmentar el conocimiento en disciplinas, la orientación es buscar la interrelación que puede ser posible para una aprendizaje sistémico

Metodología

La investigación llevada a cabo fue mixta con diseño inmerso, con énfasis en el enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, pues tuvo como finalidad demostrar si la Educación Artística impacta en la construcción de conocimientos de la asignatura de Español en segundo grado de primaria; en el aspecto cualitativo se añade la observación como elemento sustantivo para analizar el desempeño de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con actividades vinculadas de las asignaturas de Español y Educación Artística.

El diseño de la investigación es cuasi- experimental únicamente con post prueba, pues se trata de una colección de datos por medio de la aplicación de instrumentos que permiten saber en qué medida se ve afectado el grupo experimental donde los aprendizajes esperados de Español en el cuarto bloque fueron abordados por medio de la Educación Artística, específicamente un aprendizaje esperado de cada lenguaje que conforman esta última “Música, Expresión corporal y danza, Teatro y Artes Visuales”, en contraposición de los resultados del grupo control.

La población total se conformó por los alumnos pertenecientes a la Escuela Primaria “Cuauhtémoc” T.M., del municipio de Saltillo, Coahuila perteneciente a la zona escolar 133 ubicada al sur de la ciudad, la muestra se constituyó por 50 alumnos de segundo grado de esta institución, 25 corresponden al grupo control y 25 al experimental.

Resultados

Se utilizó un cuestionario para identificar el conocimiento de los estudiantes en relación a los aprendizajes esperados de español y de la asignatura de Educación Artística, mismo que se constituyó por 19 indicadores que fueron valorados utilizando una escala del 0 al 5. El instrumento fue aplicado a la totalidad de alumnos de segundo grado (25 del grupo control, 25 del grupo

experimental), con la finalidad de contrastar los resultados de ambos grupos con relación al impacto de la educación artística en la construcción de aprendizajes esperados de español.

La prueba de confiabilidad, demuestra que el coeficiente de alpha es de 0.868616782, mientras que el estandarizado es de 0.838880178, lo que muestra que el instrumento es confiable, ya que se encuentra por encima de 0.80.

El instrumento fue aplicado a 50 alumnos que conforman el segundo grado de la Escuela Primaria “Cuauhtémoc” T.M., el 50% que corresponde a 25 alumnos forma parte del grupo de experimental, mismo que recibió las sesiones integradas de las asignaturas de Español con Educación Artística, con el cual se pretendía lograr la construcción de sus aprendizajes esperados de Español a través de los aprendizajes esperados de Educación Artística con alto grado de significancia a comparación del grupo alternativo.

Así mismo, con la finalidad de tener un registro sistemático del desempeño de los estudiantes, se utilizó el diario del docente como instrumento cualitativo; la docente del grupo participó como observadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, llevando un registro de los acontecimientos relevantes y aprendizajes de los alumnos para esta investigación.

Dentro de las características de la población de estudio un 48% pertenece al género femenino mientras que un 52% es de género masculino; de estos porcentajes los sujetos que respondieron el instrumento de segundo A, 24 % son de género femenino y un 26% de género masculino; mientras que de segundo B 30% son de género femenino y 20% de género masculino.

Respecto a la variable de edades del total de la población el 52% tiene 7 años cumplidos y el 48% 8 años cumplidos, de estos porcentajes la sección “A” abarca el 26% de niños con 7 años y el 24% de 8 años; por su parte la sección “B” tiene los mismos porcentajes correspondientes a la edad.

Para determinar la relación que existe entre las variables que corresponden a los lenguajes artísticos que son delimitados por medio de aprendizajes esperados específicos en relación a los aprendizajes esperados de la asignatura de Español, ambos seleccionados del cuarto bloque de contenidos para segundo grado de primaria, se recurrió a un análisis correlacional; de acuerdo con la correlación Producto Momento de Pearson, corresponde a un $n=50$ y un coeficiente de correlación significativa de $p < .050000$.

Se puede observar que no todos los lenguajes artísticos favorecen de la misma forma a la construcción de aprendizajes esperados de español, pues resulta evidente cómo el teatro y las artes visuales establecen los puntajes más altos de correlación, siendo estos 0.58 y 0.73.

Asimismo se aprecia al comparar los planes integrados utilizados con los diferentes lenguajes, que a mayor relación establecida entre los aprendizajes esperados de Español y Educación Artística, el aprendizaje se vuelve más una necesidad para el alumnado, que una tarea cotidiana en el aula; asimilando el conocimiento como un medio para el logro de un objetivo, siendo así más que una apropiación, es decir, se construye al poner en práctica el nuevo conocimiento, haciendo la construcción de aprendizajes un proceso natural para los alumnos; por lo tanto, los alumnos construyen sus aprendizajes esperados de español con mayor facilidad cuando estas se presentan integradas con un aprendizaje esperado de teatro o artes visuales.

Además, se observa en los aprendizajes esperados de Español integrados con aprendizajes esperados de Educación Artística pertenecientes a los lenguajes de danza y música, que la relación no es tan relevante como se esperaba, en un principio debido a los resultados de correlación localizados entre 0.00 y 0.09.

Se puede inferir entonces que cuando se relacionan los aprendizajes esperados de Educación Artística específicamente con los lenguajes de Teatro y Artes visuales con los aprendizajes esperados del cuarto bloque de español de segundo grado se crean las condiciones propicias para una sólida construcción de ambos aprendizajes esperados, al formar parte de un objetivo común.

El objetivo de esta investigación buscaba “conocer en que medida la educación artística puede favorecer la construcción de los aprendizajes esperados de la asignatura de Español al trabajarla de forma integrada”. Posterior a la implementación de actividades diversas en las cuales el grupo experimental estuvo inmerso, al contrario del grupo control, los resultados muestran que la Educación Artística y la construcción de aprendizajes esperados de la asignatura de Español radica en la aplicación que tiene el aprendizaje esperado de Español por medio de los aprendizajes esperados de Educación Artística, logrando un aprendizaje más sólido y significativo, como se muestra en la figura. 1 que corresponde a una gráfica de barras se muestran los promedios de los resultados de los grupos en la aplicación del instrumento, es observable que en todos los ítems es mayor el promedio de los alumnos de segundo A quién fue el grupo experimental en esta investigación. Por ello es que se puede afirmar que las artes favorecen la construcción de aprendizajes esperados de español aunque sea en diferentes medidas de impacto al ser diferente la puntuación en cada ítem.

Se determina que los factores detectados en esta investigación, que inciden en la construcción de aprendizajes esperados de español, son los lenguajes artísticos de Teatro y Artes Visuales, quienes permiten a los alumnos visualizar los aprendizajes de español como una necesidad para el logro de un objetivo de aplicación práctico y real.

Durante la implementación de las secuencias de actividades de vinculación de las dos asignaturas se pudo observar que la Educación Artística representa un espacio de liberación para el alumno, en el cual puede ser él mismo sin temor a la percepción del docente es un hallazgo relevante por los resultados obtenidos, es por ello que resulta atractivo para el niño y arriesgado para el docente, pues debe tolerar el desorden ordenado que se genera en este trabajo.

Siendo entonces la asignatura en cuestión un punto de interés para los niños al representar para ellos aprendizajes prácticos que debe construir jugando, el docente debe aprovechar esta oportunidad para encontrar la manera de que el estudiante construya más que conocimientos en educación artística, pues en las artes se aplican conocimientos de todas las asignaturas que se estudian en la educación primaria.

Con este estudio se afirma que si los docentes atienden el currículo de educación básica con profesionalismo sin duda lograrán en sus estudiantes situaciones significativas que impactan no solo en el área de desarrollo personal y social sino también en el académico, porque durante ésta intervención se ha identificado en el trabajo cotidiano actividades caracterizadas de espontaneidad, iniciativa, creatividad, motivación, participación proactiva responsabilidad, dinamismo y alegría en su desempeño, cualidades que se evidencian en las producciones escritas y dan certeza a los planteamientos que determina la complejidad del pensamiento y la integración como una estrategia para mejorar el aprendizaje

Discusión y resultados

Después del trabajo sistemático se determina que el principal aprendizaje consolidado durante la investigación, es que son las artes las responsables de generar una verdadera formación integral para el alumno, abriendo el espacio idóneo para la aplicación de conocimientos de múltiples asignaturas poniendo en juego actitudes y habilidades para el desarrollo de actividades como la construcción de una máscara donde deben prevenir accidentes al trabajar con ciertos materiales en un lugar específico, establecer qué instrucciones deben seguirse cronológicamente utilizando verbos en imperativo en la elaboración del instructivo y expresando en las máscaras sentimientos o emociones por medio de gestos.

Por lo anterior resulta evidente, por medio de la observación del desempeño, cómo la educación artística favorece, además de la construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias en el alumnado, al ver los aprendizajes de Español, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y Formación Cívica y Ética, una necesidad para el logro de actividades complejas donde pone en práctica lo teórico.

Se considera pertinente aclarar que durante el desarrollo de la investigación se aplicaron desde el inicio del trabajo con el grupo experimental, sesiones integradas con diferentes asignaturas, lo que dio pauta a los alumnos a comprender el modo de trabajo de varias asignaturas a la vez, haciendo posible que la aplicación utilizada en el cuasi-experimento de esta investigación fuese viable al estar preparado el grupo experimental para trabajar esta modalidad que recomiendan los mismos planes y programas que tomando como referencia el pensamiento complejo permite una forma idónea de desarrollar aprendizajes.

Por tal motivo se sugiere a futuros investigadores interesados en continuar no realicen una aplicación aislada del trabajo en el aula con su grupo experimental, pues es importante recordar que la educación es un proceso continuo que no puede medirse únicamente por medio de una aplicación de una sesión.

Como parte de los resultados de esta investigación se exhorta a nuevos investigadores que abordarán este tema, relacionar la asignatura de Educación Artística con otras como Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales, Geografía, Educación Física, Matemáticas o Historia, para determinar si la Educación Artística realmente favorece la construcción de aprendizajes esperados de cualquier asignatura según los argumentos expuestos en este trabajo de investigación.

Hablar de la integración o articulación de contenidos, no es un tema nuevo en la teoría, pero si en la práctica; aun reconociendo que el alumno tiene un pensamiento complejo, donde no se percibe la realidad del mundo que le rodea por partes, sino como un todo, con una visión global. Por lo cual, la integración de contenidos es una vía segura de aprendizaje tal y como se presentó en los resultados de esta investigación.

REFERENCIAS

- Alonso, M. A. (2013). A favor de la investigación en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, individuo y sociedad.*, 25(1), 111-119
- Decreto de 1917 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (DOF 2016). Recuperado de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Fernández, S. & Chavero, G. (2012). Las competencias artísticas en la enseñanza del arte. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 14(17), 9-58

- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación: temas, tendencias y miradas. *Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 34(3), 271-285
- Miranda, J. B. (2012). La construcción de aprendizajes dentro de la educación basada en competencias: una interpretación socio-cognitiva. *Revista de educación y desarrollo*, -(21), 21-28
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D.F: Gedisa
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Educación artística. Libro para el docente*. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/81234553/53694900-Libro-Para-El-Docente-Educacion-Artistica-Primaria-RIEB-Version-Preliminar>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula*. Recuperado de https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/08/curso_basico_2010vf4.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011, educación básica, primaria, segundo grado*. México: SEP.
- UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: Portugal.

LA ESTABILIZACIÓN LÉXICA; UNA RUPTURA EN EL DESARROLLO DEL INTERLENGUAJE EN EL ESTUDIANTE NORMALISTA DE INGLÉS

Anabel Madrigal Malvaez

Lebana30@Hotmail.Com

Instituto De Ciencias De La Educación Del Estado De México

Línea Temática 7: Los Campos Disciplinarios De La Educación Normal.

Resumen

El propósito del presente texto es aportar elementos que permitan una mejor comprensión de un rasgo diferencial del interlenguaje que Selinker (1992) define como estabilización; un período en el estudiante de una lengua extranjera donde muestra una escasa progresión en el desarrollo de su interlenguaje. De esta delimitación, se encontró la estabilización léxica; una categoría con mayor incidencia en las estabilizaciones de los interlenguajes de los estudiantes normalistas, quienes aprenden inglés como lengua extranjera. De esta manera, fue posible observar su producción escrita. Es decir, uso de lexemas recurrentes no relativos a la lengua meta. Una arista poco estudiada, desde la complejidad de las producciones de inglés y de las dificultades del proceso de aprendizaje de los estudiantes normalistas.

Palabras clave: interlenguaje, estabilización, léxico, lengua extranjera, lengua materna.

Planteamiento del problema

La presente ponencia es el resultado parcial de la investigación titulada: El sentido que el estudiante normalista le atribuye a la estabilización en su interlenguaje. La problemática se identifica desde un campo disciplinar de la educación normal; el aprendizaje del inglés. Los estudiantes de esta lengua extranjera, al intentar alcanzar la competencia de la lengua objeto,

desarrollan una lengua intermedia, entre su LM¹ y una LE² que Selinker (1972) definió como interlenguaje. Se identificó en las producciones escritas en el interlenguaje del estudiante normalista, ciertas recurrencias en las reglas que controlan los componentes principales del aprendizaje de LE; el léxico, donde se presentaban ciertos períodos de reacomodo en el interlenguaje del estudiante. Se identificaron regularidades en lexemas (palabras) y gramemas (morfema gramatical) que no son relativos a la lengua meta. ¿Cómo se presenta esta estabilización léxica en las producciones de los estudiantes normalistas?

El principal objetivo es aportar elementos que permitan una mejor comprensión del rasgo diferencial del interlenguaje que Selinker (1992) define como estabilización; período en el estudiante de una lengua extranjera, donde muestra una escasa progresión en el desarrollo de su interlenguaje y que pueden ser indagadas desde las recurrencias en las producciones de los estudiantes. Diversas investigaciones se han dedicado a estudiar el desarrollo léxico, en estudiantes de una LE. Pero, estos se han limitado a tres líneas de investigación (Whitley, 2004): a) la primera, enfocada en cómo los estudiantes infieren los significados de palabras que desconocen a través del contexto; b) la segunda, a estudiar el reconocimiento de los derivados de una unidad léxica conocida, y c) la tercera, a estudiar la producción del discurso libre oral o escrito. En investigaciones de Baralo (1997), Higuera (2006) y Fernández (1997). La ponencia está estructurada en cuatro apartados, en el primero se presentan algunas reflexiones teóricas que sustentan el trabajo, en el segundo la metodología utilizada para la construcción y análisis de la información, en el tercero se presentan los resultados y finalmente, se encontrarán las conclusiones.

Marco teórico

Esta sección tiene la finalidad de hacer un acercamiento a la noción de estabilización; un rasgo diferencial del interlenguaje, que ha ido evolucionando a partir de lo sucedido en este campo. Selinker (1972) define al interlenguaje como la lengua intermedia que forma un estudiante en su intento por aproximarse a la lengua que quiere aprender, desde un nivel inicial hasta lograr, la competencia de un hablante nativo. Se puede visualizar que quien aprende una lengua extranjera recorre un camino, que va desde su lengua materna hasta la lengua meta. Ese recorrido puede transitarlo con mínimos progresos en su aprendizaje, lo que supone un serio obstáculo para el estudiante.

¹ En la literatura sobre el tema refiere a la lengua primera o lengua materna, para este estudio se referirá al español.

² En la literatura sobre el tema refiere a la lengua segunda o lengua extranjera, para este estudio se referirá al inglés.

Para Selinker (1972) el funcionamiento del interlenguaje vendría además determinada por cualidades básicas: permeabilidad, simplificación, variabilidad sistemática. Así, el interlenguaje es *permeable* porque en todo momento puede sufrir modificaciones; es *simplificada* porque los estudiantes reducen la complejidad de las operaciones que deben realizar; es *variable* porque la experiencia lleva al estudiante a formular nuevas hipótesis y a comprobarlas; es *sistemática* porque en cada momento el estudiante maneja un sistema de reglas que puede ser descrito.

Es susceptible a la *fosilización* cuando el estudiante no ha obtenido las normas de la lengua meta y presenta recurrencias de estructuras que no son relativas a la lengua meta, si estas recurrencias se prolongan por periodos largos (5 años o más) generalmente, después de concluir estudios formales del lenguaje, se puede suponer que alguna estructura o forma se ha fosilizado.

Cuando el interlenguaje del estudiante se estanca, es decir, cuando estas cualidades dejan de operar en algún punto, se produce la estabilización y si la estabilización no es corregida puede llegar a fosilizarse determinada estructura, forma o regla. Con esta idea, la noción de estabilización que plantea Selinker (1992) es revolucionaria describiendo estos mínimos progresos en el aprendizaje de una lengua extranjera y al mismo tiempo abre una nueva complejidad a discutirse en el desarrollo del interlenguaje, que interioriza los diferentes componentes léxicos, semánticos, morfológicos, sintácticos, fonéticos, pragmáticos y discursivos, que pudieran presentar ciertos períodos de reacomodo lo que las hace estables y recurrentes.

Ellis (1995) afirma que los estudiantes hacen diferentes usos de recursos lingüísticos. Es decir, el hecho de que un estudiante haya adquirido una estructura léxico-semántica en un determinado momento, no significa que sea capaz de utilizarla en cada momento y en todos los contextos.

A partir de lo anterior, interesa destacar que la noción de léxico a lo que refiere este estudio, es el saber interiorizado por parte de los estudiantes de una lengua extranjera. Para Clark (1993) el léxico es el conjunto de palabras establecidas, que el hablante utiliza cuando habla o comprende lo que escucha. Este stock, se almacena en la memoria de tal manera que los hablantes pueden encontrar lo que es relevante al hablar y comprender un mensaje.

De esta manera, las palabras son las primeras en aparecer en el proceso de aprendizaje de una lengua; diferentes tipos de lexemas para nombrar personas, lugares, cosas, expresar deseos y deseos. A partir de esto, comienzan a reconocer, comprender categorías sintácticas y percibir

relaciones gramaticales entre palabras hasta el punto de, por ejemplo, poder llegar a un acuerdo entre un sujeto y un verbo. Clark afirma que:

El léxico es bastante complejo. Al aprender el léxico de un idioma, las personas deben aprender sobre las formas de las palabras: su pronunciación y su estructura interna; la sintaxis de las palabras, ya sean sustantivos o verbos, y las inflexiones que pertenecen a cada clase; cómo crear nuevas palabras a través de compuestos y derivados; las relaciones semánticas que vinculan los significados de la palabra en los campos semánticos; y cómo la elección de una palabra revela la perspectiva adoptada por el hablante (1993, p.16).

Jiang (2000) propone explicar cómo se representa la información léxica durante el aprendizaje de un LE, particularmente durante el aprendizaje formal, en una situación de clase, dos restricciones no presentes en la adquisición de L1 determinan que los procesos de desarrollo léxico en LE y L1 difieren significativamente, cuando se aprende una palabra en L1, un estudiante aprende simultáneamente un conjunto de nuevas especificaciones semánticas y formales, porque no hay un sistema semántico para él. Sin embargo, cuando se aprende una palabra en un LE, es muy poco probable que se cree un nuevo concepto en el proceso, porque ya existen especificaciones semánticas correspondientes o al menos similares al sistema semántico del estudiante, provenientes de su L1.

Es a través de esta ruptura, donde se puede identificar en las producciones de los estudiantes de LE, si están estabilizando alguna unidad, regla o forma léxica no relativa a la lengua meta. Según Cesteros (2004) el uso de los componentes léxicos son observados a través de su morfología, la cual está vinculada al hecho de conocer las categorías gramaticales de la unidad léxica (género, número, persona, tiempo, etc.), su composición (lexema, afijos), en las unidades léxicas relacionadas con ella por las reglas de formación de palabras. La ortografía, la sintaxis, que tiene que ver con saber emplear la unidad léxica en el contexto del escrito, relacionarla semánticamente con otras unidades léxicas y distinguir situaciones comunicativas.

Selinker y Han (1996) recurren a diferentes descripciones para cernir las delimitaciones internas de la estabilización en el interlenguaje. proporcionan una discusión detallada sobre el tema a través de la descripción de los comportamientos de la estabilización del interlenguaje, que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Comportamientos de la estabilización del interlenguaje

Aparición no variante	Retroceso	Variación inter-contextual	Variación intra-contextual
Cuando la persistencia del fenómeno hace pensar que la	Cuando reaparecen estructuras ajenas a la LE que no creían	Cuando estructuras ajenas a la LE alternan con formas de la LE.	Cuando estructuras diferentes de la LE

estabilización y fosilización forman un continuo.	erradicadas durante el aprendizaje.		alternan al azar con formas de la LE.
---	-------------------------------------	--	---------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base a Selinker y Han (2001).

Metodología

Se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo de investigación, que permite una visión amplia desde los que participan. “La investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2011, p. 66).

El sustento metodológico para realizar la investigación es a través de un estudio longitudinal, que según Ellis (1995) ofrece una continuidad de los mismos sujetos, que lleven a identificar áreas de persistencia en determinadas estructuras, que no son relativas a la lengua meta. Se realizaron cuatro observaciones de clase; de cincuenta minutos cada una; dos entrevistas a cuatro informantes clave, de treinta minutos cada una. Se grabó el audio generado del aula y de las entrevistas. Finalmente, se recolectaron dos producciones escritas en inglés, por cada informante clave, con una periodicidad de seis meses entre la producción del primer texto y el segundo texto. Sobre la pregunta: Why did you decide to be teacher? ¿Por qué decidiste ser maestro? Este material audio-grabado fue posteriormente transcrito generando el corpus del dato empírico, del cual se extrae la información que se presenta en este trabajo.

En este trabajo de investigación se seleccionaron estudiantes normalistas homogéneos en cuanto a su lengua materna, español, quienes conforman el segundo grado de la licenciatura en educación primaria, de la generación 2018-2021; cuatro estudiantes, que ingresaron a la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan en agosto de 2018 y han cursado la carrera de forma regular. Sus edades fluctúan entre los 17 y 21 años. La inclusión de los actores en este grupo se realizó con base al criterio propositivo-teórico de Mendieta (2015). Para ello, se realizó una entrevista inicial sobre su experiencia en el aprendizaje del inglés y para comprobar su nivel de inglés, se tomaron los resultados obtenidos en el reporte del examen EXANI-II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior) para ingresar a la Escuela Normal emitido el 2 de junio 2018 por CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) que describe tres porcentajes obtenidos sobre conocimientos de inglés; satisfactorio (S) insatisfactorio (I) y sin dictamen (SD). Se seleccionaron dos estudiantes con resultado insuficiente (I) que para el presente estudio se utilizan seudónimos: Rosa y Laura y dos estudiantes con resultado satisfactorio (S) con seudónimos; Memo y Susana.

Resultados

Para el análisis de los datos cualitativos se examinaron ocho textos en inglés, escritos por los estudiantes, donde se tomaron fragmentos que mostraban recurrencias en estabilizaciones léxicas del interlenguaje particular de cada informante clave; las cuales, se encontrarán sombreadas en gris para una mayor apreciación y distinción de estas. Selinker (1992) argumenta que para poder determinar si una estructura, forma o regla presenta características de estabilización, se debe realizar estudios con periodos prolongados entre muestras de producción lingüística. De esta manera, los textos fueron escritos con una periodicidad de seis meses, entre uno y otro. Es decir, un semestre según la organización curricular de los programas de escuelas normales en el Estado de México vigentes.

En el interlenguaje particular de Memo, se identificó la simplificación en todos los verbos que utilizó, tanto en la primera, como en la segunda producción escrita. Debido a que, la pregunta *Why did you decide be teacher? ¿Por qué decidiste ser maestro?* Se encontraba formulada en tiempo pasado, Memo debería organizar los lexemas en su tiempo pasado, para intentar responder a dicha pregunta, usando distinciones entre verbos; regulares e irregulares. Sin embargo, Memo simplificó la forma de los verbos, escribiéndolos en presente simple: *i look at my teacher* y *i look at my teachers* en vez de *(I met a teacher)*. *I choice study* (*I chose to study*), *listen* (*listened*), *decide* (*decided*), *change* (*changed*) y *give* (*gave*) verbo que no se utiliza en inglés para referirse a enseñar sino (*teach*).

Incluso, en la formulación de frases interrogativas y negativas se requieren una reestructuración en la forma de la oración; una inversión de posición entre el sujeto y el verbo auxiliar o modal. Memo en su interlenguaje, simplificó incluso estas frases interrogativas al presente simple en ambas producciones: *but before I don't know* (*but before I didn't know*) o *was would be teacher? or what feel be a teacher?* (*could be a teacher?/ how would it feel to be a teacher?*). Obsérvese la tabla 2.

Tabla 2. Interlenguaje particular de Memo

1ra. Producción Escrita	2da. Producción Escrita
I like when i was a children because when i look at my teacher they give your classes, but before I don't know that do with my life in the hig-school. I choice study for lawyer in the University.	I decide be teacher because i look at my teachers in the elementary school and listen my one ask that was would be teacher? or what feel be a teacher? It was a one reason for i decide be a teacher, change the form in that teacher give the class.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de campo

En el interlenguaje particular de Laura, se encontró en sus primeras producciones, hace transferencias directas de la L1, sin ningún tipo de adaptación a la LE; *compartir*,

conocimientos, carrera, era y esperanza. Sobregeneraliza en *what* (Qué?Cuál de?) confundiéndolo con (how) analizándolo a partir del contexto de la oración realizada; *Is the what I like practice in the school (It's how I practice at school).*

Hace omisión de letra *s* para conformar el lexema de; *profesion* (profession). Para el caso de *studing* la omisión de la *y* (*studying*). También, parece que confunde el uso de posesivos en sustantivos; *boy's* con (boys) y *teacher's* con (teachers), El apostrofe al final de la palabra solo se utiliza, si esta indica la posesión del sustantivo. Sin embargo, en el contexto del lexema, lo que pretende es hacer uso del plural. Del mismo modo, en la siguiente estructura; *I am decide teacher* (I decided to be a teacher) presenta ciertas distorsiones léxicas, como las llama James (1998) al añadir u omitir algunos lexemas innecesarios, como es el caso de *am*. Debido a que, no es necesaria la unión del verbo *am* con *decide*. Se muestra esta descripción en la siguiente tabla.

Tabla 3. Interlenguaje particular de Laura

1ra. Producción Escrita	2da. Producción Escrita
<i>I decide be a teacher because is a profesion of much vocation, I like have the capation of compartir conocimientos. I want follow the carrera is on slepping what has how era girl. I have the esperanza of change generations on the vocation, I have for the boy's.</i>	<i>I am decide teacher because who children I like playing experiment in to be the what studing with my sister and my brother. Is the what I like practice in the school in the normal together with the teacher the form for teacher's is interesting.</i>

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de campo

En el interlenguaje particular de Rosa, se encontró, que hace uso recurrente de lexemas de L1 y las transforma de manera, que se aproxime a la idea que tiene de la LE, lo que resulta en una palabra que no existe tanto en la L1 como en la LE. Por ejemplo, *concluid* (conclude/end), *conocimient* (knowledge), *actuality* (actually) *what* (that), *carrer* (career). Este conjunto de palabras revela que se trata de lexemas que intenta adaptar a la forma, que percibe como equivalente en su lengua materna. Esta persistencia puede deberse a la confusión, originados con falsos cognados; cuando el significante existe en ambas lenguas, pero tiene significados diferentes en cada una de ellas, como lo advierte Larrinaga (2006), cuando afirma que la similitud formal induce el estudiante a creer que hay también una equivalencia de significados en su LM.

Por último, se puede identificar en el interlenguaje de Rosa, que presenta sobregeneralización de reglas en la formación del plurales como *childrens* (children) y *goods* (good) donde añade un *s* extra al final del lexema. Esta apreciación se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 4. Interlenguaje particular de Rosa

1ra. Producción Escrita	2da. Producción Escrita
My future plans in life is concludid my school and I go to work con childrens and compartir my conocimient . I'm so happy in the school and my home. I like go to the school because my friends and my teachers are very goods in everything.	I decide to be a teacher because when I a childrens was a dream. In actuality is because with my family and the friends what alientan in my carrer .

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de campo

El interlenguaje particular de Susana, se puede observar una producción más cercana a la LE, con incidencia en el uso de preposiciones de lugar/tiempo; **since I was on the preparatory school** y **when I was on the 5th semester**, Emplea la preposición *on*, la cual se utiliza para designar objetos que se encuentran encima o sobre algún lugar o cosa. Sin embargo, también se puede utilizar para referirse a momentos del tiempo. Así, *in* se utiliza para designar objetos que se encuentran en el interior de algún lugar, pero también se utiliza para expresar lugares que se encuentran en determinado espacio físico geográfico, o cosas que suceden en un período de tiempo específico (**when I was in middle school**). Finalmente, en lo que refiere a ortografía, Susana adiciona acentos a un lexema; **my principal called Marilú** (Marilu) y omite la letra *p* que conforman el lexema en **oportunity** a (opportunity). Véase la siguiente tabla.

Tabla 5. Interlenguaje particular de Susana

1ra. Producción Escrita	2da. Producción Escrita
I decided to be a teacher since 2017, when I was on the 5th semester of preparatory school, this occurred because in the period of time when the nacional universities give the oportunity to do an exam and enter for studying there.	I decided to be a teacher since I was on the preparatory school in 5th semester when the exams for the University were very near on time... my principal called Marilú help me to decided what I want to be.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de campo

A partir de lo analizado, se documenta que en el interlenguaje particular de Memo, que se caracteriza por la simplificación de verbos y formulación de frases interrogativas y negativas; en Laura, que tiende a hacer transferencias directas de la L1, sin ningún tipo de adaptación a la LE; y sobre-generaliza formas como **what** confundiéndolo con (how), presentando ciertas distorsiones léxicas al añadir u omitir algunos lexemas innecesarios.

En Rosa, se observó transferencias de L1 a la LE, lo que resulta en lexemas que no existen, originando falsos cognados particulares y sobregeneralización de las reglas, sobre todo en la formación del plurales irregulares. Por último, en Susana, se observó una producción más cercana a la LE, con mínimas incidencias en el uso de preposiciones de lugar/tiempo; y recurrencias en ortografía, donde adiciona acentos y omite letras en los lexemas que utiliza. Todo ello, permite analizar que el interlenguaje de estudiantes normalistas de inglés se

caracteriza por sobregeneralizar reglas, hacer transferencias de L1 a LE y simplificar formas de la lengua meta. Encontrando estabilizaciones léxicas en las siguientes recurrencias.

Tabla 6. Hallazgos en la estabilización léxica del estudiante normalista

Aparición no variante		Retroceso	
No relativo a la lengua meta (inglés)	Relativo a la lengua meta (inglés)	No relativo a la lengua meta (inglés)	Relativo a la lengua meta (inglés)
concluid conocimient actuality what carrer Marilú oportunity	conclude/end knowledge actually that career Marilu opportunity	i look I choice study listen decide change give I don't know was would be teacher? what feel be a teacher	I met I chose to study listened decided changed gave I didn't know could be a teacher? how would it feel to be a teacher

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de campo

Tabla 7. Hallazgos en la estabilización léxica del estudiante normalista

variación inter-contextual		variación intra-contextual	
No relativo a la lengua meta (inglés)	Relativo a la lengua meta (inglés)	No relativo a la lengua meta (inglés)	Relativo a la lengua meta (inglés)
childrens goods	children good	compartir conocimientos carrera era esperanza what	Share Knowledge Carrer Was/were Hope How

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de campo

Conclusiones

Finalmente se puede concluir que la estabilización léxica desencadena una ruptura en el desarrollo del proceso de aprendizaje de una LE y su influencia frustra la continuidad lógica del mensaje en la producción de un texto. Pero, también este estudio permite identificar como la estabilización suele afectar a rasgos específicos de los interlenguajes dentro de un mismo contexto, donde algunos elementos suelen estabilizarse mientras que otros no. Esto debido a que, cada estudiante presentaba características particulares.

Es decir, interlenguajes que son tan particulares, como el sujeto mismo. De acuerdo con lo expuesto, describir un tipo de estabilización es complejo, teniendo en cuenta que son varias las causas que pueden provocarla, y asimismo las situaciones de aprendizaje de una LE puedan variar. Implica, en cierta forma, sugerir que cuando se indague sobre la estabilización, sea necesario, primero conocer el estado de la interlengua del estudiante. Debido a que, si se conocen las particularidades del interlenguaje del estudiante que aprende una LE se podrá incidir para que este, sea consciente de los componentes léxicos, que está interiorizando y que no son relativos a lengua meta. Así, cuando se presenten ciertos periodos de reacomodo en el desarrollo de su interlenguaje, eventualmente estos se puedan reorganizar.

Los resultados en los cuatro estudiantes normalistas mostraron que estos producían estructuras, formas o reglas que estaban perdiendo su permeabilidad, lo que las mostraba estables y recurrentes en sus dos producciones. Es decir, daban paso a las reglas de la lengua materna, como estrategia de producción o de comunicación emergente. Esta característica del interlenguaje, resultó en las sobre-generalizaciones, las simplificaciones y hasta transferencias de su L1 en las producciones escritas, que muestreaban mínimos progresos en el aprendizaje.

Es pertinente señalar con los resultados obtenidos, que es posible tomar conciencia de los periodos de estabilización que se desarrollan. Por ejemplo, lo que sucedió con el lexema children (niños) donde el estudiante sobregeneraliza las reglas de los plurales, agregando s al final de la palabra childrens. Si, al estudiante le formulan (maestro) o se formula (autoaprendizaje) nuevas hipótesis. Por ejemplo, mouse (ratón) y (mice) ratones, renovándole o renovándose nuevas hipótesis. Entonces, el estudiante podrá identificar las estructuras, formas o reglas que está estabilizando, con el fin de confirmarlas, rechazarlas y sustituirlas por hipótesis nuevas. Si el estudiante sigue formulando nuevas hipótesis, puede avanzar en el desarrollo de su interlenguaje y desestabilizar la estructura o forma que no es relativa al inglés.

REFERENCIAS

- Baralao, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera, *Revista de Filología Románica*, 14 (1), 59–73.
- Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. Oxford University press.

- Fernández, S. (1997). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Didascalía.
- Higueras, A. (2007). Colección léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- James, C. (1998). Errors in language learning and use: Exploring error analysis. New York: Longman.
- Jlang, N. (2000). Form–meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617–638.
- Martínez, M. (2011). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. p. 66.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones*. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Selinker, L., y Han, Z-H (1996). *Second Language Instruction and fossilization*. Presentation at the 35th International TESOL Annual Convention, St. Louis.
- Whitley, S. (2004): “Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español”, *Hispania* (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese), 87 (1), 163-172. Traducción de Marcos Cánovas.

La importancia de la didáctica en el fenómeno educativo por un docente en formación

Claudia Cecilia Escalante Salas

a185010@normalronterizatijuana.edu.mx

Mtra. María de Lourdes Mercado Izaguirre

m.mercado@normalronterizatijuana.edu.mx

Estudiante de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 7: Los campos disciplinares de la educación normal.

Resumen

La presente ponencia es un informe parcial de investigación acción participativa (Latorre, 2010), tiene como propósito contrastar la información integral con la Intervención del Docente en Formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana.

La Investigación Acción Participativa se realizó durante las tres jornadas de Práctica Docente en el ciclo escolar 2019-2020 considerando factores prevalentes del aula; Dinámica de organización del grupo, Estructura física del aula y Estilos de Aprendizaje, el grupo estudiado se conforma por 39 alumnos con una edad promedio entre 11 y 12 años, se identificaron los estilos de aprendizaje con la siguiente ponderación; el 51.28% son auditivos (20 alumnos), 23.07% visual (9 alumnos), 12.82% kinestésico (5 alumnos) y un 12.8% presentan en conjunto de los tres tipos de aprendizaje (5 alumnos).

Se enfatiza el hecho de que los estudiantes se percibían detenidos en la continuidad de aprendizajes en el campo Pensamiento Matemático. Se trabajó con el enfoque de argumentación y la guía metodología de las acciones ejercidas, destacando la incorporación y precisión del estudio de las situaciones didácticas, el planteamiento de la práctica y sentido de actuar a fin de mejorar la práctica docente.

Palabras claves: Comunicación, didáctica, Intervención, investigación acción, práctica docente.

Planteamiento del problema

Durante la primera jornada de práctica docente realizada en el ciclo escolar 2019-2020, primer trimestre (septiembre-noviembre) se elaboró el primer diagnóstico del contexto de aula, que permitió identificar las características prevalentes en el aula, en el proceso de enseñanza del practicante y los procesos de aprendizaje del alumno de nivel secundaria en el campo de las matemáticas.

El Docente en formación identificó el contraste entre la información integral y su intervención en el contexto de su práctica docente, enfrentándose a la realidad educativa, en primer orden se identificó el ausentismo del docente titular de la asignatura de matemáticas, la prevalentes como conducta pasiva por parte de los alumnos en sus procesos de aprendizaje y como consecuencia el rezago académico en el dominio de contenidos en el campo del Pensamiento Matemático, particularmente en el eje temático “Número, Álgebra y Variación” en el tema Adición y sustracción; secuencia dos “Números con signo” de su libro de texto “Conecta MÁS”. En correspondencia con el aprendizaje esperado del Modelo Educativo Aprendizajes Claves por SEP (2017), “Resuelve problemas de suma y resta con números enteros, fracciones y decimales positivos y negativos” (p.321).

Marco teórico

Contrastar la información integral con la Intervención del Docente Normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Destaca las reflexiones planteadas por De Lella (1999) “Las instituciones de enseñanza se convierten en escenarios que son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar en las prácticas” (p.3).

Donde se aborda la incorporación del normalista en una secuencia de tres jornadas, creando el estudio por una línea de trabajo con base al trayecto formativo; al diagnosticar, planear y por medio del vínculo del conocimiento científico e integración del desarrollo del estudiante evaluando el propio desempeño.

El prolongar un punto de vista de la práctica en el fenómeno educativo al relacionar ampliamente la diversidad de conceptos que han surgido a través de la historia, por grandes pensadores como lo son; De Lella (1999, p.3), Brousseau (1988, p.32, 1986, p.17, 1983, p.68), Chevallard (1985, p.39), Cook (1995, p.37), Reichardt (1995, p.37), además algunas otras obras relacionadas en la Investigación de los procedimientos de implementar la educación en el área de aprendizaje.

Tomando de lado esto, el docente propone en específico como apoyo visual de la clase a retomar; al observar el cambio de ambiente hacia estancias relacionadas ya sea el laboratorio en donde designa un enlace al reflexionar los saberes previos y una continua transmisión de ideas por parte de los estudiantes, ya que los trabajos realizados se conservan en posiciones estratégicas del aula lo que hace un ambiente dedicado a la información estudiada. Que como describe Guy Brousseau (1986), “Situación es un proceso de interacción entre un individuo y el “medio” determinado, logrando así ser un recurso que facilita al individuo la obtención de percibir los conocimientos matemáticos” (p.17).

Esto nos lleva al proceso de la conducción de conocimientos y la puesta en práctica en las clases, se hace referencia hacia que:

“Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1985, p.39).

Una actividad situada ha llevado a investigadores como García (2005, p.158) a monopolizar y precisar una causa que denominan: “denota un modo particular de comprometerse un aprendiz, que participa en la práctica actual de un experto” (Lave y Wenger, 1991, p.14); a través del estudio de la “Cognición situada y estratégica para el aprendizaje significativo”, el crear la Identificación del significado en las comunidades donde como profesores en formación se enfocan en formar parte de una comunidad que desiste de normas sociales y personalización de las situaciones establecidas e inducidas mediante el tutor establecido en la escuela que se ejerce la práctica docente.

Metodología

El propósito principal era llevar a cabo la minuta establecida en la perseverancia de los docentes en formación al concretar una primera instancia de autoridad docente en un grupo de primer grado del nivel de secundaria, logrando ver el dominio en la consideración de la diversidad de autores en el ámbito de la educación que conce rescatar ideas que son referentes y ampliamente ligadas a la investigación e intervención. Dando una inclinación matemática donde son “Un modo habitual del espíritu al nutrirse con verdades y a no contentarse con falsas razones” (Gómez, 2002, p.5). De la misma manera se tendrá en consideración lo factible que puede llegar a ser la autoridad y la forma en cómo los valores influyen grandemente en el campo social en la institución, así mismo sus rasgos efectúan la transición que se localiza. Al destacar la adquisición de las respuestas por conllevar contacto de un docente en formación; el ámbito al inclinarse hacia el desarrollo del propio perfil, en donde destacan las habilidades y competencias, por ejemplo; la concepción del

ambiente propio a detallar, comprender y conectar responsabilidades inherentes al fomentar el bienestar escolar. De manera que se logre apreciar las dificultades que trascienden del papel que define el aplicar información integral.

Al concretar una comunicación activa en las instalaciones se creó un análisis del docente, sin embargo, los puntos considerados no se obtuvieron de la clase de matemáticas puesto a la ausencia del tutor, de ahí que el grupo exhibe una amplia relación con los docentes de otras asignaturas esto nos arroja rasgos generales que caracterizan al grupo para la incorporación de situaciones introducidas hacia la clase con el propósito de abordar un ambiente de aprendizaje continuo y en relación la línea de metodología ejercida por parte del formador. Se razonó con el profesor de la asignatura de biología por ser una línea apegada al campo del propio normalista.

Desarrollo y discusión

A) DESARROLLO DE LA PRIMERA JORNADA DE PRÁCTICA DOCENTE:

Se analizó al grupo a lo largo de la jornada para crear una línea de información que caracterice con mayor especificación de los aspectos que actúan en los alumnos al momento de impartir la clase y crear las situaciones didácticas que se planean posteriormente por parte del docente en formación. Como punto de partida la herramienta de análisis FODA; un “instrumento de reflexión que permite acotar las áreas en las que un programa se debe enfocar para lograr una mayor efectividad y competitividad” (Villagómez, Mora, Barradas y Vázquez, 2014, p.1126).

a) Se observó cómo fortaleza del grupo de estudio, la presencia de comunicación altamente marcada en la participación en el manejo de conocimientos, automáticamente el grupo dirige al docente a retomar la clase una misma línea de aprendizaje continuo, retención y atención entre el educador con su forma de selección al participar o poseer dudas. La mayoría de los docentes observados en la institución presentan una situación didáctica en las clases, puesto que prestan una conexión concreta del medio a utilizar.

b) Las oportunidades observadas de la relación de los alumnos ante los maestros sus aspectos y procesos socioemocionales, se ejecutan en recesos o tiempo libre, esto se crea entre los alumnos y el jefe de grupo. El alumno que presente dificultades se canaliza al departamento de orientación, ya que la comunicación que el docente tiene es solo del conocimiento integral que se imparte.

c) El efecto del autocontrol como amenaza en los alumnos al quedarse sin docente, se presenta un desorden donde la jefa de grupo debería de controlar puesto que prefectura brindar las indicaciones de trabajar en actividades asignadas por la falta de docente de igual forma mantener el orden. Se

presentó una cuestión donde el grupo muestra rezago incluso de hasta un mes sin clases de matemáticas.

d) Con las entrevistas aplicadas en la fase de diagnóstico se identifican las debilidades en los aspectos que se efectúan en el aprendizaje y se llegó a la conclusión; que la falta de unidad y la presencia de competencia de los alumnos al ser los selectos por el docente en la participación crea un ambiente de interés, pero hay una característica de estructura física del aula al mantener un espacio de comunicación muy poco continua con los alumnos aún que se localizan en el fondo del aula.

e) Como parte de la jornada se realizó una petición al docente respecto a la planeación o forma de textualización de la estructura de las clases, el profesor actuó de forma positiva, sin embargo, no mostró respectivamente un documento oficial. Por otra parte, brindó una extensa explicación de cómo estructura su clase conforme a los planes y programas, respectivamente enfatiza su planificación en los temas y aprendizajes esperados, aunque resaltó equitativamente la evaluación al considerar los temas y las actividades que les designaba para la comprensión por parte de los estudiantes, así como los módulos que necesitaría dedicar.

DISCUSIÓN DE LA PRIMER JORNADA DE PRÁCTICA DOCENTE

Por otra parte, se observó con mayor carácter la presentación de dudas e involucración de ideas construidas desde los distintos alumnos que constituyen los equipos de trabajo al incluir una movilización de razonamientos y análisis desplazados del conocimiento inmerso en la clase, en este caso el profesor se presentaba como un guía en la actividad y ejercicios establecidos en un principio de igual forma el docente se conservaba en una rotación constante entre los equipos y en continuas anotaciones de aspectos que sobresalen de cada integrante del grupo, así como las diferentes formas de trabajo que existía en los conjunto. De ahí que el ambiente de aprendizaje constituido se determina la construcción de una situación fundamental, a lo cual;

“El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo ha hecho la sociedad humana. Este saber, fruto de la actuación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje” (Guy Brousseau, 1988, p,32).

Los elementos de compatibilidad a la hora de planear por parte de un estudiante normalista no se establecen en una zona de idea e intención contrastada por el contenido proporcionado por un docente establecido en el sistema educativo, no se enfrasca en la única sistematización de información establecida en el plan y programa de la educación básica. Se crea una red de información argumentada con días de observación y selección de medios a incorporar como metodología de seguimiento en la jornada de práctica.

B) DESARROLLO DE LA SEGUNDA JORNADA DE PRÁCTICA DOCENTE:

El manejo de identificación por medio de un gafete gestionado por el normalista brindando indicaciones de escribir el nombre por el cual ellos se sientan seguros y su primer apellido de modo que no se elabore el típico pase de lista se introdujo como herramienta la participación activa para inducirlos al tema y al enfoque de la clase, de manera que al término de la clase se devolverán, pero con una indicación respectiva de cuál es el sentir de las y los alumnos al transcurrir las clases.

Realizado en la segunda visita a la escuela secundaria, a partir del primer contacto con el grupo se estableció una desafiante reducción del tiempo determinado, en un inicio de la práctica se crea el análisis de una forma instantánea de introducir al grupo en un tiempo de treinta minutos aproximados en un nuevo tema a incorporar mediante una activación en los adolescentes establece un ambiente de participación activa por conocimientos posteriores a su nivel educativo. Implica rescatar ideas principales que el adolescente haya creado por análisis y transponer al alumno de un medio de análisis posterior hacia la relación del conocimiento a través de contextos descritos en el aula.

Por ejemplo; la incorporación de ángulos en rectas paralelas cortadas por una transversal, se orientó al grupo a percibir los ángulos en las rectas e identificarlos en imágenes que relacionen contextos diversos a su vida diaria, ya sea figuras y/o aspectos más fijos como escaleras o puertas.

Por consiguiente, se desarrollaron actividades referentes al reconocimiento de ángulos que posteriormente se manejó, el trabajo se realizó de carácter individual basado en reglas que se presentan en la clase habitual al obtener un control del ambiente del aula mediante reglas con el fin de producción y acción. Como resultado se crea una revisión de ejercicios en grupo; haciendo que intercambien los libros entre ellos mismos, donde se responderá manera participativa y llegará al resultado correcto de manera que gestionemos dudas acerca del tema. Igualmente, el Intercambio continuo de argumentos en base a la información establecida y el análisis del alumno reputa entre el Normalista y los estudiantes, así como entre ellos mismos. Donde intervienen las decisiones de los sujetos a través del medio selecto, sus emociones, sus motivaciones.

DISCUSIÓN DE LA SEGUNDA JORNADA DE PRÁCTICA DOCENTE

Donde identifique los componentes y clasifique conforme a su visualización. Aquí relacionamos la idea descrita por Fasce (2007) “Un grupo orientó su aprendizaje hacia la comprensión global de la materia” (p.7); quien prevalecen una disyuntiva en las estrategias de aprendizaje que Marton y Saljo en 1976 presentan su primer estudio de estrategias en el aprendizaje, donde el estudiante se crea una liga de información al relacionar los procesos con su identificación de contextos y medios externos a la involucración del docente. De manera continua, con el tema manipulado se brindó conceptos claros con relación al material visual y en un orden mediante; la clasificación de regiones internas y externas que conforman las paralelas, creando un análisis con mayor desglose e identificación evidente. De igual manera se visualizó y analizó la información escrita en el pizarrón al determinar el uso de distintos tonos para cada concepto y área

dibujada, se le asignó al grupo crear individualmente de manera continua a la materia describir la información brindada con el mismo orden y anotar notas que le permitan identificar propiamente su la información e ideas principales del tema, sosteniendo un aprendizaje propio.

C) DESARROLLO DE LA TERCER JORNADA DE PRÁCTICA DOCENTE:

Posteriormente en la tercer jornada de práctica se trabajó con el tema de Ecuaciones el cual prevalece en el eje temático de Número, Algebra y Variación del plan y programa Aprendizajes Claves. Donde se resalta puntos esenciales descritos por la docente tutora; donde el alumno analice y modele situaciones problemáticas como ecuaciones lineales para su resolución algebraica, resuelva ecuaciones lineales del tipo “ $Ax + B = C$ ”. Así el alumno rescata el aprendizaje esperado donde él “Resuelve problemas mediante la formulación y solución algebraica de ecuaciones lineales” (SEP, 2017, P.321).

En primera instancia, a partir de la experiencia de la práctica anterior se inició con un esquema ligado hacia lo ocurrido en la reducción del tiempo, se implementó que el practicante normalista brindaría una retroalimentación de lo previsto e introducir al grupo a través de respuestas directas como; “¿Saben que son las ecuaciones?, ¿Cómo se relaciona en la vida diaria?” e ideas principales del tema que pudieran incorporar, a lo que de primera impresión describen textualmente una expresión sin contemplar su estructura o emisión de lenguaje algebraico, por ejemplo, “ $5x+10$ ó $x+4$ ”. Se indicó al estudiante anotar tal cual las concepciones que caracterizan el tema a revisar, una actividad de prevista hacia el tema al considerar que el tiempo no permite reunir la información con un apoyo visual.

En segunda instancia se manipuló que identifiquen cada concepto de sus anotaciones en una disyuntiva de tonos y etiquetas propias del alumno, de igual forma se incorporó una actividad participativa de lectura e introducción de conceptos básicos refiriendo los signos básicos de las matemáticas al utilizar el apoyo visual. En donde hace énfasis que el estudiante se presentaba en una postura de primera instancia en un contexto vinculado hacia el uso de letras como representación de una variable le ocasiona conflicto, se incorporó una frase para que lo relacionarán “Mi edad” de ahí se le agregaba una operación de nivel básico e indicaba que “Mi edad” se denominaría “x” la cual se definía como cualquier valor en la existencia. A lo que considera el adquirir un objetivo formativo en plena práctica del estudiante normalista enfrenta con la variable de opciones que debe de brindar ante la perseverancia de incorporar para una disposición de su comunicación en forma integral. Se observó el realizar actividades de “valor faltante”, pero en una segunda estancia de nombrar los aspectos que caracterizan una expresión algebraica la atención se guiaba a confundir los conceptos. Se razona un objetivo de aprendizaje al utilizar estrategias y técnicas que gestiona el practicante normalista para acercar los estudiantes al conocimiento. Donde se manifiesta que: “compromete conocimientos anteriores, los somete a revisión, los modifica, los completa o los rechaza para formar concepciones nuevas” (Brousseau, 1983, p.68).

DISCUSIÓN DE LA TERCER JORNADA DE PRÁCTICA DOCENTE

Ahora bien, se llegó a un punto donde se presentaban casos de aprendizaje continuo, pero no se logrará mantener un avance eficaz en el tema aun cuando el normalista presenta un lenguaje claro y de manera guiada crea distintos espacios de explicar los conceptos y juicios de cada alumno a lo cual caen en una disyunta de comprensión, en efecto la creación de errores por el practicante se crea una dispersión ante su perspicacia en la gestión de crear un ambiente de aprendizaje basado en las habilidades que se desea desarrollar a través de la comunicación de ellos mismos y dispersión logren crear un acuerdo propio de apoyo y continuidad, donde determina ver que el apoyo de actores principales caracterizan el desarrollo de habilidades sociales creando un simultáneo aprendizaje en su autogestión y conciencia social, ya que: “Muchos alumnos muy activos se limitan a movilizar lo que ya saben, lo que resulta gratificante pero no siempre prioritario” (Perrenoud, 1996, p.37).

Resultados

El enfoque hacia el desglose de los efectos concretados a través del proceso que el estudiante normalista transcurre a lo largo de la segunda y tercer jornada de interacción, concretando la conexión del docente en formación mediante las herramientas que se ejercen para mantener líneas de registros y seguimiento de la planificación y auto-reflexión ejercida de la transición hacia una efectividad del primer contacto en dirección guiada hacia una segunda intervención.

De modo que logramos identificar la respuesta del grupo estudiado, habilitando la gestión de procedimientos ejercidos por el practicante ante la planeación construida a través de la observación guiada en una primer visita, considerando actividades favorables en los rasgos mayormente prevalentes en las clases, por ejemplo; crear un espacio de participación activa respecto al tema sin crear un eje de transmisión de información respecto al tema. Al considerar una guía en acción por parte del docente al elaborar un ambiente de aprendizaje continuo y trascendente.

En continuidad por la incorporación de la práctica docente se ejecuta una movilización de conocimientos técnicos en conexión del orden y manejo de la observación concretada en la primera visita, donde se diagnosticó los aspectos prevalentes de la instalación. A partir de un desarrollo de competencias que competen el perfil del normalista en un tercer semestre, donde se moviliza la realidad de la contexto escolar.

Conclusión

En consecuencia, la formación establecida a un nivel de contraste entre lo aprendido y por aprender se crea una divergencia de información y metodológica por surgir al abordar la formación de docentes y las guías lineales por seguir en cuestión del ámbito matemático al progreso de una persona con conocimientos integrales y saberes pedagógicos. Logramos modificar la ideología surgida a través de los inicios de práctica, asimismo limitaciones de un estudiante normalista al integrar las teorías que manifiestan la uniformidad de las clases. En cuestión de estructura surge una movilidad de saberes concretos a la adaptación de contacto con áreas de la realidad de las escuelas secundarias, el rezago estudiantil que se crea por cuestiones ajenas y el desorden que se presenta en la incorporación de la didáctica en las clases tradicionales. La competitividad que se ejerció en la manipulación de rasgos apropiados en el dilema del enlazamiento y estudio concreto a través de la dispersión del paradigma en una disyuntiva de una comunidad concreta con un efecto evolutivo.

Finalmente como parte del sistema que se maneja al contrastar la realidad de una primer práctica y observación de los procesos que se ejecutan día con día, al considerar que se llega una estabilidad y seguridad de intervención e integración de los aspectos al factorizar el fenómeno educativo con el propósito de desarrollar el perfil de egreso tanto del estudiante normalista como del grupo selecto a orientar y presenciar la inducción que logra crear, así como su especialidad y transposición de conocimientos. Ya que se presenta una controversia en la formación y su análisis continuo de la perfección y dificultades que modelan su forma de distinguir su presencia ante una red social compuesta por adolescentes.

REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. Y Rojas, R. (2015). Investigación Educativa. Montevideo: Clacso.
- Brousseau, G. (2007). Iniciación Al Estudio De La Teoría De Las Situaciones Didáctica, Buenos Aires, Argentina: Libros Del Zorzal. Consulta: 06/09/2019
- Chevallard, Y. (Julio, 1998). El Análisis De Las Prácticas Docentes En La Teoría Antropológica De Lo Didáctico. Recherches En Didactique Des Mathématiques, Vol 19(2), Pp. 221-266, 1.999 Consulta: 24/09/2019.
- Fasce, E. (2007). Tendencias Perspectivas. Aprendizaje Profundo Y Superficial. Rev. Educ. Cienc. Salud, 4 (1), 7-8.

- Gamboa, M., Briceño, J. Y Camacho, J. (2015). Caracterización De Estilos De Aprendizaje Y Canales De Percepción De Estudiantes Universitarios. *Opción*, 31(3),509-527. Consulta enero De 2020. Issn: 1012-1587.
- García, M. (2005). La Formación De Profesores De Matemáticas. Un Campo De Estudio Y Preocupación. *Educación Matemática*, 17(2),153-166. Consulta enero De 2020. Issn: 0187-8298.
- García-cabrero Cabrero, B., Loredó, J. Y Carranza, G. (2008). Análisis De La Práctica Educativa De Los Docentes: Pensamiento, Interacción Y Reflexión. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, Especial. Consultado en enero De 2020.
- Gómez, Á. (2005). La Transposición Didáctica: Historia De Un Concepto. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos (Colombia)*, Vol. 1, Núm. 1, Julio-diciembre, Pp. 83-115. Universidad De Caldas. Manizales, Colombia (Yves Chevallard). Consulta: 24/09/2019
- Gómez, J. (2002). De la enseñanza a un aprendizaje de las matemáticas. España, Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A.
- Perrenoud, P. (2001). Diez Nuevas Competencias Para Enseñar. México: El Marqués.
- Porlán, R. Y Martín, J. (2000). El Diario De Un Profesor. Un Recurso Para La Investigación En El Aula. Sevilla: Serie Práctica.
- Sadovsky, P. (2005). La Teoría De Las Situaciones Didácticas: Un Marco Para Pensar Y Actuar La Enseñanza De La Matemática. Consulta: 7/10/2019.
- SEP. (2017). Matemáticas. Aprendizajes Clave Para La Educación Integral (298-325). Mexico: Plan Y Programas Del Estudio. Consulta: 27/09/2019
- Viliagómez, J., M, A., Barradas, D. Y Vázquez, E. (2014). El Análisis FODA Como Herramienta Para La Definición De Líneas De Investigación. *Revista Mexicana De Agronegocios*, Vol.35, 1121-1131. Consulta enero De 2020. Issn: 1405-9282.

LA NARRATIVA DE CASOS COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LAS LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Angélica Rocío Plascencia Lara : aplascencial@ebvg.edu

María Luisa P. Domínguez Martínez mdominguezm@ebvg.edu

Docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar

Escuela Normal Particular Berta von Glümer

Línea temática 7: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

RESUMEN

El estudio indaga la narrativa de casos como estrategia de aprendizaje para propiciar la reflexión de las acciones que utilizan las estudiantes al escribir de forma regulada y autónoma. Se presenta la producción escrita como factor importante en la formación inicial de las docentes. Se trata de un estudio cualitativo en la que participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de una Escuela Normal Particular de la Ciudad de México. Los resultados apuntan hacia la dificultad que tienen las alumnas para el conocimiento y acercamiento al código escrito. El estudio mostró que hay disposición para la producción de textos, cuando se genera un ambiente de confianza e interés por la comunicación de la práctica con un sentido dialógico y formativo.

Palabras clave: producción escrita, narrativa, narrativa de casos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En muchos espacios y foros se ha enfatizado la importancia de la escritura, se reconoce que es una herramienta muy potente para el aprendizaje. Una de las principales funciones de la escuela es educar para la composición escrita. Esta labor se ha restringido a la educación básica y se ha centrado en que los estudiantes “conozcan” ortografía y sintaxis, sacrificando aspectos fundamentales como la claridad de las ideas y la intención comunicativa del texto.

Otras dos teorías relacionadas con la escritura son aquellas que hacen alusión al manejo del código escrito y las que versan sobre la composición comunicativa del texto.

La teoría del código escrito hace referencia a las habilidades psicomotrices, a las dificultades de la adquisición de la escritura, o a la didáctica de la ortografía y redacción, a los tipos de escritura o a la evaluación de la misma. La corriente relativa a la composición comunicativa del texto se centra en la forma en cómo se participa una idea a otra persona en la eficacia de esta comunicación.

Para escribir de forma precisa es necesario considerar dos aspectos, independientes, pero complementarios de la producción escrita: el manejo del código y la composición comunicativa del escrito (*cf.* Cassany, 2003).

Dados estos antecedentes se presenta un desafío enorme para la formación de las educadoras, el cual podría plantearse en los siguientes términos:

¿De qué forma se favorece en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, la producción de textos académicos los cuales cuenten con estructura, rigor expositivo y argumentativo, en un formato acorde a sus intereses?

MARCO TEÓRICO

Producción escrita

Si tradicionalmente la comprensión de la lectura en el nivel superior supone una gran dificultad, la promoción de la escritura académica es un reto mayor, ya que implica mecanismos de regulación y autonomía cognitiva.

Muchas perspectivas tienen una raíz tradicional común, la cual propone que se adquiere un código al dominar los signos gráficos y su correlación con los fonemas. Desde este enfoque, lo oral y lo escrito únicamente serían materias distintas de un único código lingüístico, lo que da relevancia a las cuestiones más superficiales de la escritura. La alternativa es concebir al escrito como un código esencialmente distinto del oral ya que su adquisición plantea muchos más problemas que los derivados de la relación sonido/grafía (*cf.* Cassany, 2008).

Una forma de aprender el código escrito es a través de textos que han sido escritos por otros autores, ya que muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. Los aprendices tendríamos que leer como escritores, aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera en que lo usan los buenos escritores. Ello permite aprender de

manera espontánea, vicaria, inconsciente, incidental, sin esfuerzo, en colaboración, en uso, y nos da pertenencia (Smith en Cassany, 2008: 7).

La teoría de *leer como un escritor*, sugiere que adquirimos el código escrito leyendo. Se parte de textos reales y del uso de la lengua. Aprender de esta manera requiere que el aprendiz comprenda los textos que lee, se fije en la forma y el contenido de los mismos. Hay que leer por placer, con interés, sin angustia y con confianza; aunque al principio se hace necesario el acompañamiento de otro más experimentado, que puede ser un docente (*cf.* Smith en Cassany, 2008).

Desde la óptica de la psicología cognitiva existen dos teorías respecto a la composición del texto escrito. Aquella cuyo énfasis está en el proceso visto desde el exterior, analizar directamente los textos de los escritores para identificar los tipos de prosa de acuerdo a su función, estructura y estilo. O bien desde el interior, cuya finalidad sería examinar el proceso cognitivo e identificar los elementos implicados en el mismo (*cf.* Cassany, 2008).

Ambos modelos presentan a la composición escrita como un asunto complejo, el cual está integrado por diversos procesos intelectuales. No es un acto simple o espontáneo de aplicación del código escrito. Escribir es más que la suma de las letras o signos, es necesario elaborar un significado global, además de preciso, para hacerlo comprensible a los destinatarios. Se usan diferentes tipos de prosa, intenciones, y procesos cognitivos relacionados con la generación, la organización y la jerarquización de ideas (Linda Flower en Cassany, 2008).

Considerar las diferentes prosas o tramas textuales: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa (Serafini, 1985) involucra conocer la función, la estructura y el estilo de las mismas, de acuerdo a la intención del escrito y su destinatario. A la par, es necesario prestar atención a cuatro puntos para el funcionamiento del modelo cognitivo: organización jerárquica y concatenada; pensamiento dirigido por una red de objetivos; considerar las restricciones que se gestan entre memoria y texto; y la producción de los actos de aprendizaje (*cf.* Flower y Hayes en Cassany, 2008). Para escribir se transita por diferentes procesos, sea a través del uso de modelos, sea identificando procesos cognitivos. Por tanto, escribir no es una habilidad básica, sino una práctica cultural altamente específica (*cf.* Carlino, 2003).

El reto para la educación normal es la alfabetización académica, la cual se basa en tres premisas: 1) todos pueden aprender; 2) es responsabilidad de los docentes e instituciones normales o universitarias brindar las ayudas necesarias a los estudiantes para aprender a escribir; 3) se debe aprender a hacerlo mediante la escritura. Para las educadoras en

formación una manera accesible de hacerlo es escribir sobre su propia práctica docente. Por lo que se seleccionó la **narrativa de un caso** como estrategia de aprendizaje.

Narrativa

La narrativa es un recurso utilizado para la construcción y reconstrucción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Las alumnas a través de la narrativa pueden expresarse como autores de relatos, que experimentan sus vivencias y les otorgan sentido en un contexto determinado. Al mismo tiempo, la narrativa permite a los docentes recuperar autoridad sobre su propia práctica, pues no existe división entre lo que se relata y los acontecimientos que esas narraciones cuentan (*cf.* Sanjurjo, 2009).

Por ello, las estudiantes usaron la narrativa como estrategia de aprendizaje para contar una experiencia vivida durante su práctica, con la finalidad de narrarla, analizarla y dar cuenta de algunos elementos presentes en su desempeño docente frente al grupo. (*cf.* Serrano, 2009). Este “recorte de la práctica docente” se conoce como una **narración de caso**, entendido como la estructura de una narrativa que sea de interés para la educadora en formación y que representará una situación de la práctica profesional; sin exponer la planeación, ni si la experiencia fue exitosa o no. La exposición trata lo que sucedió en el aula seguida de un análisis y discusión de la misma. Los escritos se dividen en dos partes. En el primero se presenta la narrativa contada en primera persona. En el segundo apartado se incluye el análisis de la misma, expuesta en tercera persona (*cf.* Serrano, 2009). La producción escrita y la narración de casos favorecen el aprendizaje de las alumnas al hacer consciente la experiencia de la práctica docente, al explicitarla y explicarla.

METODOLOGÍA

Se optó por la investigación cualitativa para enfocar el problema y elaborar preguntas. Por lo cual en este trabajo se presentan y ordenan los datos, sin evaluar modelos o hipótesis. Se hizo un diseño de investigación dúctil, en el cual se formularon interrogantes vagas al principio. A lo largo de este estudio se utilizó la observación participante, la cual consiste en conseguir impresiones de las personas a través del contacto directo con los sujetos, por lo que se recurrió a tácticas flexibles para la obtención de datos, con la intención de detectar lo que las estudiantes identifican, saben y cómo construyen el proceso de producción escrita.

El estudio se realizó con estudiantes de tercer grado del curso optativo *Taller de producción de textos académicos*, de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012, en los últimos cinco ciclos escolares (2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020), en los turnos matutino y vespertino de la Escuela Normal Particular Berta von Glümer de la Ciudad

de México. Si bien, varias cuestiones ya se habían puesto en práctica con el Plan de Estudios 1999 de la misma Licenciatura, a partir de favorecer el primer rasgo del perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, para lo cual se diseñaron dos cursos semestrales complementarios, durante un ciclo escolar, con la finalidad de identificar las prácticas de los estudiantes al leer y escribir.

Las participantes en esta investigación fueron las alumnas de ambos turnos. En cuanto al turno matutino, cuyas edades oscilaban entre 20 y 25 años, muy pocas trabajaban y sus padres costeaban sus gastos económicos. De acuerdo con sus propias caracterizaciones se ubicaban en una clase media y vivían en colonias de prácticamente todas las alcaldías de la Ciudad de México, aunque algunas venían del Estado de México. En la mayoría de los casos provenían de familias nucleares, no estaban casadas y no tenían hijos. Referían algunas de sus mayores aficiones como: conversar con sus compañeras sobre diversos temas, ver la televisión, entrar a Facebook e ir a fiestas.

La respuesta unánime cuando se les cuestionaba por qué querían ser docentes era “*me gustan los niños*”, aunque cursando el sexto semestre, muchas de ellas expresaban su compromiso con la educación y con el nivel preescolar.

Las estudiantes del grupo vespertino vivían también en las alcaldías del norte de la CDMX y algunas en el Estado de México. La mayoría trabajan y pagan sus gastos. Aunque algunas vivían con sus padres, otras formaban familias extendidas, pues ya tenían hijos, o vivían solas o con su pareja. El rango de edad estaba entre los 25 y 32 años. Las estudiantes de vespertino casi no utilizaban el concepto de tiempo libre, mencionaban que lo que les gustaba hacer era convivir con sus hijos y/o su familia primordialmente. También gozaban al dormir o ir a fiestas.

Las alumnas de este turno opinaron que querían ser docentes para percibir un mejor salario al que recibían en ese momento como auxiliares en los Jardines de Niños en los que laboraban, o en otros empleos. Además de que reportaban necesitar mayor conocimiento sobre los infantes y la educación preescolar. Otras discentes procedían de contextos en los que tradicionalmente la docencia ha sido la alternativa profesional.

De acuerdo a lo expresado por ellas mismas, el tipo de textos que les gustaba escribir eran documentos personales como cartas o diarios. El tiempo que las normalistas dedicaban a la escritura se destinaba principalmente al material de estudio de la licenciatura y eran, por tanto, escrituras obligatorias.

Con respecto a la escritura, la evaluación inicial mostró que las alumnas ni la disfrutaban, ni les interesaba. También evidenció que el manifestar sus impresiones por escrito no tenía

sentido para ellas, pues había dificultad para expresar ideas principales, poseían escaso vocabulario y contaban con problemas en la construcción gramatical.

Para la obtención de datos en este estudio, se utilizaron diferentes registros. Aquellos aplicados en la evaluación inicial, los empleados durante la evaluación formativa, y la final. El registro usado en la evaluación inicial fue una escala de autoevaluación, ésta fue diseñada para recabar datos de índole profesional y en función de la competencia genérica *Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos*.

Posteriormente se planteó un cuestionario inicial con cuatro preguntas abiertas relacionadas con las expectativas del curso. Este cuestionario incluyó un cuadro sinóptico sobre el proceso de escritura, cuya finalidad fue que las alumnas lo compararan con el suyo.

Durante la evaluación formativa se usaron listas de cotejo construidas por las propias estudiantes, en función de las lecturas teóricas analizadas. Éstas fueron de dos tipos, aquellas relacionadas con la narración de casos y la reflexión, para las que consultamos los textos de Rafael Porlán, José Antonio Serrano y Daniel Suárez, y las asociadas con la redacción y los tipos de textos y prosas, para las cuales acudimos a dos manuales escritos por María Luisa P. Domínguez Martínez y publicados por la institución: *Los Trabajos Escolares y Redacción*.

La evaluación sumativa se realizó con una rúbrica para evaluar la parte formal de la producción escrita y una lista de cotejo para el contenido de las narraciones de casos. Así como una opinión individual y escrita al final del curso.

En el curso optativo *Taller de producción de textos académicos*, durante la intervención docente se puso en práctica la modalidad de taller como forma organizada de trabajo intelectual, caracterizado por favorecer el diálogo, propiciar la interacción, ayudar en la reflexión; así como para la promoción de la autonomía y la autorregulación de las participantes. El taller era dos veces por semana, con sesiones de 120 minutos.

La elaboración de la narración de caso por parte de las estudiantes tuvo lugar hacia la mitad del curso. A instancias de la profesora se requería que las estudiantes elaboraran una narrativa docente. Para ello se les solicitó que en una determinada sesión acudieran con su diario del profesor, del cual revisaron algunas reflexiones relacionadas con sus prácticas pedagógicas. En este registro no siempre encontraron bases para comprender su enseñanza. Por tanto, se les pidió la selección de una anécdota del diario, para que posteriormente la desarrollaran como una narrativa que diera cuenta de acontecimientos e interacciones sucedidas durante la dinámica de una clase.

En los primeros ciclos escolares de esta investigación, los escritos de las educadoras en formación se dividían en dos partes. Primero la narrativa redactada en primera persona y después el análisis de la misma, expuesta en tercera persona. Finalmente, se compartía el escrito con otra compañera, con la intención de valorar la pertinencia de la experiencia áulica. Posteriormente, se decidió integrar en la narrativa ambas partes y escribirlo en primera persona en concordancia con la propuesta de Daniel Suárez, quien sugiere que elaborar una narración implica seleccionar experiencias áulicas vividas que sean significativas para otorgarles sentido pedagógico. Este ejercicio de seleccionar, sintetizar, contar y comunicar posibilita la reflexión y la auto formación (*cf.* Suárez, 2003, 2004, 2007).

RESULTADOS

En el taller se planearon situaciones de aprendizaje, entendidas como formas de organizar el trabajo docente para ofrecer experiencias significativas a las alumnas y generar la movilización de sus saberes (*cf.* SEP, 2012). Durante éstas se pretendió que las estudiantes hicieran su propio monitoreo de sus procesos de escritura. Como parte del seguimiento de este trabajo, la docente y las discentes elaboraron herramientas para valorar la experiencia que se estaba realizando. A lo largo de los diferentes ciclos escolares se detectaron los ajustes que las estudiantes iban logrando en sus procesos regulatorios de escritura. Estos procesos cognitivos, como el análisis y la síntesis, son necesarios para la toma de decisiones oportunas y eficaces para el aprendizaje.

Las dos formas de evaluación usadas en el curso: autoevaluación y coevaluación, permitieron favorecer la regulación y la autonomía en las alumnas, ello contribuyó a que fueran capaces de formular metas concretas, realistas y próximas, pues planificaban sus labores.

Regular la producción escrita, implica análisis, síntesis, interpretación, reflexión y uso de estrategias de aprendizaje. Para ilustrar este aspecto, se rescata el testimonio de una alumna: “La clase me sirvió para comprender de mejor forma las estrategias que requiero para leer y expresarme de forma escrita”. La afirmación anterior da cuenta de un pensamiento crítico y de la toma de decisiones pertinentes para la propia formación.

Los registros de valoración usados durante el taller fueron variados y centrados en la escritura. La construcción conjunta de las listas de cotejo y la rúbrica permitió, durante el proceso, que las estudiantes identificaran factores relacionados con el código escrito. En primera instancia, con los referidos a la forma: ortografía y redacción; después, con la coherencia y la cohesión del texto.

La experiencia con la estrategia narrativa de casos permitió abrir las posibilidades en cuanto a la forma de aprender el código escrito, en el sentido de que los textos producidos por las estudiantes fueron más espontáneos, placenteros, sin esfuerzo, interesantes y en colaboración. En cuanto a la composición del texto escrito, las estudiantes pudieron generar ideas y jerarquizarlas, así como identificar las prosas de acuerdo a su función y a su estructura para precisar el mensaje del texto y enviarlo al destinatario seleccionado. Partir de textos seleccionados por las discentes les proporcionó seguridad en lo que escribían. El interés, el gusto, las expectativas y el uso que hacían de sus propias producciones escritas se fueron desarrollando a lo largo del semestre. Así lo comenta una alumna: “la clase me sirvió para tener más comprensión lectora y tener gusto por la lectura, además de entender los tipos de textos a través de la experiencia de la escritura”.

Las habilidades cognitivas asociadas a la escritura, como la comprensión, la atención y la memoria son muy difíciles de valorar y no se desenvuelven de manera automática en los procesos de composición de un texto. Una debilidad del estudio relacionada con la producción escrita, es que no se usaron construcciones teóricas explícitas y de forma intencional para señalar a las estudiantes indicios de su autorregulación en la escritura, por ejemplo: búsqueda efectiva de ayuda; patrones de autoevaluación; estrategias cognitivas para organizar, producir y transformar el texto escrito; o auto instrucción. (Zimmerman y Risemberg, 1997).

En el taller no se trabajaron de forma intencional conceptos como estrategias cognitivas o búsqueda efectiva de ayuda; aunque los constructos de auto instrucción y patrones de autoevaluación estuvieron presentes. Además se rescataron en la composición del texto aspectos comunicativos de la escritura, referidos a la narración y al análisis del caso, tales como: corte del evento, narración sorpresiva, uso de sustento teórico y relevancia de las citas. Ello se realizó en función de las lecturas teóricas revisadas (Suárez, 2004, 2007 y Serrano, 2009) durante el curso, asociadas con las narrativas.

De manera más informal se valoraron aspectos relacionados con la selección, organización o creación de contextos positivos de escritura, el establecimiento de metas, la planeación, la búsqueda de información, la revisión de borradores, el manejo del tiempo, el auto monitoreo, y la autoevaluación. Las opiniones vertidas por las estudiantes fueron varias, de las cuales se rescatan las siguientes, “El taller de escritura fue un espacio que me hizo descubrir y reconocer mis deficiencias, así como mis posibles capacidades”. O bien, “En lo particular fue una clase que me sirvió para aprender a leer, comprender, escuchar, reflexionar y escribir... aprendí a usar estrategias de lectura y a realizar escritos con coherencia, amplí mi vocabulario. Todo me es de utilidad para mi formación docente”. Así como “Quiero

compartir con mis compañeras que el taller te hace darte cuenta que si puedes ser capaz de escribir y transmitir tus ideas”.

Si bien en los ejercicios de escritura las estudiantes pusieron en práctica estrategias cognitivas como la organización jerárquica y concatenada, el pensamiento dirigido por objetivos o la producción de actos de aprendizaje (Flower y Hayes en Cassany, 2008), éstos no se pudieron valorar con las estudiantes. Tampoco se valoraron los mecanismos de regulación que tienen que ver con el aprendizaje de forma ascendente e independiente (Skonkoff y Phillips, 2004).

Los elementos anteriores están relacionados con la autonomía, entendida como la facultad de tomar decisiones para regular el propio aprendizaje. Así, las estudiantes capaces de auto regular sus acciones para aprender, son conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades (*cf*r Monereo, 2008).

Por ello, algunos fragmentos de las narraciones y reflexiones de las estudiantes, aportan elementos para afirmar que “la escritura tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones” (Sanjurjo, 2009: 133). Porque las narrativas no se quedan en contar hechos interesantes, sino que refieren vicisitudes de la profesión docente, “en tanto el narrar puede convertirse en un espacio teórico de la práctica” (Sanjurjo, 2009:147). En palabras de una estudiante:

A mí me gustó mucho este taller, porque aprendí que escribiendo puedo expresar muchas cosas, sobre todo a reflexionar sobre mi práctica. Aunque no se me hizo muy fácil escribir sobre ello. Compartir experiencias con mis compañeras ayudó a darme cuenta que tengo errores y que ahora es más fácil aceptarlos. Escribir y compartir te ayuda más. En general todo me gustó porque contribuyó a mi crecimiento personal y profesional.

Volverse autónomo lleva tiempo, por lo que un taller de un semestre tiene poco impacto en la formación inicial de las educadoras, que dura cuatro años. Por lo que se considera que el uso de la estrategia **narrativa de casos**, podría aplicarse y valorarse en otros cursos de la licenciatura en Educación Preescolar.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la escritura es un elemento prioritario de la formación de las licenciadas en Educación Preescolar pues las futuras docentes no llegan al nivel superior con dominio o conocimiento del código, ni la composición escrita.

Trabajar con **la narración de casos** como estrategia de aprendizaje, incorporó al curso los intereses de las estudiantes, permitió cambiar de actividad durante la clase, además de poner en funcionamiento las cuatro macro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir (Cassany, 2003)

En cuanto a la escritura, tener como prioridad la intención comunicativa del texto facilitó la producción escrita de las estudiantes. Ambas estrategias generaron en las alumnas retos cognitivos e interés por el aprendizaje. Muchas de ellas, al realizar estas serie de acciones de aprendizaje, descubrieron las estrategias que usan al leer y escribir, pero también las que *no utilizan*. En ese sentido detectaron los obstáculos en su proceso de escritura.

En el entendido que la licenciatura en Educación Preescolar debe favorecer las habilidades comunicativas en diversos contextos, se considera necesario atender tanto los aspectos psicológicos regulatorios, como los de forma y contenido. Por lo cual es necesario que las estudiantes tomen en cuenta el destinatario al que se dirigen. Al mismo tiempo, los problemas constantes de ortografía y redacción, así como el mínimo cuidado que se le brinda a la intención comunicativa de los textos les agrega dificultad al entendimiento de los mismos. Aunado a ello, se pone poca atención al proceso de preparación y revisión de la escritura, etapas fundamentales para la producción de la misma. La creación de contextos positivos y la escritura de textos significativos facilitan a las discentes, establecer objetivos, planear, buscar información, revisar borradores, lo que redundará en la mejora de habilidades cognitivas como comprensión, atención y memoria; así como en el fortalecimiento de la producción de textos académicos.

El estudio encontró el gran problema que implica para las alumnas elaborar textos expositivos-argumentativos, típicos de los discursos académicos, además de los descriptivos y los narrativos.

La prosa narrativa se usa cada vez más con fines formativos en los profesores, ya que Suárez (2003, 2004, 2007) afirma que las experiencias educativas pueden circular a través de relatos para ser conocidas, ponderadas y recreadas por otros colegas, ya que los docentes son al mismo tiempo los *actores* de sus tramas y los *autores* de sus historias. La aparente facilidad de los textos narrativos se evidenció en la producción de narrativas solicitadas a las estudiantes en el 2016 para la edición de un texto que se publicó en 2018, titulado *Relatos, Narrativas y Trayectorias Docentes y Escolares*, coordinado por las que suscribimos. Una alumna asegura que participar en este proyecto “Fue una experiencia muy grata y lo volvería a hacer”. Otra escribe que le ayudó “A mejorar mi proceso de escritura y a analizar desde otro punto de vista mi propia práctica docente”. Otra de las estudiantes que colaboró opina “Fue una experiencia muy bonita y satisfactoria, y, como ya me di cuenta, puedo realizar este

tipo de textos y me encantaría que los lectores conocieran mis vivencias para que les puedan ayudar; ya que a mí me aportaron aprendizajes significativos para mi desarrollo profesional” (Plascencia & Domínguez, 2018:182, 184).

Además, es necesario que la escritura se enseñe en conjunto con prácticas letradas que ocurren dentro de una comunidad disciplinar específica y que se expresen a través de textos académicos y no como una herramienta general. La escritura debe enseñarse como un recurso disciplinar que permite la comunicación entre pares académicos. Con esta idea en mente, en el ciclo escolar 2019-2020 las estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en el curso *Taller de producción de textos académicos*, diseñaron, escribieron y produjeron el número cero de la Revista *Glümer Educación*.

Atribuir sentido a lo que leemos y dominar la escritura requiere de un acompañamiento constante, que al mismo tiempo permita la autorregulación y la autonomía cognitivas para tomar decisiones, hacer correcciones, lograr ajustes en los procesos cognitivos y disfrutar el aprendizaje. Hay que centrarse en que las estudiantes encuentren placer en la escritura y en que redacten sobre su experiencia vivida en las aulas como docentes de preescolar, lo cual les ayuda a otorgarle significado y sentido a sus prácticas de escritura.

REFERENCIAS

Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. España: Graó.

Cassany, D. (2008). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Argentina: Paidós.

Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere. Investigación* (Venezuela), vol. 6, núm. 20, enero-marzo, pp. 409-417.

Monereo, C. (Coord.) (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. España: Graó.

Plascencia, A. & M. L. Domínguez (coords.) (2018). *Relatos, Narrativas y Trayectorias Docentes y Escolares*. México: Escuela Berta von Glümer / Porrúa Print.

Sanjurjo, L. (Coord) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: HomoSapiens.

- Serrano, J.A. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: Secretaría de Educación pública-Colofón.
- Serafini, M.T. (1985). Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Colección Instrumentos Paidós. México: Paidós.
- Skonkoff, J. & D.A. Phillips (eds) (2004). El desarrollo de la regulación personal en *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral*. México: SEP.
- Suárez, D. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Módulos I y II). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Unidos Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Suárez, D. (2004). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Unidos Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Suárez, D. (2007). *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos* (Fascículo 2: “¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?” // Fascículo 3: “¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?”). Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Materiales Pedagógicos).
- Zimmerman, B. & R. Risemberg, (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 22, Número 1, 73-101.

Las prácticas sociales del lenguaje desde la perspectiva de la enseñanza situada

Margarita Marcelo Serrano

Imelda Calva Zúñiga

Socorro García Martínez koko27_6@hotmail.com

Escuela Normal “Valle del Mezquital”.

Línea temática: Los campos disciplinares de la educación normal.

Resumen

El presente trabajo de investigación, pretende abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de español/lengua materna. Esto con la finalidad de comprender como se ha llevado dicho proceso, partiendo de los planes y programas de estudio de educación primaria 2011 y 2017. Para ello, se consideró fundamental centrarse en el desarrollo de los proyectos didácticos, los cuales son propuestos para atender a las prácticas sociales del lenguaje.

Fue necesario observar ciertas prácticas escolares, en diversas instituciones educativas de educación primaria de la región del Valle del Mezquital, logrando percibir a partir de un análisis de los datos registrados ciertas condiciones y situaciones que impedían que las prácticas sociales del lenguaje realmente fueran concebidas por los alumnos como un recurso de uso social en la comunidad o el entorno en que ellos se desarrollan. A partir de los datos recabados y analizados mediante los documentos etnográficos propuestos por Bertely, se elaboró un diagnóstico personal, con la finalidad de percibir las situaciones a mejorar de la práctica; posteriormente se prosiguió a diseñar e implementar la propuesta de mejora educativa, para abordar específicamente las prácticas sociales del lenguaje, recurriendo a la metodología de la enseñanza situada.

Palabras clave: prácticas sociales del lenguaje, enseñanza situada, proyectos didácticos.

Planteamiento del problema

Mediante un análisis de la práctica educativa realizada en diversos periodos de formación académica, se ha identificado una situación que podría considerarse deficiente debido a la falta de experiencia. Dicha situación esta relacionada con la dificultad que se presenta al proponer actividades que realmente ayuden a guiar a los alumnos a llevar a cabo una práctica social del lenguaje, ya que durante una de las jornadas se percibió que las actividades que se había desarrollado durante la práctica social a abordar no eran útiles para elaborar el producto final. Considerando entonces que esta dificultad también se debía a la falta de conocimiento del enfoque de Español, ya que el no conocer la forma en que se propone abordar español en la educación primaria impidió de cierto modo diseñar las actividades.

La falta de experiencia está relacionada con los diverso momentos de práctica, ya que en un primer momento se planificaron prácticas sociales para abordar con alumnos de primer grado según la propuesta del Nuevo Modelo Educativo, en la que se deben abordar las prácticas sociales mediante diversas modalidades como son los proyectos, las actividades puntuales y recurrentes, de este modo el trabajo por proyectos lo implementamos debido al número de días que asistimos a las escuelas de práctica, ya que ofrece la oportunidad de adaptarlo a una semana o más, además es una de las modalidades más complejas ya que implica una secuencia de actividades en las que es necesario analizar y reflexionar sobre aspectos específicos del lenguaje y los textos para producir un texto o un soporte relevante para difundir los textos (periódicos, antologías, libros álbum, etcétera), o la presentación oral de la información preparada.

Por otra parte, dicha situación también fue observada en las prácticas desarrolladas por los docentes titulares a cargo de los diferentes grupos. Esta situación fue percibida en diversos grados escolares, con diferentes maestros; sin embargo eran similares, ya que generalmente los docentes se limitaban a realizar las actividades tal cual las proponían los libros de texto, en ocasiones desarrollaban la actividad como una clase de mera transmisión de conceptos, pues se centraban en dar a los alumnos definiciones, estructura específicas, se les proponía copiar textos de los libros de texto tal cual se les presentaban, con la idea que de ese modo los alumnos se apropiarían de sus características o reconocerían la función de estos. Generalmente, las clases giraban en torno a los ejemplos propuestos por los libros de texto, aun cuando las aulas contaban con libros del rincón o incluso, cuándo podían acceder a otras situaciones comunicativas propias de las prácticas sociales del lenguaje debido al entorno en que las instituciones estaban situadas.

Es a partir de todo este análisis que surge la inquietud por atender las prácticas sociales desde una perspectiva no tradicionalista, en la que los alumnos recurran, perciban y participen en una gran variedad de situaciones que manifiesten el uso social del lenguaje oral o escrito en

los diferentes contextos donde se desarrollan, dejando de lado las costumbres de los docentes, considerando que son una de las principales situaciones que determinan el actuar de los estudiantes normalistas al momento de llevar a cabo la práctica educativa, puesto que como estudiantes solo asistimos por un breve periodo y los docentes a cargo de los grupos tienen un mayor acercamiento con los alumnos los padres y todos los actores que participan en la formación de los alumnos, así como del contexto; lo que de cierto modo justifica su actuar.

Por ello se consideró pertinente implementar una propuesta que permitiera a los alumnos acceder a diversas presentaciones (libros, revistas, videos, instructivos de productos comunes, etc.) del tipo de texto a abordar, con la finalidad de que seleccionaran el que más se adaptara a sus necesidades e intereses. Así mismo se planteó organizar a los alumnos en equipos, de modo que hubiera un gestor en cada equipo que apoyara y guiara a sus compañeros en el desarrollo de las actividades. Por otra parte, fue necesario promover situaciones en las que los alumnos leyeran y reconocieran elementos de los instructivos, como la estructura, verbos, unidades de medida, etc. así mismo se les presentaron situaciones en las que realizarán escritos y de modo paralelo se llevó a cabo un proceso de corrección de dichos textos al trabajar los borradores.

Marco teórico

Es necesario reconocer los planteamientos presentados en el Programa de estudios de Español (2011) y en el Nuevo Modelo Educativo (2017), ya que estos rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica; en ambos documentos se plantea que los alumnos deben participar en situaciones comunicativas de oralidad, escritura y lectura, pues al tener una gran diversidad de acercamiento a este tipo de situaciones y sobre todo a aquellas relacionadas con la lectura permitirán que los contenidos curriculares adquieran una mayor relevancia, es decir que no se percibirán como meras clases conceptuales de español, gramática u ortografía, pues se buscará que las situaciones de aprendizaje sean significativas y para ello deberán desarrollarse en contextos de interacción social lo más reales y cercanos al contexto de los alumnos posible.

El poder acercar a los alumnos a estas actividades les ayuda, como miembros principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a construir su aprendizaje; para ello se debe generar ambientes que favorezcan la comunicación donde se utilice el lenguaje como un instrumento de aprendizaje con la finalidad de que los alumnos puedan comunicarse de manera competente en las diversas situaciones sociales de comunicación que se presentan, como sucede en el día a día.

Para llevar a cabo la enseñanza de español se priorizan las prácticas sociales del lenguaje, las cuales permiten que los contenidos se integren a contextos de uso social del lenguaje. Estas se deben abordar mediante el trabajo por proyectos didácticos, lo cual permite desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje en los alumnos; de este modo los alumnos no solo leerán y transcribirán textos, sino que estos aprenderán y desarrollarán habilidades para hablar; escuchar e interactuar con otros; comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, crear nuevos formatos, reflexionar de manera individual y en colectivo sobre las ideas y textos. Al momento de diseñar los proyectos didácticos, es necesario e indispensable reconocer que los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos y experiencias previas, ya que las situaciones didácticas se deberán adaptar al nivel de los alumnos de acuerdo a los datos que se tienen de ellos.

Es indispensable comprender cómo se plantea el trabajo por proyectos, los roles que debe desempeñar cada uno de los miembros que participan, la organización de los mismos y sobre todo la evaluación, además de otros aspectos indispensables. De este modo se ha recurrido a la propuesta de enseñanza situada de Frida Díaz Barriga, ya que en su libro *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* plantea que desde la perspectiva situada (situacional o contextualista, como le llama Baquero, 2002), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Destacando así la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, además se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante (Díaz Barriga, 2006).

El trabajo por proyectos permite generar un aprendizaje de manera experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas (las cuales podrán ser retomadas del entorno físico y social partiendo de las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno). Tales situaciones deben responder a una planificación cooperativa y negociada entre los actores (sobre todo entre los maestros y alumnos, pero dada su naturaleza pueden intervenir otros actores).

El foco de una enseñanza centrada en proyectos situados se ubica en el “mundo real”, no en el contenido de las asignaturas tradicionales, pues se pretende preparar al alumno no solo en torno a la experiencia concreta sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras.

La metodología por proyectos implica que el docente dirija la experiencia al mismo tiempo que los alumnos participan de esta, desempeñar un rol activo en función de los propósitos

establecidos, trabajar de manera cooperativa y de manera paralela se buscara promover aprendizajes identificables en el currículo escolar. En el mismo sentido, se buscara desarrollar ciertas competencias, las cuales se presentan a continuación:

- Competencias para la cooperación y el trabajo en red: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplidas; también enseña a ofrecer o pedir ayuda, a compartir saberes y preocupaciones, a saber distribuir tareas y coordinadas, a saber evaluar en común la organización y avance del grupo, a manejar en conjunto éxitos, fracasos, tensiones.
- Competencias para la comunicación escrita (planes, protocolos de proyecto, memos, correspondencia, bocetos, pasos a seguir, informes, etc.) y oral (exposición oral, argumentación, animación, compartición y negociación de saberes).

El proyecto, aunque está conformado por una serie de actividades, debe comprenderse como un “todo”, pues la instrucción no le precede sino que está integrada en él, es decir que este modelo de práctica se da *in situ*, donde se demuestran altos niveles de actividad social y sobre todo de relevancia cultural. En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: el inicio, el desarrollo y la socialización.

En los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características que tienen las prácticas sociales del lenguaje. Con los proyectos didácticos se vincula el conocimiento del funcionamiento del lenguaje escrito con actividades significativas para los alumnos, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social. Si acercamos a los alumnos a una gran variedad de textos es necesario emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído; lograr que puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen.

Metodología

La estrategia metodológica a utilizar es la investigación-acción (Latorre, 2003), ya que en el ámbito educativo permite describir las actividades que realiza el propio profesorado en el aula con fin de lograr la mejora de los programas educativos. Esta estrategia implica la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Será considerado, ya que es un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, además proporciona autonomía y da poder de decisión al docente, pues como plantea Lomax (1990)

la investigación-acción permite “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”.

La investigación-acción aplicada será crítica, pues a partir de ella podre centrarme en mi praxis, con la intención de profundizar en la práctica rutinaria, las creencias, etc. que se ponen en juego, las cuales serán consideradas para generar cambio en otros ámbitos sociales. La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social.

Esta metodología ayudara a reflexionar sobre la acción registrada durante la observación; la reflexión puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

Resultados

A partir de los registros de clase elaborados durante la jornada de práctica en la que se implementó dicha propuesta, se realizó un análisis mediante la elaboración de los cinco documentos etnográficos que propone Bertely, a partir de lo cual se determinaron los siguientes resultados:

Saberes de los alumnos.

Algunas de las actividades propuestas a los alumnos no fueron adecuadas, ya que parecían ser repetitivas y en ocasiones poco productivas, como en la clase en la que se les pidió que identificaran los diversos verbos que se presentaban en los instructivos que se les habían solicitado, así como en las diversas ocasiones que se les pidió escribir diferentes instructivos, considerando que tanto la estructura como la precisión de las instrucciones eran deficientes aun.

Esta deficiencia fue demostrada en al actuar de los alumnos; más cabe considerar que en este caso a los alumnos se les dificultó apropiarse de ciertos saberes y no por alguna limitación física sino por la forma en que se les presentaron dichas situaciones de aprendizaje, ya que no se recurrió a los saberes previos de los alumnos aun cuando el tema es muy fácil de percibir en la vida cotidiana y más en la época que se presentaba, debido a que eran vísperas de navidad y bien se pudo haber abordado el tema de los instructivos. Posiblemente, el problema de no lograr los aprendizajes esperados es que no sabemos cómo llevar la cultura misma, la vida diaria, etc. a las aulas, es decir, que no se ha logrado concebir que las prácticas sociales del lenguaje se deben retomar de la vida diaria y por el contrario seguimos cayendo en la tradicional idea de exponer un tema, conocer su estructura y si es posible elaborar algún ejemplo con base a las características de otro y aunque cabe reconocer que las clases

tradicionales en las que el maestro explica no son “malas”, sin embargo en este caso no se busca que los alumnos se conviertan en meros receptores de información sino que sean un sujeto activo, capaz de reconocer el uso social de los diferentes tipos de texto que se plantean abordar en educación primaria, a través de la materia de lengua materna o español.

En el mismo sentido es necesario reconocer que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas, pues como bien se mencionó en los párrafos anteriores, no basta con que los alumnos reconozcan de manera eficaz la estructura de un texto o que escriban sin faltas ortográficas, sino que implica saber usarlos según la situación que experimenten, así como la función que dicho tipo de texto deberá cumplir en la vida cotidiana donde se desarrolla el alumno, pues en ocasiones promovemos en los alumnos la idea de que un tipo de texto tiene una única función, por ejemplo la carta cuando en la vida real tiene diferentes usos y sobre todo se aplica en diferentes contextos, sea en la escuela, presidencia municipal, negocio, etc. Y todo lo que implica esta tarea será propia del alumno, pues el desarrollara y construirá sus propios saberes, de ahí la importancia del aprendizaje experiencial, puesto que es “un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida (Díaz Barriga, 2006, pág. 23)”. Contario a los planteamientos mencionados anteriormente, se presentan algunas situaciones que fueron percibidas en las aulas durante las jornadas de práctica educativa realizadas en una de las escuelas primarias.

Producción escrita

Los alumnos demostraron mayor habilidad para seguir una secuencia de pasos al observarla, se les dificultó seguir un instructivo escrito pero mostraron una mayor deficiencia al intentar plasmar por escrito la secuencia de pasos a seguir para elaborar cierto producto aun cuando ya habían experimentado dicho proceso de elaboración.

En estos casos, se puede percibir que los saberes experienciales que han adquirido los alumnos determinan en gran medida su desempeño, ya que para ellos es más sencillo desarrollar un producto partiendo de los pasos que observan, aunque mostraron más dificultades en relación a otros aspectos de escritura y redacción porque no se retomó de la mejor manera sus saberes previos al momento de plantear las actividades, además no se diseñaron actividades que fomentaran la interacción necesaria con una variedad de textos escritos que permitieron a los alumnos identificar sus características, lo cual les ayudaría a que construyeran un aprendizaje más cimentado en relación al uso social de las prácticas sociales del lenguaje.

Socialización de los productos

La socialización del producto no se llevó a cabo, debido a que faltaron varios alumnos y sobre todo porque demoraron más tiempo del previsto en terminar sus manualidades.

Como se puede percibir en algunas actividades se plantearon situaciones que están fuera de contexto, ya que en realidad no se acercó a los alumnos a una situación real, solo se recurrió a utilizar algunos materiales cercanos a ellos, sin embargo no fueron suficientes para recrear el contexto y por tal motivo a los alumnos se les dificultó en gran medida el reconocer el uso social de este tipo de textos y esto impactó en el nivel de avance en las actividades desarrolladas por los alumnos.

Papel del alumno

Cuando los alumnos estaban organizados en equipos, demostraban una mayor dificultad para realizar las actividades debido a que no sabían cómo determinar el rol que iba a desempeñar cada integrante.

Las situaciones vividas dan muestra de la falta de conocimiento de los alumnos hacia el rol que deben desempeñar, pues se podría considerar que dado su proceso de enseñanza-aprendizaje estos fueron acostumbrados a recibir indicaciones y de ese modo se fue reduciendo su autonomía, debido a las concepciones que tenían los docentes en los diversos momentos de su formación académica. En ese sentido debería reconsiderarse que "la enseñanza puede describirse como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos (Coll y Solé. 1990, p. 332)", lo que implica modificar las prácticas de enseñanza, siendo de gran importancia que se debe considerar indispensable dar a conocer a los alumnos el papel que estos pueden desempeñar, según la metodología que se aborde, pues de lo contrario fracasarán las propuestas didácticas presentadas ante la incomprensión de los alumnos acerca del rol que deben desempeñar.

Aprendizajes

Al concluir el proyecto, algunos alumnos demostraron ser capaces de identificar la estructura de los instructivos, además de ejercer un juicio hacia la precisión de los materiales así como de las instrucciones, pues comentaban que debían utilizarse ciertas unidades, que cierto paso no correspondía, que cierto material sobraba o faltaba, etc.

Este tipo de saberes que demostraron los alumnos, considero que se debieron a las experiencias que han tenido, pues aun cuando el acercamiento a los materiales escritos de este tipo fue escaso los alumnos lograron identificar los pasos que conformaban el proceso de elaboración y cuando algún paso o material no coincidía estos lo hacían notar, dada su experiencia. Aunque de forma paralela, podría considerarse que se logró dicho aprendizaje, sin embargo cabe destacar que las jornadas de práctica son demasiado cortas como para

desarrollar en los alumnos el aprendizaje presentado anteriormente, pues “un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno (Díaz Barriga, 2006, pág. 23)”, y en este caso no sucedió nada realmente sorprendente que se viera reflejado en la vida fuera de las aulas. Es por eso que se considera que influyó más el aprendizaje experimental, ya que ellos a lo largo de su vida diaria y de la vida escolar han elaborado innumerables materiales en los que han tenido que recurrir al uso de un instructivo, como el que abordamos durante las sesiones.

Discusión y conclusiones

Partiendo de dicha situación, la propuesta de intervención se aplicó a un grupo de 26 alumnos que cursaban el cuarto grado de educación primaria. La propuesta se diseñó en torno a la asignatura de español, para abordar la práctica social del lenguaje relacionada con la elaboración de instructivos. Fue necesario diseñar dicho proyecto didáctico desde la metodología situada, de este modo las actividades planteadas a los alumnos permitieron a estos acceder a distintos ejemplos de instructivos, los cuales se presentaron en libros, revistas, videos, etc. de este modo los alumnos podrían seleccionar la forma que más les pareciera de acuerdo a sus necesidades, ya que parte del grupo se encontraba una alumna que aún no leía, sin embargo al presentarle dicha situación esta pudo seleccionar entre los videos o los instructivos que solo contenían ilustraciones para realizar las diversas actividades.

Además, se consideró organizar a los alumnos en equipos, con la finalidad de que uno de los alumnos apoyara a gestionar y organizar en conjunto con su equipo las actividades y responsabilidades que cada uno debía realizar como parte del proyecto. Con ello, los equipos elaboraron diversos productos siguiendo un instructivo, en otros casos se desarrolló una manualidad para después elaborar el instructivo, considerando que posterior a dichas actividades se daba pauta para que en conjunto o de forma individual los alumnos realizaran revisiones en su estructura, así como en la precisión de las instrucciones y en el uso correcto de ciertas unidades de medida o algunos verbos. Considero que dicha organización permito agilizar algunas actividades, sin embargo en algunos momentos del desarrollo del proyecto fue un limitante, ya que algunos alumnos faltaban a clases o asistían pero no llevaban lo materiales necesarios para realizar las actividades propuestas.

Como parte de la propuesta también se consideró presentar los productos elaborados por los alumnos a la comunidad escolar, sin embargo no se pudo llevar a cabo debido a que dado el desempeño de los alumnos las actividades se prolongaron más tiempo y por parte de la institución consideraron necesario suspender clases con motivo de la celebración del 12 de diciembre; siendo estas algunas de las situaciones que no se habían previsto en el diseño del proyecto.

A partir de los resultados obtenidos, sería pertinente reorientar algunos aspectos fundamentales para mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del español (lengua materna), lo que implica mejorar en cuanto al diseño de situaciones didácticas, considerando así el desarrollo de los alumnos, los saberes experienciales así como el uso social del lenguaje. Por otra parte será necesario reconsiderar la forma en que se plantea abordar las nuevas formas de interacción entre los alumnos, así como el rol que estos y los diferentes agentes que intervengan pueden o deben desempeñar. Además de algunos otros aspectos, como los que fueron presentados como parte de los resultados.

Para lograr la mejora de dichas situaciones en este ámbito educativo será necesario e indispensable recurrir a la metodología de investigación-acción (Latorre, 2003), ya que se buscará intervenir en el propio trabajo a fin de lograr la mejora. Considerando que para su implementación, será necesario recurrir nuevamente al diseño de estrategias de acción para implementarlas y como parte de proceso realizar observación, registros, análisis, etc.

Siendo de este modo que se estará dando paso a un nuevo ciclo de investigación-acción, con el fin de mejorar en los aspectos que aún son deficientes, para este nuevo espiral tendrá que ser considerado que las actividades propuestas sean flexibles, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos. Intentar percibir de manera más específica aquellos aspectos, situaciones o detalles que se presenten al implementar la propuesta, con la finalidad de poder tomar decisiones en el momento. Para ello se recurrirá a la observación y al registro o diario de clase para recoger evidencias que permitan evaluar la intervención, para ello la observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los resultados a medida que se desarrolla.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial GRAÓ.
- Lozano, I. (2009). *Cómo investigar la Práctica Docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Sebarroja, J. C. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. . España: Ediciones Morata.

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. . México.: Secretaría de Educación Pública.
- Vidiella, A. Z. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: GRAO.
- Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. México: SEP.

Prácticas de formación de los docentes adscritos en la ENVM en la disciplina de Español

Imelda Calva Zúñiga

María Guadalupe Guzmán Villa

Margarita Marcelo Serrano (Imeldacalvaz@hotmail.com)

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Línea Temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

Resumen

El objetivo del presente avance de investigación es analizar y comprender las situaciones y las condiciones en que se inscriben las prácticas de formación que desarrollan los <<formadores>> de docentes de la ENVM, en relación con la construcción de conocimientos pedagógicos para el tratamiento de los contenidos de educación básica (específicamente en el área de español en primaria y lenguaje en preescolar) planteados en las propuestas curriculares oficiales. En ese sentido este proyecto de investigación está orientado a documentar los mecanismos y las condiciones institucionales presentes en el modo en que seis <<formadores>> que laboran en la ENVM han configurado sus prácticas para la enseñanza de español. Se consideraron los planteamientos teóricos que fundamentan la formación y la práctica, así como aquellos sobre la enseñanza de los contenidos escolares. Es un estudio que se realiza bajo la metodología cualitativa, con un enfoque biográfico narrativo. Se aplicaron siete entrevistas narrativas, que se obtuvieron a partir de relatos de vida. Para la organización e interpretación de la información empírica se utilizó la triangulación teórica, que da cuenta de la categoría “Aprendí a ser formador de docentes en la escuela normal”, y que al mismo tiempo abre nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: Prácticas de formación, formadores de docente, contenidos disciplinares, español y lenguaje.

Planteamiento del Problema

Este proyecto de investigación gira en torno a la necesidad de comprender las prácticas de formación que despliegan los formadores de la ENVM, para promover la formación para la

enseñanza de los contenidos del área de español y se fundamenta a partir de las ideas de Honoré (1980) y Davini (1995 y 2001).

Este autor crea una perspectiva teórica que rescata la vertiente personal constructiva y creativa del proceso de formación por la vía de las prácticas que la hacen posible. En la integración de lo personal con lo social se encuentra la posibilidad de pensar a la formación en <<acto>> Honoré (1980) a la vez que alerta sobre la importancia de mirar a las prácticas de formación desde una perspectiva sociocultural, ética y política Davini (2001).

Con base en lo anterior en este proyecto se asume a las prácticas de formación como acciones guiadas en la reflexión-acción que van más allá de un saber hacer en el aula. Es decir, las prácticas de formación van más allá de un simple perfeccionamiento en el modo de actuar, las prácticas de formación deben producir sentidos a partir de la reflexión en la acción y el sujeto de la reflexión debe teorizar en torno a ellos.

En la actualidad, esta idea se encuentra articulada con la perspectiva curricular vigente en todas las escuelas normales del país, ya que en los planes de estudios 2012 y 2018 se puede ver una intencionalidad de transitar hacia la construcción de experiencias y los trayectos formativos, que concretamente en las materias diseñadas para la enseñanza del español plantean la configuración de un saber disciplinario y del tratamiento didáctico específico que permita promover los aprendizajes en educación básica (SEP, 2012). Particularmente en el 2018, el trayecto formativo está orientado a configurar trayectos de formación para los futuros docentes, basados en un dominio conceptual e instrumental del lenguaje como disciplina, con la intención de desarrollar la competencia comunicativa del lenguaje a partir de las prácticas sociales anticipadas y permanentemente contextualizadas.

Sin embargo, existen estudios y diagnósticos en los que se señala que el perfil de los docentes adscritos en las escuelas normales que en lo subsecuente denominaré <<formadores>> no es congruente con la perspectiva curricular que oficialmente se ha impuesto. (Arredondo, 2007; INEE, 2016).

Esto aplica en el caso de la escuela normal “Valle del Mezquital”, que en lo subsecuente denominaré ENVM, ya que, el perfil profesional es diverso, se advierte que predomina la formación de licenciatura en educación secundaria, impartida por los programas que ofrecen las escuelas normales superiores. Particularmente los <<formadores>> responsables del área de lenguaje, son seis con este perfil profesional con un promedio de antigüedad de 28 años.

Una de las principales preocupaciones de carácter oficial que han sido descubiertas por los estudiosos como Lozano (2013), es que la identificación y atención de las necesidades de formación profesional de estos <<formadores>> se han concebido a partir del dominio de los

contenidos que habrán de <<enseñar>> a los futuros docentes de educación básica, lo cual genera prácticas reduccionistas centradas en <<prácticas de acompañamiento>> que se concretan en asesorías individuales, para orientar la planificación didáctica, previa al periodo de prácticas que los futuros docentes realizan en las escuelas de educación básica y la reflexión grupal al término de las mismas, pero siempre centradas en el manejo de contenidos en el aula.

En la ENVN la situación no es diferente, las prácticas en las que más se implican los docentes que coordinan algún curso del trayecto formativo preparación para la enseñanza y el aprendizaje, son la preocupación por el conocimiento teórico de la disciplina que se enseñará en las escuelas de educación básica, que se construye en el aula, y que en muchos de los casos es resultado de una trasposición de lo que se hace un plan estudios para la implementación de otro, por el hecho de pensar que el curso tiene el mismo nombre o por el hecho de pertenecer al trayecto y la planificación didáctica que resulta ser una gran preocupación, a la que se le dedica un tiempo considerable antes de que los alumnos vayan a la práctica. Por ello es necesario analizar y comprender como han configurado los <<formadores>> adscritos a la ENVN sus prácticas de formación en relación con la disciplina de español.

Preguntas de investigación

¿Quiénes son los <<formadores>> responsables del área de español en la ENVN?

¿Cómo han configurado los <<formadores>> su experiencia como formadores en este campo y que implicaciones académicas tiene?

¿Qué dificultades han vivenciado y enfrentado los <<formadores>> en los procesos de formación para la enseñanza del español?

¿Qué conocimientos didácticos y pedagógicos han construido los <<formadores>> para el tratamiento de los contenidos del área de español?

Objetivo General:

Analizar y comprender las situaciones y las condiciones en que se inscriben las prácticas de formación que desarrollan los <<formadores>> adscritos a la ENVN en relación a los contenidos disciplinares de español.

Objetivos Específicos:

- Indagar quienes son los <<formadores>> que coordinan los cursos del área de español en la ENVN.
- Indagar como han configurado los <<formadores>> sus experiencias en este campo y que implicaciones académicas tiene y bajo qué condiciones se han dado.
- Conocer las dificultades que los <<formadores>> han vivenciado y enfrentado en los procesos de formación para la enseñanza del español.
- Saber que conocimientos didácticos y pedagógicos han construido los <<formadores>> para el tratamiento de los contenidos en el área de español.

Marco teórico

El estudio de las prácticas de formación constituye un campo muy amplio de conocimiento que continuamente es enriquecido por nuevas discusiones. Una de ellas se ha generado históricamente en relación con el sentido de la práctica como práctica social y gracias a ello se ha logrado superar la visión empirista de la “práctica” como espacio de lo “real”, ya que se ha logrado comprender que es una idea de práctica que queda atrapada en el ámbito del saber hacer (Davini, 1995: 35).

Las prácticas de formación como campo de conocimiento han sido reconocidas a partir de los planteamientos realizados por Honoré (1980) que asume el desafío de esclarecer una noción de carácter polisémico y problematiza desde una perspectiva histórica y existencialista, desde ahí plantea que el problema que concierne a toda práctica de formación alude a la separación que existe entre lo personal con lo social.

Honoré, señala que la formación, visualiza dos tipos de problemas: el vinculado con las visiones sobre la formación y el que tiene que ver con la práctica. El problema respecto a la formación, ésta, es vista desde la exterioridad, y muy escasamente es conceptualizada como una característica propia de la persona, del interior de la persona, del interior del sujeto que aprende. En el caso de la práctica alude a la inexistencia de método o métodos de formación que integran lo personal, lo social, lo institucional, así como el trabajo y la cultura.

Una de sus aportaciones en este campo, es que el proceso de formación parte de la experiencia y la interexperiencia. Por ello la práctica se sitúa como punto de arranque de la experiencia, y el concepto, como la expresión de un resultado.

Para Ferry, la formación es el trabajo que despliega el sujeto sobre sí mismo, es un proceso decidido libremente y deseado que se realiza gracias a los medios que él mismo se busca o procura. De ahí, tipifica tres modalidades de formación docente: formación doble, formación profesional y formación de formadores.

Sus aportaciones se inscriben en el marco de la preocupación por propiciar en los futuros docentes el deseo por construir proyectos propios referidos a la educación. En donde las prácticas de formación se perciben como objeto de estudio y reflexión, a la vez como experiencias que se viven en las escuelas formadoras.

Donald Shön, privilegia la formación de profesionales para la práctica en contra de la tan reiterada racionalidad técnica, apostando a lo que denomina *el practicum reflexivo* y apoyándose en la tutoría como estrategia que promueva la reflexión en la acción.

Metodología

Toda investigación cualitativa, es y debe ser guiada, por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador, como señala Maxwell y Pitman (1992:753), en Rodríguez, (1996) el punto de partida de esta investigación es el propio investigador. Por eso el interés por lo que se investiga tiene diferentes fuentes de procedencia que van estar presentes en toda la investigación. En el caso de metodología juegan un papel muy importante.

En Taylor y Bogdan (2010), la metodología cualitativa se refiere en un sentido más amplio a la investigación que produce datos descriptivos, a las propias palabras de las personas, habladas o escritas y a la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico. Siguiendo a estos autores, una de las ideas que tiene mucho significado es que se refiere a considerar a la metodología cualitativa como inductiva, en el sentido de permitir al investigador desarrollar conceptos a partir de pautas de los datos. En los que siguen un diseño de la investigación flexible.

En esta investigación se pretende utilizar el enfoque biográfico narrativo. Dentro de la investigación cualitativa, Bolívar (2001) señala que el enfoque biográfico narrativo ha adquirido una identidad propia. Bolívar (2002) plantea que la narrativa no sólo es metodología sino una forma de construir la realidad, una forma legítima de construir conocimientos y una posibilidad de dar significado y comprender las dimensiones propias de la acción.

Rodríguez (1999) señala que a través del método biográfico narrativo se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. Los <<formadores>> cuando ingresan a la normal entran con su propia historia. Por eso mediante la entrevista narrativa podrán materializar esas experiencias. Será a través del método biográfico realizar esa exploración de las situaciones concretas en éste caso sus prácticas además de la percepción y el relato de vida, Enriquez (2002) que de ella hacen sus protagonistas.

La investigación se realiza en la escuela normal “Valle del Mezquital” ubicada en Progreso de Obregón Hgo. Razón por la cual los informantes que se han elegido, tienen características muy singulares pero significativas para esta investigación. Dos de los informantes son maestros que ha sido formadores en la disciplina de español desde que se fundó la institución y han transitado por diversos planes de estudio (1975, 1984, 1997 y 2012). Dos maestras y un maestro que han trabajado con los dos últimos planes de estudio (2012 y 2018) y una maestra que ha trabajado con los planes de estudio 1999, 2012 y 2018.

Para la interpretación del dato empírico. Para hacer el análisis horizontal, se ha elegido la triangulación, como técnica de análisis y validación de la información, para llegar a una

interpretación de segundo orden, es decir la triple relación entre el dato narrativo, la teoría y la reinterpretación que se hace de esa realidad, elaborar las descripciones que permitan reconstruir analíticamente la información obtenida de la reconstrucción narrativa de los hechos observados. Por se recurrirá al proceso etnográfico que sugiere Bertely (2000), utilizando los documentos etnográficos.

Desarrollo

En los programas de educación normal, el trabajo con los contenidos ha sido una de las grandes preocupaciones, así como la pretensión de estar en correspondencia con lo que se propone en la educación básica, en éste caso; preescolar o primaria. Pero es hasta el plan de estudios “Aprendizajes Clave” que hay consonancia entre éste con el plan 2018 de la educación normal. A pesar de eso, como señala Martín del Pozo, Fernández y González (2013) es bastante frecuente escuchar en el ámbito de la formación inicial, la sentencia: *No se puede enseñar lo que no se sabe*, con esto se refieren a esa necesidad de enseñar a los futuros docentes los contenidos de las disciplinas.

Otro aspecto a considerar según Gómez (2015) es la enorme relevancia de la asignatura de Español en el diseño de los plan de estudios de educación básica, es considerable la carga horaria que se le asigna sobre todo en la educación primaria. Razón por la cual esta asignatura también ha tenido una carga horaria en los planes de estudio de las normales. Marcelo (2001) señala que el conocimiento de lo que se enseña es un factor importante en relación con la calidad de la enseñanza, por eso los profesores tendrán que dominar el contenido que van a enseñar porque sólo de esa manera será más comprensible para los estudiantes.

Aprendí a ser docente normalista en la escuela normal.

Las razones por las que los <<formadores>> han elegido para ser docentes son diversas, así como las formas *en que han llegado a ser docentes de la ENVM*, conocerlas es una necesidad, para entender los significados que hay en sus prácticas de formación. Mucho se habla de que el <<formador>> de las escuelas normales _no tiene el perfil, _no se ha formado para ser docente en estas instituciones, a esto se suman los reclamos profesionales de los programas de estudio.

Los cursos más demandantes en los planes vigentes, después de los de la práctica profesional, son los que corresponden a al trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y los que más carga horaria tienen son los que corresponden al campo de lenguaje, tanto en educación básica, como en el plan 2018 de educación normal.

Ser docente de lenguaje

En la ENVM la asignación de los cursos de español en los planes anteriores como en los vigentes, según los informantes estos se han realizado históricamente bajo dos perspectivas, dice la maestra Sofía, [*...primero piensan en los que tienen el perfil, bueno tener el perfil, es haber estudiado en la normal superior “español” y con mucha frecuencia se escuchaba “son los maestros con la especialidad, y la otra, _pues al que haya dado alguna vez un curso o _esos no son difíciles, cualquiera los puede dar*] ENT-4-ICZ-18/10/19. Ante la demanda en los planes de estudio vigentes 2012 y 2018, los cursos aumentan, la maestra Ana señala [*...bueno también consideran a los que hemos tenido una experiencia académica exitosa, finalmente los coordinadores ya saben de alguna manera quienes, serán los maestros de lenguaje*] ENT-6-ICZ-10/12/19 por otro lado el maestro Irving comenta [*...en la escuela es claro quiénes serán los docentes de español, indiscutiblemente los que han estudiado de alguna manera esta línea, los que ya hicieron experiencia con tantos cursos*] ENT-7-13/1/20.

Las maestras Ana y Sofía se consideran las maestras del lenguaje en la licenciatura de educación preescolar, por la experiencia que han ido configurando, ya que desde que llegaron a la institución han coordinado cursos que corresponden al campo de lenguaje. En el caso de la maestra Sofía, desde que llegó ha coordinado cursos del campo de lenguaje con tres planes de estudio 1999, 2012 y 2018. Al paso del tiempo, en la institución, el hecho de haber estudiado la especialidad de español en la normal superior, o haber tenido *experiencia con cursos de español o lenguaje* es garantía para “ser docente de lenguaje”. Sin embargo como señala Pozo y Porlán (2013), el profesor que se concibe como experto en determinada disciplina olvida otras dimensiones de la formación que integran el conocimiento de la disciplina con la experiencia.

Aprendí a ser docente de lenguaje con las alumnas

Los <<formadores>> en la escuela normal, manifiestan que enfrentan muchos conflictos en la aplicación de los programas de lenguaje de los dos planes de estudio vigentes 2012 y 2018 sin duda alguna han sido los más desafiantes. Los <<formadores>> que tienen mayor antigüedad en la institución, sostienen que los cursos de español se han orientado en tres enfoques (gramatical, comunicativo y funcional y el actual basado en las prácticas sociales del lenguaje) que han sustentado la organización de los contenidos.

Afirman en las entrevistas que cambian las formas de enseñar el español a los futuros docentes, la maestra Salma comenta: [*... _ Yo creo que sufrimos mucho esos periodos de transición, porque el enfoque del plan de estudios 1975 y 1984 era el gramatical y que consistía en hablar y escribir correctamente el idioma, esa era la definición que nos daban de español de y nos centraban mucho en actividades de redacción de ortografía más que de producción, después el comunicativo y funcional y ahora el basado en las prácticas sociales del lenguaje*] ENT-5-ICZ-9/11/19. Coincide mucho con el maestro Irving [*...los cambios son claros, ya nos piden una intervención centrada*

en el alumno y, un saber disciplinar, a esos saberes con los que uno forma al estudiante para que el vaya a dar la clase de lenguaje] ENT-7-ICZ-13/1/20.

Mientras que para el maestro Ale [...del plan 2012 doy el curso de “Producción de textos escritos” y del 2018 “Lenguaje y comunicación”, creo que no hay mucha diferencia, pero si me genera conflicto, yo vengo de haber trabajado en una primaria, tengo la experiencia de haber trabajado con el enfoque comunicativo y funcional, entonces no sé porque me causa conflicto, pero yo aprendo con los alumnos] ETN-3-2/10/2019.

Ante estas dificultades y confusiones, los <<formadores>> han encontrado una solución que les ha llevado a procesos de comprensión, en el que todos coinciden al señalar que han aprendido con los alumnos, la maestra Salma dice [... mi experiencia como formador ha sido fundamental y está presente en mis prácticas, yo soy responsable de mi formación y aprendo con las alumnas, en la institución, y en otros espacios, pero con las alumnas, aprendo a entender los planteamientos de los programas] ENT-5-13/11/19. El maestro Irving coincide también al decir [... en esta época ya no aprendes solo leyendo, las prácticas del lenguaje te hacen aprender con otros, estoy bien convencido, que yo tengo que aprender con las alumnas] ETN-7-13/1/2020. Mientras que la maestra Sofia dice [... cuando llegué a la normal me enfrenté a un problema que era el plan de estudios, yo había estudiado con el 77 reestructurado y cuando llego aquí a la normal estaba el plan de estudios 99, eran 20 años, la verdad desde que llegue yo fui aprendiendo con las alumnas, en todos los planes yo he aprendido con las alumnas.

Ballesteros (2013) en Lozano (2013) coincide al señalar que en ese proceso de enseñar los saberes disciplinares al estudiante normalista, el formador pone en evidencia sus dificultades con respecto a esta práctica, al concebirlo como un estudiante que deberá aprender la disciplina y no como un futuro docente que formará a un alumno en la disciplina. En éste mismo tenor Pozo (2013) señala que el formador mira a un estudiante de la disciplina y no a un estudiante que se está formando, que va a ir la escuela de educación básica a aplicar lo que le han enseñado en la escuela normal., esto repercute como señala Pozo en los formados, quienes tratan de seguir la línea marcada aprendiendo en el proceso que -hay que enseñar y concluir sólo el programa, sin salirse de él, -hay que conocer y aplicar los lineamientos y normativas.

La solución, seguir el programa...

La formación en la disciplina de lenguaje sigue siendo una preocupación para los formadores, enfrentarse a un nuevo plan de estudios genera tensiones, temores, conflicto con los saberes que ya se tienen. La que más se ha angustiado es la maestra Sofia, quien comenta: [... yo no soy experta en el lenguaje, hay cosas que no domino, y antes de dar la clase leo la bibliografía, pero no sé todo] ENT-4-18/10/2019, la maestra Ana por su parte señala [... sólo me siento segura cuando doy literatura, eso si lo domino, pero leo toda la bibliografía] ENT-4-10/12/2019, pero hay otros problemas que tienen que ver como se han formado, el maestro Irving comenta [... procuro leer

toda la bibliografía de cada curso, para estar seguro de lo enseñó a los alumnos]ENT-7-13/1/2020. El maestro Ale dice [...yo pensé que con mi experiencia en primarias sobre la enseñanza del español ya la hacía, por eso sigo el programa con las lecturas que trae]ENT-9/10/2019.

Lozano (2017) enfatiza que los formadores de las escuelas normales dejan ver en sus prácticas la falta de autonomía en la decisión respecto a la aplicación de los planes de estudio de la educación normal, además sostiene que, actúan como formadores alienados y por lo tanto sus prácticas son dirigidas por el convencimiento de que están haciendo lo correcto al seguir el plan y programas de estudio.

Discusión

En este avance se pueden apreciar las dificultades que enfrentan los docentes de lenguaje en la formación inicial. Existe coincidencias con los estudios que hace Ávalos (2014), se advierte un posicionamiento parecido con respecto a la formación y práctica docente, ella encuentra en los discursos de los informantes, evidencias que resguardan un conjunto de redes simbólicas colectivamente elaboradas, producto también de fuertes tradiciones. Le permite delimitar cuatro modelos expuestos (homología, hologénicos, isomorfismo y la construcción de la autonomía) los cuales apuntalan las prácticas formativas de los formadores de formadores. Una de las principales coincidencias es el sistema de la homología en el que el formador se presenta como figura semipeterna e inalterable, así como en los sistemas hologénicos donde el formador se concibe como un modelo a seguir.

Lo anterior confirma lo que (Lozano, 2013) había señalado con respecto a la forma de actuar de los formadores de formadores, al mostrar que sus propios procesos de formación se reflejan en las prácticas que cotidianamente desarrollan para promover la formación de los futuros docente. Sin embargo estas coincidencias sólo responden a las prácticas del <<formador>> pero hace falta estudiar como se configuran sus prácticas en la disciplina de español.

Resultados

En este avance los resultados, muestran los procesos formativos de los <<formadores>> para ser docentes en el área de lenguaje, dan cuenta del perfil con que ingresan a la institución, así como las condiciones en que se realizan sus prácticas de formación respecto a la disciplina de español en la licenciatura de educación primaria y en el campo de lenguaje en educación preescolar. Para los formadores, leer previamente la bibliografía de los cursos, así como seguir al pie de la letra las actividades propuestas en los programas del Campo de lenguaje, les da no sólo la confianza, para coordinar los cursos, sino que les hace pensar que disponen de los conocimientos disciplinares para formar a los estudiantes.

Algunos formadores piensan que la formación permanente, la lectura de textos relacionados con la disciplina, según Pozo y Porlán (2014) es necesaria porque se justifica para atender la necesidad de completar y actualizar los contenidos disciplinares, de los cuales ellos son responsables. Siguiendo a estos autores el conocimiento del contenido no debe ser sólo un conocimiento adecuado en la disciplina sino sobre la disciplina. Estos resultados marcan las líneas en que continuará la investigación, será necesario mirar otras dimensiones de las prácticas de formación de los estudiantes.

Conclusiones

En lo que respecta a la disciplina y lo que se ha investigado, aún hay que revisar aquellas acciones que se derivan del conocimiento que los <<formadores>> tienen acerca del contenido que se enseña al futuro docente y que este a su vez habrá de enseñar a los niños en los preescolares y las escuelas primarias, tomando en cuenta que de este conocimiento derivan otras prácticas de formación como son la planificación didáctica, la práctica en las escuelas de educación básica, y la reflexión del estudiante de su propia práctica.

En los avances dan cuenta de que las prácticas de los <<formadores>> conciben a la formación centrada en el saber disciplinar y en el formador como el depositario del saber según Porlán y Pozo (2014). El docente se preocupa más por terminar el programa que por los conocimientos didácticos y pedagógicos que debe poner en práctica en la formación del futuro docente.

En este estudio se profundizará más en cómo han configurado sus prácticas de formación los <<formadores>> de la ENVM, respecto a los contenidos disciplinares del lenguaje desde lo pedagógico, didáctico así como desde la dimensión ética de la práctica.

Referencias

- Arredondo, L. María Adelina. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12. 473-486
- Bertely, M. (2003). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar*. México: Ediciones Paidós.
- Bolívar, Antonio. (2001). “Recogida de datos biográficos: instrumentos” en Bolívar, A., Domingo, J., Y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar. Barcelona: La muralla, pp. 155-191
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación. Biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) Recuperado de: redie.uabc.mx/contenido/vol4nº17contenido-bolivar.pdf

- Davini, María Cristina. (2005). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- Enriquez, Eugéne. El relato de vida. Interfaz entre intimidad y vida colectiva Perfiles Latinoamericanos [en línea] 2002, (diciembre.sin mes): [Fecha de consulta 3 de mayo de 2019] Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502103>
- Gómez, Sánchez. Elia. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. 36. 167-192. 10.28928/revistaiztapalapa/782015/aot2/sanchezgomez.
- INEE. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. CDMX. Indicadores Educativos.
- Lozano Andrade, Inés. Gutiérrez Álvarez Edith. (2013) Procesos formativos y práctica de los formadores de docentes. México, D.F. Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Lozano Andrade, Inés. (2017) Teoría y Práctica en la formación docente. Una mirada sociológica. CDMX. NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de educación, 531-593.
- Marcelo, C., & Denise, V. (2009). Desarrollo Profesional Docente. Málaga, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Martín del Pozo, R. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. Revista de Educación, 115.
- Mercado Cruz, Eduardo (2008). Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal, México, Plaza y Valdés.
- Rodríguez, G. G, J. F., y García, E. J. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Granada, Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Estrategias didácticas con propósitos comunicativos. Licenciatura en Educación Primaria Programa del curso Plan de estudios 2012. México, D.F. CONALITEG
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Procesos de alfabetización inicial. Licenciatura en Educación Primaria Programa del curso Plan de estudios 2012. México, D.F. CONALITEG
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Prácticas sociales del lenguaje. Licenciatura en Educación Primaria Programa del curso Plan de estudios 2012. México, D.F. CONALITEG
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Producción de textos escritos. Licenciatura en Educación Primaria Programa del curso Plan de estudios 2012. México, D.F. CONALITEG
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios 1997, Licenciatura en educación primaria. México: CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). El trayecto de Práctica Profesional. Orientaciones para su desarrollo. México: CONALITEG.

- Secretaría, d. E. (2011). Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. México, D. F.: CONALITEG.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.

SABERES DE FORMADORES DE DOCENTES EN EL TRAYECTO DE PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Dra. Verónica Mora Rojas
Doctorado en Educación
Subdirección de Educación Normal
veronica.mora930@edugem.gob.mx

Línea Temática: Los campos disciplinares de la Educación Normal.

Resumen

La ponencia, resultado de una investigación, da cuenta de los saberes que los formadores de docentes de una escuela normal evidencian durante la formación inicial de sus estudiantes, en los cursos de preparación para la enseñanza y aprendizaje; desde el trayecto formativo de Aritmética, Álgebra, Geometría y Procesamiento de información estadística, del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, cuya finalidad permite el cumplimiento de las competencias profesionales desde los componentes disciplinares que contribuyen a la preparación profesional de los estudiantes.

El estudio hermenéutico centró la mirada en los profesores titulares de los cursos, quienes poseen una formación diversa y orientan su práctica desde referentes construidos en su experiencia profesional.

El objetivo: Interpretar los saberes que poseen los formadores de docentes para enfrentar la enseñanza de las matemáticas con los futuros profesores de primaria; permitió trabajar las interrogantes ¿cuáles son los saberes que ponen en juego los docentes para formar en matemáticas a los futuros profesores? ¿cómo los formadores de docentes han enfrentado el trabajo en estos cursos?

Los resultados sustentan que los saberes docentes se sostienen en la formación de base que poseen y en la experiencia, la cual les permite apropiarse del oficio de enseñar.

Palabras clave: saberes docentes, trayectorias formativas, enseñanza y aprendizaje de matemáticas, saberes profesionales.

Planteamiento del Problema

Los resultados en el área de las matemáticas, muestran deficiencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica; éstos, los da a conocer el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), después de la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); en ellos se indica que en 2017, el 86.2% de los alumnos de tercero de secundaria de educación básica evaluados, se encuentran en un nivel insuficiente y elemental y, solamente el 13.7%, está en un nivel de bueno y excelente (INEE, 2018).

Estos resultados obligan a asumir el reto de transformar la manera en la que se abordan los contenidos matemáticos en la educación básica. Se hace necesario entonces, transformar las prácticas de los profesores formadores de docentes, ya que la forma de aprender del estudiante normalista determina, en muchos casos, la manera en que ha de enseñar, “se alcanza el máximo grado de incoherencia cuando los formadores de formadores explican cómo debe enseñarse y no enseñan cómo dice que debe hacerse” (Monereo, 1998, p. 64).

Es fundamental la transformación de las formas de enseñanza para que los alumnos sean activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que hoy demanda nuestra sociedad; asimismo, es imperante la coherencia entre el enfoque didáctico que se sugiere en los programas de estudio de la disciplina, su aprendizaje y su enseñanza, para lograr marcar la diferencia entre un profesor que impulse el desarrollo intelectual de sus alumnos y uno que lo frene,

Sin embargo, el trabajo de los formadores de docentes refleja situaciones diversas al dirigir los programas de estudio del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje; desde los profesores que aplicaban la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y la reflejaban en el aula, hasta quienes carecían del dominio de la disciplina y se evidenciaba en las sesiones de trabajo. Sin duda, la formación de los estudiantes normalistas, representan un gran reto para la Escuela Normal, ya que ésta debe responder a las necesidades de la Educación Básica.

Por lo anterior, no debe perderse de vista la finalidad de la didáctica de las matemáticas como el conocimiento de los fenómenos y procesos relativos a la enseñanza de la disciplina, para controlarlos y por medio de ese control optimizar el aprendizaje de los alumnos (Gálvez, 1994), por medio de esta se incide en que “los docentes promuevan en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinarios [...] la apropiación y movilización de aprendizajes, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes” (DOF, 2012, p. 3).

No obstante, en las actuales reformas educativas a la educación normal, se ha impulsado desde la organización curricular el trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, el cual aborda el saber disciplinario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad, en el que se logre un dominio conceptual de las disciplinas y estrategias para su tratamiento didáctico específico.

Aun cuando la historia marca un rotundo fracaso respecto a la asignatura de matemáticas deben reconocerse los saberes profesionales de los formadores de los estudiantes normalistas en el campo de la didáctica de las matemáticas.

Marco Teórico

Se revisaron los fundamentos teóricos de la formación docente desde la postura de Ferry (1991); así como los saberes docentes desde la perspectiva de Tardiff (2004) y Mercado (2002) y se consideran los saberes profesionales de la docencia (Pineda, 2013).

Bajo esta lógica, el tema de la formación refleja diversas miradas, la formación de profesores considerada como uno de los factores fundamentales para elevar la calidad de la educación, sin embargo, al tomar como eje al docente debe considerarse la formación que permite comprender los saberes y los aspectos vinculados con el ejercicio práctico en el trabajo docente.

La formación de enseñantes ha sido una preocupación para quienes se encuentran en las instituciones formadoras de docentes. La formación es la clave dentro del sistema educativo, la manera en que se forman los normalistas determina la orientación de la escuela, no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en su ideología, “la institución de formación de los futuros maestros es el lugar de mayor concentración ideológico, es el lugar donde se interiorizan los valores y las normas, que posteriormente serán exteriorizadas en la acción educativa” (Ferry, 1991, p. 49).

En el rastreo del concepto de formación se observa que la formación cumple una función importante en el desarrollo del sujeto, por lo que, es importante hacer notar tres características de la formación, de acuerdo con Ferry (1991): una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores. Una formación doble, alude a la enseñanza en términos de una formación científica y una formación profesional que se reduce a lo pedagógico que incluye a su vez otros aspectos como las tareas de concertación, de gestión, de orientación; algunas veces la formación tiende a minimizar una de las otras dimensiones, es necesario re equilibrar la formación por medio del refuerzo de una u otra dimensión; en tanto, una formación profesional, admite que los enseñantes son profesionales reconocidos por su competencia; otra característica de la formación de los enseñantes es la de ser una formación de formadores (Ferry, 1991).

No obstante, esto implica a los formadores de docentes, ya que son ellos quienes incidirán en la construcción de la docencia. La docencia es una puesta en escena del saber, es un proceso de institucionalización del acto de enseñar, cuya función primordial es el movimiento de saberes que favorecen tanto a procesos de aprendizaje como a la adquisición de conocimientos; es también un campo y un ejercicio profesional en el que se despliegan saberes que dinamizan procesos de conocimientos apoyados en áreas y campos disciplinarios. Por ello es innegable que la docencia es un campo profesional que necesita de saberes y habilidades para su desarrollo, los cuales se adquieren en procesos de formación y a través de experiencias acontecidas en el ámbito del trabajo docente (Pineda, 2013).

La docencia es una acción de transformación que desarrollan maestros y estudiantes, en forma conjunta, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de cambiar dominios de contenidos, afectos, valores, destrezas (Glazman, 1988); es un ámbito del campo profesional al que el sujeto llega y se apropia a través del contenido mismo de su formación y por el ejercicio que éste realiza en prácticas docentes concretas. Una docencia que no logra articular el contenido de enseñanza con el saber pedagógico, que el ejercicio práctico nos demanda no logra configurar un escenario de dominio y experiencia en los saberes profesionales de la docencia (Pineda, 2013); por lo que, los saberes profesionales de la docencia se inscriben en el horizonte de procesos de conocimientos y de aplicación de prácticas auténticas; estos saberes profesionales se hacen visibles en la enseñanza que configura un estilo de docencia que se enriquece con la incorporación y transformación de éstos a través de la incorporación de conocimiento. Los saberes profesionales comparten los principios que establecen los saberes que se producen y recrean en la experiencia.

En la noción de saber docente, se destaca la relación del saber con el contexto y sus condiciones, la naturaleza social del saber, la heterogeneidad del saber, la temporalidad y fuentes del saber. El saber docente se expresa en los diferentes contenidos curriculares,

integra conocimientos, son producto de una construcción colectiva, ya que es determinante la relación activa del docente con los referentes de los alumnos. Apropiarse de los saberes implica una relación activa con ellos, por lo que se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta el docente.

Es necesario reconocer que el saber no puede tratarse como una categoría autónoma y alejada de realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran los educadores, esto implica que la cuestión del saber no puede separarse del trabajo realizado a diario por los docentes; hablar del saber implica hablar del saber de alguien que trabaja en algo concreto; el saber no es una cosa, “el saber de los maestros, es el saber de ellos y está relacionado con su persona y su identidad, con su experiencia de vida, su historia profesional, así como las relaciones con sus alumnos en el aula” (Tardiff, 2004, p. 10). En este ámbito, el saber de los docentes es un saber social, su existencia depende de los profesores como actores de su práctica; el saber es compartido por los maestros que poseen una formación común, son parte de una organización y están sujetos a los planes y programas de estudio.

La noción desarrollada por Mercado (2002), de “saberes docentes” retoma el concepto de saber cotidiano, argumenta que los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente, señala que en “el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintos ámbitos” (p. 14). Destacan los elementos que permiten la constitución del saber cómo la anticipación de la enseñanza, la improvisación, las zonas indeterminadas de la práctica, la incertidumbre y la planeación.

Metodología

Respecto a los aspectos metodológicos, la investigación es de corte cualitativo y pretende comprender e interpretar los saberes que poseen los formadores para asumir la enseñanza de las matemáticas con los futuros docentes de primaria, el estudio se realizó con los docentes formadores de docentes de una Escuela Normal del Estado de México, donde se imparte la Licenciatura en Educación Primaria, cuyo plan de estudios presenta un trayecto formativo de preparación para la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de los primeros cuatro semestres de la formación inicial; los cursos que forman disciplinariamente a los futuros docentes para trabajar el campo de las matemáticas en la escuela primaria.

El objeto de estudio, desde esta perspectiva permite poner en juego la principal tarea del investigador, comprender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de

vista de quienes la experimentan, en este caso los docentes formadores de maestros (Hernández, Baptista y Fernández, 2010). Se trabaja desde un estudio de caso, que según Coolican (1997) es una herramienta de investigación ampliamente utilizada en el campo social, como una forma de entender los fenómenos humanos, de modo que ofrece una comprensión más profunda de éstos. En concordancia con esta perspectiva Rodríguez, Gil, & García (1996) propone el Estudio de Caso como el más adecuado para abordar de manera detallada y sistemática este objeto de estudio.

Cabe aclarar que los sujetos de estudio impartieron los cursos de Aritmética, Geometría, Algebra y Procesamiento de la Información Estadística, también es importante mencionar que los docentes fueron designados por agentes externos a los procesos de la investigación.

Se llevó a cabo la estrategia interpretativa producto de la propuesta de Zamora & García (2011, p.106), con la cual se puede “elucidar el sentido y significados de las acciones que se estudian; pues el ejercicio interpretativo no acepta que sean los investigadores quienes lo generen”, comienza una vez que, como investigador se introduce a las aulas de la escuela normal donde los docentes formadores de docentes dirigen la enseñanza de los cursos correspondientes al trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje y ponen en juego sus saberes respecto a la didáctica de las matemáticas; a partir de ello se obtuvo la evidencia empírica para caracterizar el objeto de estudio de esta investigación. Con ayuda de la hermenéutica crítica en cuanto estrategia interpretativa, la cual pretende comprender, aprender y entender el contexto de lo humano se logró interpretar que saberes poseen los sujetos de estudio de la investigación.

El trabajo de campo posibilitó la integración de los registros de la práctica en los cuales se plasmaron los acontecimientos desarrollados durante las sesiones de matemáticas que se observaron; los instrumentos obtenidos fueron sometidos a la interpretación mediante ejercicios de comprensión y explicación, una vez que se contaba con el documento (texto) ya corregido; con un proceso que se concreta con la limpieza del registro.

Por ello, las preguntas de investigación a las que se dio respuesta fueron: ¿cuáles son los saberes que ponen en juego los docentes para formar en matemáticas a los futuros profesores?, ¿cómo los formadores de docentes han enfrentado el trabajo en estos cursos?

El procedimiento que se siguió en la investigación no responde a una estructura rígida o estandarizada, más bien atendió a una variedad de modalidades de trabajo que permitieron interpretar el saber docente respecto a la didáctica de las matemáticas, manifestado durante la docencia de los formadores de los estudiantes normalistas, en el desarrollo de los cursos en la escuela normal.

Desarrollo y Discusión

La formación de docentes en matemáticas es un aspecto clave para la mejora en la enseñanza de las mismas, así lo considera Vassiliou (2012), pues la inquietud por los estudios internacionales respecto al bajo rendimiento escolar en matemáticas llevó a establecer en 2009 el siguiente objetivo común para toda la Unión Europea: para 2020 el porcentaje de jóvenes de 15 años con un nivel de competencia insuficiente en lectura, matemáticas y ciencias debería ser inferior al 15%, para lograrlo es necesario identificar aspectos clave en la formación de docentes de matemáticas.

En este sentido, es importante cambiar los procesos de enseñanza basados en el aprendizaje memorístico donde el profesor es quien explica el contenido a los alumnos, a quienes se les otorga un rol pasivo; el rol del profesor debe ser el de guía, facilitador del conocimiento; el docente debe alentar a los alumnos, debe generar situaciones didácticas que aseguren su aprendizaje.

La mayoría de los estudios sobre si los docentes son o no eficientes, reposan en la indagación de su conocimiento matemático, haciendo de lado el papel que tienen las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (Thompson, 1992), no obstante estos elementos no deben imperar uno sobre otro; es necesario reconocer que los docentes traen consigo concepciones respecto a su formación como profesionales de la educación que son fruto de su experiencia la cual influye en la manera de tratar las matemáticas en el aula (Andrews y Hatch, 2012).

Durante el desarrollo de la presente investigación se interpreta el saber docente que los formadores de profesores ponen en juego al impartir los cursos del trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje, en particular de las matemáticas, durante la formación inicial de los futuros maestros de educación primaria.

El objetivo general que permitió guiar la investigación fue interpretar los saberes que poseen los formadores de docentes para enfrentar la enseñanza de matemáticas de los futuros profesores de primaria.

La investigación desarrollada se centró en analizar las prácticas de los formadores de docentes de los cursos del trayecto formativo de preparación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, a partir de la hermenéutica que afirma que las acciones sociales requieren al menos una interpretación racional, entendiendo por hermenéutica toda expresión de

significado, y para comprender dicho significado es necesario la participación en algunas acciones comunicativas [...] que resulten comprensibles a las personas (Habermas, 1985).

El análisis de datos que se siguió en la investigación, atendió en primer lugar a la hermenéutica de la vida cotidiana como punto de partida, a partir de las entrevistas fue posible reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en distintos contextos de la vida social; esto es, una interpretación de las doxas (discurso de los sujetos), una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social (Thompson, 2002).

Para la interpretación de la realidad observada se reconoce, según Habermas, que los participantes en una interacción no parten de los mismos supuestos, por ello se concluye que una comprensión previa solamente se da de modo parcial y no puede cuestionarse en su totalidad. Durante el desarrollo de los procedimientos hermenéuticos, para comprender lo que se dice en el aula de observación, el intérprete tiene que contar con un conocimiento sobre el objeto de estudio que se analiza. Finalmente, se concretó una congruencia entre el referente teórico (Saberes construidos en torno a la didáctica de las matemáticas), el referente metodológico (Estrategia interpretativa) y el contexto donde se ubica la evidencia empírica (Aulas de clase de la escuela normal donde los formadores de docentes impartieron clases de matemáticas durante los cursos que integran el trayecto formativo).

A partir de la interpretación hermenéutica se logró esclarecer el saber docente que enfrentan los formadores de profesores en la actividad matemática en el desarrollo de los cursos del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se utilizaron como técnicas de investigación la observación directa en las aulas de la escuela normal, durante el desarrollo de los cursos de Aritmética, Geometría durante un semestre y posteriormente los cursos de Álgebra y Procesamiento de la Información Estadística en otro semestre; ambos semestres correspondientes a un ciclo escolar. Asimismo, la entrevista semiestructurada aplicada a los sujetos de estudio de la investigación.

Con ello se derivó el supuesto en el que, el saber docente que los formadores poseen refiere a un saber profesional, el cual se sustenta en el transcurrir de la experiencia que van logrando durante el desarrollo de la docencia, que se conjuga con su formación de base. Este acercamiento al saber docente de los formadores permitió identificar que son pocos los trabajos que dan cuenta de las condiciones en las que se desarrolla la preparación de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela normal, por lo que es necesario que, al interior de las aulas normalistas, en tanto espacios donde se forman a las nuevas generaciones de docentes, se reflexione sobre la situación de las matemáticas y los profesores que forman a los futuros docentes.

Resultados

Los resultados encontrados, a partir de la investigación permitieron re-conocer los saberes profesionales de la docencia que ponen en juego los docentes formadores de docentes en la formación inicial de los estudiantes normalistas al desarrollar los cursos del trayecto formativo de preparación para la enseñanza y aprendizaje en la disciplina específica de las matemáticas.

A partir de la utilización de la estrategia interpretativa se pudo entender el sentido y significado de la evidencia empírica, la cual se obtuvo con la técnica de la observación directa, misma que permitió durante el trabajo en el aula adentrarse en el desarrollo de las clases de los cursos de Aritmética, Geometría, Álgebra y Procesamiento de la información estadística, para “registrar los actos del habla” (Zamora & García, 2011, p. 102).

Los docentes sujetos de esta investigación cuentan con una preparación diversa, la cual va desde ingenieros, técnicos en informática, hasta licenciados en educación secundaria con especialidad en matemáticas y bueno no pueden descartarse a los arquitectos quienes también formaron parte de esta caracterización.

La indagación sobre las concepciones de los docentes se plasmaron a partir de las entrevistas, en ella se profundizó en los saberes profesionales que poseen los formadores de estudiantes normalistas; identificando en ellas por un lado la formación académica y por otro lado la experiencia en la docencia y en la aplicación de los programas de estudio de los cursos correspondientes al trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, para así poder identificar el dominio en el campo disciplinar de las matemáticas.

Cabe destacar que del total de docentes entrevistados sólo uno cuenta con la formación específica de la disciplina, más no con el dominio de la didáctica de las matemáticas; ya que la mayor parte de su práctica docente la ejerció en niveles educativos diferentes a la educación superior. Al respecto en la siguiente viñeta expresa una reflexión sobre la acción docente:

Docente 1: “No es lo mismo enseñar algún contenido de matemáticas a los alumnos, que enseñar a los alumnos a enseñar ese contenido”

Con las doxas trabajadas se concretó una congruencia con el referente teórico, en él se destaca que los saberes profesionales de la docencia (Pineda, 2013) se hacen visibles en la enseñanza, sin embargo, durante la formación inicial es difícil identificar que los saberes sean producto

del trabajo cotidiano, el docente formador de docentes recurre a una racionalidad en la que excluye las generalizaciones y busca comprender el sentido de sus saberes profesionales.

Por lo anterior, la construcción del conocimiento profesional es una construcción social, incluso la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción posibilitan la validación de nuevos saberes en la formación de los futuros docentes.

Las implicaciones del saber disciplinar en la gestión escolar, en la formación inicial y permanente de profesores y, en la práctica determinan los saberes profesionales de los formadores de docentes.

Los resultados obtenidos dan cuenta que el proceso de imitación, aún en los docentes formadores de docentes es imperante; pues aquéllos que no poseen el manejo del enfoque determinado en los programas de estudio de los cursos, difícilmente tienen posibilidades de éxito en el aula, por lo que buscan el apoyo con docentes a quienes se les ha caracterizado por un mayor dominio disciplinar y didáctico.

De igual forma con la observación, como acto de escucha mutua entre los actores que participan en la docencia requiere de interpretar el significado de las interacciones verbales y no verbales en el aula; lo que lo convierte en un acto de lectura de la realidad. Durante las observaciones se pudo identificar la falta de dominio de la disciplina y la didáctica, en particular en el curso de Procesamiento de la información estadística, el docente titular del curso no tomó en cuenta el enfoque didáctico, el cual implica recuperar los significados de los conocimientos matemáticos y recontextualizarlos; es decir, ponerlos en situaciones en las que cobren sentido para el alumno al permitirle resolver problemas.

En consecuencia, las prácticas docentes son el resultado de “ver e “imitar” a docentes experimentados, por lo que los saberes docentes se sostienen en la formación de base que poseen los docentes formadores de docentes y en la experiencia, la cual les permite apropiarse de la enseñanza.

Conclusiones

Como se documentó en la investigación, la docencia se concibe como un trabajo sustentado en los saberes que los maestros se apropian y generan en la resolución cotidiana de la enseñanza (Mercado, 1991). Se evidenció que en la docencia se aplican y ponen en juego los saberes construidos durante la trayectoria profesional y con ello se enfatiza que el trabajo

docente desarrollado en la escuela normal reflejó los saberes durante el desarrollo de los cursos del trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, el cual se sostiene en la formación de base que poseen los docentes formadores de docentes y en la experiencia por la que se apropian del oficio de enseñar.

El saber profesional en la docencia ofrece un espacio amplio de intervenciones que confiere el significado en los perfiles profesionales para el quehacer docente; los saberes tienen una función estratégica para los aprendizajes y la construcción de conocimientos. Estos saberes son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, los cuales se adquieren a partir de una situación real.

Se destaca que el maestro debe conocer los contenidos matemáticos básicos según el programa vigente; no se trata de enseñar las matemáticas como un conjunto de herramientas a usar, sino como la construcción de éstas hacia su utilidad significativa.

Bajo este contexto, se presentan dificultades respecto al conocimiento de contenidos matemáticos, su conceptualización y construcción, así como su aplicación y profundización con que se desarrollan y transmiten las matemáticas.

El profesor debe tener un conocimiento especializado, esto es, la formación matemática que debe conocer sobre la disciplina y la manera en que los futuros docentes deberán enseñarlo; esto es su didáctica, pero con conocimiento profundo de la teoría que lo sustenta.

De igual forma, se visualiza el horizonte de formación matemática como una posibilidad de encontrar las aplicaciones en el contexto y la realidad de los alumnos, es decir, que los aprendizajes matemáticos respondan a las necesidades del alumno en su ámbito de desenvolvimiento.

Los saberes brindan la base significativa para situar las posibilidades que da el conocimiento y la experiencia en el desarrollo de la práctica (Puiggrós & Gagliano, 2004).

Cuando los saberes son compartidos y valorados colectivamente tienden a consolidarse en una dialéctica activa que oscila entre lo asimilado y lo por venir. Enseñar es un saber integrar las distintas dimensiones por las que se constituye un sujeto en formación (Pineda, 2013).

Reconocer que la formación de docentes no es la más adecuada, nos lleva a superar las propuestas que ofrecen aspectos teóricos primero y prácticos después, mismas que terminan disociando los conceptos disciplinarios de la experiencia que se adquiere en el ejercicio de la profesión. La formación inicial debe impactar en los futuros docentes, se requiere que los

espacios curriculares promuevan la reflexión sobre el quehacer docente, vinculándose con la práctica real, así como los aportes teóricos y los saberes docentes; con ello, mostrar las prácticas y los conocimientos en los procesos constitutivos de la enseñanza.

En este sentido, el profesor aparece como elemento clave para el mejoramiento de la enseñanza; sin embargo, existen múltiples factores que inciden en los resultados obtenidos respecto de las evaluaciones en matemáticas, los cuales no son responsabilidad directa del docente, sino de todo un sistema, que debe crear las condiciones necesarias para el mejoramiento de la docencia.

Mientras el saber docente no se defina por la posibilidad de utilización y apropiación, que alude a la capacidad del sujeto para tomar posición al hablar de un objeto o práctica discursiva, se seguirá manifestando el saber de la experiencia irreflexivo (Orozco, 2009).

REFERENCIAS

- Andrews, P. y Hatch, G. (2012). A Comparison of Hungarian and English Teachers Conceptions of Mathematics and its Teaching Educational Studies in Mathematic. 43(1), 31-64.
- Coolican, H. (1997). Métodos de investigación y estadística en psicología. México: Manual Moderno.
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós educador.
- Gálvez, G. (1994). “La didáctica de las matemáticas”. En C. Parra, & I. Saiz, Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones (págs. 39-50). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Glazman, R. (1988). La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. México, El Caballito.
- Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa, tr. del alemán Ramón García Cotarelo. Barcelona: Península.
- Hernández, R. Baptista, P. y Fernández. C. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-Hill.
- INEE, (2018) Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2017, SEP, México
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y Aprendizaje, 14, 59-72.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. México: Fondo de Cultura Económica.

- Monereo, C. (. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México: Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista).
- Orozco, F. B. (2009). La categoría crítica y educación: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico. En M. Gómez Sollano, & L. Hamui Sutton, Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate (págs. 41-57). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pineda, P. I. (2013). Sujetos de la docencia: Itinerarios, saberes e identidades. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Puiggrós, A., & Gagliano, R. (2004). La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina. Argentina: Homo Sapiens.
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J., & García, J. E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. Nueva York, Estados Unidos de América: Macmillan.
- Thompson, J. (2002). La metodología de la interpretación. En J. Thompson, Ideología y cultura moderna (págs. 395-422). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vassiliou, A. (2012). La enseñanza de las matemáticas en Europa. Retos comunes y políticas nacionales. Red española de información sobre educación. Gobierno de España. Ministerio de Educación, cultura y deporte. EURYDICE Comisión Europea. Recuperado de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Zamora, C. G., & García, M. M. (2011). Estrategia interpretativa para investigar ... en educación (Compartiendo una lógica de interpretación en construcción). Jalisco: SUMAEM.

UNA APROXIMACIÓN DE LOS TRAYECTOS FORMATIVOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Jocelyn Cano Rodríguez

Dirección de Educación Normal

jocelyn.cano@gmail.com

Merced Guadalupe Hoyos Ramírez

Dirección de Educación Normal

hora010@hotmail.com

Línea temática. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

Resumen

Los docentes son unos de los agentes fundamentales en el proceso educativo, porque a través de su trabajo coadyuvan a la transformación del país. En este sentido, las escuelas normales tienen el compromiso de formar docentes de excelencia que respondan a las necesidades y al contexto en el que están inmersos. Para ello, se requiere, entre otros aspectos, conocer qué tan satisfechos se encuentran los estudiantes con la formación recibida. Así, este trabajo tuvo como propósito desarrollar un programa consistente que contribuya a mejorar los procesos formativos de los programas educativos que se ofrecen en las Escuelas Normales de Veracruz. La información se obtuvo a partir de la aplicación de una encuesta en línea, apoyada en el método de investigación cuantitativo, para el cual se diseñaron variables de tipo categóricas y el uso de técnicas estadísticas multivariadas. Los resultados permiten identificar los campos disciplinares identificados como fortalezas y los que están en área de oportunidad respecto a los elementos necesarios para poder ejercer la docencia.

Palabras clave: Trayectos formativos, Satisfacción profesional, Planes de estudio, Educación Preescolar, Educación Primaria.

Planteamiento del problema

Los planes de estudio 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria establecen, en el perfil de egreso, las competencias genéricas y profesionales que describen el desempeño que deberá demostrar el egresado al término del programa educativo. Para ello, en la malla curricular los cursos se organizan en cinco trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el Aprendizaje, Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Optativos, y Práctica profesional.

Los planes de estudio de cualquier programa educativo requieren una evaluación con el objetivo de identificar fortalezas y áreas de oportunidad, y de ser necesario, replantear aquellos elementos que no estén aportando, en este caso, a la formación profesional del futuro docente de educación básica.

El programa de seguimiento a egresados es un elemento estratégico en las Escuelas Normales (EN), debido a que aporta elementos claves para la calidad y eficiencia en las escuelas formadoras de docentes, en el cual los resultados ofrecen información respecto al logro de los programas educativos y, además, sirven como insumo para la toma de decisiones, ya que el objetivo de las EN es formar docentes de excelencia que respondan a las necesidades y el contexto en el que se desarrollarán. Lo anterior, está enmarcado en las políticas actuales como se describen a continuación.

En el ámbito internacional, se encuentra el plan de acción mundial denominado “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” que adoptó la Asamblea General de la ONU, la cual consta de 17 objetivos de desarrollo sostenible, específicamente el 4 se centra en la educación de calidad y tiene como una de sus metas la 4.c “Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (UNESCO, 2015, p. 21). Por ello, resulta importante conocer cómo se están formando los futuros docentes de educación básica.

En el ámbito nacional, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo 3° se establece que:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por

evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2019, p.5).

En este sentido, es necesario además de realizar evaluaciones diagnósticas, llevar a cabo evaluaciones al concluir el plan de estudios a fin de identificar si se cumplieron los objetivos del mismo.

Con relación a las políticas estatales, hay dos: el Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024 y el Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024. El Plan Veracruzano de Desarrollo hace mención del fortalecimiento de la educación normal:

Resulta importante fortalecer las escuelas normales, coadyuvando para incorporar en los procesos formativos opciones que atienden las necesidades del contexto veracruzano, entre ellas y de manera particular, la formación para la atención pertinente en escuelas multigrado, así como en enfoques de enseñanza y diseño de situaciones de aprendizaje orientados a la movilización de saberes de estos educandos (Oficina de Programa de Gobierno, 2019, p.168).

A partir del derecho de los docentes de acceder a un sistema integral de formación, es que resulta necesario fortalecer las escuelas normales como instituciones encargadas de la formación inicial de docentes de educación básica; y una manera de llevarlo a cabo es conociendo la satisfacción de los egresados respecto a la formación recibida en la EN con relación a su práctica profesional, es decir, a partir de sus jornadas de práctica puedan retroalimentar los contenidos, los elementos teóricos, metodológicos y didácticos de los cursos.

El Programa Sectorial Veracruzano de Educación, surge a partir del Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-20204, en él se reconoce

El papel fundamental del magisterio veracruzano, también considera que la formación, tanto inicial como continua, de docentes y directivos, se ofrezca a partir de las necesidades detectadas en las evaluaciones diagnósticas, y tomando en cuenta el contexto en el que se desempeñan, atendiendo no sólo aspectos curriculares, sino emocionales y sociales, para que en un marco integral brinden un servicio educativo de excelencia (Gobierno del Estado de Veracruz, 2019, p. 25).

Para brindar educación de excelencia es necesario que se considere el contexto en el que se ubican los servicios educativos, de tal manera que la oferta se realice con pertinencia.

Sin embargo, las escuelas normales carecen de autonomía técnica, ya que de acuerdo con lo establecido en el Artículo 3º Constitucional, sus planes y programas serán determinados por el Ejecutivo federal, lo que puede provocar que no se atiendan adecuadamente las características de los servicios educativos en las entidades, aunque los estados puedan

exponer su situación particular a la autoridad federal correspondiente (Gobierno del Estado de Veracruz, 2019, p. 42).

En este sentido, respecto a la formación docente, resulta importante fortalecer a las escuelas normales con la incorporación de opciones que atiendan las necesidades del contexto veracruzano en los procesos formativos. Para ello, una de las estrategias que se han utilizado para conocer las necesidades del contexto del estado de Veracruz es el diseño e implementación del *programa interinstitucional de seguimiento a egresados*, el cual tiene como objetivo contribuir a mejorar los procesos formativos de los programas educativos que se ofrecen en las Escuelas Normales de Veracruz, a partir de la identificación de elementos claves para la calidad y eficiencia en las escuelas formadoras de docentes.

Este programa es un trabajo en conjunto en donde participan la Dirección de Educación Normal y las escuelas normales públicas, y en él se incluye a los estudiantes, egresados y empleadores. Se encuentra organizado en dos etapas: la primera es una encuesta de salida dirigida a los estudiantes que se localizan inscritos en octavo semestre, y será el tema que nos ocupará en este trabajo, y la segunda es una encuesta dirigida a los egresados y empleadores.

Marco teórico

Uno de los indicadores que permiten medir la calidad de la enseñanza y de los servicios que ofrecen las instituciones es el grado de satisfacción de los estudiantes involucrados en este proceso educativo, ya que son ellos los beneficiarios directos, quienes se enfrentan a la realidad de las prácticas profesionales. En este sentido,

La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos; y resulta importante saber que ellos manifiesten su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, asimismo con las instalaciones y equipamiento (Gento y Vivas, 2003, p. 72).

Así, es necesario realizar estudios formales que den cuenta de la calidad del servicio, de la enseñanza y del plan de estudios de los involucrados en el proceso educativo; lo que permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad, y a partir de ello, la toma de decisiones que contribuyan a la excelencia educativa.

En este sentido, este documento centra su atención en la satisfacción de los estudiantes de octavo semestre respecto al plan de estudios 2012 de las licenciaturas en educación preescolar

y en educación primaria, como se mencionó anteriormente, específicamente en los trayectos formativos, los cuales integran los cursos de acuerdo a campos disciplinares específicos.

Los trayectos formativos se refieren a “la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (DOF, 2012, p. 15).

Cada uno de los trayectos formativos integra los cursos de manera transversal como un continuo articulado y no sumativo, ya sea entre cursos del mismo trayecto formativo o entre cursos de diferentes campos disciplinares, lo que permite “explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso” (DOF, 2012, p. 15).

Metodología

Los sujetos que participaron en el estudio fueron 177 estudiantes inscritos en octavo semestre, generación 2014-2018, de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, ofertadas en cuatro EN públicas del estado de Veracruz.

La investigación tuvo como objetivo general: Desarrollar un programa consistente que contribuya a mejorar los procesos formativos de los programas educativos que se ofrecen en las Escuelas Normales de Veracruz.

El estudio se desarrolló con base en el método de investigación cuantitativo, para ello se diseñaron variables categóricas y el uso de técnicas estadísticas multivariadas que permitieran la comparación de varios grupos de sujetos a fin de conocer los aspectos de interés sobre la población de estudio (Bisquerra, 2018).

La técnica que se utilizó para la obtención de resultados fue una encuesta, y el instrumento un cuestionario. En el diseño de la encuesta de salida participó personal de la Dirección de Educación Normal y los responsables del seguimiento de egresados en las EN públicas del estado de Veracruz, para este diseño se tomaron como referente los planes de estudio 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria, con el propósito de obtener información de los procesos formativos. El cuestionario se conformó por 16 preguntas, en cinco categorías; para ello se utilizó una escala Likert de frecuencia (1= Nunca, 2= Pocas veces, 3= Algunas veces, 4= Casi siempre y 5= Siempre). Una vez concluido, se procedió a

la validación a través de dos técnicas: revisión por docentes expertos y el pilotaje; lo que permitió realizar los ajustes pertinentes.

El cuestionario se ubicó en la plataforma google drive para su aplicación; en la que los estudiantes de octavo semestre debían ingresar a responder; para ello, los responsables del seguimiento en cada escuela establecieron las estrategias necesarias para obtener la información de los estudiantes.

Al finalizar el periodo de aplicación de la encuesta, se les entregó la base de datos a los responsables y se les asesoró respecto a cómo debían realizar el análisis de la información, incluso se elaboraron tutoriales sobre la estructuración de las bases de datos y plantillas para frecuencias y gráficos. Esto contribuyó a que tuvieran las condiciones para elaborar el informe de su institución.

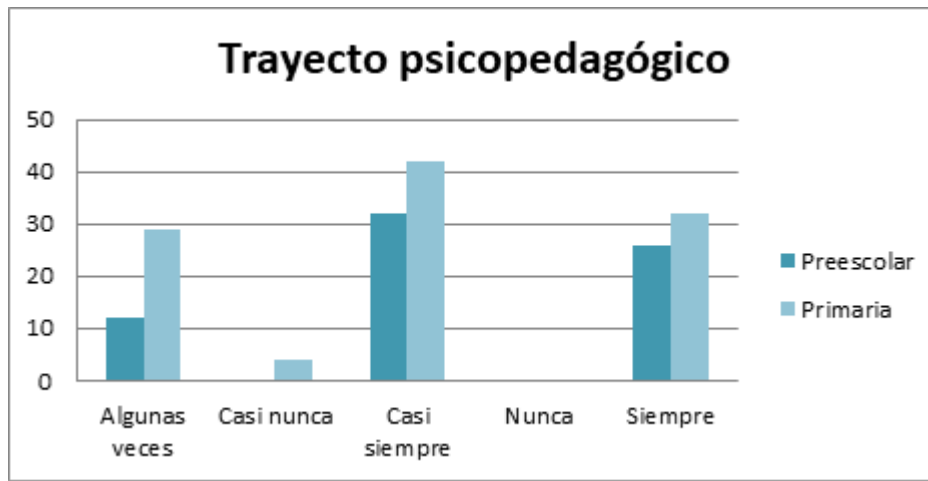
Resultados

En el plan de estudios 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria se estructuró la malla curricular en cinco trayectos formativos. En este sentido, la presentación de los resultados se organiza de acuerdo con estos trayectos formativos, mostrando una comparación entre las dos licenciaturas. Cabe mencionar que los estudiantes tenían la opción de elegir más de un curso, por lo que la información rebasa el número de personas que respondieron la encuesta.

Con relación al trayecto formativo *psicopedagógico*, al preguntarles si éste les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia las frecuencias quedaron distribuidas de la siguiente manera.

Figura 1. Frecuencias ubicadas en el trayecto psicopedagógico.

Fuente:



Elaboración propia, con datos de la DEN.

Como se observa en la licenciatura en educación preescolar 32 estudiantes consideran que el trayecto psicopedagógico casi siempre les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia, 26 comentaron que siempre y sólo 12 mencionaron que algunas veces.

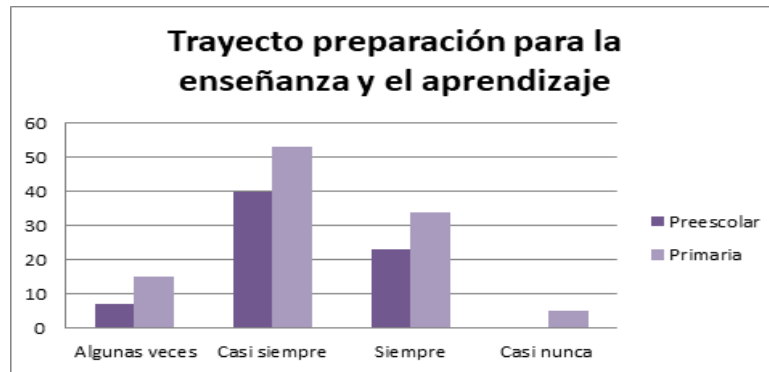
De igual manera, en la licenciatura en educación primaria 42 de los estudiantes consideran que casi siempre les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia, 32 comentaron que siempre, 29 algunas veces y 4 casi nunca.

Habría que decir también que al preguntarles por los cursos del trayecto que les habían resultado funcionales para su práctica profesional, en la licenciatura en educación preescolar 57 estudiantes comentaron que les ha sido útil el curso de evaluación para el aprendizaje, 55 Ambientes de aprendizaje y 54 planeación educativa. Mientras que en la licenciatura en educación primaria 80 estudiantes comentaron que les ha sido útil el curso de planeación educativa, 38 ambientes de aprendizaje y 25 adecuación curricular. Así, se observa que hay coincidencias en los cursos de planeación educativa y ambientes de aprendizaje.

Por el contrario, los cursos que comentaron habían tenido que fortalecer para realizar su práctica profesional fueron en la licenciatura en educación preescolar atención a la diversidad (34 estudiantes), atención educativa para la inclusión (33) y el de evaluación para el aprendizaje. En tanto que la licenciatura en educación primaria 27 adecuación curricular, 22 atención educativa para la inclusión, 21 ambientes de aprendizaje y 15 planeación educativa. Al observar los resultados parecieran contradictorios, sin embargo, cabe señalar que éstos son de las cuatro escuelas normales, por lo que para algunos estudiantes puede ser una fortaleza para otros un área a complementar.

Respecto al trayecto de *preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, al preguntarles si el trayecto les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia, la distribución de frecuencias quedó de la siguiente manera.

Figura 2. Frecuencias del trayecto preparación para la enseñanza y el aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

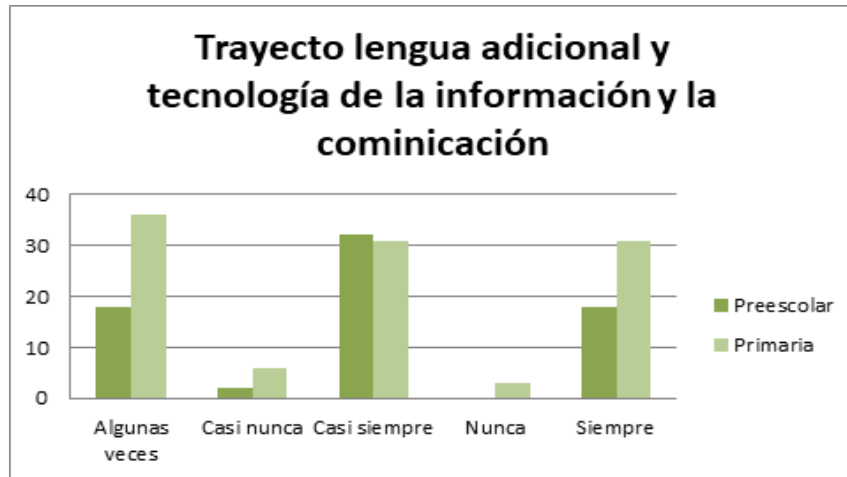
Como se identifica en la licenciatura en educación preescolar 40 estudiantes comentaron que casi siempre, 23 siempre y 7 algunas veces, en cuanto a la licenciatura en educación primaria 53 estudiantes comentaron que casi siempre, 34 que siempre, 15 algunas veces y 5 casi nunca.

Llama la atención que al preguntarles a los estudiantes por los cursos del trayecto preparación para la enseñanza y el aprendizaje que consideraban había sido útiles en su práctica profesional en la licenciatura en educación preescolar 64 estudiantes mencionaron el curso de forma, espacio y medida, 56 pensamiento cuantitativo y 55 exploración del medio natural en el preescolar. Y en la licenciatura en educación primaria 80 estudiantes indicaron el de procesos de alfabetización inicial, 76 producción de textos escritos, y ciencias naturales y 74 aritmética: su aprendizaje y enseñanza.

Sin embargo, en este mismo trayecto los cursos que comentaron han tenido que fortalecer para realizar su práctica profesional, en la licenciatura en educación preescolar señalaron los siguientes: 24 estudiantes Formación ciudadana y 23 estudiantes mencionaron los cursos de: desarrollo de competencias lingüísticas y el curso de pensamiento cuantitativo. Respecto a la licenciatura en educación primaria hicieron mención a los siguientes cursos: 47 estudiantes prácticas sociales del lenguaje y 46 los cursos relacionados con: Educación histórica en el aula, formación cívica y ética, y 45 estudiantes mencionaron el curso de estrategias didácticas con propósitos comunicativos.

Por otra parte, con relación al *trayecto de lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación*, al preguntarles si el trayecto les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia, las frecuencias quedaron registradas de la siguiente forma.

Figura 3. Frecuencias identificadas en el trayecto lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación.



Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

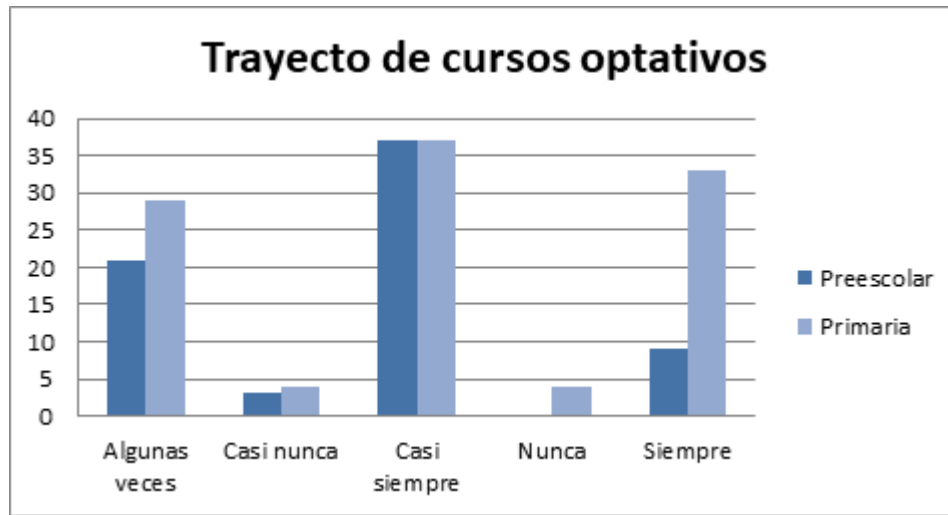
Al observar la figura anterior, en lo relacionado con la licenciatura en educación preescolar 32 expresaron casi siempre, 18 estudiantes que algunas veces y siempre y sólo 2 estudiantes comentaron que casi nunca. Por el contrario, en la licenciatura en educación primaria 36 estudiantes mencionaron algunas veces, 31 expresaron que siempre y casi siempre, 6 casi nunca y 3 nunca.

Referente a los cursos que han sido funcionales para realizar su práctica profesional, en la licenciatura en educación preescolar 60 estudiantes comentaron que el curso las TIC en la educación y 35 la tecnología informática aplicada a los centros escolares y 31 Inglés A1. En la licenciatura en educación primaria 99 estudiantes las TIC en la educación, 76 la tecnología informática aplicada a los centros escolares y sólo 20 Inglés A1.

Mientras que los cursos que mencionaron que han tenido que fortalecer en la licenciatura en educación preescolar, 23 estudiantes refieren que el curso de inglés B2-, 20 inglés B1y 19 inglés A2, y en primaria 51 estudiantes el de la tecnología informática aplicada a los centros escolares y las TIC en la educación, (38). Nuevamente, llama la atención que en la licenciatura en educación primaria para algunos los cursos de las TIC son una fortaleza, para otros son un área de oportunidad, esto pudiera tener relación con la infraestructura física y tecnológica con la que cuenta la escuela o la formación de los docentes.

A continuación se muestra como quedaron registradas las frecuencias del trayecto de *cursos optativos*, referente a si el trayecto les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia.

Figura 4. Frecuencias ubicadas en el trayecto de cursos optativos



Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

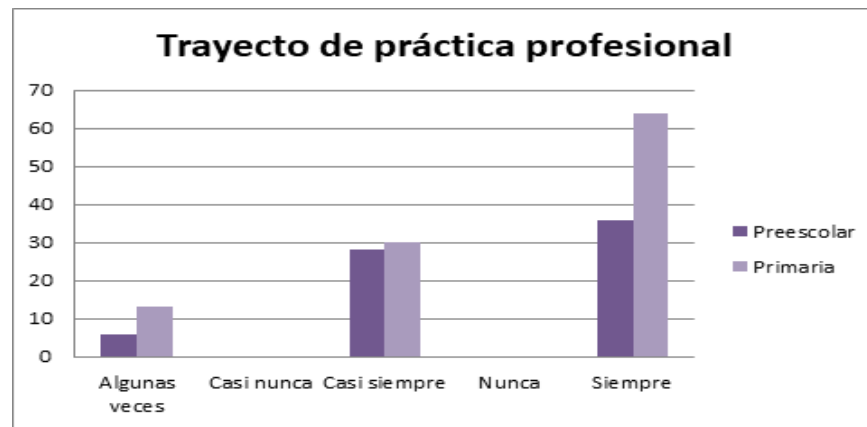
Como se observa en la figura 4, en la licenciatura en educación preescolar 37 estudiantes respondieron que casi siempre, 21 algunas veces, 9 siempre y 3 casi nunca. En la licenciatura en educación primaria 29 estudiantes respondieron que algunas veces, 37 que casi siempre, 33 siempre, 4 que casi nunca y 4 que nunca.

Asimismo, los cursos del trayecto formativo que han sido funcionales para realizar su práctica profesional en la licenciatura en educación preescolar fueron los relacionados con educación ambiental para la sustentabilidad (6 alumnos) y los cursos desarrollo sustentable, educación ambiental para la sustentabilidad, prevención de la violencia y producción de textos académicos (3 alumnos). Mientras que en primaria fue la producción de textos académicos (21) y el curso multigrado (8 estudiantes).

Con relación a los cursos que consideraban no aportan elementos suficientes para su práctica docente, en la licenciatura en educación preescolar 8 estudiantes mencionaron que el curso relacionado con la producción de textos académicos y 4 estudiantes mencionaron el curso de prevención de la violencia. Referente a la licenciatura en educación primaria, 13 estudiantes mencionaron que todos, 16 prevención de la violencia en la escuela y 13 educación ambiental y algo que llamó la atención fue que 21 estudiantes mencionaron que ningún curso.

Por último, en el trayecto de *práctica profesional*, al preguntarles si el trayecto les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia, las frecuencias se ubican de la siguiente manera.

Figura 5. Frecuencias registradas en el trayecto práctica profesional.



Fuente:Elaboración propia, con datos de la DEN.

Como se puede apreciar en la figura anterior, 28 estudiantes comentaron que casi siempre, 36 que siempre y 6 algunas veces, mientras que en la licenciatura en educación primaria 64 estudiantes comentaron que siempre, 30 que casi siempre y 13 que algunas veces.

Asimismo, de los cursos recibidos que les resultaron funcionales para realizar su trabajo docente en la licenciatura en educación preescolar 67 Práctica profesional (octavo semestre), 57 Práctica profesional (séptimo semestre) y 49 Trabajo docente e innovación. En la licenciatura en educación primaria 90 Práctica profesional (séptimo semestre), 89 Observación y análisis de la práctica educativa y 77 Trabajo docente e innovación.

De igual forma, los cursos del trayecto formativo que señalaron han tenido que fortalecer para realizar su trabajo docente en la licenciatura en educación preescolar 17 estudiantes mencionaron práctica profesional (octavo semestre), 14 Trabajo docente e innovación y 12 se inclinaron por el curso de estrategias de trabajo docente; y en la licenciatura en educación primaria 32 estudiantes mencionaron al curso de práctica profesional ubicado en octavo semestre, 28 se inclinaron por los cursos Práctica profesional de séptimo semestre y Trabajo docente e innovación; y 27 al de Proyectos de Intervención Socioeducativa.

Discusión y conclusiones

La investigación permitió identificar resultados respecto a la percepción de los estudiantes con relación a los trayectos formativos del plan de estudios 2012. Los hallazgos del estudio al analizarlos con la pregunta y el objetivo de investigación muestran que, de manera general, los estudiantes están satisfechos con la formación recibida y sobre la implementación de los planes de estudio en las escuelas normales del estado de Veracruz, en donde se identificó que no existe gran diferencia entre licenciaturas.

Así, las principales conclusiones a las que llegamos con este documento son:

- En el trayecto formativo psicopedagógico, los estudiantes identifican que los cursos más funcionales son los que están vinculados directamente con el desempeño de práctica, en el campo de la didáctica, como planeación educativa y ambientes de aprendizaje; mientras que los que tuvieron que fortalecer fueron aquellos que apenas hace unos años se comenzaron a tomar en consideración en las aulas, como atención a la diversidad.
- Respecto al trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes expresan que los cursos que más le apoyaron fueron los relacionados con los campos disciplinares lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural; esto pudiera estar relacionado con el énfasis que les dan los docentes de educación básica a los campos de formación académica. Respecto a los cursos que fue necesario fortalecer están los relacionados con aquellos contenidos que son más transversales como formación ciudadana.
- En el trayecto de lengua adicional y tecnología de la información y la comunicación, hay un dato que llama la atención porque para algunos estudiantes los cursos que más funcionales les fueron son los de TIC; sin embargo, para otros es necesario fortalecerlos. Esto puede ser multifactorial, por ejemplo por la infraestructura física y tecnológica con la que cuentan las escuelas normales o la capacitación de los docentes para desarrollar estos cursos.
- En el trayecto de cursos optativos, aquellos que fueron más funcionales para las estudiantes se vinculan con el desarrollo de sus competencias genéricas, y los que es necesario fortalecer son los relacionados con temas transversales como sustentabilidad y violencia de género.
- En el trayecto práctica profesional, los cursos más funcionales para los estudiantes son los de los dos últimos semestres, esto debe ser porque en éstos es donde tienen mayor tiempo de práctica en las escuelas de educación básica.

Estos resultados permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad, algunos de los datos que llaman la atención es que las frecuencias más altas se ubicaron, en ambas licenciaturas,

en el trayecto de práctica profesional y esto pudiera atribuirse a que es el espacio en donde se ponen en juego los conocimientos teórico y prácticos de su formación profesional.

Por el contrario, las frecuencias más altas que se identificaron en la categoría nunca se ubicaron en el trayecto de cursos optativos, tal vez porque los estudiantes no las visualicen como elementos fundamentales para su práctica docente, en donde una tarea a futuro será hacer un estudio y análisis de las necesidades y tendencias de la educación básica, para proponer cursos que respondan a los contextos en los que se ven inmersos los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2018). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac educación.
- DOF. (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: DOF.
- DOF. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF.
- Gento, S. y Vivas, M. (septiembre, 2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Revista El Aula: Práctica y Reflexión* 12(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=29720>
- Gobierno del Estado de Veracruz. (2019) *Plan Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024*. Recuperado de: <http://www.editoraveracruz.gob.mx/gacetitas/2019/09/Gac2019-356%20Jueves%2005%20TOMO%20VII%20Ext.pdf>
- Oficina de Programa de Gobierno. (2019). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de: <http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/2019/06/06/plan-veracruzano-de-desarrollo-2019-2024/>
- UNESCO.(2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO CUANTITATIVO PARA MEDIR LA ANSIEDAD A LAS MATEMÁTICAS EN NIÑOS DE PRIMARIA

Alexandra Delgado González
adelgadog@enoi.edu.mx

Cecilia Medel Villafaña
cmedelv@enoi.edu.mx

Mónica Morales Ávila
mmoralesa@enoi.edu.mx
Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

Resumen

La ansiedad a las matemáticas en niños de primaria es un factor determinante para el logro educativo, el éxito de su trayecto formativo e incluso puede ser definitivo para la elección de carrera, aun cuando esta se manifieste en los primeros años de vida de las personas. Poder determinar este factor a tiempo, a través de un instrumento validado y confiable, puede permitir que la escuela y la familia trabajen en conjunto a través de diversas acciones para apoyar a los niños a superar esta dificultad. Esta investigación propone un instrumento cuantitativo en español, para medir la ansiedad a las matemáticas en niños de primaria. Para ello se adaptó el instrumento AMAS elaborado por Hopko (2003) y se aplicó a una muestra de 158 alumnos de diferentes contextos escolares. El análisis de datos incluyó la media y desviación estándar de cada uno de los ítems de la escala, y de los dos factores que mide el instrumento AMAS. El resultado es que el Alfa de Cronbach fue de 0.8056, dato que demuestra la validez del instrumento.

Palabras clave (máximo seis). Ansiedad, matemáticas, instrumento, validación, niños, primaria.

Planteamiento del problema

La educación en matemáticas ha sido considerada de gran importancia dentro de la organización curricular de la educación básica en México, con el máximo número de horas de tiempo lectivo dedicadas a este campo disciplinar (SEP, n.d.). Sin embargo, los resultados de las pruebas hechas en esta población resultan impactantes, considerando que sólo el 6.8% de los estudiantes evaluados en el campo de matemáticas alcanzan el nivel IV correspondiente a logro sobresaliente y 60.5% se encuentran en el nivel I correspondiente a logro insuficiente (INEE, 2015).

Por otro lado, tener un buen desempeño académico en matemáticas es un requisito para entrar a las carreras de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, conocidas por sus siglas en inglés STEM, parte fundamental de la economía del siglo XXI (WEF, 2018). Aunque los aspectos medibles y objetivos no son lo único que impacta tanto en el desempeño académico como en la elección de carrera de los estudiantes, también afectan los aspectos psicológicos como la actitud, interés, autoeficacia y ansiedad (Betz & Hackett, 1983), (Fisher et al., 2012).

La ansiedad a las matemáticas ha sido estudiada ampliamente en jóvenes adultos, principalmente en estudiantes universitarios (Eccius & Lara, 2016), (Petriz Mayen et al., 2010), (García-Santillán et al., 2017), (Cueli et al., 2014). Estudios con niños en edades de educación básica son menos comunes, pero si hay valoraciones que miden el impacto de la ansiedad a las matemáticas en niños de edades tempranas en el rango de 5 a 10 años (Ramirez et al., 2013) y su relación con el desempeño en esta área a través de la carrera académica de los mismos, (Meece et al., 1990). Sin embargo, para la población infantil mexicana no hay un instrumento validado que permita identificar la ansiedad a las matemáticas.

Conocer acerca de estos fenómenos que ayudan o impiden el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de nivel primaria, puede ser de gran utilidad para los docentes en formación, pues son aspectos que pueden impactar en el proceso educativo de esta población infantil, y de esta manera poder generar propuestas que favorezcan una actitud favorable a las matemáticas.

Marco teórico

Existen varias definiciones de ansiedad a las matemáticas. Por un lado, se puede considerar que este fenómeno ocurre cuando hay tensión, aprehensión o miedo que interfiere con el desempeño en matemáticas (Ashcraft, 2002). Además de lo anterior, otras definiciones hacen hincapié en las reacciones fisiológicas negativas que se manifiestan al manipular números, resolver

problemas matemáticos o cuando se está expuesto a evaluación en temas de matemáticas (Luttenberger et al., 2018).

La ansiedad a las matemáticas se ha medido usando diversos instrumentos psicométricos, el de mayor trascendencia es la Escala de Medición de Ansiedad a las Matemáticas o MARS por sus siglas en inglés (Richardson & Suinn, 1972). Esta escala fue desarrollada para medir la ansiedad a las matemáticas en alumnos universitarios y consta de 98 enunciados llamados “ítems” que son evaluados en una escala tipo Likert (Croasmun, 2011).

Para facilitar la aplicación del instrumento antes mencionado se desarrollaron instrumentos posteriores, basados en el MARS pero formados por una cantidad menor de ítems, con sólo 9 enunciados, el más representativo es el instrumento llamado Escala Abreviada de Ansiedad a las Matemáticas o AMAS (Hopko et al., 2003).

En la escala AMAS es en la que nos basamos para desarrollar este trabajo de investigación, y con esto medir la ansiedad a las matemáticas en niños de nivel primaria, con adecuaciones al instrumento para su uso con niños; considerando que ya habíamos realizado mediciones en jóvenes adultos del nivel superior (Delgado González et al., 2019).

Existen reportes en la literatura de adecuaciones de la escala AMAS para su uso con niños, sin embargo, sólo se encuentran en países angloparlantes con realidades y contextos diferentes al mexicano, en estos, la modificación principal es el añadir dibujos que representen los grados de ansiedad que pueden sentir los niños al ser expuestos a la enseñanza y evaluación de las matemáticas (Carey et al., 2017). Esta medición se realiza con el objetivo de diseñar y aplicar estrategias que disminuyan esta ansiedad en edades tempranas (educación primaria) y se pueda lograr un mejor desempeño en el aprendizaje disciplinar de las matemáticas.

Metodología

El presente estudio es de corte cuantitativo de tipo no experimental (Johnson & Christenen, 2019) se busca el resultado de una sola variable (ansiedad a las matemáticas), y con esto validar el instrumento utilizado para medir la ansiedad a las matemáticas en niños de primaria. El instrumento que se usó como base fue el instrumento conocido como AMAS, el cual se adaptó para que los estudiantes de primaria entendieran el grado de ansiedad al momento de responder a los cuestionamientos, pues al ser una escala tipo Likert era necesario representar los niveles de ansiedad del 1 al 5 (de menos a más ansiedad) con imágenes (Hopko et al., 2003) (Carey et al., 2017). Un ejemplo de este instrumento modificado para niños de primaria en México se puede ver en el Anexo 1.

El instrumento mide dos factores, la ansiedad a estar expuesto a la enseñanza de las matemáticas, y la ansiedad a la evaluación en temas de matemáticas. Para este trabajo se realizó

un pilotaje con 50 alumnos de tres escuelas vespertinas de la región bajío, que comprobó que los enunciados fueron comprendidos por los alumnos, pero se agregaron algunos datos de identificación de la escuela para buscar en futuras investigaciones la correlación entre diferentes variables, como tipo de organización de la escuela, turno, sostenimiento, género de los estudiantes, etc.

La muestra no probabilística está compuesta por 158 estudiantes de quinto grado de primaria, de 5 diferentes escuelas con diferentes contextos del centro de la república mexicana. El motivo de incluir a alumnos de quinto grado es para desarrollar algunas acciones luego de identificar si tienen ansiedad a las matemáticas, y poder trabajarlas antes de que ingresen al nivel de secundaria.

Objetivo General

- Validar el instrumento de medición de ansiedad a las matemáticas para niños de primaria.

Objetivos Específicos

- Medir la ansiedad a las matemáticas en niños de educación primaria.
- Comparar la ansiedad a las matemáticas reportada por los niños para los dos factores que mide el instrumento, enseñanza y evaluación en matemáticas.
- Opinar sobre la viabilidad de aplicar este instrumento en la educación primaria.

Preguntas de Investigación

- ¿Es válido el instrumento propuesto para medir la ansiedad a las matemáticas en niños de primaria?
- ¿Cuál factor de la ansiedad a las matemáticas es mayor en niños de primaria?
- ¿El instrumento puede ser usado por docentes en formación y en servicio?

Análisis de datos

Los datos se analizaron usando el programa computacional llamado Minitab, que se especializa en análisis estadístico (Cramer, 2002). Se utilizaron los datos para calcular el alpha de Cronbach y generar los histogramas de los resultados de cada ítem del instrumento (Croasmun, 2011).

Desarrollo y Discusión

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó permiso expreso tanto de los directivos de los planteles escolares como de los docentes de los grupos en los que se aplicó la escala modificada. Tanto los docentes como los directivos enunciaron su interés por conocer más

acerca del instrumento y su aplicación, por ser la ansiedad a las matemáticas un fenómeno con el que están familiarizados.

El instrumento fue aplicado por un investigador de manera directa dentro del aula, a través de los instrumentos impresos, cuidando que los niños contestaran de manera individual. Al inicio de la aplicación se les explicaron los niveles de la escala. No hubo dudas al momento de responder a los cuestionamientos. Los docentes de los alumnos, así como los directivos se mostraron muy interesados en conocer los resultados de su grupo.

En la Tabla 1 se describen las escuelas en las que se aplicó el instrumento, con variedad entre turnos, tipos y organización, además de tener diferentes grados de marginación. Esta información será de utilidad para una investigación posterior en la que compararemos la ansiedad a las matemáticas en diferentes contextos.

Tabla 1

Descripción de las Escuelas

Escuela	Tipo	Organización	Turno	Grado de Marginación
Cuna de Hidalgo	Estatad Urbana	Completa	Matutino	Media
Miguel Hidalgo	Estatad Urbana	Completa	Matutino	Muy alta
Macrina Uribe	Estatad Urbana	Completa	Vespertino	Alta
Vicente Guerrero	Federal Urbana	Completa	Matutino	Media
José María Morelos	Federal Rural	Incompleta	Matutino	Muy Alta

Fuente: www.planea.seg.gob.mx

Resultados

Respecto a los resultados de la validación del instrumento se obtuvo una alfa de Cronbach de 0.8056, lo que permite que validemos esta versión en español diseñada para su uso con niños de edades del rango de la primaria.

En la Tabla 2 se muestran los resultados de la estadística descriptiva para los nueve ítems que se miden en este instrumento y el total. Se muestran la media y la desviación estándar que muestran resultados consistentes con los medidos en otros países en niños de similares edades (Carey et al., 2017).

Tabla 2

Resultados del instrumento modificado

Item	Media	Desviación Estándar
------	-------	---------------------

Completar una hoja de ejercicios tú solo.	1.735	0.970
Pensar en un examen de matemáticas un día antes de presentarlo.	2.463	1.154
Ver al profesor hacer problemas de matemáticas en el pizarrón.	1.623	0.946
Tener examen de matemáticas.	2.253	1.217
Que te dejen tarea de matemáticas con muchos problemas para entregar al día siguiente.	2.259	1.340
Escuchar al profesor hablar largo rato en clase de matemáticas	1.833	1.099
Escuchar a un compañero explicar un problema de matemáticas.	1.753	1.016
Enterarte que tienes un examen sorpresa en la clase de matemáticas	2.741	1.386
Empezar un nuevo tema en clase de matemáticas.	1.809	1.112
Total	18.469	6.458

En la Tabla 3 se muestran los resultados agrupados por factores. Recordando que en la escala se miden la enseñanza de matemáticas y la evaluación en temas de matemáticas como los dos factores. Los resultados de la Tabla 3 están en concordancia con otros resultados en los que se manifiesta una mayor ansiedad a las matemáticas para el factor de evaluación que la manifestada para el valor de enseñanza.

Tabla 3

Resultados agrupados por factores

Factores	Media	Desviación Estándar
Enseñanza de Matemáticas	1.75	1.03
Evaluación en Matemáticas	2.32	1.19

En la Tabla 4 se muestran los histogramas de los resultados para cada ítem del instrumento, de lado izquierdo se muestran los ítems correspondientes a la enseñanza de las matemáticas, mientras que en la derecha se muestran los ítems que corresponden con la evaluación de las matemáticas. Esta tabla muestra gráficamente lo mencionado respecto a la Tabla 3. Los histogramas de la enseñanza de las matemáticas tienen los resultados cargados hacia la baja

ansiedad, mientras que los histogramas de la evaluación a las matemáticas tienen los resultados más centrales e incluso cargados hacia la alta ansiedad.

Tabla 4

Histogramas de resultados separados por factores

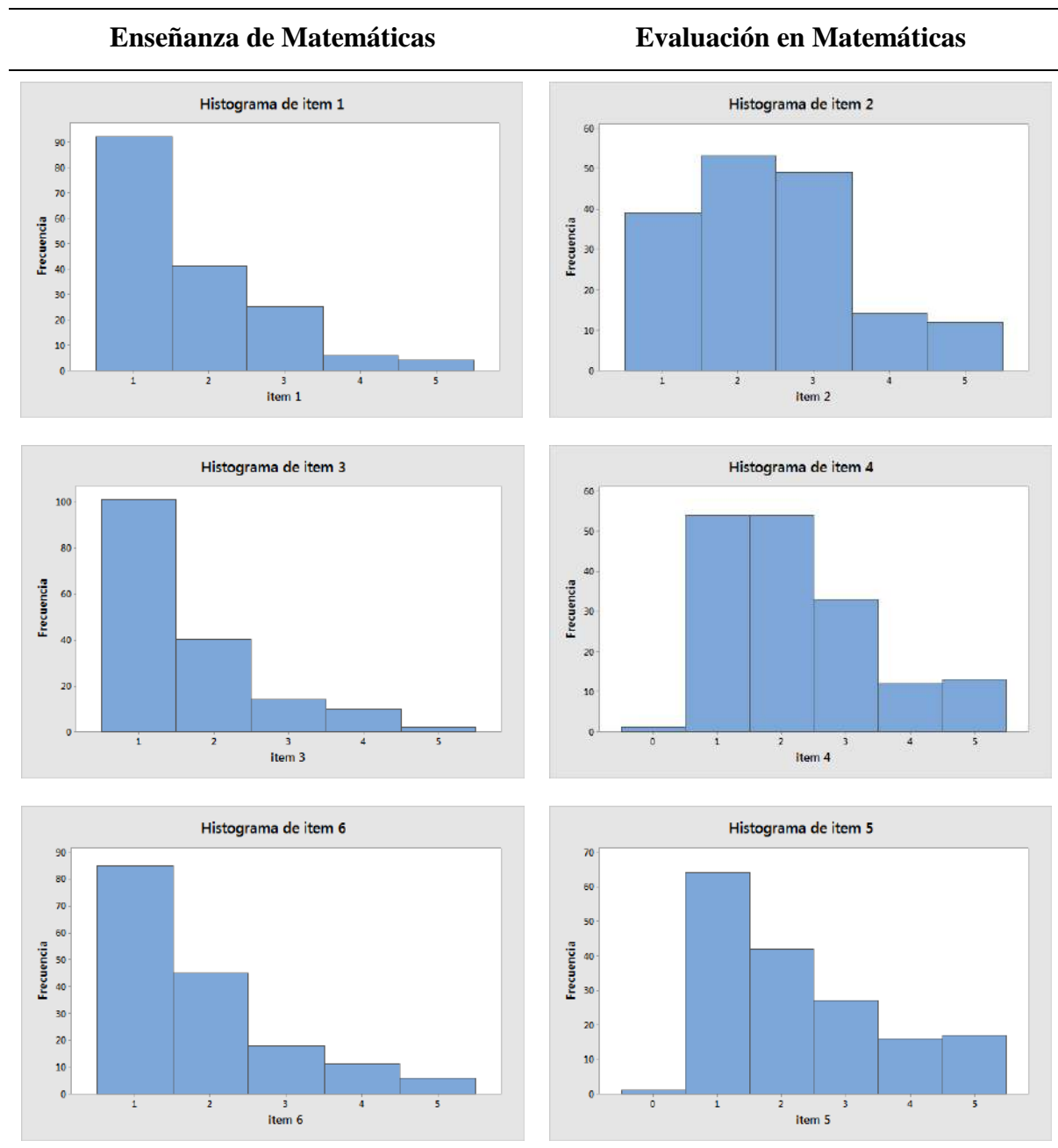
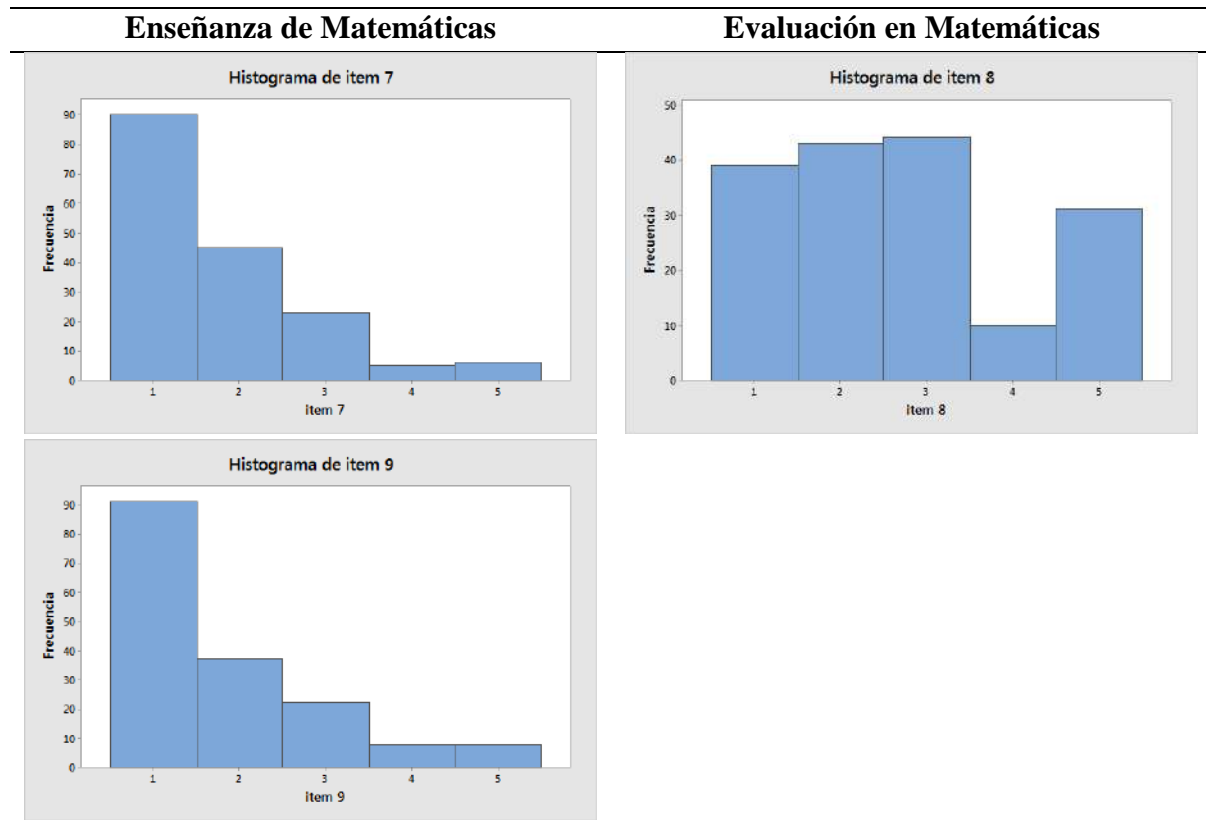


Tabla 5

Continuación de histogramas de resultados separados por factores



Además de los resultados cuantitativos, al realizar la aplicación de los instrumentos en las escuelas de distintos contextos se pudo generar una opinión en torno a la accesibilidad que tendrían los docentes para hacer uso de este instrumento para medir la ansiedad a las matemáticas en sus alumnos. Respecto a este tema, podemos decir que, en nuestra experiencia, si hay alta factibilidad de lograrlo.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, la primera conclusión que podemos aportar es que de acuerdo con la medición de la alpha de Cronbach este instrumento modificado que mide la ansiedad a las matemáticas en niños si se puede considerar como válido y confiable para su uso en el campo.

Los resultados de la ansiedad a las matemáticas son consistentes con los obtenidos en poblaciones de la misma edad en otros países, lo que reitera uno de los aspectos mencionados

en la literatura, referente a que el fenómeno de la ansiedad a las matemáticas no conoce fronteras de edad, estatus socio-económico, entre otros.

Para el caso de la medición en la población de niños de primaria se pudo observar que, de los dos factores medidos, es la evaluación a las matemáticas el que genera mayor ansiedad, fenómeno que puede impactar su carrera académica a lo largo del tiempo. Por lo que consideramos de la mayor importancia que los docentes de la educación primaria puedan contar con un instrumento como el presentado en esta investigación para obtener datos confiables sobre el fenómeno de la ansiedad a las matemáticas, y en caso de considerarlo pertinente, intervenir de manera oportuna y adecuada para dar atención a los niños que lo necesiten.

Los actores principales de la educación estuvieron de acuerdo con la aplicación de los instrumentos, más aún, los docentes y directivos indicaron tener un gran interés por contar con un instrumento como el diseñado y validado en esta investigación.

Una razón más para considerar de gran utilidad la adecuación y validación de instrumentos como el de este estudio, es el fortalecimiento del perfil de egreso de los estudiantes normalistas. Esta investigación fue realizada en una escuela normal y consideramos que fortalece la competencia profesional que se menciona como “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (DGESPE, 2018).

En siguientes investigaciones es menester contar con información que permita identificar si hay mayor ansiedad según el género de los estudiantes; correlacionar la ansiedad a las matemáticas con variables contextuales como tipo de escuela, grado de marginación, etc.; además de generar un estado de conocimiento sobre la ansiedad a las matemáticas en diferentes grupos de personas, y los distintos instrumentos que se utilizan para identificarla, para encontrar las coincidencias y vacíos en este campo de investigación.

REFERENCIAS

- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23(3), 329–345. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90046-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90046-5)
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szucs, D. (2017). The modified abbreviated math anxiety scale: A valid and reliable instrument for use with children. *Frontiers in Psychology*, 8(JAN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00011>

- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T., & González-Pianda, J. A. (2014). Variables Afectivo-Motivacionales Y Rendimiento En Matemáticas: Un Análisis Bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, *31*(2), 153–163.
- Cramer, D. (2002). Basic Statistics for Social Research. In *Basic Statistics for Social Research*. <https://doi.org/10.4324/9780203430897>
- Croasmun, J. T. (2011). Using Likert-Type Scales in the Social Sciences. In *Journal of Adult Education* (Vol. 40, Issue 1).
- Delgado González, A., Medel Villafaña, C., & Gutiérrez González, V. A. (2019). Relación entre la ansiedad a las matemáticas y el desempeño académico de estudiantes normalistas. *Memorias Del 3º Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, *3*, 1–10.
- DGESPE. (2018). *Perfil de Egreso*. SEP. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepre/plan_de_estudios/perfil_de_egreso
- Eccius, C., & Lara, A. (2016). Hacia un perfil de ansiedad matemática en estudiantes de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *7*(18), 109–129. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722016000100109&script=sci_arttext&tlng=en
- Fisher, P. H., Dobbs-Oates, J., Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2012). Early math interest and the development of math skills. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 673–681. <https://doi.org/10.1037/a0027756>
- García-Santillán, A., Schnell, J., & Ramos-Hernández, J. (2017). Juegos y Rarezas Matemáticas Factores que determinan el nivel de ansiedad hacia la matemática en alumnos de nivel superior Determinant factors of the anxiety towards mathematics in college students. *Revista Pensamiento Matemático*, *VII*(1), 165–180.
- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, validity, and reliability. *Assessment*, *10*(2), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1073191103010002008>
- INEE. (2015). PLANEA Resultados Nacionales 2015. SEP. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.1.1>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). Educational Research :Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches. In *SAGE Publications, Inc.*
- Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. In *Psychology Research and Behavior Management* (Vol. 11, pp. 311–322). Dove Medical Press Ltd. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S141421>
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of Math Anxiety and Its Influence on Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 60–70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- Petriz Mayen, M., Barona Ríos, C., López Villarreal, R., & Quiroz González, J. (2010). Niveles de desempeño y actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de la licenciatura en administración en una universidad estatal mexicana. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 15(47), 1223–1249.

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math Anxiety, Working Memory, and Math Achievement in Early Elementary School. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187–202.

<https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>

Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554.

<https://doi.org/10.1037/h0033456>

SEP. (n.d.). *Aprendizajes clave*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-lectivo-prim3-2019.html>

WEF. (2018). The Future of Jobs Report. In *World Economic Forum*.

<https://doi.org/10.1177/0891242417690604>

Anexo 1. Instrumento de medición de ansiedad a las matemáticas en niños-

Fecha: _____

Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____

Escuela: _____

Turno:

- Matutino
- Vespertino

Eres:

- Niña
- Niño

¿Cómo te sientes al...?					
	Muy baja ansiedad	Baja ansiedad	Moderada ansiedad	Alta ansiedad	Muy Alta ansiedad
Completar una hoja de ejercicios tú solo.	1	2	3	4	5
Pensar en un examen de matemáticas un día antes de presentarlo.	1	2	3	4	5
Ver al profesor hacer problemas de matemáticas en el pizarrón.	1	2	3	4	5
Tener examen de matemáticas.	1	2	3	4	5
Que te dejen tarea de matemáticas con muchos problemas para entregar el día siguiente.	1	2	3	4	5
Escuchar al profesor hablar largo rato en clase de matemáticas.	1	2	3	4	5
Escuchar a un compañero explicar un problema de matemáticas.	1	2	3	4	5
Enterarte que tienes un examen sorpresa en la clase de matemáticas.	1	2	3	4	5
Empezar un nuevo tema en clase de matemáticas.	1	2	3	4	5

Habilidades digitales de los formadores de docentes de Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Laura Verónica López Ruiz l.lopez@normalfronterizatijuana.edu.mx

Lilia Montaña Monreal l.montano@normalfronterizatijuana.edu.mx

Mónica del Consuelo Morales Díaz m.morales@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 8: Formación docente y tecnologías educativas

Resumen

Este documento tiene como propósito presentar los resultados parciales de la investigación realizada sobre el conocimiento, uso y dominio de las herramientas digitales aplicadas en la educación por los docentes en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Es pertinente conocer las competencias digitales de la planta docente con la el objetivo de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad para dar cumplimiento a las exigencias que demandan el perfil de egreso de los nuevos programas de estudio de las Escuelas Normales. El estudio parte del análisis de las herramientas digitales que proponen los programas de estudio para posteriormente aplicar un instrumento estandarizado y probado (“Saber-TIC”) a partir de un formulario digital proporcionado a la muestra aleatoria que permita conocer el tipo, uso y dominio de las herramientas digitales utilizadas por los docentes y su posible impacto en la práctica educativa. Para la obtención de los resultados se utilizó una metodología mixta: cualitativa con un enfoque descriptivo y cuantitativo para el análisis puntual de los datos.

Los resultados dotarán de información significativa para las posibles propuestas de capacitación, actualización, toma de decisiones institucionales y la consecuente mejora en la implementación de los planes y programas vigentes.

Palabras clave: Tecnología, docentes formadores, herramientas digitales, habilidades digitales.

Planteamiento del problema

El progreso tecnológico ha impactado determinadamente en la sociedad actual. Los constantes cambios en todos los ámbitos provocan la movilización de los paradigmas en la educación, por lo que se genera la necesidad de integrar en todos los procesos educativos herramientas digitales, que faciliten y coadyuven en el desarrollo de competencias y den respuesta en la aplicación de los planes y programas vigentes en las Escuelas Normales, lo que se traduce en una mejora en la intervención educativa en el aula y su posterior impacto en los aprendizajes de los docentes en formación.

La razón de ser de las Escuela Normales, descansa en la formación integral de los futuros docentes del país en el Nivel Básico dentro del Sistema Educativo mexicano. La currícula actual de los Planes y Programas de las Escuelas Normales en las diferentes licenciaturas que se ofertan, se ha visto transformada al reestructurarse a partir del enfoque formativo y el desarrollo de competencias, genéricas, profesionales y disciplinares según la Reforma Educativa de 2018 para Escuelas Normales.

Una de las variantes en comparación a otros programas, es la integración de las TIC de manera implícita en cada uno de los cursos de las mallas curriculares; frente a este nueva perspectiva, el docente normalista se enfrenta no solo a conocer las diversas herramientas digitales que lo ayuden a diseñar, planear, desarrollar y evaluar su práctica docente, sino aquellas que demandan los nuevos programas para trabajar y desarrollar habilidades y competencias digitales, que a su vez, implementarán en las aulas durante su práctica docente.

Ante este panorama nos hacemos algunas preguntas:

- ¿Qué habilidades digitales tienen los docentes formadores en las Escuelas Normalistas para el diseño y aplicación de estrategias educativas que demandan los planes y programas vigentes?
- ¿Cuál es el nivel de conocimiento y dominio del uso de herramientas digitales de los docentes de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana?

Existen grandes avances en la capacitación y actualización sobre el manejo de diversas herramientas digitales, especialmente en el manejo de OFFICE y G SUITE de los docentes normalistas en esta institución, sin embargo, los actuales planes y programas de la Reforma a las Escuelas Normales, proponen el manejo de otras herramientas “El reto” es no solo conocerla, sino de llegar a dominar su uso para poder trabajarlo en las aulas con los futuros docentes.

Ante esta inquietud, se consideró en un primer acercamiento conocer sobre los parámetros internacionales y nacionales sobre competencias digitales que se solicitan del docente, especialmente del formador de docentes. Posteriormente se realizó un análisis de las herramientas digitales que se proponen trabajar en los nuevos planes de estudios 2018 de las Escuelas Normales. Para poder contestar la pregunta sobre el conocimiento, uso y dominio de los las principales herramientas digitales, se utilizó un instrumento llamado SABER TIC.

Marco teórico

Según la UNESCO, en el documento publicado en 2013, “Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe”, menciona que los sistemas escolares deben de evolucionar y pasar de servir a una sociedad industrial, a la que prepare a la sociedad del conocimiento. Es decir, dotar a los estudiantes de las competencias para enfrentarse a nuevos trabajos, con habilidades del manejo de la información, resolución de problemas, trabajo colaborativo, autonomía, entre otras.

La introducción de las TICs en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento.

(UNESCO, 2013,p17)

Hablar de cambio de roles, es reconocer que la práctica docente debe evolucionar hacia el desarrollo de un perfil docente diferente, con estrategias que permitan al estudiante normalista el desarrollo de las competencias que se requieren para un aprendizaje en el aula y fuera de ella, así como contar con las herramientas para resolver los conflictos educativos en el momento que se le presentan, para esto es indispensable trabajar de forma colaborativa; es decir, conocer, usar y dominar herramientas digitales que le permitan desarrollar estas y otras competencias para no solo avanzar en su proceso formativo y laboral, sino impactar en los aprendizajes de sus alumnos.

Dentro de estos cambios, la “Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de la Escuelas Normales” (SEP, 2017) marca los ejes rectores donde se encuentra la Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales. Esta estrategia, considera... “los cambios en la sociedad ... , donde el avance y masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, la sociedad del conocimiento...entre otros, permita retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa... ”.

También dentro de este documento, rige este cambio curricular en las escuelas normales menciona que:

“Otro elemento indispensable para el desarrollo de las competencias del siglo XXI es la incorporación de las tic en la preparación de los futuros docentes. Las tic’s son herramientas clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas y son valiosas para investigar, resolver problemas, producir materiales y contenidos educativos, expresar ideas e innovar. En este sentido, que los futuros maestros aprovechen las potencialidades de la tecnología, tanto en su formación como en su ejercicio profesional, les permitirá crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, que apoyen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tanto en ellos mismos como en sus alumnos” (SEP,2017)

Si reconocemos como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Moya (2013) lo define como: “un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos permiten realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso, de manera que además

de gestionarla (recibirla-emitirla-procesarla), la podemos almacenar, recuperar y manipular, es decir, agregar contenidos, etc., esto en cuanto a acciones”.

A partir de esta definición podemos entender que cualquier persona puede acceder a las TIC, que mejoran la forma de vivir e interactuar con los otros, y que se abre una ventana gigante a la información. Sin embargo, existen otros factores que obstaculizan este proceso, por ejemplo: la conectividad, infraestructura tecnológica, la capacitación, etc.; se pueden agregar otros factores catalogados como resistencia al cambio: falta de tiempo, carga de trabajo, hábitos, pero sobre todo, la actitud frente a los cambios.

En definitiva, las actitudes de los docentes hacia una metodología efectiva hacia un uso de las tecnologías, se convierten en un factor esencial para la inclusión de las TIC en los contextos educativos, pues a partir de una concepción positiva de los métodos activos y las ventajas del uso de herramientas versátiles y con beneficios pedagógicos, los docentes llevarán a cabo una labor de formación, dedicación de tiempo y diseño de actividades orientadas en este sentido. (Saez, 2010)

El trabajo del docente en el aula, a partir de su experiencia, estilo de enseñanza, ideales, etc. es decir, su autonomía, ha generado un modelo particular de trabajo que le permite valorar sus avances y considerar sus áreas de oportunidad para mejorar sus logros educativos sin que le impacte laboralmente, pero sobre todo emocionalmente. Al presentarse el nuevo reto de utilizar otras herramientas, que si bien en su mayoría reconoce sus beneficios, no siempre se presenta una actitud positiva, sobre todo en los docentes formados en enfoques tradicionales.

Metodología

El propósito de este estudio, es conocer la situación que reporta el personal docente de la ENFT en el uso y dominio de algunas de las herramientas digitales que hoy en día se requiere utilizar con los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales como de herramientas de apoyo en la organización didáctica y administrativa que demandan los cursos.

A partir de agosto de 2018, se inicia la implementación de la reestructura y/o reformulación de los programas de las Licenciaturas en Educación que ofrecen las Escuelas Normales en todo el país Este enfoque, a partir del uso de las TIC en el nuevo modelo, marca un cambio de ver el trabajo académico dentro de un aula cerrada, a una aula abierta: abriendo la posibilidad a un sinnúmero de recursos y estrategias que permiten incorporar espacios curriculares que requieran los docentes en su práctica docente según las características y necesidades de sus alumnos o de su trabajo docente. Otra fortaleza de usar este planteamiento pedagógico, es el trabajo colaborativo en ambientes de aprendizaje motivadores, que permiten conocer el trabajo de otros docentes, encontrar y solucionar los problemáticas en común, así como generar conocimiento. Actualmente, las Escuelas Normales están trabajando con diferentes planes y programas de estudio en el 5to. Semestre de casi todas las licenciaturas de educación impartidas por las Escuelas Normales del país. El planteamiento curricular sobre el uso de las TIC es muy general, y solo visto como herramienta de almacenaje, edición de documentos, etc.

Sin embargo, a partir de la reforma curricular de los planes de estudio de la Lic. en Educación Preescolar y Primaria en 2012, se hace necesario que el docente normalista desarrolle actividades utilizando la tecnología, como un recurso de apoyo a sus cursos y como parte de recabar evidencias de los productos de aprendizaje. Durante los dos primeros semestres, dentro del Trayecto Formativo Lengua adicional y Tecnología de la Información y la comunicación se generan dos cursos sobre el manejo y uso de las TIC: “Las TIC en la educación” y “La Tecnología informática aplicada a los centros escolar”. De esta manera, los alumnos responderían a las demandas de los productos o evidencias que los cursos curriculares consideran dentro de su planeación.

Así, los formadores de docentes deberán replantear los nuevos retos a los que se enfrentarán en los planes y programas de estudio 2012, de la Lic. en Educación Primaria y Preescolar. Donde se sugiere trabajar con las siguientes:

1. Buscadores, páginas web
2. Fotografías y videos digitales (YouTube)
3. Blogs, Wikis, portales educativos
4. Artículos y bibliotecas digitales
5. Juegos interactivos, simuladores
6. Plataformas educativas
7. Trabajo colaborativo y administración de archivos digitales
8. Programas específicos como Geogebra, Edubuntu, applet, SPSS, Publisher, Atlas. Ti, Moviemaker, Google Earth, Winplot, entre otras.

Otro gran reto frente a este nuevo enfoque, se presentó para la institución. La Escuela Normal Fronteriza Tijuana atiende 5 licenciaturas de nivel básico y no solo Preescolar y Primaria. Hasta el ciclo escolar 2018 - 2019, la normal ofrece las licenciaturas de Educación: Preescolar, Primaria, Especial (ahora Inclusión Educativa), Física y Secundaria (especialidad de Español, Matemáticas e Inglés). También se cuenta con un posgrado: Maestría en Dirección y Supervisión Escolar. Contando con una planta de 109 docentes para la atención de los 680 alumnos. Así, el reto institucional de la capacitación docente en el manejo de las herramientas digitales se generó para todo el personal y no solo para los docentes que atienden estas dos licenciaturas con reforma del 2012.

Para inicios del ciclo escolar 2018-2019, se establece un nuevo perfil de egreso a partir de la Reforma, que se vinculó con los Perfiles, Parámetros e indicadores para el ingreso, promoción y permanencia al Servicio Profesional Docente, presentado a partir de las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que marcan los programas de las diversas licenciaturas en educación, y que refieren la importancia del uso de la tecnología, por ejemplo:

- “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica”,
- “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio”,

- “Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente”, entre otras competencias.

Así mismo, se ven reflejadas las estrategias didácticas que proponen el uso de TIC dentro de las unidades de aprendizaje de los programas de 1er. semestre publicado en la página de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Las herramientas digitales que se proponen trabajar durante los programas de reforma educativa son diversas, tanto en los programas de Educación Preescolar y Primaria 2012 como en los programas de la Lic. en la Enseñanza y el aprendizaje del Español y la de Matemáticas 2018, se optó por agruparlas según el instrumento que se utilizó para la encuesta realizada al personal de la institución.

SABER TIC, es un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las Tic en una institución de Educación superior. Sus diseñadores: Herry Taquez, Diana Rengifo y Daniel Mejía publicaron esta investigación donde permite identificar las necesidades educativas de los profesores en cuanto a la integración de las Tic en su práctica docente, así como identificar lo que se espera que los profesores aprendan en un proceso de formación es el primer paso de la fase de análisis de hacia el diseño curricular basado en una metodología de diseño instruccional como ADDIE. (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación).

El instrumento considera comparar los modelos de uso y apropiación de TIC. Establece diversas dimensiones como: Tecnológica, Pedagógica, de Gestión, Social, Ética y Legal, y Actitudinal. Así mismo, incluye tres indicadores en cada dimensión, haciendo la diferencia entre el CONOCER, HACER Y SER. Es decir, marca desde su diseño la diferencia en Conocer la herramienta digital, saber algunas de sus características, y usarla en lo general. En el parámetro de Hacer, se refiere a aplicarla, analizar, interpretarla, difundirla e intercambiar información propia. El nivel de Ser, agrupa los dos niveles anteriores y se define en cuanto a la participación y cooperación con otros y en actividades sociales (Taquez, H. 2017)

A partir de las dimensiones y los indicadores, se diseñó el instrumento, el cual consta de diversos apartados. Para esta investigación sólo se revisará la dimensión tecnológica. Este apartado está diseñado con preguntas sobre diferentes herramientas que se pueden usar en el ámbito educativo. Los docentes indicarían si conocen o no 25 tipos de herramientas. Además, si las usan en su vida personal o en su labor docente. En una segunda parte los docentes autoevalúan su nivel de dominio de las herramientas que usan en su labor docente en una escala de 1 al 5, donde el 1 es el mínimo y el 5 la valoración máxima.

Hay que considerar, que las TIC se presentan en todos los programas de la Educación Normal, no como un contenido dependiente de las unidades sino de manera transversal, ya que constituye una competencia a desarrollar en el estudiantado normalista, mismo que constituye un reto para el docente formador de docentes en las propias Escuelas Normales.

Considerando los requerimientos tecnológicos que se solicitan se trabajen en las normales con la reforma educativa y las herramientas del instrumento SABER TIC, se seleccionaron solo 16 herramientas que coinciden en ambos documentos y que nos pueden mostrar las fortalezas y necesidades. La presente información parte de un análisis cualitativo en cuanto a las categorías

propuestas y cuantitativo, en lo que respecta a los resultados obtenidos por los docentes participantes y las recurrencias y porcentajes arrojados. A continuación se enlistan con sus respectivos programas que lo apoyan.

Tabla 1. Herramientas digitales que se utilizan para la investigación.

No	HERRAMIENTAS DIGITALES	PROGRAMAS QUE APOYAN	No	HERRAMIENTAS DIGITALES	PROGRAMAS QUE APOYAN
1	Correo electrónico	Gmail, Office 365 Yahoo	9	Editores de imágenes	Photoshop Gimp
2	Foros	Moodle Google groups	10	Editores audio	Audacity Wavepad
3	Chat	Whatsapp, Facebook Messenger	11	Editores vídeo	Movie Maker. Imovie Adobe Premiere
4	Videoconferencia	Skype ,Hangouts Zoom	12	Creación de contenido	Prezi, Office Mix Powtoon
5	Redes sociales	Facebook ,Twitter Google+, Instagram	13	Plataforma De Gestión de apred.	Moodle Blackboard Google Classroom
6	Trabajo colaborativo	Blogs Wikis Google suite	14	Espacios de administración	Dropbox Google Drive One Drive
7	Busqueda de informacion	Google Yahoo	15	Plataformas de contenido visual	Youtube, TED Vimeo
8	Ofimática	Word, Excel Powerpoint	16	Creación de cuestionarios	Google Forms Surveymonke y

La aplicación del instrumento se realizó bajo el apoyo y autorización del área académica y directiva de la institución. Se consideró de gran relevancia no seleccionar una muestra, y se mandó el formulario vía correo institucional a todo el personal docente, conformado por 108 profesores.

Se envió el formulario a todos los docentes en el mes de Junio de 2018, al finalizar el semestre. Sin embargo, se optó por reenviarlo nuevamente al inicio del siguiente semestre Agosto 2018, con la finalidad de obtener el mayor número de respuestas posibles.

La muestra fue aleatoria y quedó conformada por 52 formularios resueltos, los cuales fueron la totalidad de respuestas recibidas entre ambas fechas. Los docentes encuestados representaron: 39 mujeres con el 74 % y 13 hombres que representó el 26%. En cuanto a las edades, entre 25 y 35 años representa el 32% (17 docentes), entre 36 y 45 años el 42% (22 docentes), de 46 a 55 años es el 10 % y más de 55 años con 8 docentes que representa el 16% del total de la muestra. La experiencia docente en general, menos de 5 años, solo el 10%; de 5 a 10 años, representa el 20%, entre 10 a 19 años con 20 docentes representa la muestra más grande con el 38%. De 20 a 29 años, el 18%; y más de 30 años, el 16% con 8 docentes. En cuanto a la experiencia docente en la ENFT, los datos varían a los anteriores, el 21% tienen un año o menos, el 34% tienen de 2 a 5 años, entre 6 y 10 años representa el 18 %, entre 11 y 15 años tan solo el 4%, mientras que entre 16 y 20 años es el 8% y más de 20 años, tan solo el 6%. Sobre la modalidades docentes, los maestros de tiempo completo representan el 29% (15), medio tiempo, el 18%, por horas, el 32% (17), y por interinos el 21 % (11 docentes). En cuanto a la diversidad de docentes que trabajan en los diferentes programas educativos, la distribución es la siguiente: Lic. en Educación Preescolar, el 19%, Primaria, el 17%, Especial el 17%, Física el 6%, Secundaria el 37% y el Posgrado el 4%.

Resultados

A partir de los resultados encontrados podemos considerar que los docentes encuestados manifiestan un alto porcentaje de trabajo con las herramientas en el ámbito educativo, pero es necesario seguir con la habilitación permanente, por la versatilidad de las TIC y la constante actualización de las aplicaciones.

En cuanto a la primera columna sobre el rasgo; No Conozco y No Uso, podemos detectar que los editores de audio y las herramientas para la creación de presentaciones son los rangos más altos, es decir, existe un área de oportunidad el poder apoyar con capacitación específica en estas dos áreas. En la segunda columna, Conozco y no uso, refleja que los editores de imágenes y de audios representan el 40% de los docentes. En la tercera columna; Uso en lo personal, las videoconferencias es el resultado más representativo. La cuarta columna; en lo educativo, es donde encontramos herramientas que consideran los docentes trabajan cotidianamente, tales como: plataformas de gestión, trabajo colaborativo, así como el correo, entre otras. En la última columna, los resultados se inclinan al chat, redes sociales, búsqueda de información, google drive y YouTube.

Tabla 2. Dominio de las herramientas digitales.

Items y opciones de respuesta 1= mínimo - 5 máximo	1	2	3	4	5
1 Correo	0	0	6	18	28
2 Foros	8	8	10	15	11
3 Chat	0	1	10	5	36
4 Videos conferencias	8	5	21	8	10
5 Redes sociales	1	2	10	12	27
6 Herramientas de trabajo colaborativo	10	10	17	10	5
Herramientas de búsqueda y publicación de					
7 información	4	4	4	20	20
8 Herramientas ofimaticas	2	1	4	18	27
9 Editores de imagenes (Photosop)	19	6	13	8	6
1					
0 Editores de audio(Audicity)	27	7	9	6	3
1					
1 Editores de video(Window, movie maker)	15	8	14	9	6
1					
2 Herramientas de creación de presentacion.	5	8	11	20	8
1					
3 Plataformas de gestión de aprendizaje	3	10	15	14	10
1 Espacios de admin. de archivos digitales(Google					
4 Drive)	0	9	11	16	16
1					
5 Plataformas de contenido audiovisual(Youtube	3	9	14	12	14
1 Herramientas de creación de cuestionarios(google					
6 forms	10	10	11	13	8

Tabla 2. Dominio de las herramientas digitales.

A partir de los resultados de la tabla 2, podemos observar que existen sólo 7 herramientas con el máximo nivel en cuanto al dominio: correo, chat, redes sociales, búsqueda de información, ofimáticas, google drive y YouTube. Mientras que en el mínimo nivel se encuentran herramientas como Editores de imágenes, audio y video. En los niveles intermedios están todas las demás herramientas. Existen algunas herramientas que los docentes no consideran su dominio, considerando una excelente área de capacitación y actualización para que fortalezcan estas herramientas y se sientan seguros al utilizarlas.

Haciendo un comparativo entre las dos tablas, encontramos aspectos interesantes para considerar para las propuestas de mejora:

- La herramienta de foro es la que menos se usa, además de que solo 11 docentes manifiestan dominarla.
- El chat es la herramienta que más docentes dominan, 36 así lo indican.
- De la videoconferencia consideraron 3 docentes no conocerla, sin embargo en el nivel de dominio 8 docentes indican el mínimo nivel, es decir, no la saben utilizar.
- En cuanto al trabajo colaborativo, la mayoría manifestó usarlo en el ámbito educativo, pero sólo 5 indicaron el dominio de la herramienta.
- Las herramientas sobre la edición de imagen, audio y video, casi la tercera parte de los encuestados indicaron desconocerlas, coincidiendo con el nivel de dominio más bajo, considerado entre 19 y 27 docentes lo marcaron así.
- Las presentaciones, la mayoría indican lo usan en el ámbito educativo, pero sólo 8 lo dominan
- Google Drive, es una herramienta con un porcentaje alto en el ámbito educativo y personal y tiene un alto índice de dominio.
- Los formularios no son conocidos y utilizados, así como sólo 10 personas indicaron no dominarlo, y sólo 8 si lo hacen.

Conclusiones

Ante la necesidad de utilizar constantemente herramientas digitales diversas dentro del aula, y considerando que los alumnos ya han tenido contacto con varias herramientas durante su bachillerato y de semestres anteriores de su proceso formativo en la ENFT, se hizo imprescindible conocer cuál es el grado de conocimiento y/o dominio que tienen los docentes sobre el uso de estas herramientas en el contexto áulico de la Escuela Normal.

Gracias a diversos cursos de capacitación en ofimática, así como la certificación de docentes en Google Suite, han permitido que transiten de manera significativa y de un desconocimiento hacia el uso, académico, laboral, y personal. Estos avances, también se ven reflejados en todas las áreas de la institución: dirección, subdirecciones, psicopedagogía, difusión, investigación, entre otras.

Considerando los resultados anteriores, las capacitaciones se deben centrar en herramientas que presentaron bajo dominio o poco uso áulico como lo son: foro, videoconferencia, trabajo colaborativo, edición de imagen, audio, vídeo, presentaciones y formularios.

Dentro del aula, las presentaciones, formularios y el trabajo colaborativo, ha formado parte del quehacer cotidiano, sin embargo, la edición de imagen, audio y video, se han convertido en propuestas de trabajo de los nuevos programas, generando la inquietud del docente por conocer programas para trabajarlo junto con los alumnos.

El trabajo colaborativo, también se ha desarrollado al utilizar drive de google, mismas herramientas que se desarrollan desde el área administrativa (site de control escolar) áreas académicas (sites de academias), como a partir de los proyectos integradores de los cursos semestrales con evidencias en classroom, sites, revistas electrónicas, o vídeos.

El posgrado que ofrece la institución, se desarrolló en formato mixto, utilizando la plataforma moodle, donde el foro, chat, drive, y videos, entre otros; se hacen necesarios para el desarrollo de las clases virtuales; generando así la necesidad de realizar constantemente la actualización del personal que apoya estas actividades.

Aunque se han dado grandes avances institucionales, todavía existen estrategias pendientes sobre el conocimiento, uso y dominio de herramientas nuevas, pero sobre todo, reconocer la transición del uso de las tics por las tacs, y potenciar el diseño de objetos de aprendizaje a partir del uso de las herramientas que ya se utilizan en la institución.

REFERENCIAS

- Henry Taquez, Diana Rengifo, Daniel Mejía (2017) *Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución educación superior*, CO. Recuperado de: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5030.pdf>,
- Moya. L.M.(diciembre, 2013). *De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales*. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM). 27. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonicamoya.pdf>
- Saez. L.J. (2010) *Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva*. Revista Escuela Abierta, 13. Recuperado de: <https://Dialnet-ActitudesDeLosDocentesRespectoALasTicAPartirDelDes-3603557.pdf>
- Secretaria de Educación Pública (SEP, 2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México, Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_0
- SEP, (2017). *Escuelas Normales. Estrategias de Fortalecimiento y transformación*. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf
- UNESCO, 2013. *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y DEL CONOCIMIENTO

Andrea Guadalupe Zapata Cortez andreacortez210997@gmail.com

LINEA TEMÁTICA: Formación docente y tecnologías educativas.

RESUMEN

El estudio presenta el diagnóstico y propuesta para enseñar la lectoescritura en primer grado de Educación Básica mediante las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). Destaca la importancia de implementar estrategias innovadoras e inclusivas dentro del aula, que atiendan las necesidades de los individuos del siglo XXI y a la vez, cómo dichas herramientas favorecen la motivación y trabajo de los educandos, creando ambientes de aprendizaje en los que todos tienen oportunidades de aprender.

Hoy en día, reconocidos autores apoyan la idea de que la educación se encuentra ante una transición, debido a los avances que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de la sociedad. Por ello, las autoras diseñan y proponen una metodología para alfabetizar a estudiantes de primer grado mediante un conjunto de actividades, plataformas y páginas web, considerando los canales de aprendizaje y nivel alfabético de los estudiantes y tomando como referencia la teoría del Conectivismo propuesta por George Siamens (2004). Los resultados obtenidos responden a una investigación y experiencia profesional adquirida durante cuatro años con grupos de primer grado de escuelas públicas en México.

PALABRAS CLAVE: Lectoescritura, tecnologías, aprendizaje, conectivismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente México se encuentra ante una reforma educativa la cual busca integrar la inclusión y las tecnologías en el aula para el aprendizaje significativo de los educandos. Las TIC pueden utilizarse principalmente de dos maneras distintas: la primera, relacionada al uso de las diversas aplicaciones y herramientas electrónicas para facilitar la vida cotidiana, las comunicaciones y la administración de la información; y la segunda se orienta al uso formativo de las TIC como una herramienta pedagógica que apoya en la enseñanza y en el aprendizaje, involucra alumnos y maestros en el uso de las mismas y considera la tecnología como un binomio inseparable y complementario a la vez, para llegar a la construcción del conocimiento.

En este último proceso las TIC quedan remplazadas por las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) que según Lozano (2011) tratan de hacer énfasis especialmente en los métodos, usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de las herramientas digitales.

Se sugiere que los docentes conozcan y exploren los posibles usos didácticos que brindan las TIC, pero además aprendan a utilizar y seleccionar dichas herramientas para darle un uso pertinente dentro del aula, adecuando los recursos de acuerdo a las necesidades que presentan los estudiantes y el contexto escolar:

En estos momentos las TIC/TAC están creando debate en el ámbito educativo. Los detractores del término TIC aseguran que es excesivamente informático, instrumentalista y poco motivador para aquello que los profesores y estudiantes (y me atrevo a extender a ciudadanos) actuales necesitan, y que pueden aprender a utilizar. Incluso vinculan el modelo TIC con la sociedad del siglo XX y el modelo TAC con la del siglo XXI. En realidad lo que se plantea es cambiar el aprendizaje “de” la tecnología por el aprendizaje “con” la tecnología, enfoque éste orientado totalmente al desarrollo de competencias fundamentales como el aprender a aprender (Lozano, 2011, pág. 46).

Es fundamental que los alumnos de la sociedad actual desarrollen la competencia “aprender a aprender” porque de esta manera mejoran sus oportunidades de aprendizaje y ello pueden lograrlo a través de las TAC, porque éste recurso despierta el interés hacia nuevas y diversas formas de adquirir el conocimiento dentro de la web en comunidades virtuales de aprendizaje que coadyuvan al desarrollo de la competencia.

Debido a que son herramientas que atienden a distintos canales de aprendizaje, los estudiantes podrán encontrar plataformas y actividades que se ajusten a sus intereses y necesidades desarrollando así la inclusión dentro del aula, con ello pueden tomarle un

sentido diferente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura ya que las consignas para trabajar serán variadas y adecuadas.

MARCO TEORICO

a) TAC

La autora Lozano (2011) las define como:

Es en el entorno educativo donde aparece el concepto TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento). Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia (pág.46).

De esta manera, las autoras de este documento definen las TAC como el recurso que adapta las tecnologías de la información y la comunicación hacia usos pedagógicos donde se diseñan actividades enfocadas al logro de los aprendizajes esperados e interactúan alumnos, docentes y padres de familia.

b) LECTOESCRITURA

Nehuén (2017) lo define como:

La lectoescritura hace referencia al proceso de aprendizaje a través del cual los maestros proponen a los alumnos diversas actividades que tienen como finalidad acercarlos a la lectura y desarrollar una reflexión de lo que se lee. La capacidad de leer y comprender la lectura requiere de un aprendizaje y una práctica constante, que se adquiere en la edad temprana y debe desarrollarse de forma paulatina a lo largo de los años. Los procesos de lectura y escritura se encuentran estrechamente ligados por eso es muy importante que se trabajen a la par. Es fundamental entonces aceptar el lazo que une la pasión lectora con la escritura y la importancia de la comprensión de lo que los demás dicen a la hora de entender los propios pensamientos y emociones (pág.2)

Después de analizar los argumentos de la autora se puede definir la lectoescritura como la relación que existe entre la lectura y escritura, las cuales se desarrollan a la par mediante las actividades del docente y la práctica constante de las mismas. Debe tenerse en cuenta

también, el desarrollo de la comprensión lectora en este proceso, dado que de lo contrario solo se decodificaría la información sin ningún sentido.

George Siemens es el autor que sustenta la teoría utilizada en esta investigación; el conectivismo, es fundador y presidente de ComplexiveSystemsInc, un laboratorio de investigación que ayuda a las organizaciones a desarrollar estructuras de aprendizaje integrados para la ejecución de una estrategia global. , Actualmente se encuentra afiliado al Instituto de Investigación del Conocimiento Mejorado por la Tecnología (TEKRI) en la Universidad de Athabasca.

Siemens, George (2004)

Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital

El propósito de esta investigación fue incluir la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje para comenzar a mover a las metodologías de enseñanza hacia la era digital. En cuanto al contraste con esta investigación y la propuesta que se hace en este documento, se destaca la idea de que no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. Ahora se derivan las competencias de la formación de conexiones socialmente digitales.

Según el autor de esta obra, la experiencia se considera la mejor maestra del conocimiento, dado que no se puede experimentar todo, convertimos las experiencias de otras personas en sustitutos del conocimiento.

A continuación, se enuncian los principios de ésta teoría según el autor:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más, es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión (Siemens, Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital, 2004, pág. 7).

(Martínez M. d., La motivación de los estudiantes con las tecnologías en educación , 2015, págs. 4-31) Universidad de Jaén, España; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La motivación de los estudiantes con las tecnologías en educación

Su objetivo es conocer la motivación de los estudiantes ante el uso de las TIC en educación. El campo de investigación se desarrolla en tres colegios públicos: el Colegio de Educación Infantil y Primaria “Francisco Vílchez “ de Arroyo del Ojanco, la Escuela de Educación Infantil “San Fernando” de Beas de Segura y el Colegio de Educación Infantil y Primaria “ San Isidro Labrador” de Puente de Génave, todas localidades de la provincia de Jaén.

Se establece que actualmente las TIC se han incorporado en todos los campos de la sociedad desde el económico hasta el educativo, dando lugar a una de las mayores revoluciones de la historia, mejor conocida como Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC). El contexto en el que se vive actualmente toma las innovaciones y cambios como parte de la vida cotidiana.

Diversas investigaciones concluyen que el uso de las TIC dentro del aula ofrece aprender de forma constructiva, aumentar el rendimiento académico, desarrollar capacidades cognitivas de alto nivel y hacer uso racional de las tecnologías es por ello que se sugiere que los docentes estén en constante actualización para asegurar el logro de los aprendizajes permanentes con sus alumnos.

(Dolores, 2015, págs. 1-46) Curso temático: Acceso a la lectoescritura, España.

Las TIC como recurso en el acceso a la lectoescritura

Su objetivo es definir la relevancia del uso de las TIC para fomentar la lectoescritura, recomendar algunas estrategias para favorecer el proceso de alfabetización e incentivar a los docentes para innovar su práctica educativa.

Las TIC son concebidas como un poderoso recurso didáctico que permite la entrada de información por múltiples canales permitiendo acceder al aprendizaje de forma lúdica a los estudiantes, respetando su ritmo de aprendizaje y trabajar de forma particular todos y cada

uno de los contenidos educativos, eligiendo las plataformas más adecuadas. Concibiéndose como recurso didáctico, se deben diseñar diversas estrategias organizativas en las escuelas, que garanticen su óptima utilización por parte de toda la comunidad educativa.

Se obtiene como resultado que el aprendizaje de la lectoescritura puede verse favorecido con el uso de las TIC. Los distintos programas educativos constituyen un medio pertinente para desarrollar habilidades y capacidades necesarias y favorecedoras del proceso de alfabetización, como la estimulación del lenguaje, atención, discriminación, percepción auditiva y visual, estructuración espacial y temporal, entre otras.

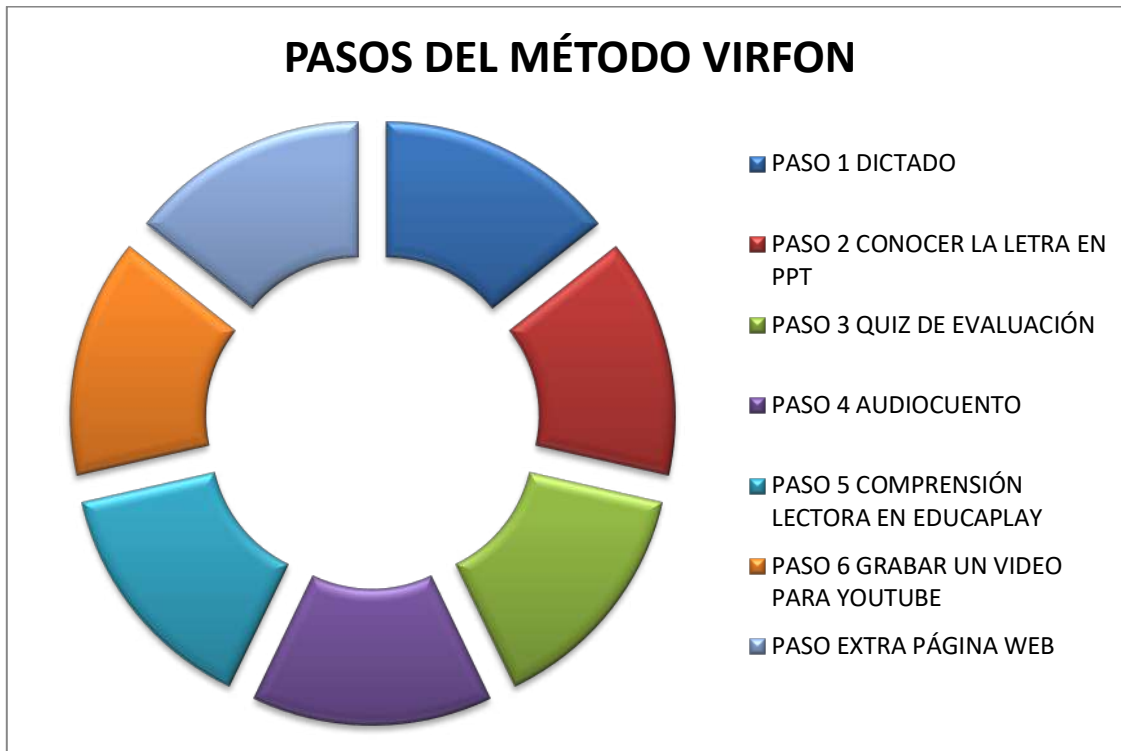
La motivación, atención y fomento del trabajo colaborativo son solo algunos de los puntos beneficiados en los procesos de enseñanza al utilizar las TAC. Crear y diseñar estrategias o actividades innovadoras despierta el interés de los niños durante las clases, cabe destacar que los recursos tecnológicos según las investigaciones, abren una gama de oportunidades para que las personas aprendan de distintas formas, que se adapten mejor a sus posibilidades y que propicien la metacognición. Martínez M. y Suarez Cárdenas son dos autores contemporáneos con los que se coincide como investigadoras debido a sus ideas sobre la importancia de la actualización y formación tecnológica de los docentes y de la motivación que se obtiene como consecuencia de la ejecución de secuencias didácticas innovadoras.

METODOLOGIA

Antes de comenzar a describir la metodología propuesta es necesario informar al lector que se diseñó con base en las necesidades del grupo de estudio, combinando la metodología fonética y silábica debido a que se consideraron pertinentes para la intervención y con el eje temático de piratas. Según Reyes & Mora(2016, pág. 17)la metodología diseñada se considera ecléctica ya que “consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar un nuevo; pero agregados a una idea definida” de esta manera se toman los elementos necesarios para crear una nueva metodología.

La relación entre los métodos mezclados se observa en la presentación del sonido de las letras tanto individualmente como en sílaba, las relaciones sonoro-gráficas, las actividades auditivas y las que completan palabras mediante sílabas, todos estos aspectos se diseñaron y adaptaron a TAC.

Dicha metodología se compone de seis pasos distribuidos en una semana para trabajar con cada letra. A continuación, se muestra un gráfico para entender el proceso:



Este ciclo se trabaja con cada letra del alfabeto haciendo énfasis en los fonemas de cada vocal y consonante tanto de manera individual como en sílaba. VIRFON construye el proceso lector a través de todas las actividades diseñadas ya que en ellas se practica constantemente la lectura de palabras, oraciones y párrafos. En esta investigación se trabajó el ciclo durante tres semanas, o sea con tres letras (n, c y d) una para cada semana, cabe destacar que se les mostraron diversas consonantes a los estudiantes y por medio de votación ellos eligieron esas cumpliendo con las características del conectivismo.

Todo proceso de investigación implica un posicionamiento metodológico, para este caso el método es la forma estructurada de llevar a cabo el proceso de investigación. El presente estudio posee un enfoque cualitativo que según Sampieri (2014) se define así porque “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”.

La manera de actuar de las investigadoras durante la aplicación de la propuesta VIRFON fue bajo comportamiento natural, sin alterar el trabajo y ambiente de campo. Se estableció una relación pertinente con los estudiantes al grado de conocer sus gustos e intereses para el diseño de la propuesta, pero sin ir más allá de los asuntos de investigación. Las oportunidades para participar en la adquisición de la lectoescritura según la propuesta

diseñada se dieron con igualdad, sin descartar o dejar de lado la vida interior de los alumnos, es decir, sus inquietudes, miedos, autoestima, etc.

En la revisión de bibliografía se buscaron problemáticas similares, se observó que el problema es pertinente dadas las necesidades educativas actuales de la sociedad. Asimismo, se diseñó una propuesta de intervención titulada VIRFON la cual está orientada hacia el cambio educativo de la enseñanza de lectoescritura y se construye desde la práctica docente, por lo que se define esta investigación como investigación-acción la cual puede definirse de la siguiente manera:

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación-acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje(Herrerías, 2004, pág. 1).

RESULTADOS

Aplicar metodologías tradicionalistas como silábica y fonética de una forma innovadora y tecnológica permite que los estudiantes se muestren más interesados en clase y aumenten su rendimiento académico.

Cuando los niños se interesan por las actividades en clase o el docente diseña estrategias que se relacionan con su contexto, como en este caso que las consignas fueron elaboradas bajo el eje temático de piratas, se abre un camino hacia el fomento de la atención, motivación, participación y esfuerzo en las actividades durante el desarrollo de la planeación

Las TAC fomentan el trabajo colaborativo, la inclusión y la sana convivencia entre los estudiantes. Abre un camino para que los niños trabajen con compañeros que quizás nunca socializan de una manera divertida, donde aprenden sin darse cuenta.

La reproducción de canciones con los fonemas que se están enseñando permite el aprendizaje continuo y además favorece el canal de aprendizaje auditivo. Los niños comparten con familiares y amigos las canciones que aprendieron y al hacerlo crean aprendizajes significativos.

El diseño de plataformas para establecer comunicación con los padres de familia y trabajar con los niños fuera de la escuela permite entablar conexiones y también contribuir al aprendizaje continuo tal como lo establece George Siemens (2004) porque todos comparten por medio de la web sus aprendizajes.

Compartir los aprendizajes de los niños por medio de plataformas como YouTube contribuye al aprendizaje continuo, la motivación, participación y colaboración además resultado significativo para los estudiantes debido a que es un sitio web que conocen y utilizan con regularidad en su vida diaria.

CONCLUSIONES

Los avances tecnológicos han traído consigo una serie de cambios que han impactado en la estructura social, cultural y por supuesto de manera determinante en el ámbito educativo. Este nuevo escenario ha generado transformaciones que requieren la innovación y generación de nuevos procesos pedagógicos donde se incluyan las tecnologías, sin embargo, es necesario hacer uso pertinente de ellas, no basta con usarlas como un medio meramente informativo y comunicativo, sino que deben adaptarse a los aprendizajes esperados de los estudiantes de acuerdo a su contexto, canales de aprendizaje y necesidades.

La motivación, atención y fomento del trabajo colaborativo son solo algunos de los puntos beneficiados en los procesos de enseñanza al utilizar las TAC. Crear y diseñar estrategias o actividades innovadoras despierta el interés de los niños durante clases, cabe destacar que los recursos tecnológicos según las investigaciones y resultados obtenidos abren una gama de oportunidades para que las personas aprendan de distintas formas independientemente del canal de aprendizaje que más desarrollado tienen ya que ellos eligen lo que mejor se adapta a sus posibilidades y ello propicia la metacognición.

Con esta investigación y de acuerdo a los resultados obtenidos se puede establecer lo siguiente:

- Se evidencia la necesidad e importancia de utilizar metodologías innovadoras, que respondan a los canales de aprendizaje de los estudiantes y su contexto social,

además se reconoce que son una herramienta que favorece la adquisición de conocimientos de los niños que tienen necesidades educativas especiales.

- Las pantallas inteligentes son aliadas de la docencia, los maestros somos los que manipulamos los contenidos en favor del aprendizaje, ya que atiende varios canales al mismo tiempo.
- Al utilizar las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento de manera pertinente, se favorece la motivación, participación, atención y rendimiento de los estudiantes.
- Aplicar la teoría del Conectivismo permite a los estudiantes indagar acerca de lo que quieren aprender y desarrollar un pensamiento crítico para crear su propia definición sobre los conocimientos al comparar distintos conceptos, además permite que los alumnos conozcan los medios por los cuales aprenden mejor.
- La situación actual de los avances tecnológicos requiere incentivar la lectura a través de medios electrónicos y físicos para atender las necesidades de la población y crear consigo aprendizajes significativos.
- El Conectivismo permite conocer una gran diversidad de opiniones para que los estudiantes se apeguen a las que más se adapten a sus ideales y consoliden sus conocimientos. Asimismo, se favorece el aprendizaje continuo a través de las conexiones virtuales entre los individuos.
- Utilizar dentro de clases una de las plataformas más concurridas por la sociedad como YouTube, permite que los alumnos se sientan parte de su contexto y además favorece la motivación y metacognición debido a que los niños se muestran emocionados por aprender más y por compartir sus conocimientos con amigos y familiares.

Se sugiere el uso de las TAC como una alternativa que bajo estrategias pedagógicas adecuadas y pertinentes permitan responder a los grandes cambios del sistema educativo actual. La incorporación de estas tecnologías en el salón de clase y su uso eficiente apuestan por la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades, sin embargo, cuando se utilizan con objetivos meramente informativos y comunicativos no se asegura la contribución a la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* , 10.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.
- Martínez, M. d. (2015). *La motivación de los estudiantes con las tecnologías en educación* . Andalucía.
- Nehuén, T. (9 de Marzo de 2017). Recuperado el 20 de junio de 2019, de <https://www.poemas-del-alma.com/blog/especiales/que-lectoescritura-sirve>
- Reyes, M. L., & Mora, J. D. (2016). Compilación del método fonico, analítico, sintético.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación* .
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.

AMBIENTE TECNOLÓGICO, USOS ACADÉMICOS DE INTERNET Y APRECIACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CREN “MARCELO RUBIO RUIZ” EN LORETO, B.C.S.

MALIBÉ AGUIAR PÉRPULI
BERTHA ELIZABETH AMADOR PEREA
ZITA LUZ GANDARILLA ROMERO

bettyamadorp@hotmail.es

CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL "MARCELO RUBIO RUIZ"

LÍNEA TEMÁTICA: FORMACIÓN DOCENTE Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS.

Resumen

La educación es en sí misma un elemento clave de la sociedad de conocimiento. La modificación de los escenarios educativos y el desarrollo de las actividades académicas a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación son una realidad de la cual las Escuelas Normales no están exentas. Una tarea fundamental para la concreción de cualquier propuesta formativa que involucre herramientas tecnológicas es examinar los recursos disponibles y el manejo que se hace de ellos. El objetivo de este estudio exploratorio consistió en estudiar de forma cualitativa el ambiente tecnológico, los usos académicos de internet y apreciación por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto, B.C.S. Los resultados de un cuestionario aplicado a 45 estudiantes señalan las acciones pedagógicas que tienen lugar en la institución que permiten la apropiación de medios tecnológicos, así como el uso académico de internet acerca del cual los estudiantes se conciben a sí mismos como usuarios hábiles y satisfechos.

PALABRAS CLAVE : Formación docente y tecnologías, Ambiente tecnológico, Escuela Normal, Uso Académico de internet, Apreciación de internet

Planteamiento del problema

Actualmente las instituciones de educación superior (IES), no pueden dejar de lado el uso de las tecnologías digitales en los procesos de formación. La falta de condiciones para que los estudiantes participen en la cibercultura trae como consecuencia que los egresados se coloquen en desventaja para enfrentar la competitividad laboral que caracteriza a la sociedad actual.

Por su parte, El Centro Regional de Educación Normal de Loreto “Marcelo Rubio Ruiz (CREN) en su carácter de IE, reconoce su papel en el desarrollo integral de su estudiantado ante el advenimiento de una auténtica revolución científica y tecnológica. Su actual encomienda incluye lograr en los normalistas una honesta y apremiante voluntad de aprender bajo el esquema didáctico de “aprender a aprender”, de erigirse a sí mismos en congruencia con su desarrollo personal y con las competencias de su formación específica.

De conformidad con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), al concluir el programa educativo, los estudiantes deben ser competentes en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicando sus habilidades digitales en diferentes contextos, usando de manera crítica y segura las TIC y participando en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología. De la misma forma, deben ser capaces de diseñar estrategias de aprendizaje basadas en las TIC de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos y usarlas como herramienta en el aula de primaria (SEP, 2012).

Aunado a ello, como parte de las habilidades con que deben contar los futuros docentes de nivel primaria se considera el utilizar los medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente (Acuerdo 649, 2012). Particularmente, el campo de la didáctica aplicada a las disciplinas está sujeto a grandes y rápidas transformaciones, el conocimiento actual de las ciencias es el resultado de un largo y complejo proceso histórico, pero un conocimiento que hoy se encuentra en permanente revisión y perfeccionamiento (Torres, 1994). La formulación epistemológica de la enseñanza del conocimiento científico en la era digital requiere que el alumnado aprenda a pensar y razonar de forma divergente novedosa y creativa. Así pues, en la medida que las aspiraciones educativas se van reorientando, las prácticas al interior del aula van requiriendo ser refrescadas con propuestas innovadoras.

En este sentido, las TIC, constituyen una herramienta prometedora que ofrece muchos beneficios a la formación, entre ellos, el rompimiento de los típicos ambientes de aprendizaje y la extensión de los canales de comunicación e interactividad. No obstante, antes de adoptarlas como medios de enseñanza, resulta fundamental reconocer los recursos digitales materiales disponibles, así como los usos y percepciones que tienen los estudiantes a fin de contar con un panorama general de posibilidades que sirva como punto de partida y ofrezca confianza para el diseño de estrategias didácticas y certidumbre acerca de las maneras de llevarlas a cabo. Por esta razón, a través de este estudio se exploran ¿cuáles son los usos académicos de internet como elementos críticos del sistema de enseñanza de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de segundo, tercero y cuarto grado del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” bajo los siguientes apartados:

- a) Ambiente tecnológico: equipo informático y tiempo de dedicación a internet.
- b) Usos de internet: caracterización general de las funciones que se emplean de internet relacionadas con las actividades académicas y tiempo empleado.
- c) Apreciación sobre internet: satisfacción de los usuarios respecto del tipo de información y percepción sobre internet vinculadas a actividades académicas.

La política educativa actual pugna por la formación de maestros capaces de aprovechar las nuevas tecnologías no sólo en el proceso de enseñanza, sino en el aprendizaje y formación continua propios. Las autoridades del ramo reconocen que las TIC son un elemento indispensable para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. Por otro lado, es sabido que las prácticas docentes actuales siguen llevándose a cabo bajo un esquema de enseñanza tradicional a pesar de que los estudiantes actuales de todos los niveles educativos pertenecen a un contexto donde las tecnologías son una constante que ha venido a revolucionar las prácticas en las cuales se sustentan las dinámicas sociales. Al respecto también se dice que por mucho, el problema de la modernización educativa se encuentra en la formación docente de ahí la relevancia de este estudio.

Marco teórico

Durante los últimos 10 años, la introducción de las TIC en la educación superior ha permitido la ampliación paulatina de la habilitación tecnológica de las IES y la adecuación recíproca entre estos medios y los programas educativos en el entorno escolar. A continuación se enlistan algunos referentes que hacen posible caracterizar el estado actual del conocimiento al respecto:

El discurso académico acerca del efecto de las TIC en la educación sostiene que existe un impacto en la interacción y mediación de los actores educativos así como en la generación del conocimiento. Actualmente los expertos hacen énfasis en la importancia de realizar

estudios que pongan de manifiesto los cambios objetivos originados por las TIC e internet evidenciando particularmente las condiciones reales en las que se realiza tal experiencia. En las dos últimas décadas, las indagaciones sobre el empleo de las tecnologías digitales para la formación han dado lugar a un campo de investigación multidisciplinar. Al respecto, Gross (2012) afirma que los resultados obtenidos presentan algunas limitaciones, puesto que no brindan las respuestas suficientes que permitan analizar y diseñar las estrategias tecno-pedagógicas adecuadas para favorecer el aprendizaje. Aunado a ello, Santamaría y Yurén (2010) ponen de relieve que las actitudes de los estudiantes de nivel superior hacia las TIC, y puntualmente hacia internet, son favorables, pero que su cultura digital requiere mayor destreza técnica y cognitiva del objeto técnico, así como mayor sentido social y académico de su ciudadanía digital.

De acuerdo con Cadavieco y Sevillano (2011), algunos aspectos que se pretenden solventar con el uso de las TIC son el absentismo o la falta de motivación hacia el aprendizaje, la organización, gestión y transparencia de los procesos de enseñanza y la aproximación de los estudiantes a los contenidos disciplinares a los estudiantes con diferentes dificultades. Desde este punto de vista, en gran medida, las TIC se configuran como panaceas para paliar lagunas derivadas de los límites impuestos por espacios y tiempos reales. Asimismo, respecto al aprovechamiento de las TIC en el ámbito escolar se muestra que las tendencias que impulsan la adopción de la tecnología en la educación superior son, entre otras, la proliferación de recursos educativos abiertos, y el avance de la cultura del cambio y la innovación (Adams, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., Pomerantz, J., 2018). Sin embargo, a pesar de esta alentadora inercia, sigue vigente el argumento de Cuban (2001, citado en Hernández, 2013) quien sostiene que hacen falta más datos reales acerca del uso real de las tecnologías, porque si bien se cuenta con indicadores respecto al grado de equipamiento, la frecuencia y las finalidades del uso, así como las herramientas empleadas, el recorrido hacia la alfabetización digital requiere análisis, por ejemplo, del grado de libertad en el empleo de las herramientas tecnológicas, o bien la actividad directiva del docente o no en el aula. Un hecho recurrente, es que los medios informáticos son aceptados como recursos educativos, pero hasta qué punto es posible asumir que su empleo real está orientado al servicio de nuevas formas de generación del conocimiento y no son eventualmente un accesorio técnico agregado a prácticas escolares atávicas.

Metodología

Este estudio se considera de casos múltiples bajo el paradigma cualitativo (Sampieri, 2018) de diseño transversal no experimental; se seleccionó este método con la finalidad de describir y caracterizar el fenómeno a investigar. El alcance es exploratorio y el diseño temporal es transversal. Primeramente, se entrevistó, de forma no estructurada a alumnos de la LEP. Se indagó también en la página Web de la escuela y en sitios oficiales para la

investigación de gabinete. La observación participante y directa fue una técnica de recolección de información. Se hizo el análisis del Cuestionario sobre ambiente tecnológico, los usos de internet y la apreciación de internet aplicado en forma de encuesta a 45 estudiantes del CREN de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan los grados de segundo, tercero y cuarto, sus edades oscilan entre los 19 y los 24 años, distribuidos de la siguiente manera:

Población de estudio por grados:

Grado	Porcentaje (redondeado)
Segundo	46
Tercero	42
Cuarto	13

La muestra fue no probabilística puesto que los estudiantes participantes fueron voluntarios. Los resultados son organizados, como se dijo antes, en 3 apartados: ambiente tecnológico, que integra la información relacionada con el equipamiento informático y tiempo de dedicación a internet. Otro apartado es el de usos de internet: se analiza de forma general el empleo de internet relacionado con funciones académicas. Finalmente, la apreciación sobre internet refiere el nivel de satisfacción de los usuarios respecto al tipo de información vinculada a actividades académicas. La finalidad de esta información es caracterizar al centro escolar a partir en estos tres ejes de análisis. Se empleó el software Excel para el procesamiento de los datos y se recurrió a técnicas de la estadística descriptiva (Reyes, 1999), mas no pruebas de estadística de inferencias.

La consecución de este estudio, apoyada adicionalmente en tres casos, se sustenta por mucho en que el interés principal en este tipo de estudio es la particularización y no la generalización. Al respecto, Stake (1999) comenta:

Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (p.20)

Lo mejor es seleccionar casos fáciles de abordar y que haya voluntad del informador para compartir sus vivencias (Stake, 1999). En el presente estudio se destacan las participaciones: AGHV, FMPO Y LAMY.

Desarrollo y discusión

Siguiendo a Chatti (2009, citada en Salinas, 2011), la autodefinition de la dimensión tecnológica del ambiente o entorno de aprendizaje de los estudiantes, desde la visión pedagógica parte de que los jóvenes se familiarizan con el uso de internet y adquieren destreza técnica para el manejo de las herramientas tecnológicas con la respectiva solvencia hasta que ingresan al CREN. Los resultados de este estudio dejan ver que los estudiantes optan por conseguir su propio equipo tecnológico para poder atender las tareas académicas de la LEP, siendo la laptop el más útil. Asimismo, arriba del 50% dedica hasta más de 4 horas diarias al uso de internet para fines académicos y coordinación de tareas escolares, especialmente para la búsqueda de información, aunque no suele ser la única fuente de información que consultan ya que siguen aprovechando los medios impresos.

La actividad de los estudiantes en la red no se restringe a la navegación sino que se evidencia también el uso selectivo y creativo. En complemento, dicen encontrarse muy satisfechos o satisfechos con el hecho de emplear internet para la fines académicos además de percibirse a sí mismos como usuarios con suficientes habilidades para la selección de información. En el CREN se pretende atender las orientaciones políticas en procesos de cambio y formación que emanan de las nuevas tendencias educativas y de la SEP, por lo que se sigue trabajando en delinear una directriz clara en relación al uso académico de las TIC y particularmente, internet que las integre a las prácticas formativas con el fin de que los beneficios se desarrollen de forma simétrica y en correspondencia con las necesidades que demanda la sociedad actual. Para ilustrar y ampliar lo expuesto en este apartado, a continuación se expresan los resultados.

Resultados

Ambiente tecnológico

A continuación se expresan los resultados recuperados del Cuestionario sobre ambiente tecnológico, los usos de internet y la apreciación de internet:

Ningún estudiante cuenta con computadora de escritorio en su propia casa y tampoco reportan contar con *tablet*. Ningún estudiante expresa tener acceso a una computadora de escritorio que no le pertenece en casa o en el trabajo, en virtud de que el 21% de los estudiantes laboran, se podría deducir que sus trabajos no implican el uso de computadoras. El 21% de los estudiantes dice tener la posibilidad de emplear una computadora de escritorio en el CREN. El 4% de los estudiantes no cuenta con laptop propia ni acceso a computadora en el CREN ni en casa y empelan una laptop prestada; por otro lado el 96% tiene una laptop propia. El 88% de los estudiantes tiene un celular con acceso a internet.

Sobre el tiempo de dedicación a internet, los estudiantes analizados emplean diariamente el internet para fines no académicos de la siguiente manera:

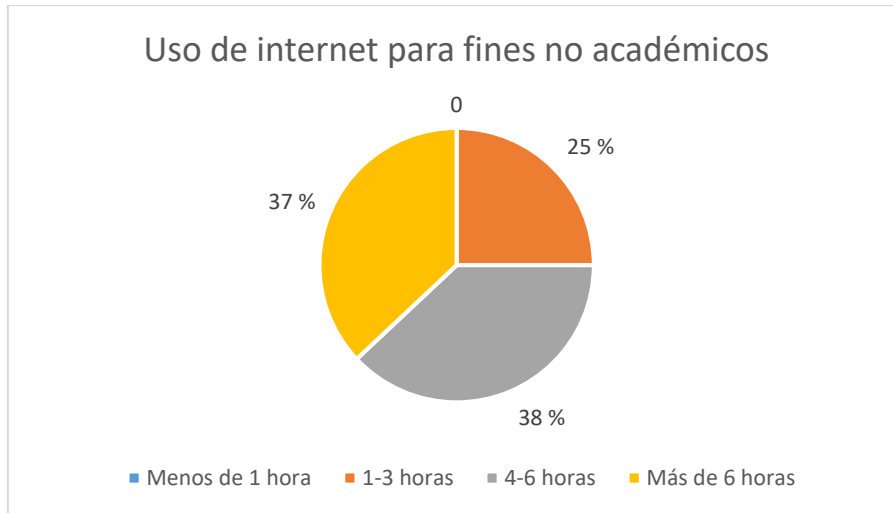


Gráfico 1. Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, todos los estudiantes usan internet y el tiempo dedicado a ello para fines académicos varía. El tiempo es mayor a una hora en todos los casos destacándose el hecho de que el 38% lo usa por más de 6 horas diarias. De acuerdo a lo expresado, mayormente usan las funciones del buscador de Google y navegan por distintos sitios, consultan Facebook y su cuenta de correo electrónico. Ningún estudiante refirió estar haciendo un curso en línea en este momento pero sí en el pasado.

AGHV es una alumna foránea de cuarto grado con 9.4 de promedio, de quien se pudo rescatar la siguiente información: *“Cuando estaba en primer grado, no traía mi computadora a la escuela, porque no tenía forma de comprar una, sentía que me hacía falta una para poder realizar los trabajos y acceder a los documentos recomendados en los cursos, era muy estresante... como estuve batallando todo el año, unos tíos me prestaron una... bastante lenta pero me servía. A finales de segundo grado mis papás pudieron tener el dinero para comprarme una. Para cursar esta licenciatura es necesario tener una laptop, así puedes hacer trabajos como blogs, portafolios electrónicos, planeaciones didácticas, hacer presentaciones en Power Point y toda clase de trabajos. Si no hubiera sido tan necesario para los trabajos, no hubiera comprado una, tenía teléfono, pero no era suficiente... “los usos de internet que hago para trabajos no académicos son revisar mi cuenta de Facebook, veo tutoriales en Youtube, hago consultas en Google para resolver dudas personales, veo mi cuenta de Gmail, etc. La escuela me ha ayudado mucho a que yo pueda usar más eficientemente estas herramientas para uso personal... no creo que pierda mucho tiempo en internet, me organizo bien...”*

En este caso la alumna reconoce que la escuela le ha ayudado a desarrollar sus habilidades digitales para beneficio personal.

FMPO es otra alumna foránea de cuarto grado con un promedio de 8.4, con quien también se conversó, algunos de sus comentarios fueron en el siguiente sentido: *“Yo tengo mi laptop, pero mis papás me la compraron cuando estaba en tercer año de la normal, en primero y en segundo usaba la de mi hermana, que es maestra de preescolar... cuando estaba en la Prepa no tenía laptop, iba a casa de una prima cuando necesitaba investigar una tarea, también en la escuela, si lo requeríamos usábamos la sala de cómputo, que casi siempre era para la clase de informática... Tengo teléfono desde la secundaria aunque no siempre traigo datos y no tengo tablet porque en realidad no me es muy útil”*

LAMY es un alumno foráneo de tercer grado con 8.7 de promedio, que tiene un especial gusto por el uso de recursos tecnológicos: *“...Tuve laptop propia hasta que entré a la Normal. En la prepa usaba una PC de uso familiar en casa, ahí hacía mis trabajos. Yo salí de técnico en computación de la prepa y siempre me han gustado mucho las tecnologías. Empleo mi laptop casi sólo para escuela y para ver videos en Youtube, a veces para jugar. Tengo un teléfono celular de plan y no tengo Tablet...”*

Usos académicos de internet

Como puede verse en el gráfico 2, todos los estudiantes declaran emplear diariamente el internet para fines académicos. El 21% de los estudiantes destinan más de 6 horas diarias al uso de internet para este fin. La mayoría de los estudiantes lo usa por más de 4 horas al día.

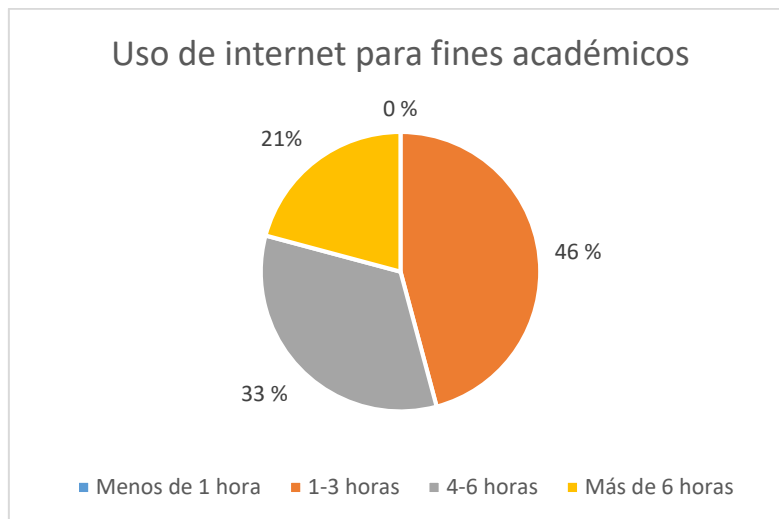


Gráfico 2. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo Santamarí y Yurén (2010), en los casos específicos, los estudiantes se manifiestan favorablemente hacia las TIC, por la utilidad educativa que les reporta o, bien, por tratarse de un área afín a su gusto:

AGHV: *“En primer año no le dedicaba tanto tiempo a estar en internet para trabajos académicos, era muy difícil hacer investigación documental, ahora le dedico mucho*

tiempo, más de 6 horas diarias... De la misma manera, en los primeros grados los profesores nos limitaban el uso del internet en clase, al ir avanzando, nos fueron permitiendo hacer consultas en clases para muchas actividades como investigar definiciones, comparar los conocimientos previos con lo nuevo, etc... para mí fue un reto porque no sabía usar la laptop, ha sido un reto usar las tecnologías para fines académicos... antes mi teléfono no lo movía por miedo a descomponerlo, o no bajaba programas, ahora edito videos y hago cosas que no pensaba que podía hacer gracias a lo que me han enseñado en el CREN..."

FMPO: "Uso el internet como 8 horas diarias para fines académicos, cuando estoy haciendo trabajos tengo abiertas diferentes páginas, a medida que he avanzado de grado uso más el internet. En muchas clases nos alientan a investigar en internet toda clase de información para compartirla en clase. La mayor parte de las funciones de internet que sé usar la he aprendido en la escuela y he mejorado mucho..."

LAMY: "Paso mucho tiempo en internet para hacer trabajos de la escuela, siempre he tenido gusto por las tecnologías. Es muy frecuente que los maestros recomienden usar internet para cualquier tema relacionado con la carrera"

También se les pidió que seleccionaran, opciones que mejor describen su uso de internet para trabajos académicos. Las respuestas se distribuyeron de la siguiente forma:

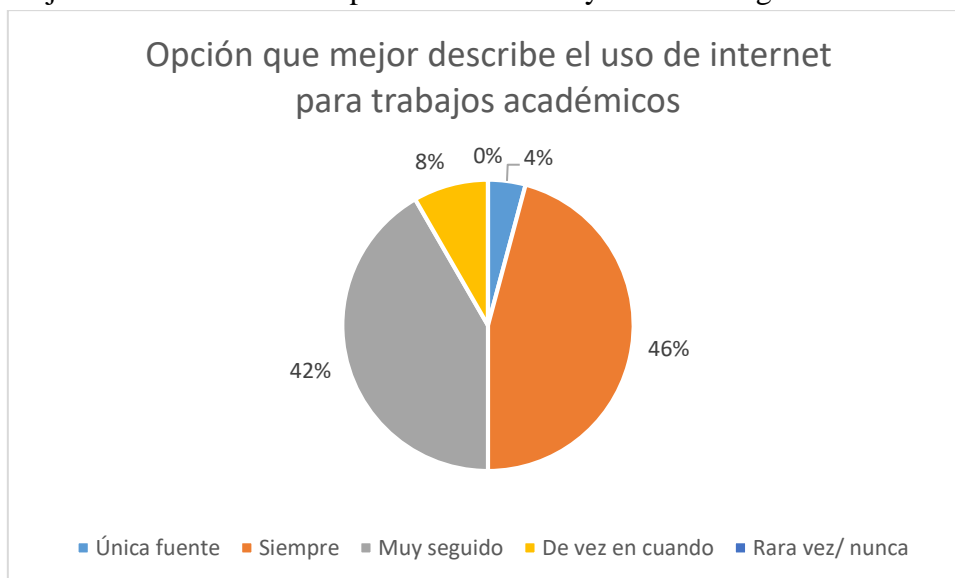


Gráfico 3. Fuente: elaboración propia

Resulta interesante que el 46% de los estudiantes usen siempre internet y el 42% muy seguido, pero que no hayan elegido la opción de única fuente, lo cual puede deberse a que el CREN cuenta con una biblioteca que alberga un inventario bibliográfico que sirve de apoyo a las producciones académicas, de hecho, puede verse constantemente a los estudiantes haciendo consultas en medios impresos.

AGHV: “Internet es mi primera opción para hacer búsquedas cuando me dejan trabajos en la escuela, si no encuentro información, voy a la biblioteca de la escuela... Aunque los libros en físico son más cómodos para leer que los libros electrónicos”

FMPO: “A medida que ha pasado el tiempo uso más internet casi como única fuente de información para trabajos académicos, ¡ciertas fuentes!, no todas son confiables. Si no encuentro en internet, voy a la biblioteca escolar... Para mí es más cómodo usar internet”

LAMY: “Para mí internet es mi única fuente de información porque se me hace más fácil leer en línea”

Contraria a la opinión de Cadavieco y Sevillano (2011) aquí puede verse que, desde la percepción de los 3 estudiantes anteriores el uso académico de internet para realizar una aproximación de los estudiantes a los contenidos disciplinares es una ventaja que puede ser aprovechada de forma favorable en todos los estudiantes.

La siguiente gráfica muestra la frecuencia de comunicación con profesores y académicos a través de internet:

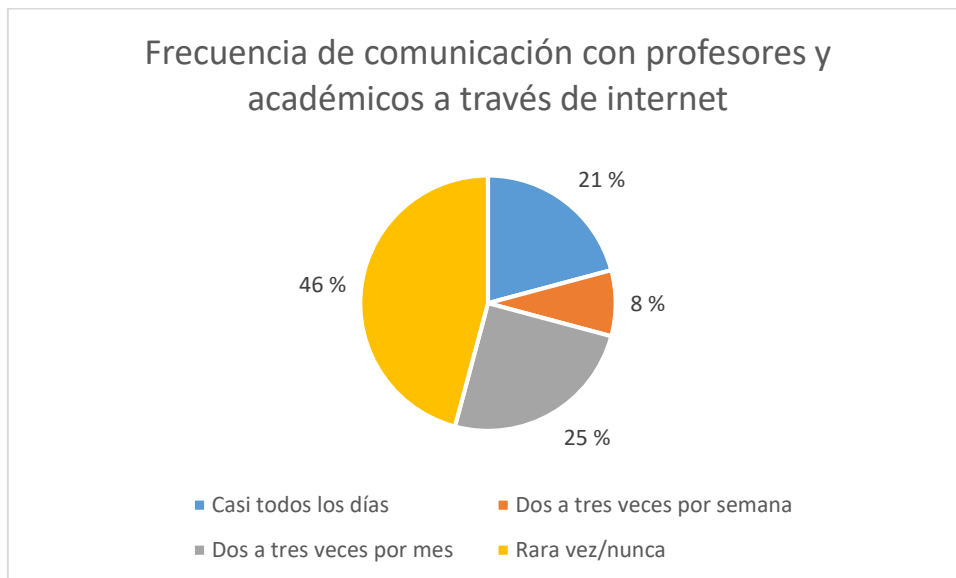


Gráfico 4. Fuente: elaboración propia.

Acerca del tipo de comunicación que establecen en el caso anterior, el 88% señaló que los intercambios de información son con fines académicos, y el porcentaje restante lo hace para fines tanto académicos como no académicos.

La frecuencia de comunicación para trabajos académicos con personas que no son profesores siendo la finalidad un trabajo académico se distribuyó de la siguiente manera:

Frecuencia de comunicación por internet para trabajos académicos con personas que no son profesores

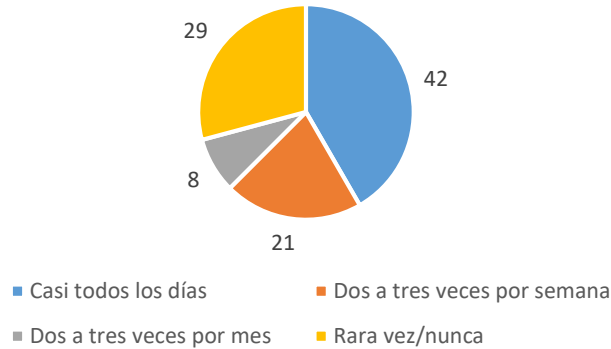


Gráfico 4. Fuente: elaboración propia.

Aquí se detecta que la mayor parte de los estudiantes se comunica con otros para fines académicos de dos a tres veces por semana o casi diariamente. Sin embargo, un significativo 27% lo hace rara vez o nunca. Para complementar esta información, el 91% dice que la interacción es promovida desde el programa educativo que cursa. Esto tiene sustento en que la dinámica del trabajo colaborativo está muy presente en el CREN debido a que se apuesta a que el saber colectivo supera al individual y expandiendo por medio de las redes el intercambio comunicativo de las comunidades de trabajo en el plano local (2012).

Apreciación sobre internet

Otro aspecto analizado es la satisfacción al realizar trabajos académicos usando internet:

Satisfacción al realizar trabajos académicos usando internet

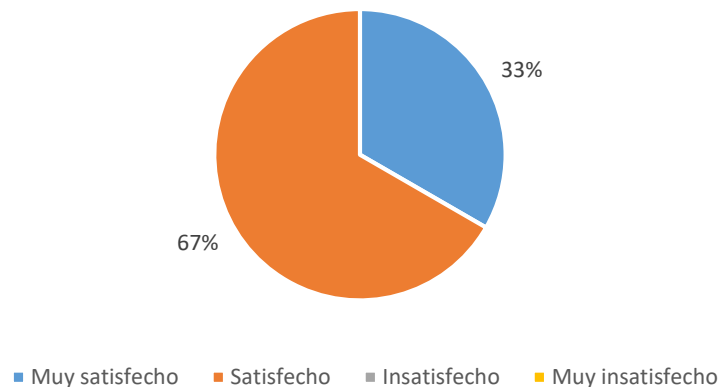


Gráfico 5. Fuente: elaboración propia.

Sobre estos resultados, se puede decir todos los estudiantes se sienten satisfechos al usar internet para trabajos académicos.

Finalmente conviene señalar que no se observan diferencias significativas en las opiniones en función el grado escolar que cursan los estudiantes.

AGVH: “Internet es una herramienta que te abre muchas puertas en cuanto a internet y a nueva información, hay que tener cuidado con qué información es confiable y cuál no...me hubiera gustado que desde primer grado me hubieran ayudado a usar mejor el internet y sus funciones en el CREN... Cuando yo estaba en la prepa usábamos libros para cada materia, al entrar a la normal me dijeron que no íbamos a comprar libros físicos obligatoriamente, entré en conflicto porque no sabía cómo íbamos a estudiar, luego me dijeron que íbamos a ir leyendo los textos de cada curso, que estaban en internet, y que íbamos a buscar documentos por cuenta propia, me di cuenta de que el aprendizaje es más libre y más autónomo.”

FMPO: “Internet me permite encontrar la información que necesito casi siempre...”

LAMY: “Tengo la costumbre de ir directamente a internet para hacer mis búsquedas que apoyen trabajos académicos, pero siempre indago en fuentes confiables, porque hay mucho contenido de internet que es falso o no está actualizado”

En este punto, los tres estudiantes refirieron que siempre tratan de incluir el uso de las TIC en sus intervenciones educativas en las escuelas primarias de acuerdo con la unidad de competencia relacionada con el diseño de estrategias didácticas basadas en TIC (SEP, 2012) pero que no siempre se puede aprovechar el recurso del acceso a internet porque las escuelas primarias no están habilitadas con el equipo necesario. Conviene puntualizar que desde la visión de los estudiantes la tendencia que impulsa la adopción de la tecnología en el CREN es la del cambio (Adams, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., Pomerantz, J., 2018) misma que conlleva la adopción de nuevas formas de aprendizaje más satisfactorias, libres y autónomas por medio de la aplicación de habilidades de aprendizaje en diferentes contextos (SEP, 2012)

Conclusiones

La flexibilidad del ambiente tecnológico de aprendizaje está armónicamente controlada (Collis, 1995) en términos temporales y respecto al contenido, al enfoque instruccional y los recursos, así como en la flexibilidad relativa a la distribución y a la logística porque se trata de un programa educativo que sigue siendo presencial, en el que los momentos más significativos del curso son regulados por el profesor de conformidad con los Planes y programas vigentes. A nivel institucional se sigue en la búsqueda de flexibilizar también los lugares para estudiar y los canales de distribución de información para lo cual se

cuenta con la voluntad institucional y se trabaja en la preparación académica de docentes y personal de la comunidad normalista que contribuya a desarrollar en los docentes en formación la competencia aprender a aprender en la cual las tecnologías e internet juegan un papel determinante.

REFERENCIAS

- Adams, S., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., Pomerantz, J. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE.
- Cadavieco, J. F. y Sevillano, M. Á. P. (2011). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria. Estudio de casos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Educación XXI, 14(2).
- Chatti, M. A. 2009. Mashup Personal Learning Environment. Disponible en <http://www.google.com/reader/shared/06179808011277023861>
- Collis, B. (1995). Networking and distance learning for teachers: A classification of possibilities. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 4(2), 117-135.
- Espinosa, J. (2010). *Profesores y Estudiantes en las Redes. Universidades Públicas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. México: Juan Pablo Editor.
- Fernández, M. (2013). Aquí no hay química. La difícil relación del profesorado con la tecnología. *Panorama social*, (18), 145-157.
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de Educación a Distancia*, (32).
- Torres, R. M. (1994). *¿Qué (y Cómo) Es Necesario Aprender?: Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. (Vol. 7). Ecuador: Libresa.

CONSTRUIR LA EDUCACIÓN 3.0 ANTE EL RETO DE LA INDUSTRIA 4.0 DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Jesús Ortiz Figueroa

j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Álvaro Carrillo Monreal

a171006@normalfronterizatijuana.edu.mx

Manuel Arturo Olguín Pérez

a171020@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 8. Formación Docente y Tecnologías Educativas

Resumen

Se presenta un reporte parcial de investigación cualitativa mediante estudio de caso acerca del proyecto educativo 2019-2020 del Sector 7 de Educación Primaria del Sistema Educativo Estatal de Baja California. Este estudio tiene por objeto conocer el proceso de digitalización educativa en escuelas de siete zonas en zonas marginadas de Tijuana. En particular, se analizan las estrategias y avances en la vinculación de educación digital 3.0 con la digitalización de la industria 4.0. Se analiza también el fortalecimiento de valores sociales en este contexto fronterizo con presencia de población migrante, violencia y debilitamiento del tejido social en Tijuana. Los resultados expuestos señalan que es necesario actualizar el modelo de formación inicial de docentes mediante la incorporación de las nuevas tendencias en las tecnologías educativas, de la comunicación e información (TIC), y adecuarlas al aprendizaje y conocimiento (TAC) así como al empoderamiento y participación (TEP) de los estudiantes; lo cual tiene como consecuencia positiva el fortalecimiento de los valores comunitarios y la inclusión de menores en entornos conflictivos situaciones a las que se enfrentan las instituciones formadoras de docentes y de educación básica.

Palabras clave: Educación 3.0, industria 4.0, inclusión de menores, tejido social, formación docente, tecnologías educativas.

Contenido

1. Planteamiento del problema

El Sector 7 del Departamento de Educación Primaria de la Delegación en Tijuana del Sistema Educativo Estatal de Baja California se encuentra situado en el este de la ciudad, a lo largo del “Corredor 2000”. El cual es una zona de colonias que carecen de servicios básicos, tienen calles de terracería, problemas de violencia y destrucción del tejido social. En contraste, en esta zona también están situados dos centros de educación superior (enfocados en formación tecnológica e industrial) y también complejos industriales y de servicios de comercio. En este sector siete, el reto de los docentes es educar a los alumnos con los valores de identidad, pertenencia y autoestima para aprender a convivir.

En este sentido, el entorno social, de infraestructura y cultural del sector 7 en Tijuana es relevante como objeto de estudio por el contraste existente entre la marginación de la colonia y la infraestructura educativa-institucional para formar profesionales en la creación, uso y gestión de tecnologías digitales; y de cómo todo ello puede fortalecer la enseñanza digital en primarias y secundarias. Con ello se lograría dos resultados: mejorar la enseñanza de tecnologías de la información desde las primarias, enfocadas en la productividad y promover mejoras del entorno social. Otro resultado positivo de es que los infantes (de primaria y secundaria) de esas colonias del sector 7 se convertirían en líderes del conocimiento digital y con ello dejarían de ser meros recursos humanos y futuros obreros de mano de obra barata en serie para las industrias maquiladoras.

Este trabajo parte del análisis de los objetivos del proyecto educativo digital en el sector 7 y del contexto en el que se ubican las escuelas que fueron parte de la muestra. En concreto, la problematización que se aborda se refleja en las preguntas específicas que se centraron en tres categorías: 1. Tecnologías digitales en la educación, 2. Vínculos educativos de enseñanza- aprendizaje de estas tecnologías y 3. Resultados de impacto positivo en la comunidad educativa.

Sobre tecnologías digitales se plantearon las siguientes:

- i) ¿En qué consiste la tecnología 2.0 y la 3.0 en la educación?
- ii) ¿Qué estrategias innovadoras aplican maestros, directores y supervisores para favorecer que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos de la digitalización de tecnologías 3.0 para interactuar con la comunidad productiva de la entidad que avanza hacia la digitalización de la industria 4.0?

Sobre vinculación y técnicas de enseñanza aprendizaje se plantearon las siguientes:

- i) ¿Cómo logran que los estudiantes del Sector 7 estén en contacto con las nuevas tecnologías digitales?
- ii) ¿Cómo se capacitan los estudiantes de **primarias y secundarias** en el programa Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas (STEAM)?
- iii) ¿Cómo se capacitan los docentes en el uso y la enseñanza de tecnologías?

Sobre resultados positivos de impacto en la comunidad fueron:

i. ¿Cuál es el vínculo del modelo de los programas de formación inicial con la digitalización de la enseñanza 3.0 y las tecnologías educativas?

2. Marco teórico

La educación 1.0 es el modelo donde la enseñanza solo es de profesor a alumno, y al 2.0, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje surge de profesor a alumno y de alumno a alumno. En cambio, en la 3.0 la enseñanza se vuelve interactiva; es de profesor a alumno, de alumno a alumno, de alumno a profesor, personas-tecnología-personas (De Haro, 2007). De acuerdo al estado del arte, la educación 3.0 “se construye socialmente y se reinventa en el contexto”, supera a la 2.0, en la que solo se ha logrado “construir socialmente” y a la 1.0, donde sólo “se dicta” (Pérez y Gómez, 2016).

La enseñanza 3.0 es de profesor a alumno, de alumno a alumno, de alumno a profesor, personas-tecnología-personas (co-constructivismo); la 2.0 “es de profesor a alumno y de alumno a alumno (progresivismo)”, y la 1.0 es sólo de profesor a alumno; en la 3.0 los padres de familia ven a las escuelas como “un lugar para aprender ellos también”, en 2.0 y 1.0 ven las escuelas como guarderías.

En suma, la educación 3.0 es un nuevo modelo educativo que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero les agrega un componente metodológico para construir un aprendizaje significativo que las transforma en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), con el prospecto de utilizarse como herramientas en la educación socioemocional para promover el empoderamiento y la participación (TEP) con el propósito de fortalecer el tejido social y los valores de pertenencia e identidad entre las personas que comparten valores, costumbres, tradiciones, cultura y propuestas para alcanzar un objetivo común (Litovicius y Cottet, 2018).

Otro rasgo importante es que en la educación 3.0 se transforman los currículos (comunicación plurilingüe, proyecto científico: Ciencia –Física, Química, Biología-, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemáticas, proyecto humanista, Ética, Sociales, Huerto Escolar), las metodologías (proyectos de comprensión, de investigación, inteligentes, TIC, TAC, TEP y ABP) (Litovicius y Cottet, 2018), aprendizajes (Experiencial, Cooperativo, Basado en Problemas, Servicio, integrado de contenido y lenguas extranjeras) prácticas, pensamiento crítico, creativo (rutinas y destrezas) y la evaluación (indicadores, rúbricas, actividades, productos, seguimiento y reflexión, autoevaluación, portafolio, entrevistas, registros de observación, evaluación entre iguales, examen oral y escrito); el rol del profesor y del alumno/a; la organización del aula en espacios arquitectónicos apropiados.

En este nuevo modelo, profesores y estudiantes utilizan en las aulas recursos digitales más creativos, participativos e interactivos, con herramientas que les permiten manejar en la enseñanza y el aprendizaje redes sociales, canales de video de Youtube, juegos virtuales, y

otras fuentes de información y conocimiento accesibles en Internet que favorecen su autonomía al facilitarles el manejo de sus conocimientos al poner a su alcance las fuentes del mismo.

Es el caso de las aulas STEAM, que pueden ser consideradas como un modelo de la educación 3.0, se utilizan como herramientas digitales para cursos de robótica y todos los recursos digitales mencionados anteriormente que demuestran la necesidad actual de “la adaptación de la escuela a las nuevas tendencias de las tecnologías de la información y comunicación... en el marco de la nueva composición social de las relaciones entre la formación y desarrollo humano con calidad de vida” (Méndez, 2012), y esta necesidad se torna más imperiosa en una ciudad como Tijuana, Baja California, México, que forma parte de una mega región económica binacional, compartida con el estado de California, pues en la época actual, la industrialización 4.0, que ha sido denominada “fábrica inteligente” o “Internet industrial”, surge como el nuevo modelo de organización de las actividades productivas, comerciales y de procesos industriales, como un resultado de aplicar a este campo el prototipo a un “internet de las cosas”. Que encarna una verdadera transformación digital o cuarta revolución industrial (Del Val, 2016).

Desde luego, no podrá prescindirse del recurso humano, pero la revolución digital traerá consigo nuevos requerimientos de habilidades e innovación educativa de acuerdo a las tendencias globales (Ramírez-Montoya y Valenzuela, 2019), nuevos trabajos y especializaciones que antes no existían, por lo tanto en el ámbito educativo debemos preguntarnos ¿qué debemos prever y tener en educación para adecuarnos a estas nuevas tendencias?

3. Metodología

Para dar respuesta a las preguntas planteadas en este trabajo de investigación, avance y resultados, del proyecto educativo 2019-2020, un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, coordinados por un profesor-investigador, diseñaron una investigación mediante un estudio de caso (Stake, 1999) con diez grupos muestra de cuatro escuelas de dos zonas escolares del sector 7 del Departamento de Educación Primaria del municipio de Tijuana, Baja California.

Las herramientas para recolectar la información fueron observación participante, revisión documental y entrevistas abiertas, tomando en cuenta los tres tipos de indicadores: 1. Tecnologías digitales en la educación, 2. Vínculos educativos de enseñanza-aprendizaje de estas tecnologías y 3. Resultados de impacto positivo en la comunidad educativa; que se formularon a los alumnos, profesores, directores, supervisores, jefe de sector y padres de familia.

El análisis de datos y la recopilación de la información sobre el comportamiento de los menores en el uso de tecnologías en la educación 3.0 se llevó a cabo en un aula denominada STEAM, el acrónimo STEAM sirve para designar las disciplinas académicas

de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas. El Programa STEAM proviene de su aplicación por el sector educativo de Baja California para educación básica en el período 2019-2020.

El aula STEAM cuenta con 2 módulos administrativos de 7x4 metros, y una sala de juntas. El aula STEAM está equipada con una mesa central de 8x8 metros, dos mesas laterales de 4x4 metros, 3 pantallas táctiles inteligentes de 75 pulgadas, 21 computadoras chromebook, 1 impresora 3D, 7 tabletas, 8 discos de laboratorio (Laboratorios Portátiles), 1 robot NAO, 8 robots desarmables Weeobot Evolution, con una inversión de 3.8 millones de pesos, y está ubicada en el Consorcio Tecnológico de Baja California en la Carretera Libre, Tijuana - Tecate Km. 26.5, El Florido, Tijuana, B.C.

En cuanto a los participantes en el estudio, se trató de una muestra selectiva de oportunidad conformada por diez grupos de cuatro escuelas de dos zonas escolares diferentes del sector 7: fueron las escuelas primarias: “Juan María Salvatierra” y “Libertador de América”, turnos matutino y vespertino de la Zona 65, ubicadas en el fraccionamiento Villa Fontana, y las primarias “5 de Diciembre” y “Ángela Peralta”, turnos matutino y vespertino de la Zona 66, localizadas en el fraccionamiento “Real de San Francisco”.

De la escuela “Juan María Salvatierra” T.M, que cuenta con tres grupos de sexto (6A, 6B, 6C) sólo asistió el 6A, compuesto por 13 hombres y 17 mujeres entre 11 y 12 años de edad. El traslado tuvo un costo por alumno de 266 pesos por las 10 sesiones el cual corrió por cuenta de los papás, el tiempo del traslado era de 30 minutos de la escuela al aula STEAM, los jueves de 8:00 a 10:00 horas, con su profesor Alfonso Acosta.

De la escuela “Libertador de América” T.V, participaron tres grupos de quinto (5A, 5B, 5C) y asistieron 31 alumnos del 5A, 17 hombres y 14 mujeres; se le sumaron 5 alumnos del 5B, 3 hombres y 2 mujeres, más 2 alumnos del 5C, 1 hombre y 1 mujer, en total asistieron 38 estudiantes, entre los 11 y 12 años de edad. El costo del transporte por alumno fue de 210 pesos por las 10 sesiones y el tiempo del traslado era el mismo, los jueves de 15:00 a 17:00 horas, acompañados con su profesora del 5A Lidia Castro Ramírez.

De la escuela “5 de Diciembre” T.M, con dos grupos de sexto (6A, 6B), sólo asistieron 15 alumnos del 6A y 20 alumnos del 6B, compuesto por 20 hombres y 15 mujeres, entre los 11 y 12 años de edad. El traslado tuvo un costo de 228 pesos por las 10 sesiones el cual corrió por cuenta de los papás, el tiempo del traslado era de 20 minutos, los viernes de 8:00 a 10:00 horas, acompañados alternativamente por sus profesores Judith Gómez Gutierrez (6A) y Saúl López Cervantes (6B).

De la escuela “Ángela Peralta” T.V, con dos grupos de sexto (6A, 6B) sólo asistieron 19 niños por grupo, compuesto por 23 hombres y 15 mujeres, entre los 10 y 11 años de edad. El costo del transporte por alumno fue de 210 pesos por las 10 sesiones y el tiempo del traslado era el mismo, los viernes de 15:00 a 17:00 horas, acompañados alternativamente por sus profesores Saúl López Cervantes (6A) y Regino Vázquez Torres (6B).

Otra fuente de información fueron los datos recabados de la observación del uso de las tecnologías en el aula, mediante dos visitas a cada una de las primarias que participaron en las visitas al aula STEAM. Con esta técnica, se logran reproducir algunos modos de

información observados en el aula STEAM, principalmente en el desarrollo de geografía y matemáticas.

Finalmente, para conocer la opinión de los infantes, fueron entrevistados cinco de cada grupo. Las preguntas que se les plantearon tuvieron por objeto descubrir su percepción en el uso de tecnologías en la educación y determinar si en el futuro tienen interés de estudiar alguna carrera relacionada con la tecnología.

4. Desarrollo y discusión

En el desarrollo de este estudio de caso encontramos datos relevantes que permiten dar cuenta de los procesos, avances y resultados del proyecto en cuestión, estos se presentan en seguida.

El Proyecto Educativo 2019-2020 (del Sector 7 en Tijuana, B.C.) se propuso garantizar la educación inclusiva, equitativa, integral, de excelencia de acuerdo con la agenda 2030 de la ONU. El proyecto tuvo por objeto promover oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del sector, formarlos como futuros profesionistas e ingenieros que desarrollen la expectativa de ingresar a las universidades y tecnológicos de Tijuana - particularmente las que están asentadas en el centro del Sector 7: la Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT), en el fraccionamiento El Refugio - y el Campus Universitario Valle de Las Palmas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)- localidades en las que es evidente la brecha cultural de desigualdad y pobreza, entre estas instituciones de educación superior y los niños que viven en sus alrededores, que les impide la posibilidad del ingreso a las mismas si no se les prepara para ello.

Por ello, el proyecto educativo 2019-2020 trata de potenciar su formación para que aspiren a ser profesionistas, con el compromiso concomitante de profesores, directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores del Sector, de asumirse respecto a sus alumnos, como maestros de ingenieros y profesionistas en proceso. En este contexto, se propusieron centrar los recursos, tiempo y esfuerzos en la mejora de la práctica docente, al constatar en las aulas el rezago significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje evidenciado en el bajo promedio crónico en las asignaturas de Español y Matemáticas en los grados de tercero a sexto que no rebasaban el promedio grupal de 7.

Además, en este contexto hay numerosos complejos industriales, por lo que se consideró importante que todos: maestros, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos conocieran y valoraran el contexto socioeconómico y tomaran conciencia de su papel histórico en la responsabilidad de la excelencia de los aprendizajes de sus alumnos, pues de ello depende centrarse, como Sector Educativo, en formar estudiantes de primaria con la expectativa de llegar a ser profesionistas: ingenieros, desarrolladores de software, analistas de Big data, coach profesionales, bionanotecnólogos, profesores en línea, genetistas, asesores de creadores.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han hecho disponible la información en grandes cantidades al alcance de todos, con impacto en la educación donde se presenta la información en contenidos más dinámicos e interactivos que fomentan una actitud activa del estudiante frente al carácter pasivo de la exposición. Por otro lado, el uso comunitario de tecnologías tiene por objeto fortalecer los valores de identidad y pertenencia entre docentes, alumnos y padres de familia, despertar la curiosidad científica, desarrollar las habilidades matemáticas, la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y las habilidades tecnológicas.

Los nuevos contenidos digitales incluyen simulaciones, realidades virtuales y la flexibilidad de adaptar los materiales a los contextos locales, nacionales o internacionales, o actualizarlos y modificarlos con mayor facilidad. Ante el protagonismo de las TIC en la sociedad, cada vez más al alcance de los estudiantes en los contextos educativos informales (familia, juegos, compañeros), la educación debe adaptarse y actualizarse al transformar a las TIC en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), es decir, incorporarlas en las estrategias educativas, para lograr la alfabetización digital al usar la tecnología digital como material didáctico o fuente de información educativa para realizar trabajos, o instrumentos comunicativos, lúdicos, instructivos, y en las relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje o de participación de la comunidad educativa. Finalmente utilizar las TIC como TEP, Tecnologías del Empoderamiento y la Participación de los estudiantes, en la educación socioemocional.

La educación STEAM debe verse como una conexión del mundo de la vida real (industria 4.0) con la educación digitalizada (3.0), en la que la participación y contribución de toda la comunidad es clave para fomentar la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje holístico entre las nuevas generaciones. Por lo tanto, el diseño de experiencias de aprendizaje significativo para cada contexto particular desempeña un papel clave en el intercambio de conocimientos e inspira a las nuevas generaciones a perseguir un crecimiento personal y profesional.

Esta región binacional como Baja California, y en especial Tijuana, es única ya que comparte diversas oportunidades de fabricación en los siguientes sectores: aeroespacial, automotriz, biotecnología, electrónica de consumo, defensa, dispositivos médicos, construcción naval y telecomunicaciones, así como con más de 800 compañías que operan dentro de la industria de biotecnología y las ciencias de la vida que incluyen dispositivos biofarmacéuticos y médicos; los agro-negocios y logística crítica que respalda las cadenas de suministro globales. (Programa STEAM para educación básica 2019-2020).

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados más destacados de la aplicación de proyecto educativo del Sector 7, objeto de análisis de este estudio de caso.

El aula STEAM enfocada a un curso de robótica y al reforzamientos a contenidos de los programas escolares, fue por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California que se puso al servicio de veinte escuelas de siete zonas (56, 65, 66, 69, 72, 73 y 76) del sector, las cuales asistieron durante un periodo de diez sesiones de dos horas semanales para cada una distribuidas en horarios de Lunes a Viernes de 08:00 a 17:00 horas, con la asistencia a la misma de grupos de 5° Y 6°. En total se atendieron 20 escuelas de de educación básica, en esta primera etapa.

Uno de los primeros resultados en esta aula STEAM, a través de sus pantallas táctiles, los niños y niñas acceden de forma inmediata al conocimiento interactivo de los ejes temáticos vistos en las materias como geografía (por ejemplo, el conocimiento de ciudades, países, montañas) el funcionamiento del sistema solar, el estudio gráfico de los planetas y la evolución de las especies. En la materia de matemáticas, el estudio de figuras geométricas, ángulos y dimensiones, es facilitado también por las ilustraciones del aula STEAM.

En el estudio de los grupos de niños y niñas, se encontró que gracias al uso del aula STEAM, se propiciaron mejores formas y técnicas de trabajo de las “aulas de medios” de cada escuela participante. En particular, los profesores fomentaron el diseño de plataformas de transmisión y blogs temáticos o la creación de audiovisuales acordes a los temas de estudio; cursos en línea y proyectos escolares.

Además, en el ámbito de la educación socioemocional, todo lo anterior permitió que el aprendizaje trascienda a la escuela y se extienda a la familia al facilitar que los padres vean lo que hacen y aprenden sus hijos en la escuela. En este sentido, el aula se invierte porque en ella se ejecutan las tareas que antes se hacían en casa y el profesor cambia su rol para convertirse en asesor y guía de sus alumnos. Se investiga, se trabajan proyectos comunitarios y actividades de plataformas en línea y redes sociales, esto último con precauciones, al usarlas sólo como complemento y en forma moderada por la capacidad de adicción de estas tecnologías y para evitar los riesgos en la seguridad de los estudiantes. Se vigila también que los estudiantes no descuiden sus relaciones directas con otros compañeros y con su familia y hagan trabajo manual para que interactúen con objetos materiales.

De acuerdo con la información de los profesores, después de asistir a diversas sesiones al aula STEAM los niños y niñas participantes mejoran su capacidad de organización en el aula. Así, debido al estudio gráfico e interactivo de las materias, se dio un aumento en la comprensión de los contenidos y se maximiza la atención. Incluso, se potencia su capacidad de indagar y aumentó su iniciativa para resolver problemas y mejorar el trabajo en equipo, trabajo colaborativo y manejo de roles dentro de los equipos. Es decir, por sí mismos, niños y niñas se organizan para llevar a cabo las funciones tecnológicas, se proyecta todo ello de un modo natural. En consecuencia, niños y niñas asumen un rol notable de responsabilidad y participación en su proceso formativo.

Finalmente, los niños y niñas presentaron cada quien su proyecto de prototipos funcionales basados en la robótica. En este aspecto, el uso del aula STEAM y de los procesos educativos-tecnológicos fomenta las vocaciones científicas desde la infancia.

En cuanto a los profesores, en el período 2019- 2020, previamente habían recibido capacitación para utilizar el aula STEAM como herramienta de su práctica docente. Asimismo, los docentes reportan acerca de la interacción de los alumnos y la mejora del aprendizaje en los contenidos, en las entrevistas realizadas a los docentes, afirman que ahora se le da más importancia al uso de la tecnología en la educación y que se dan cuenta de los resultados positivos en el aprendizaje pero también en la convivencia de niños y niñas, que son dimensiones abordada en la educación socioemocional, lo que beneficia la reconstrucción del tejido social.

Con ello, los docentes visualizan que la tecnología ayuda a la solución de problemas de aprendizaje, de disciplina, ya que indirectamente las tecnologías mejoran la capacidad organización en el aula, mejoran los ambientes de aprendizaje y la convivencia dentro y fuera de la escuela.

6. Conclusiones

Este estudio demuestra que en el Sector 7 se están edificando los cimientos para el desarrollo de la educación 3.0 como una gran posibilidad de mejorar la formación de los niños y niñas con miras a formar futuros profesionales que tengan un manejo óptimo de la tecnología en contextos de los que deben surgir las fuerzas productivas locales que se inserten en las megatendencias globales de digitalización.

A la vez nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de actualizar el modelo de formación inicial para que las nuevas generaciones de docentes egresen con un perfil apto para la innovación educativa en el desarrollo y uso de las tecnologías, de tal manera que sean capaces de superar “los retos que plantea su uso adecuado en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Gómez, Alemán, Portugués y Medina, 2019).

Esto es posible mediante la colaboración de los sectores públicos, privados y académicos con un objetivo común: aumentar la equidad, el acceso y la calidad de la educación a través de los programas de Educación 3.0 que sean impulsados desde la Secretaría de Educación Pública, un ejemplo de ello son los programas STEAM y de Mejora Continua, para crear un impacto positivo en las comunidades marginadas y construir un mejor futuro para las nuevas generaciones; pues se logró maximizar el uso de un espacio creativo para aplicar experiencias de aprendizaje innovadoras a fin de fomentar el pensamiento complejo, sistémico, creativo y crítico para resolver problemas en Tijuana, B.C.

El uso de la tecnología 3.0 fomenta que la educación – como derecho humano intergal- permita un alto desarrollo del pensamiento lógico matemático aunado al crecimiento de sus potencialidades artísticas, deportivas y musicales, además de ser plurilingüe, ya que implica el dominio mínimo del español y el inglés. Todo esto sin olvidar

la importancia del trabajo de los estudiantes en el contacto directo con la naturaleza mediante el uso de recursos manuales, proyectos comunitarios como los huertos familiares, relacionarse en forma directa con otros compañeros y la comunidad en actividades de servicio, para que no pierdan el contacto directo con la realidad, puesto que el exceso de virtualidad expone a los niños y adolescentes a la capacidad de adicción de estas tecnologías.

Adicional a lo anterior, y tomando en cuenta que en el sector 7 de Tijuana, a pesar de estar conformado por colonias marginadas y de migrantes, se encuentran dos centros universitarios de la mayor relevancia: la Universidad Tecnológica de Tijuana y el Campus Valle de las Palmas de la Universidad Autónoma de Baja California, por ello es fundamental que las primarias y secundarias forjen cuadros de alumnos que puedan acceder a la educación superior como parte de la movilidad social.

En este sentido, los centros universitarios deben llevar a cabo acciones coordinadas con la Educación Básica para crear bases sólidas de aprendizaje desde la primaria, de tal manera que estos niños y niñas sean la fuente natural de ingreso a las universidades públicas. Bajo este análisis y con resultados de la investigación aquí expuestos, y dadas las condiciones de producción y comercio binacional fronterizo, Baja California está llamada a ser líder frente a las megatendencias y a impulsar las vocaciones científicas, tecnológicas, humanistas, socioeconómicas, políticas y culturales de la nueva cultura planetaria que se está formando en las generaciones emergentes.

7. REFERENCIAS

De Haro, J. J. Dr. (2007). Educación 2.0. Recuperado 19 febrero, 2020, de:

<https://jjdeharo.blogspot.com/2007/07/educacin-20.html>

Del Val Román, J. L. (2016), Industria 4.0: la transformación digital de la industria Facultad de Ingeniería de la Universidad de Deusto. Recuperado 20 febrero, 2020, de:

<http://coddii.org/wp-content/uploads/2016/10/Informe-CODDII-Industria-4.0.pdf>

Edel R, y Navarro Y (2015), Entornos virtuales de aprendizaje 2002-2011, Colección Estados del Conocimiento, ANUIES y COMIE, México.

Litovicius P. y Cottet P.S. (2018), Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y su didáctica: Uso de dispositivos móviles incluidos en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Recuperado 20 febrero, 2020, de:

<https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/hJWgxXwRgXJDqRcbfosauTsDSm7a3IkdS9L8wKCu.pdf>

Méndez P.J. (2012), *Mundos Cambiantes: La Tecnología y la Educación 3.0*. Recuperado 18 febrero, 2020, de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/daa9/eefdb1db5a03a8a5399e0297547568f0dbbf.pdf>

Pérez D y Gómez D, (2016), Comparación entre Educación 2.0 y 3.0. Recuperado 21 febrero, 2020, de:

<http://valorespapelytijeras.blogspot.com/2016/06/comparacion-entre-educacion-20-y-30-18.html>

Quintero E, Valerio G, y Ramírez-Montoya M. S. (2019), “Innovación educativa en estudios sobre el desarrollo y uso de la tecnología: implicaciones prácticas”, en *Innovación educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas*, ed. Ramírez-Montoya M. S. y Valenzuela J, eds Octaedro, S. L., México.

Stake, R. (1999). La investigación con estudios de caso. Morata: Madrid.

CREENCIAS SOBRE EL USO DIDÁCTICO DE LAS TIC EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autor

Omar Paúl Manríquez Peralta

opmanriquez81@gmail.co

Escuela Normal Superior de Baja California Sur

Línea temática

Formación Docente y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El presente texto expone los resultados parciales de una investigación enfocada al análisis sobre las creencias que docentes de educación secundaria tienen en referencia al uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para ello, es necesario conocer sobre las creencias que los agentes educativos puedan en particular tener sobre el tema y a partir de ello identificar las líneas rectoras que marcan la pauta en sus conductas, así como conocer si las creencias de los enseñantes se convierten en una determinante al considerar utilizar o no a las tecnologías en su proyecto de enseñanza. La metodología utilizada es el estudio de caso e intenta identificar y explicar la subjetividad del profesorado participante. El levantamiento de información es mediante la técnica del cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, un instrumento de observación, además de la aplicación de entrevista y una encuesta de tipo Likert, aclarando que, para el presente avance de resultados, solamente se considerarán algunas preguntas de la encuesta Likert que se consideran relevantes.

Palabras clave: docentes, creencias, uso, didáctica, TIC y barreras.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente publicación expone los resultados parciales del proyecto de investigación intitulado “Creencias y usos didácticos de las TIC en docentes pertenecientes a la escuela secundaria general “José María Garma González”, turno matutino, localidad del Centenario, municipio de La Paz, Baja California Sur., México.” A lo largo de las siguientes páginas, se relata los conceptos que han perfilado una investigación de maestría acerca de las creencias que posee el agente educativo al momento de tomar la decisión sobre utilizarla o no en su proyecto pedagógico por docentes de educación secundaria en México, en Baja California Sur, en la ciudad de La Paz, durante el ciclo escolar 2018-2019. El interés por la investigación nace ante la observación de algunos integrantes de la plantilla docente al percatarse sobre la baja utilización del aula de medios y el proyector portátil de parte del profesorado del plantel, ante ello, los registros en la bitácora perteneciente al aula de medios y a la libreta de registro del proyector digital perteneciente al ciclo escolar 2017-2018 respaldan la observación antes señalada. Con base a lo anterior, nacen algunas preguntas como:

- *Conocer ¿cuáles son las creencias que tiene el profesorado con respecto al uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula?*
- *Determinar ¿cuál es el grado de influencia de las concepciones propias del profesorado con el uso de las TIC en el salón de clases?*
- *Delimitar ¿cuál es el grado de importancia del uso didáctico de las TIC en el aula de parte de autoridades del centro escolar centro de investigación?*

MARCO TEÓRICO

Dada la complejidad del tema se elaboró un marco teórico que se ajustara a las necesidades de la investigación para que permitiera la interpretación de datos, por lo que la presente pesquisa encaja dentro del paradigma de la corriente de investigación del pensamiento del profesor (García, 1987). Como objeto de estudio, las creencias del docente en el aula han sido abordada desde diversas ópticas, siendo las teorías implícitas de gran utilidad para la presente investigación en aras de interpretar y extraer un juicio acerca de acontecimientos sobre el comportamiento docente en la utilización de las TIC (Rodrigo *et al.*, 1993).

Las teorías implícitas, son conocidas por algunos como teorías espontáneas, teorías intuitivas, teorías causales, teorías ingenuas, y erróneamente intituladas como categorías naturales o representaciones sociales (Rodríguez y González, 1995). Las creencias, permiten dar a conocer

situaciones de la realidad; al cumplir un rol importante en la concepción y organización del mundo y, además, tienen estrecha vinculación con procesos psíquicos en las personas (Andrade, 2014), son un producto colectivo, social, que comparten entre sí, atributos meramente subjetivos, los cuales se pueden mantener con diversos niveles de certeza; por lo que en su totalidad no es común que sea producto de un acuerdo, como tampoco responde a criterios de autenticidad (Saiz, 2002).

Al modelo de toma de decisiones le interesa conocer con base en qué decide el profesor lo que va a realizar en una situación específica dentro del aula. Pero, el enfoque del procesamiento de información pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza (¿el qué y cómo lo enseñará?) y cómo esta decisión influye en su acción en el aula (¿cómo repercute en el ejercicio de enseñar en el profesor?).

En lo que respecta al uso de las tecnologías, en el caso particular del profesorado de la escuela secundaria centro de estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje se forma a partir de la experiencia docente, como también de los modelos de socialización en el plantel en donde los esquemas del uso de las TIC en los agentes educativos es producto de lo acontecido en su proceso de formación, como también está asociado a las vivencias derivadas del intercambio de prácticas entre iguales en el centro escolar.

En México, el uso de las TIC en centros escolares de educación pública o privada, aparentemente no exige capacitación profesional adicional a la formación docente o algún tipo de especialidad relacionada con el manejo de la tecnología con la que deba contar el maestro; como tampoco se cuenta con la existencia de material que le brinde al docente orientación, técnicas o estrategias didácticas para garantizar su uso pedagógico.

El abastecer a los centros escolares con tecnología no es garantía de mejora educativa, se tendría que pensar en abordar al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas en relación a las habilidades digitales del profesorado en toda la estructura educativa. (Carrascal *et al.*, 2009). Ana García-Valcárcel y Francisco Tejedor (2010), explican la existencia de agentes educativos que poseen una creencia firme de no utilizar a las TIC, argumentando diversos factores, siendo entre ellos la mala preparación que aseguran tener o la incrédula postura sobre la utilización de la tecnología y su incapacidad de dar respuesta a las interrogantes tales como; ¿puede el uso de las TIC mejorar la enseñanza del currículum educativo? o ¿cómo la tecnología hará un mejor docente al profesorado por el simple hecho de utilizarla?. Lo anterior convierte al educador en un crítico subjetivo de las tecnologías, por lo que es necesario señalar la existencia de diversas actitudes y percepciones del profesorado hacia ellas, presentando una serie de variables propias a considerar, tales como: género, edad, nivel académico, tipo de formación, entre otras.

Sobre las variables del docente relacionadas con el uso didáctico de las tecnologías, se tiene escaso

conocimiento en su utilización; la percepción y creencias son solo un ejemplo de ellas. Algunos autores afirman, ser dichas variables un factor determinante sobre su incursión o no en el aula, algunas de ellas son; género y edad, formación académica del agente educativo, y la habilidad que cuenta sobre la manipulación de las TIC (Montes y Ochoa, 2006; Al-Senaidi *et al.*, 2009; Riascos *et al.*, 2009). Según Brenda López y Sandra Basto (2010), la existencia de estudios efectuados desde distintas ópticas, y haciendo hincapié en las concepciones, creencias, consideraciones, constructos y teorías de los docentes coinciden en señalar; como estos subyacen en sus acciones pedagógicas dentro y fuera del aula, es decir, sus ideas viven y sobrepasan la frontera del salón de clases y las arrastra a través de otros ámbitos sociales. Las anteriores pueden ser modificadas mediante un ejercicio de interiorización en el que el agente se plantee la situación de manera similar a un dilema.

Desde la visión de Ramón Tirado y José Ignacio Aguadad (2014), es necesario considerar dos clases de factores, siendo el de primer orden; el acceso a los recursos, la disponibilidad de instalaciones y equipamiento, medidas de apoyo y acompañamiento, incentivos que faciliten el uso de las TIC. Otros factores identificados como de segundo orden; se encuentran asociados con el profesorado, que después de todo, es quien decide usarlas.

METODOLOGÍA

En la presente investigación es utilizada una metodología de corte cuantitativo, basada en la aplicación de encuesta de percepción de tipo Likert (recordando ser el presente texto un informe preliminar de resultados, y que solo se utilizan algunas preguntas de éste instrumento), el objetivo de la investigación es:

- Conocer las creencias del profesorado pertenecientes a la Escuela Secundaria “José María Garma González” en referencia al uso didáctico de las TIC.
- Valorar si dichas creencias sobre el uso de las TIC se convierten en una determinante en el agente educativo al considerar utilizarla o no en su proyecto de enseñanza en el aula.

En el estudio participan ocho de trece profesores, lo que representa el 61.53 % de los docentes adscriptos al centro escolar que lleva por nombre “José María Garma González”, turno matutino (Tabla 1), perteneciente a la oferta educativa de la modalidad de secundaria general, plantel ubicado en la ciudad de La Paz, B.C.S., México.

Tabla 1

Docentes por género y por clasificación de asignatura participante en la investigación.

Docentes	Mujeres	Hombres	Docentes	Docentes de	Docentes
----------	---------	---------	----------	-------------	----------

participantes		de asignatura básica		de asignatura complementaria		de asignatura recreativa	
8	2	6	3	3	3	2	

Fuente de consulta: Elaboración propia.

El presente documento, al ser una publicación preliminar, únicamente abordará algunos ítems específicos que son parte de una serie de instrumentos aplicados además de la propia encuesta Likert. La pesquisa en su investigación extensa se conforma por un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, un instrumento de observación, además de la aplicación de entrevista y una encuesta de tipo Likert como un cuarto instrumento. Cabe destacar que sólo se requirió de una persona como agente *aplicador-observador*.

La metodología utilizada es cuantitativa e intenta identificar la subjetividad del profesorado participante sobre el tema de manera descriptiva, interpretativa y explicativa.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

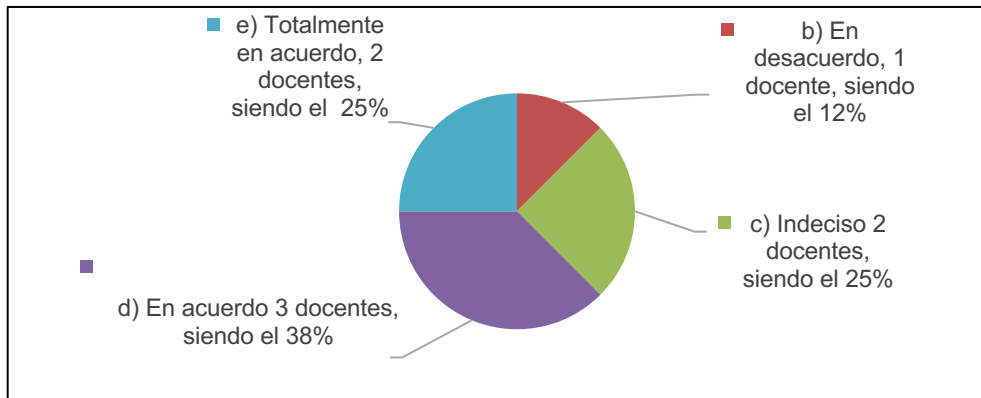
La encuesta de percepción tipo Likert, en su ítem *¿Se encuentra a favor del uso de las TIC en el aula?*. Muestra que una vez sumados los criterios de respuesta; “totalmente en acuerdo” y “en acuerdo”, entre ambos suman el 100% de los docentes participantes que afirman encontrarse a favor del uso de las tecnologías en el aula. El anterior porcentaje, hace suponer que los encuestados tienen creencias favorables sobre el uso de las TIC, lo que en teoría fortalece a diversas investigaciones nacionales e internacionales que han abordado las creencias de los agentes educativos con relación a sus prácticas pedagógicas como una de las principales barreras para la integración de las tecnologías en los centros escolares. Con base a lo anterior, el formato de observación en el aula presenta registros en los que establece que sólo un docente incorpora a las TIC en su ejercicio, mientras que siete docentes participantes en la investigación no implementaron el uso de las tecnologías en aula durante el periodo establecido para la observación de clase. Ante ello, es de considerar la existencia de otro tipo de barrera, y de mayor relevancia que las creencias, es la falta de tiempo libre que dispone el docente para capacitarse en el uso de recursos tecnológicos, además de la notable ausencia del personal especializado en apoyo técnico en el aula, ya que en conjunto o por separado, hacen que emerjan nuevas creencias en el profesorado relacionada con estos componentes, ya que pueden estar a favor de ellas, pero no las incluyen a su didáctica (Ertmer, 2005).

Las respuestas otorgadas a la pregunta *¿está seguro de llevar las TIC al aula?*. Se puede apreciar

que el 25% de los agentes educativos dice estar “totalmente en acuerdo”, y un 38% estar “en acuerdo” en estar seguro de llevar las TIC al aula, mientras que el 25% afirma encontrarse “indeciso” en ello, y sólo el 12% responde estar “en desacuerdo” en llevar a la tecnología al aula. (Gráfico 1).

Gráfico 1

Porcentaje de docentes que responden la pregunta, “¿Está seguro de llevar las TIC al aula?”.



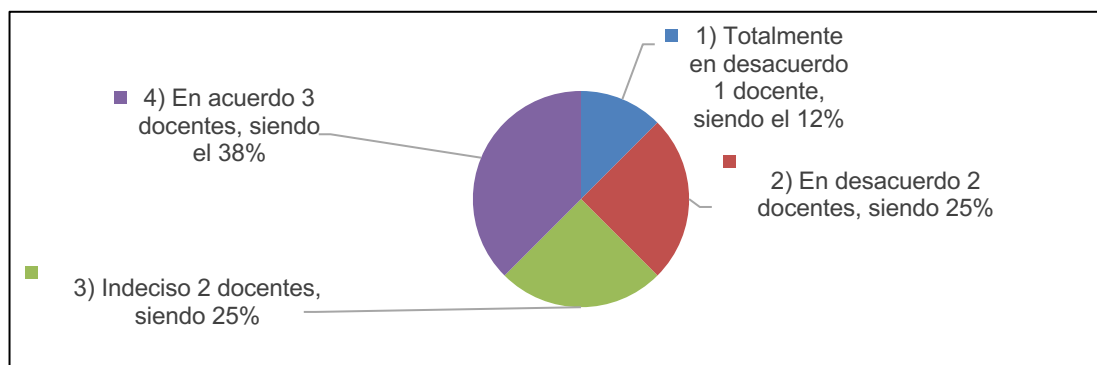
Fuente de consulta: Elaboración propia.

Con base en la información proporcionada por el gráfico 2, muestra la seguridad del 63% en el profesorado que responde en “totalmente de acuerdo” y “en acuerdo” a la anterior pregunta, por lo que, al presenciar el cambio de pensamiento del resto del profesorado con respecto a la anterior pregunta perteneciente al ítem número 1, en donde no se presentaron respuestas negativas, es de llamar la atención que si es sumado el porcentaje que da respuesta a sentirse “indeciso” y “en desacuerdo” de llevar las tecnologías al salón de clases, es observable que alcanza un porcentaje del 37% de docentes que afirman no se sienten seguro con las tecnologías en el salón, lo que se puede interpretar como un bajo dominio o capacidad de manejo de las TIC por parte de ese número de agentes, por lo que, desde la perspectiva de Francisco Tejedor y Ana García-Valcárcel (2006), se puede pensar que el uso de las tecnologías en la práctica de enseñanza está condicionado en particular por el dominio que del recurso posean los agentes educativos, más allá de la disposición en el aula del mismo, como de igual manera, por el potencial pedagógico que le atribuya este actor.

Sobre la creencia de considerarse a si mismo un mejor docente por el sólo hecho de incursionar las TIC en el aula, el profesorado responde al ítem; *con las TIC en el aula ¿se considera un mejor docente?*, el 38% del profesorado afirma estar “de acuerdo en ello”, en contraparte con el 25% que dice “encontrase indeciso”, mientras que otro 25% contesta “estar en desacuerdo” y apenas el 12% confirma en estar en “total desacuerdo” en su respuesta. (Gráfico 2)

Gráfico 2

Porcentaje de docentes que responden la pregunta, “Con las TIC en el aula ¿se considera un mejor docente?”.



Fuente de consulta: Elaboración propia.

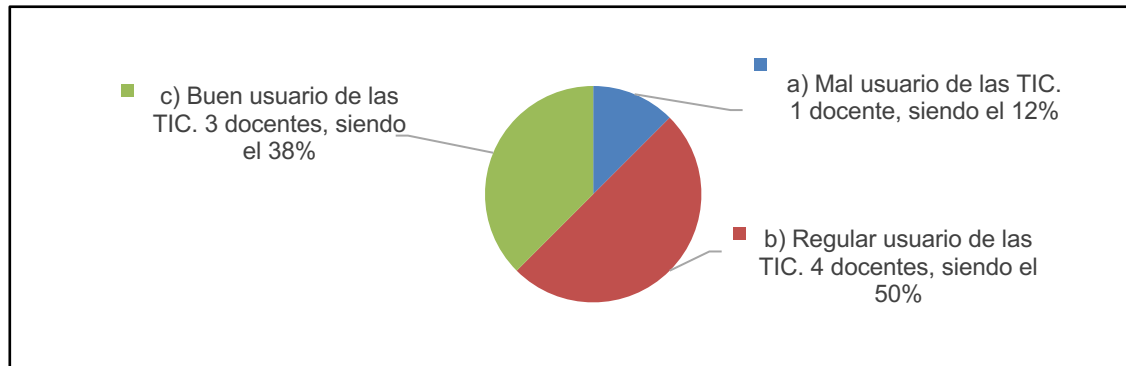
Al observar el porcentaje de docentes que responden a las opciones relacionadas con las variables: “indeciso”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, suman entre ellas el 62% del total participante, lo que deja ver que el docente tiene una fuerte creencia al no considerarse a sí mismo como un mejor docente por el hecho de contar con las TIC en el aula, dicho porcentaje puede estar asociado a lo que establece la visión de las competencias y el uso de las tecnologías por el profesorado (Almerich *et al.*, 2011), manifiesta que la implementación de las tecnologías depende del conocimiento sobre los recursos y seguridad del profesorado en su uso, por lo que en el gráfico 3, permite observar que al considerarse los porcentajes de las variantes: “en desacuerdo” e “indeciso” en conjunto representan el 50% del profesorado que en teoría no se considera un mejor docente, ya que es posible que no posea conocimientos sobre el manejo de las tecnologías o quizás sólo tiene algunas dificultades importantes en el uso de las mismas, lo que representa una elevada probabilidad de que las TIC no sean utilizadas por sus estudiantes en el aula en el espacio de su asignatura, aunque ello, no le condena a ser un mal maestro por el simple caso de no utilizarla. En contraste, vemos con el 38% del profesorado que afirma estar “de acuerdo” en considerarse un mejor docente al contar con las tecnologías en el aula, por lo que, desde la teoría del comportamiento planificado (Bañuelos, 1999), establece que los participantes, se encuentran en la creencia de ser un mejor docente al adoptar a las tecnologías en su práctica pedagógica en el aula, ya que piensan conforme a ello pueden preparar a los alumnos para el futuro al relacionarse con ellas, lo que origina atraer su interés a los contenidos curriculares, aunque, es innegable que se corre el riesgo de hacerse dependiente de ellas para impartir clases.

Al analizar los resultados pertenecientes al ítem relacionado con la autoevaluación en el manejo de las tecnologías, la pregunta; *¿Cómo se califica usted como usuario TIC?*. El porcentaje de respuestas se dividen entre: “buen usuario” con un 38%, y con agentes que dan respuesta a calificarse como un “regular usuario” con el 50%, mientras que el 12% se autoevalúa como “mal

usuario”. (Gráfico 3)

Gráfico 3:

Porcentaje de docentes que responden la pregunta, “¿Cómo se califica usted como usuario TIC?”.



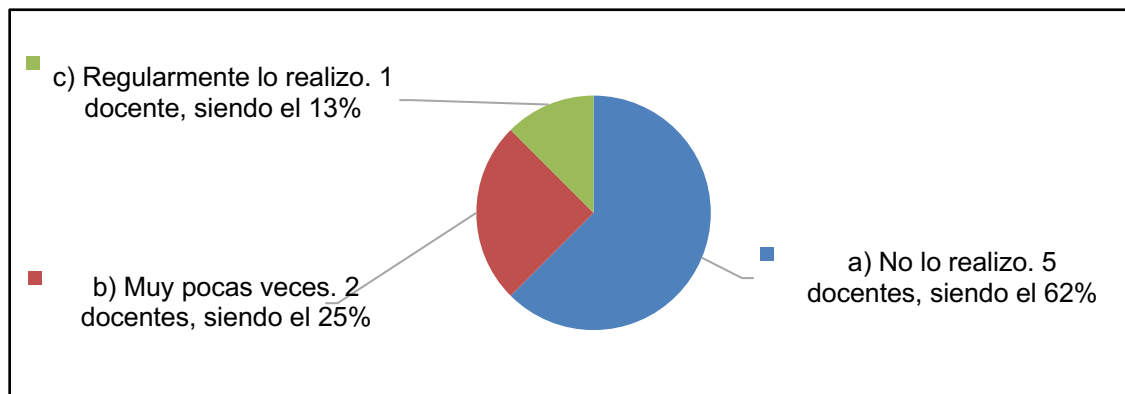
Fuente de consulta: Elaboración propia.

Con base en los datos del gráfico 3, es observable que el 38% del profesorado se califica como “buen usuario” de las TIC, por lo que en teoría, se cree que a través de esta representatividad de docentes es que se da la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de su correspondiente asignatura. Acciones de innovación en la práctica docente, como la de incorporar tecnología al proceso de enseñanza se encuentran asociadas al profesor que se hace consciente a la necesidad de encontrar un sentido didáctico a su uso. La integración de las herramientas tecnológicas, incluye llevar la teoría educativa a la práctica y en la aplicación de resultados para potenciar la enseñanza (Guzmán y Nussbaum, 2009).

Sobre la utilización de espacios virtuales como estrategias alternativas de aprendizaje, el ítem 4 interroga; *¿Usted utiliza sitios en internet para promover y orientar a estudiantes en la realización de trabajos específicos en espacios como; foros de discusión o hangouts (video conferencia) en línea, como recurso didáctico en su asignatura?*. Dentro de los resultados se encuentra que el 62% de los docentes responden “no utilizar dichos espacios”, mientras que el 25% afirma “hacerlo muy pocas veces”, en contraste con el 13% que responde “hacerlo con regularidad” en su quehacer docente. (Gráfico 4)

Gráfico 4

Porcentaje de docentes que responden la pregunta, “¿Usted utiliza sitios en internet para promover y orientar a estudiantes en la realización de trabajos específicos en espacios como; foros de discusión o hangouts (video conferencia) en línea, ¿como recurso didáctico en su asignatura?”.



Fuente de consulta: Elaboración propia.

El gráfico 4 muestra que en conjunto las variables de: “no lo realizo” y “muy pocas veces” utiliza sitios en internet para promover actividades académicas en sus alumnos, la suma de porcentajes alcanza el 87%, por lo que es observable que la práctica docente actual en el plantel se encuentra relacionada con la escuela tradicional, el gráfico deja ver un porcentaje que supera las tres cuartas partes del profesorado participante en la pesquisa que responde; “no lo realizo” y “muy pocas veces” el aprovechar espacios académicos en internet. Por lo anterior, es probable que las creencias del profesorado sobre el uso didáctico de las TIC dentro del aula se encuentran asociada a las creencias normativas establecidas por imágenes de maestros encargados de su formación docente y en su desarrollo profesional, es decir; si el agente educativo no observo a maestros utilizando tecnología en su etapa como estudiante, éste difícilmente lo hará en su ejercicio. Lo anterior no es una determinante, pero si una influencia con probabilidad de repetir patrones en su quehacer docente de manera inconsciente, creencia construida paradójicamente por componentes y actores del propio SEN. Es conveniente recordar a la supervisión a cargo de autoridades educativas del plantel y de zona escolar, ya que es posible que sean ellas las que consideren pertinente o irrelevante el uso de las TIC, lo que representa otra imagen inconsciente (positiva o negativa) relacionada con el uso de las tecnologías en el profesorado. En las últimas dos décadas, se ha mencionado sobre la urgente necesidad de formar en el docente una visión de mejora sobre sus acciones; ejemplo de lo anterior puede ser el esfuerzo por buscar y aprovechar los espacios que les brinden la oportunidad de familiarizarse con herramientas tecnológicas en su quehacer docente requiere en el aula (UNESCO, 2004).

Por otra parte, el porcentaje de docentes que afirman aprovechar los espacios virtuales, alcanza el 13%, lo que habla de la probabilidad existente en este porcentaje del profesorado que busca aprovechar la oportunidad que brindan dichos recursos con la finalidad de mejorar su práctica (Yin *et al.*, 2002). Por lo que el profesorado debe reconocer las opciones pedagógicas y didácticas de las TIC, ya que ello hará que dicha herramienta tenga mayor impacto, haciendo más eficiente el proceso de enseñanza a diferencia de lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en el aula, relacionando

el uso de la internet con una prestación de un servicio a bajo costo, la cual potencialmente puede ayudar a conseguir los objetivos educativos previstos en la asignatura a través de una cobertura extra escolar, y todo ello, desde la comodidad del hogar del profesor y del estudiante.

RESULTADOS

Los resultados preliminares del presente estudio identifican que las creencias del profesorado son una considerable influencia en la utilización de las TIC en el aula, pero, también, de manera reveladora identifica tres figuras que reparte responsabilidad de que se utilice de manera escasa las TIC en la escuela centro de estudio, mismas que a continuación se enumeran.

- 1) *El docente de aula.*
- 2) *Autoridades educativas del plantel y de supervisión escolar.*
- 3) *Políticas de Estado.*

Para el caso del docente de aula, se debe de recordar que es el agente encargado de impartir contenidos curriculares, seleccionar material didáctico, como de asignar minutos a una actividad en particular (Zorrilla, 2005). En referente a las autoridades educativas de plantel y de supervisión escolar, el SEN les confiere ser encargados de evaluar y orientar de forma sistemática el trabajo y desempeño educativo del profesorado, en ellos recae la responsabilidad de la supervisión pedagógica, por lo que es evidente que tengan en su investidura de autoridad escolar, cierto grado de responsabilidad, ya sea por la alta o baja promoción en el uso de las TIC en el aula (Tapia, 2001; González, 2007). Las Políticas de Estado en los últimos años, de manera errónea se ha encargado exclusivamente de otorgar computadoras y tabletas electrónicas a cierto porcentaje de planteles en el país, lo que obliga a reflexionar sobre la necesaria distinción entre la acción de abastecer de TIC a escuelas versus a la de incorporar a las anteriores al currículo mediante líneas claras para su utilidad en el proceso de enseñanza. A diferencia de México, otros países según estudios comparativos internacionales y regionales (Kozma, 2003; Area, 2005; European Commission, 2006; Benavides y Pedró, 2007) indican como se debe de incorporar al ejercicio pedagógico el uso de las TIC, en contra parte de naciones en las que aún se debate dicha incorporación, o bien, no se tiene definido algún tipo de formación y/o capacitación con la que deba cumplir el docente para hacer uso de las tecnologías en el aula.

CONCLUSIONES

En los resultados preliminares de la investigación, la mayor parte del profesorado reconoce el papel

relevante de las tecnologías, además de estar a favor de su incursión en el aula. También, el agente educativo ve la necesidad de afrontar nuevos retos educativos y dicho sea; considera a las TIC como una oportunidad potencial para el aprendizaje en el alumnado mediante el uso de ellas. Sin embargo, es observable la presencia de cierto porcentaje de profesores que afirman sentirse no estar seguros de contar con la presencia de las TIC en el aula.

Según los resultados preliminares, el profesorado manifiesta no considerarse un mejor docente por el sólo hecho de contar con las TIC en el aula, lo que influye en la toma de decisión al no contemplar el uso de las tecnologías, lo que en apariencia, dice que el dominio de las tecnologías del profesorado se manifiesta a través de la utilización que éste tenga sobre ellas en el salón de clases, por lo que también cabe la probabilidad que la escasa utilización se origine por una débil formación y capacitación en el uso de la tecnología. Lo anterior hace suponer que también es igual de probable la existencia de una mayor cantidad de maestros que no están preparados para la utilización de herramientas tecnológicas en el aula en escuelas de educación secundaria en el país.

Ante lo anterior, pareciera ser una oportunidad para el SEN para atender las problemáticas relacionadas con las creencias del profesorado en el uso didáctico de las TIC; considerar realizar estrategias sobre el tema que deriven de la investigación educativa que incluya elementos sólidos que ayuden a la construcción de un modelo de enseñanza que armonice con las tecnologías dentro y fuera del aula.

REFERENCIAS

- Al-Senaidi, Said, Lin, Lin y Poirot, Jim (2009), “Barriers to adopting technology for teaching and learning in Oman”. *Elsevier* , vol. 53, núm. 3, pp. 575-590.
- Almerich Cerveró, Gonzalo, Suárez Rodríguez, Jesús, Jornet Meliá, Jesús y Orellana Alonso, María Natividad (2011), “Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, pp. 28-41.
- Andrade Pulido, Javier (2014), “Creencias sobre el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de los docentes de educación primaria en México”. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol.41, núm. 2, pp. 1-29.
- Area Moreira, Manuel (2005), “Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación”. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)* , vol.11, núm.1, pp. 3-25.

- Bañuelos Márquez, Ana María (1999) “Actitudes de profesores universitarios hacia el uso de las redes de computo en la educación”. *Informática Educativa*, vol. 12, núm.1, pp. 91-110.
- Benavides, Francisco y Pedró, Francesc (2007), “Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos”, *Revista Iberoamericana De Educación*, vol. 45, pp.16-70.
- Carrascal Torres, Nohemí, Alvarino Bettín, Gustavo y Díaz Buitrago, Estela (2009), “Estrategias mediadas por tic para el desarrollo de enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios”, *Folios*, núm. 29, pp.3-18.
- Ertmer, Peggy (2005), “Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration?” *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, núm. 4, pp. 25-39.
- European Commission (EC) (2006), *The ICT Impact Report A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, EC.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana y Tejedor Tejedor, Francisco Javier (2010), “Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC”, *Revista Educación*, vol. 352, pp. 125-147.
- García, Marcelo Carlos (1987), *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona, España, Ediciones CEAC.
- González Urdaneta, Eudy (2007), “Un modelo de superisión educativa”, *Laurus; revista de educación*, vol. 13, núm. 25, pp. 11-35.
- Guzmán, Angelica y Nussbaum, Miguel (2009), “Teaching competencies for technology integration in the classroom”, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 25, pp. 453-469.
- Kozma, Robert (2003), “Technology and Classroom Practices: An International Study. *Journal of Research on Technology in Education*”, *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 36 núm. 1, pp. 1-14.
- Lopez Vargas, Brenda Isabel y Basto Torrado, Sandra Patricia (2010), “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva”, *Educación y educadores*, vol. 13, núm. 2, pp. 275-291.
- Montes González, Jairo Andrés y Ochoa Angrino, Solanlly (2006), “Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios”, *Acta colombiana de psicología*, vol. 9, núm. 2, pp. 87-100.
- Riascos Erazo, Sandra Cristina, Quintero Clavacho, Diana María y Ávila Fajrdo, Gloria Patricia (2009), “Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios”. *Educación y*

educadores , vol. 12, núm. 3, pp. 133-157.

Rodrigo, María José, Rodríguez, Armando y Marreiro Acosta, Javier (1993), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

Rodríguez Pérez, Armando y González Méndez, Rosaura (1995), “Cinco Hipótesis sobre las teorías implícitas”, *Revista de Psicología General y Aplicada* , vol. 48, núm. 3, pp. 221-229.

Saiz, Carlos (2002), “Enseñar o aprender a pensar”, *Escritos de Psicología* , vol. 6, núm. 53, pp. 53-71.

Tapia, Guillermo (2001), “La supervisión de la educación básica. Una reforma pendiente”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 18, pp. 55-68.

Tejedor Tejedor, Francisco y García-Varcácel Muñoz-Repiso, Ana (2006), “Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 233, pp. 21-68.

Tirado Morueta, Ramón y Aguadad Gómez, José Ignacio (2014), “Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula”, *Revista de Educación*, vol. 363, pp. 230-255.

UNESCO (2004), *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación*, Montevideo, Uruguay, Trilce.

Yin, Cheong Cheng, Kwok, Hung Ng y Magdalena, Mo Ching Mok (2002), “Economic considerations in education policy making: a simplified framework”, *International Journal of Educational Management*, num. 16, pp. 18-39.

Zorrilla Fierro, Margarita (2005), “A diez años de distancia, una mirada crítica a la reforma de la supervisión escolar en Aguascalientes, México”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 412-420.

El aprendizaje del inglés con la plataforma “English Discoveries” y la clase con el libro de “Interchange”: estudio comparativo en la Escuela Normal Oficial de Irapuato.

Sandra Inés Trujillo Juárez sitrujilloj@enoi.edu.mx

Lucía Herrera Rivas lherrerar@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González adelgadog@enoi.edu.mx

Formadoras de Inglés C, Cuerpo Académico en formación ENOI-CA2
Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas

Resumen

La presente investigación se realizó en la Escuela Normal Oficial de Irapuato para comparar estadísticamente el avance en el aprendizaje del inglés de dos grupos del mismo nivel del plan 2018, uno con clase tradicional con el libro de Interchange, y el otro con el uso de la plataforma digital English Discoveries, con el fin de medir los resultados y descubrir cuál metodología potencia más el aprendizaje de los alumnos en las áreas de comprensión auditiva y lectora, gramática y vocabulario, a través de la aplicación de una prueba de entrada y uno de salida. Se presentan las características de la población muestra de ambos grupos, las especificaciones de ambas metodologías y los procedimientos empleados para evaluar y medir el avance en el aprendizaje del idioma inglés de manera cuantitativa y comparativa. Los resultados son relevantes y se emiten recomendaciones metodológicas para el uso de English Discoveries derivadas de los hallazgos, además de sugerencias para la realización de nuevos estudios que generen más conocimiento en cuanto a estas dos metodologías prevalentes en muchas de las escuelas normales del país para la enseñanza del inglés.

Palabras clave: aprendizaje del inglés, metodología, plataforma digital (LMS), aprendizaje mixto (blended learning).

Introducción

Como parte del Programa de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales dieron inicio los cursos de inglés de 6 horas a la semana con los alumnos del plan 2018 de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) a partir del mes de agosto de 2018.

Durante el semestre agosto 2018 - enero 2019 se trabajó con los libros propuestos de Interchange, quinta edición con todos los alumnos de la ENOI en sus niveles correspondientes. En el semestre febrero – julio 2019, se recibieron 20 licencias para el uso de la plataforma digital “English Discoveries”, de Edusoft, y es entonces cuando surge la iniciativa de esta investigación, que tiene como objetivos:

Objetivo general

Comparar el avance en el aprendizaje del idioma inglés con el uso del libro Interchange y la plataforma English Discoveries.

Objetivos específicos:

- a) Medir el avance en las áreas de comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y vocabulario usando el libro Interchange antes y después de dos semestres de haber iniciado el trabajo en clase.
- b) Registrar los avances de manera cuantitativa en las áreas de comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y vocabulario antes del uso de la plataforma y después de dos semestres de haberla incorporado en el aprendizaje cotidiano.
- c) Comparar los resultados obtenidos en el grupo que utilizó la plataforma ED y el grupo que utilizó el libro de texto de Interchange al finalizar los dos semestres.

Planteamiento del problema

Aprender inglés hoy en día es una necesidad importante. Nuestro Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán declaró ante los medios en enero de 2019, “Estamos desarrollando una investigación muy profunda sobre la enseñanza del inglés a través de plataformas. Viene un cambio muy importante y ese cambio es para hacer cada vez más posible que nuestras niñas, niños y jóvenes hablen inglés” (Agencias/Global Media, 2019)

En otra postura, entre muchas que hay en la actualidad, Enríquez-Luna (2019) manifiesta que se ha visto un impacto positivo para introducir prácticas innovadoras y lograr un conocimiento adecuado del uso y aplicación de las TICs en las clases, como una fuente de aprendizaje autónomo.

En esta época de tecnología y aprendizaje actual, es importante aprovechar las oportunidades que se nos presenten para investigar, documentar y compartir sobre los elementos de cambio existentes en nuestra realidad. A través de esta investigación comprobaremos qué tan útil es esta plataforma hoy en día para el aprendizaje del idioma inglés y hasta qué grado los alumnos prefieren trabajar los contenidos académicos en la computadora en lugar de tener una clase con libro y maestro.

Dadas las características de la plataforma ED, puede obviarse que contribuye al perfil de egreso de los alumnos normalistas en cuanto a las competencias genéricas “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autoregularse y fortalecer su desarrollo personal”, y “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.” Es menester de nosotros los docentes corroborar qué tanto contribuye además a la competencia “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.” y al propósito general del curso de inglés en escuelas normales de “Desarrollar la habilidad de uso del inglés para comunicarse en ámbitos personales y sociales, establecer relaciones, llevar a cabo transacciones y resolver situaciones cotidianas.” (SEP, 2018a) De allí la importancia de este trabajo de investigación.

Marco Teórico

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), propone y coordina las políticas educativas para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país.

El secretario de educación pública sostiene que, si se quiere mejorar la educación, primero se deben mejorar las normales, y si se pretende fortalecer el aprendizaje de los niños y las niñas, primero se debe fortalecer la formación de los docentes. (SEP, 2019)

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2018 – 2022 de la ENOI, la institución busca la alineación de todas sus acciones a las metas nacionales, mediante la promoción de una educación de calidad. Con base en ello, la ENOI nos ha brindado todo el apoyo para seguir las indicaciones proporcionadas por DGESPE a través de las Orientaciones Curriculares, planes y programas, material sugerido y los seminarios en línea dirigidos a todos los formadores de inglés recién incorporados a las escuelas normales. En seguimiento a estas instrucciones, se aplicaron exámenes de ubicación de nivel a todos los alumnos. Se formaron los grupos necesarios y se

adaptaron los horarios para que todos los alumnos puedan tomar su clase de inglés en el nivel que les corresponde. Todo esto ha hecho posible la generación de un ambiente adecuado y una visión totalmente alineada con los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, que busca no dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes; equidad, inclusión y excelencia, y el impulso a la educación plurilingüe e intercultural.

La mayoría de nuestros alumnos inició con un nivel principiante (A1 y A2) y solamente doce demostraron tener un nivel intermedio de dominio del idioma (B1 y B2). Se atienden en total 487 alumnos de 20 grupos de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Especial, impartiendo cuatro horas de clase semanales a los alumnos del Plan 2012 y 6 horas semanales a los alumnos del Plan 2018.

De acuerdo con otro estudio realizado en la ENOI, “el 85% de nuestros alumnos no tuvo clase de inglés en preescolar y 67% no tuvo clase de inglés en primaria. El 87% afirmó que sí le gusta aprender inglés en la ENOI. Al 80% le gustaría saber y enseñar inglés a sus alumnos como parte de su práctica docente, y 94% cree que sí es posible formar normalistas bilingües. El 92% considera que aprender inglés implica un cambio positivo y relevante para la educación de nuestro país.” (Trujillo et. al, 2019)

Como se puede ver, el apoyo por parte de la ENOI, el ambiente de aprendizaje, y la actitud de nuestros alumnos hacia el inglés son muy favorables.

En cuanto a los materiales y metodología, la DGESE, en el ejercicio de sus atribuciones para proponer e impulsar políticas y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación, envía instrucciones y materiales sugeridos a las escuelas normales como parte del programa de inglés.

La serie “Interchange” quinta edición, en la versión especial de Cambridge University Press para escuelas normales, es el material asignado por la DGESE de acuerdo con los planes de estudio 2018.

El programa contempla seis libros y está diseñado para desarrollar en los estudiantes de las normales la habilidad comunicativa efectiva en el idioma inglés, en contextos relevantes. Contempla seis semestres, así como seis niveles de dominio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CEFR, por sus siglas en inglés), que van desde el A1.1 hasta el B1.2. Cada libro de texto de edición especial para las escuelas normales tiene un costo accesible para nuestros alumnos, e incluye el workbook y el código para el uso del material digital en la plataforma de cambridgelms.org. En la opinión de los formadores de inglés de la ENOI, es un buen material para trabajar. La serie incluye lecturas, audios, conversaciones, temas de actualidad, gramática, vocabulario y ejercicios de comunicación oral y escrita adecuados para cada nivel, así como recursos adicionales para evaluación continua y videos.

Este es el material que se utilizó tanto con el grupo control como con el grupo experimental durante primer semestre, antes del inicio de esta investigación.

Por otro lado, recibimos 20 licencias para el uso de la plataforma “English Discoveries” (ED) de Edusoft.

“ED es una robusta plataforma interactiva multimedia que integra las últimas tecnologías para asegurar el progreso continuo de cada alumno, desarrollando las principales competencias de la comunicación a través de su batería de actividades: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, vocabulario y gramática. Así, English Discoveries Online aborda las nociones gramaticales, léxicas, fonéticas y de conjugación necesarias para desarrollar dichas competencias en un contexto de aprendizaje basado en situaciones reales.” (ETS, Educational Testing Service, s/f.)

La plataforma ED propone dos formas de trabajar: una de manera 100% autónoma en la que los alumnos son ubicados por un examen del sistema que les marca a cada quién su punto de inicio según su nivel. La otra opción es trabajar los contenidos de manera mixta, lo que se conoce como “blended learning”, esto es, todo el grupo trabaja el mismo nivel y al mismo ritmo, y el docente puede dar clase sobre los temas usando los ejercicios fotocopiables que el mismo programa ofrece. De esta manera se trabaja con la plataforma, se aprovechan los contenidos y se incluyen las sesiones con el docente a cargo. Con el propósito de evaluar la plataforma en sí, se optó por la primera opción, los alumnos fueron clasificados en básico 3, e intermedio 1 y 2 y trabajaron de manera 100% autónoma.

“Temprano (2012), argumenta que las lecciones interactivas y con uso de multimedia ofrecen un esquema mucho más efectivo, y que el aprendizaje de un nuevo conocimiento y particularmente la adquisición del idioma se acelera a través de los canales multimedia que se hacen posibles por medio de esta nueva tecnología.” (Torres y Yépez, 2018:864)

La creación de la tecnología educativa se atribuye a B.F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, autor del libro “*La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza*” en 1954, y creador de la “máquina de enseñanza” muchísimo antes del surgimiento de las computadoras personales. El argumento principal de Skinner era que el alumno debía recibir a cada paso retroalimentación instantánea, presentando las actividades en pequeños pasos progresivos diseñados en una secuencia programada de lo más fácil a lo más difícil. (Valero, s/f). Si se tiene conciencia inmediata de la existencia de un error, se puede evitar volver a cometerlo para seguir adelante, o a la inversa, si se conoce qué es una respuesta correcta, se puede lograr emitir más respuestas similares para obtener buenos resultados (condicionamiento operante, conductivismo).

En la actualidad, los cursos diseñados en plataformas (learning management systems, LMS) utilizan también estos principios lineales y sistemáticos aunados al aprendizaje por descubrimiento y la autonomía.

La tecnología educativa ha tenido ya un largo trayecto desde Skinner y su máquina de enseñar. Durante todo este trayecto se han generado posturas tanto tecnofóbicas como tecnofílicas. Los tecnófobos, entre otras cosas, temen que la enseñanza se reduzca a la simple transmisión de la información a través de dispositivos digitales y que poco a poco la instrucción pedagógica con maestros se vea desplazada por la inclusión total de la tecnología en la educación. Los tecnófilos, por otro lado, se centran en las ventajas que la tecnología ofrece en el aula para generar mejores cátedras, intercambios, estrategias y experiencias de aprendizaje y la incorporan con destreza a su práctica docente cotidiana.

Es, precisamente, este debate el que nos lleva a cuestionar el cambio de metodología del uso del libro de texto a la plataforma ED. Se buscó inquirir, profundizar y documentar los hallazgos al respecto para así tener la información adecuada y veraz que nos oriente sobre cuál metodología es mejor en el contexto y realidad de nuestros alumnos. Según González (2018), el profesor debe poseer ciertos conocimientos, habilidades y actitudes para aplicar estrategias innovadoras y modelos alternos, que incluyan la enseñanza por medio de las TIC, donde el alumno tenga un rol activo y mayor responsabilidad de su aprendizaje en el proceso.

El escenario fue muy favorable al tratarse de alumnos mayores y no niños, es decir, alumnos que ya saben expresar bien sus necesidades, identifican sus áreas de oportunidad y crecimiento y expresan sus opiniones, sin dejarse deslumbrar por la tecnología por haber estado expuestos a ella mucho más tiempo que los niños. Los alumnos de la normal, además, poseen conocimientos de didáctica, por lo cual sus percepciones y resultados son importantes y aportan nuevo conocimiento con respecto al uso de plataformas para aprender inglés.

Metodología

La presente investigación es de corte cuantitativo y comparativo, con diseño cuasi experimental, con el fin de medir el avance en el aprendizaje del inglés de dos grupos de características muy similares, pero con dos metodologías distintas.

Participantes: Se asignó a los dos grupos más idóneos para el estudio de las dos metodologías:

El grupo experimental cursó segundo y tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Estuvo compuesto por 15 mujeres y 5 hombres, de edades que van de los 18 a los 23 años, todos ellos con conocimientos previos en el área de cómputo suficientes para el buen uso de la **plataforma ED**.

El grupo control siguió trabajando con el libro de texto de **Interchange** también durante segundo y tercer semestre, pero de la Licenciatura en Educación Preescolar, y estuvo conformado

por 20 mujeres, de edades entre los 18 y los 23 años. Al ser dos grupos de segundo semestre con 6 horas de inglés a la semana según su plan 2018, ubicados en el mismo nivel y con la misma maestra desde el semestre anterior, resultaron óptimos para la realización de esta investigación.

La maestra a cargo de ambos grupos cuenta con experiencia en el uso de plataformas didácticas y casi 30 años de experiencia en la enseñanza del inglés. Además, se cuenta con un laboratorio de idiomas con 24 equipos en la ENOI.

La variable independiente es el uso de las metodologías; y la variable dependiente es el avance en las habilidades en inglés, medido a través de los puntos de diferencia entre la prueba de entrada y la de salida, cuyos resultados fueron analizados utilizando la prueba estadística t de Student para comprobar su fiabilidad. Para este análisis estadístico se utilizó el programa Minitab (Cramer, 2002).

Desarrollo

- a) Se analizaron y documentaron las características tanto de los libros de Interchange como de la plataforma ED, como se describieron en el marco teórico.
- b) Después de analizar varias opciones, se eligió el instrumento a utilizar como prueba de entrada y salida. Se decidió utilizar el examen de ubicación de nivel proporcionado por la serie de Interchange quinta edición de Cambridge University Press, denominado *Objective Placement Test*, el cual consta de 70 preguntas de opción múltiple, y mide las tres habilidades receptivas primarias: comprensión auditiva (20 preguntas), comprensión lectora (20 preguntas) y estructuras lingüísticas (gramática y vocabulario, 30 preguntas). Por cuestión de practicidad y sobre todo de precisión, se excluyeron de este estudio las habilidades productivas de comunicación oral y escrita. Este examen no había sido aplicado antes a los alumnos, ya que para ubicarlos en sus niveles correspondientes en junio y agosto de 2018, la DGESE nos envió los exámenes de ubicación de Oxford University Press en sus versiones en línea y para imprimir.
- c) La encargada del área de idiomas aplicó el instrumento a ambos grupos en una versión digitalizada por ella misma en la plataforma Socrative. Cabe mencionar que los alumnos de ambos grupos están bastante familiarizados con esta plataforma por ser de uso común para sus evaluaciones de la materia de inglés en la ENOI.
- d) Se obtuvo una tabla con los puntajes por alumno, por área y en total por grupo, tanto de la prueba de entrada como la de salida. Los resultados a considerar fueron los puntos de diferencia entre ambas pruebas.

Resultados

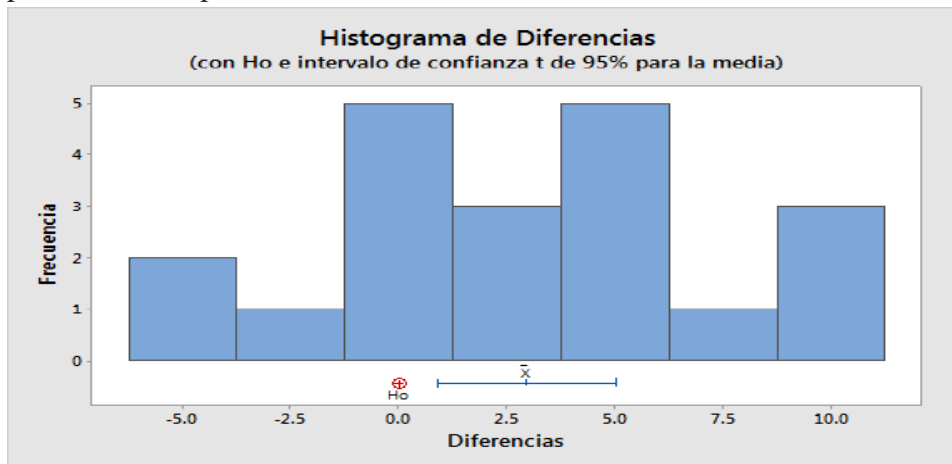
Se realizó, al término del semestre en curso, la prueba de salida para medir los avances y la diferencia. Se registraron y analizaron los datos, haciendo un comparativo con los resultados de entrada a través de las pruebas estadísticas IC y T pareada utilizando el programa Mini Tab, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1. Grupo experimental English Discoveries T pareada

	N	Media	Desviación Estándar
Pre test	20	35.30	6.74
Post test	20	38.25	5.84
Diferencia	20	2.950	4.419

Nota. n = Tamaño de muestra; IC = Intervalo de confianza al 95% para diferencia; t = estadística de prueba; p = probabilidad mínima de rechazar la hipótesis.

El grupo control obtuvo un IC de 95% para la diferencia media: (0.882, 5.018) y en la prueba t de diferencia media = 0 (vs. $\neq 0$): Valor T = 2.99, Valor p = 0.008. En este caso sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los resultados del pre test y el post test, mostrado por el valor de $p > 0.05$.



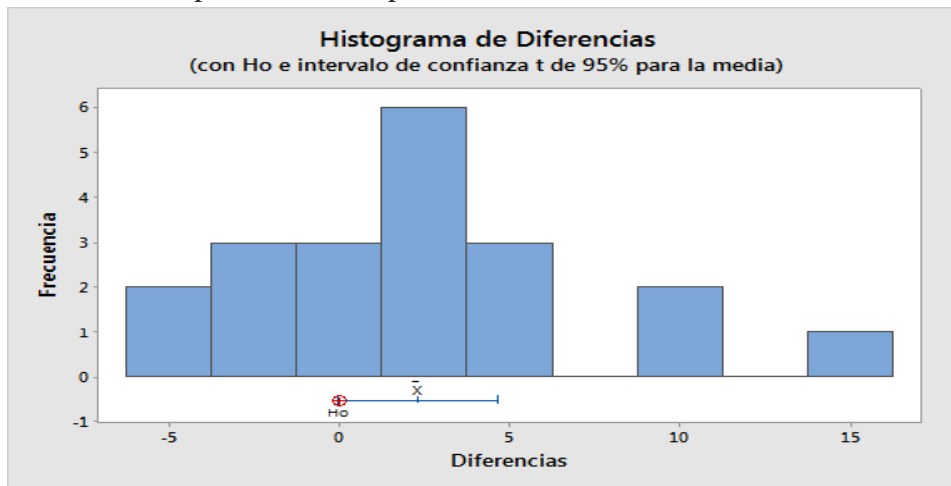
El histograma de diferencias muestra el número de alumnos que quedó con las diferencias indicadas entre la medición inicial y la final.

Tabla 2. Grupo control Interchange: IC y prueba T pareada:

	N	Media	Desviación Estándar
Pre test	20	29.90	7.77
Post test	20	33.20	7.35
Diferencia	20	2.30	4.99

Nota. n = Tamaño de muestra; IC = Intervalo de confianza al 95% para diferencia; t = estadística de prueba; p = probabilidad mínima de rechazar la hipótesis.

El grupo control obtuvo un IC de 95% para la diferencia media: (-0.03, 4.63) y en la prueba t de diferencia media = 0 (vs. $\neq 0$): Valor T = 2.06 Valor p = 0.053. En este caso no hay una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los resultados del pre test y el post test, mostrado por el valor de $p > 0.05$.



El histograma de diferencias muestra el número de alumnos que quedó con las diferencias indicadas entre la medición inicial y la final, es de llamar la atención que una cantidad grande de alumnos avanzó 2.5 puntos entre las mediciones, sin embargo, esto no fue suficiente para que la población muestre una diferencia significativa.

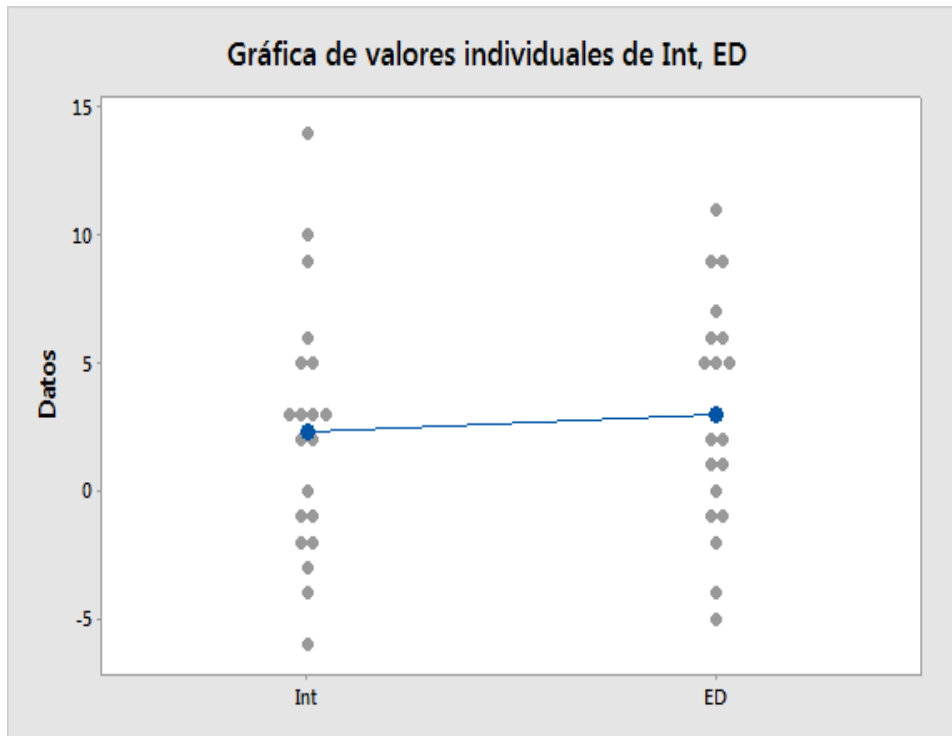
Tabla 3. Prueba T e IC de dos muestras: Grupo experimental ED vs Grupo control Interchange

	n	Media	Desviación Estándar
Gpo. Experimental ED	20	2.95	4.42
Gpo. Control Interchange	20	2.30	4.99

Nota. n = Tamaño de muestra; IC = Intervalo de confianza al 95% para diferencia; t = estadística de prueba; p = probabilidad mínima de rechazar la hipótesis.

El resultado del análisis de comparación de las medias para los grupos experimental y control a través de la prueba t , arroja que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los

dos grupos, pues el valor de t es -0.44 con una $p=0.665$, por lo que es $p>0.05$. Por esta razón no se puede rechazar la hipótesis nula.



Para responder la pregunta central de este trabajo, se analizó el registro de puntos ganados entre los grupos ED e Interchange. El análisis estadístico arroja que no hay diferencia significativa entre los resultados globales, que incluyen (grammar, vocabulary, etc).

Analizando el número de puntos de avance por área, se obtuvo la siguiente tabla de datos:

Tabla 4: Cantidad de puntos de avance por área para ED e Interchange

	Experimental ED	Control Interchange	Diferencia
TOTAL	59	46	13
LISTENING	30	16	14
READING	5	17	12
G&V	24	13	11

Nota aclaratoria: Aunque para fines de esta investigación no se contempló el registro de comunicación oral ni escrita, esto no significa su ausencia en la clase cotidiana. Ambos grupos tuvieron asignadas actividades, tareas y evaluaciones en estas áreas debido a que son parte esencial en el proceso de adquisición del idioma y además están presentes en la calificación sumativa como se detallan en las orientaciones curriculares de la DGESPE, las

cuales sugieren un porcentaje de evaluación del 30% para la habilidad oral, 20% para la escrita, 20% para la auditiva, 10% para la lectora y 20% para gramática y vocabulario. (SEP, 2018b)

Conclusiones

Todas las acciones de la presente investigación se llevaron a cabo de manera sistemática. A pesar de tener docentes con experiencia previa con el uso de plataformas, no se podía predecir el resultado del estudio ni hacer alguna estimación, lo que incrementó el interés en conocer los resultados. El propósito del estudio, comprobar cuál de las dos metodologías favorece más el aprendizaje del inglés, y la diferencia en puntaje de aprovechamiento entre un grupo y otro se cumplió, y con base en los resultados podemos concluir lo siguiente: **(1)** La plataforma English Discoveries puede utilizarse de manera autónoma y generar un avance similar al de una clase presencial con docente a cargo. **(2)** La clase tradicional con libro de texto y docente no queda en desventaja ante los avances tecnológicos ofrecidos por la plataforma. **(3)** El avance fue ligeramente mayor en las áreas de comprensión auditiva, gramática y vocabulario con el uso de English Discoveries. **(4)** El avance en comprensión lectora fue mayor en la clase con Interchange. **(5)** ED puede utilizarse en total autonomía en casos en que los alumnos estén fuera ya sea por intercambio o por periodos largos de práctica docente. **(6)** En el caso de contar con la infraestructura necesaria para trabajar plenamente con ED en la cotidianidad en la escuela, se sugiere utilizar el plan “blended” propuesto por ED, que incluye recursos fotocopiables y material para clase. En tal caso, todos los alumnos utilizarían el mismo material. En esta investigación, cada alumno con ED tenía contenidos diferentes porque utilizaron el examen inicial de ED y les fueron asignados distintos puntos de arranque de acuerdo con su desempeño para trabajar cada quien lo suyo de manera autónoma. Pensamos que lo ideal sería trabajarlo todos juntos y poder utilizar el material fotocopiable y de evaluación en lugar de libro de texto. **(7)** Consideramos que podría ser una alternativa al uso del libro de Interchange, pero no creemos que sea conveniente usar ambos al mismo tiempo con el mismo grupo como lo hacen en algunas escuelas normales debido a que los contenidos son muy completos tanto de ED como de Interchange, que también integra ejercicios online; por lo tanto, elegir uno solo sería lo mejor. **(8)** Creemos que para los docentes de inglés en las escuelas normales del país y sus autoridades esta información puede resultar de utilidad para decidir si se solicitan más licencias para el uso de la plataforma o bien, más libros de texto. Reportaremos los resultados cualitativos y las recomendaciones generadas por estos últimos en una investigación subsecuente.

REFERENCIAS

- Agencias. (2019, 30 enero). Plantea SEP enseñar inglés mediante plataforma. *GlobalMedia*, p. 1. Recuperado de <https://www.globalmedia.mx/articles/Plantea-SEP-ense-ar-ingl%C3%A9s-mediante-plataforma>
- Cramer, D. (2002). Basic Statistics for Social Research. In *Basic Statistics for Social Research*. <https://doi.org/10.4324/9780203430897>
- Enríquez, C. (2019). RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa Vol. 4, núm. 2, enero-diciembre 2019, pp. 1209-1221.
- Escuela Normal Oficial de Irapuato. *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2019*.
- ETS (Educational Testing Service) <http://www.nucleosoft.com/english-discoveries-online>
- González Mariño, Julio César, *TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal [en línea] 2008.
- SEP. (2017) *Resumen Ejecutivo*. México, CDMX.
- SEP. (2018). *Orientaciones Curriculares, Inglés. Plan de Estudios 2018*. DGESPE, México, CDMX.
- SEP. (2019) Boletín No. 79, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-79-dejaran-de-ser-marginadas-las-escuelas-normales-y-por-el-contrario-seran-la-base-de-la-transformacion-educativa>.
- Temprano, Antonio (2012). *Las TIC en la enseñanza bilingüe*, Bogotá: Ed. de la U.
- Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018). *Aprendizaje Cooperativo y TIC y su Impacto en la Adquisición del Idioma Inglés*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23 (78), 861–882. Recuperado de www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/download/1179/1162/
- Trujillo, S., Delgado, A., y Herrera, L. (2019). *El impacto de la estrategia nacional de inglés en el primer semestre de su implementación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato*. Documento presentado en Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Rosarito, Baja California, México. Recupeado de Memorias del CONISEN

Valero Aguayo, Luis. (s/f). *Máquinas de enseñar de Skinner*. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Recuperado de:
http://www.conducta.org/assets/pdf/Valero_Maquinas_ensen%CC%83anza_Skinner.pdf

EL AULA ENRIQUECIDA CON TECNOLOGÍA DIGITAL PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES TECNOLÓGICAS

Vianey Fernández López

viannelopz@gmail.com

Marinette Bermejo Ballinas

maribbnette91@hotmail.com

Jazmín Carreón Porfirio

maps_305@hotmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla,
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas.

Resumen

La presente investigación muestra resultados parciales sobre la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de nivel básico que cursan sus estudios en una escuela secundaria.

Las herramientas que se implementaron en conjunto como las; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), el M-Learning y el modelo de las 5E fungieron como herramientas mediadoras para el desarrollo de habilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como objetivo la mejora del trabajo áulico buscando que fuera innovador, atractivo y eficaz, enriqueciendo de esta forma el desarrollo de las habilidades matemáticas y digitales en los estudiantes.

Además se presenta un abanico de propuestas didácticas para construir aprendizajes ya que se hablara del Aula Enriquecida con Tecnología Digital (AETD) en la que se implementaron

tarjetas QR, Geogebra, Excel, Kahoot y aplicaciones de Realidad Aumentada (RA), entre otras.

Así mismo, se presentan actividades didácticas empleadas durante los periodos de trabajo docente en condiciones reales, concluyendo que se deben modificar las clases empleando herramientas digitales y efectuando la matemática dinámica para el desarrollo de habilidades matemáticas y la construcción de los aprendizajes.

Palabras clave: TIC's, habilidades matemáticas, aula enriquecida.

Planteamiento del problema

Sabemos que los alumnos que cursan en la actualidad la educación básica son nativos de la tecnología, esto implica un enorme desafío a los docentes que se aventuran a guiar los aprendizajes de los alumnos medidos con TIC.

Los programas de estudio vigentes describen que los discentes de educación básica deben desarrollar competencias y habilidades matemáticas, además en la actualidad es necesario que las propuestas didácticas que implemente un docente deben involucrar la tecnología, las ideas anteriores orientaron para construir el cuestionamiento siguiente, mismo que orientó esta investigación.

¿Cómo implementar el Aula Enriquecida con Tecnología Digital para el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos matemáticos?

Con la finalidad de proponer una posible solución a la problemática detectada se construyeron las siguientes interrogantes que sirvieron como derrotero para el análisis, desarrollo y evaluación de las propuestas didácticas que se implementaron: ¿cuáles son las características del AETD que beneficiarían el aprendizaje de los alumnos?, ¿qué teóricos han implementado el AETD para el desarrollo de contenidos de matemáticas?, ¿qué actividades didácticas propiciarían el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos al implementar el AETD?, ¿de qué manera se podrán valorar los aprendizajes construidos a través de la implementación de recursos tecnológicos en el AETD?

De acuerdo a la problemática seleccionada y tomando en cuenta la esencia de las ideas de los libros normativos correspondientes a la licenciatura se tomó como línea temática *la*

competencia didáctica del estudiante normalista para la enseñanza de la matemática y como núcleo temático diseño, organización y aplicación de actividades didácticas con tecnología.

La idea central de la investigación es demostrar que el AETD a través del desarrollo del proceso de enseñanza con el uso de herramientas digitales, susciten en el estudiante la visualización de propiedades matemáticas y el desarrollo de competencias matemáticas y tecnológicas necesarias para su desenvolvimiento.

Marco teórico

En los últimos 30 años el desarrollo tecnológico ha impactado en la sociedad a la industria, los empleos, los ambientes sociales y culturales, modificando, nuestros conocimientos y nuestras formas de interactuar en la sociedad.

Así mismo, las tecnologías han revolucionado el ámbito educativo modificando los roles de los docentes y de los estudiantes por lo que es esencial tomar en cuenta que el aprendizaje ya no es lo que solía ser, ya no consiste en memorizar contenidos determinados, actualmente se centra en la construcción de los aprendizajes.

Para ello, los sistemas educativos en casi todos los países están implementando tecnología en el desarrollo de las clases basándose en las sugerencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2004, p. 5) como se argumenta a continuación:

...los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI. (UNESCO; La Guía de Planificación. Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente).

Por lo que las investigaciones llevadas a cabo por el centro de investigación e innovación educativa de la OCDE (OCDE/ CERI) sobre los *educandos del nuevo milenio* (Ananiadou y Claro, 2009) describe las dimensiones del aprendizaje en el siglo XXI: información, comunicación, ética y repercusión social.

Para que existan tales dimensiones del aprendizaje se deben desarrollar competencias del siglo XXI en los jóvenes sin embargo la Cooperación Económica y el Pacífico (APEC) considera estas competencias como *un motivo de preocupación internacional acuciante* ya que los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que presenta el mundo laboral del

siglo XXI para ser competitivos, obliga a participar adecuadamente en una sociedad cambiante donde cada vez es más diversa exigiendo el manejo de nuevas tecnologías.

EL MODELO EDUCATIVO 2016, plantea las ideas pedagógicas que el docente debe implementar en el aula, el enfoque de la asignatura y la importancia de vincular a las TIC en el desarrollo de los contenidos matemáticos.

Además se plantean los propósitos educativos que se deben desarrollar en los estudiantes de educación básica, en este modelo educativo en la parte de *LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI* describe que:

... para el uso de la ciencia y la tecnología, el ser competente y responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); pretenden desarrollar la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo a lo largo de su vida... (Los fines de la educación en el siglo XXI).

Para ello, el implementar tecnología en el aula se vuelve un reto para el docente obligándolo a salir de sus clases tradicionales, sin embargo algunas veces, genera tensión, incertidumbre, y presión en los alumnos.

Decidir no implementar TIC en las aulas tiene consecuencias para los alumnos ya que se pierden formas de ser, el desarrollo de habilidades tecnológicas, y los alumnos podrían perder los aportes tecnológicos dejando de lado lo que establece la OCDE es decir, en el siglo XXI es indispensable saber utilizar tecnología.

Las prácticas que exigen a los estudiantes aprender o memorizar algoritmos y reglas para realizar operaciones o fórmulas ahora se pueden realizar de manera eficiente con el uso de una aplicación en los móviles o tabletas.

Es conveniente profundizar en aprendizajes con tecnología para saber elegir aquel que conviene implementar en el aula tomando en cuenta el contexto, el tipo de aprendizaje y las necesidades que presenta los estudiantes. Según (Fumero Reverón, en la revista Telos, 2010, el *Mobile Learning es una Escuela en el bolsillo*. (SCOPEO, 2011, p. 25)

Según O'Malley et al. (2003), el *Mobile Learning es cualquier tipo de aprendizaje que se produce cuando el alumno no se encuentra en una ubicación fija y predeterminada; o de aprendizaje que se produce cuando el alumno se aprovecha de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las tecnologías móviles...* (SCOPEO, 2011b, pp. 39–40)

Según Mike Sharples (2005), el aprendizaje móvil puede ser definido como *los procesos para alcanzar el conocimiento a través de la exploración y de la conversación en múltiples contextos entre las personas y con tecnologías interactivas*

Para nosotros el aprendizaje móvil o el M-learning es aquel que surge de la interacción de algún dispositivo móvil siendo este un conductor o mediador en el desarrollo del aprendizaje en los alumnos, puede ser de manera individual o en equipo, dentro del aula o fuera de ella, pues en cualquier lugar se puede generar aprendizajes volviéndose un aprendizaje autodidacta.

Al elegir el aprendizaje digital se debe tomar en cuenta que el punto de partida en el diseño de las actividades debe ser siempre pedagógico con la finalidad de que sea un recurso que facilite el análisis, la reflexión, la deducción y la construcción de aprendizajes.

Por lo que es necesario elaborar una planificación docente previa en la que se integren los dispositivos móviles incluyendo determinadas actividades en donde se exploten las posibilidades del M-learning: RA, APPS, interacción, etc.

Si no se consideran estas planificaciones el móvil en lugar de ser una herramienta mediadora para la construcción de conocimiento se puede volver un distractor ya que como lo menciona Pere Marqués los dispositivos digitales, son instrumentos útiles que permiten *hacer más cosas*, pero no garantizan los aprendizajes si no van enfocados a una finalidad, por ello, al hablar de una aula con tecnología digital se tendrá un abanico de posibilidades para construir aprendizajes.

Si el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. UNESCO (2015, 3).

Partiendo de la cita anterior el gobierno de México se dio a la tarea en el sexenio actual crear la Ley General de Educación para cambiar e implementar propuestas en las que se puedan desarrollar habilidades y competencias que exige la sociedad.

Por ello, en el capítulo XI titulado: *De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando*, menciona en el artículo 84 el tipo de educación que impartirá el estado, utilizando avances de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento

y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa mencionando que:

...el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semi presencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población.

Las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital serán utilizadas como un complemento de los demás materiales educativos, incluidos los libros de texto gratuitos... (Capítulo XI, artículo 84, Ley General de Educación, DOF).

Además en el Artículo 85 menciona que la Secretaría de Educación establecerá *una Agenda Digital Educativa*, en la que de manera progresiva, dirigirá los modelos, planes, programas, iniciativas, acciones y proyectos pedagógicos y educativos, que permitan el aprovechamiento de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, en la cual se incluirá:

- I. El aprendizaje y el conocimiento que impulsen las competencias formativas y habilidades digitales de los educandos y docentes;
- II. El uso responsable, la promoción del acceso y la utilización de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en los procesos de la vida cotidiana;
- III. La adaptación a los cambios tecnológicos;
- IV. El trabajo remoto y en entornos digitales;
- V. Creatividad e innovación práctica para la resolución de problemas, y
- VI. Diseño y creación de contenidos. (Capítulo XI, artículo 85, Ley General de Educación, DOF).

Actualmente uno de los creadores del Aula Enriquecida con Tecnología Digital (AETD) es el Dr. José Lorenzo Sánchez Alavez.

Él menciona que para emplear la AETD como punto de partidas se debe tomar un contenido del currículo que presentan los planes y programas educativos, tema y basarse en los aprendizajes esperados y elegir alguna de las técnicas didácticas para abordar algún contenido de la manera más efectiva, cambiando la manera de percibir las matemáticas en los alumnos.

Por lo que el AETD nos ayuda a que la tecnología aborde todos estos pasos de manera integral, incluyendo procesos de Gamificación (ganar puntos), asistencia asertiva, participación activa, pensamiento matemático, multidisciplinar, arte, música, robótica, etc.

Además nos dimos a la tarea de implementar el ciclo de aprendizaje basado en el modelo de las 5 E este ciclo comprende 5 fases, la planeación y el uso de las TIC nos ayudaron a que el aprendizaje fuera más eficiente en los alumnos.

El modelo de las 5 E es un modelo de enseñanza basado en la teoría de Piaget de la enseñanza y el aprendizaje, en él se establece una secuencia estructurada basada en el constructivismo. Cada una de las E del modelo representa una fase específica del ciclo, estas fases son: enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar, continuación se describen brevemente cada una de ellas:

Enganchar

La implementación de esta fase es exitosa si los estudiantes se muestran perplejos y si están motivados a indagar y a aprender. El docente debe de crear las reglas y procedimientos para la actividad; las experiencias de enganche deben de ser cortas y simples.

Explorar

Los estudiantes se dan a la tarea de trabajar de manera colaborativa explorando respuestas alternativas a sus preguntas, permitiéndoles compartir ideas y saberes previos para la construcción de procesos de indagación.

Explicar

Los estudiantes explican sus conclusiones y los conceptos a los que llegaron, dando explicaciones y ejemplos de algún tema dado, con ayuda del maestro se aclaran conceptos y se profundizan, esto genera un ambiente que los motiva a explicar sus ideas y entendimientos sintiéndose tomados en cuenta.

Elaborar

Una vez construidos los conceptos se promueve la participación en la resolución de los problemas planteados, orientándolos a que apliquen sus conocimientos en contextos diferentes.

Evaluar

En esta fase final los aprendices reciben retroalimentación para conocer la exactitud de sus explicaciones y habilidades. La evaluación informal se puede dar desde el inicio de la secuencia y el docente la puede completar después de la fase de elaboración. En este momento el profesor conoce el nivel de comprensión de cada estudiante, sus habilidades y destrezas. También motiva a los estudiantes para utilizar las habilidades que han adquirido y evaluar su comprensión, e incluso comunicar sus soluciones.

Sabemos que actualmente los estudiantes tienen ciertas habilidades y destrezas desarrolladas en cuanto al uso de las tecnologías dando una ventaja al implementar materiales digitales en los procesos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades para mejorar su trabajo áulico.

Por lo que el docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a desarrollar esas capacidades; además, es el responsable de diseñar oportunidades de aprendizaje y propiciar un entorno en el aula que facilite el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar. Así, se vuelve fundamental que todos los docentes estén preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes.

Metodología

El enfoque metodológico que presenta esta investigación es el de acción retomado de Elliott (1993), por su ejercicio para mejorar la praxis docente desde la acción reflexiva cooperadora y transformadora que fomentan las prácticas pedagógicas establecidas en los periodos del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

Los grupos asignados para la investigación y el trabajo docente fueron el Segundo Grado Grupo C y el Segundo Grado Grupo E del turno matutino de la Escuela Secundaria General “Rafael Ramírez Castañeda” con Clave Escolar 21DES0040D, ubicada en Av. Torrecillas No. 21 Santiago Momoxpan, San Pedro Cholula, Puebla.

Para la valoración de la investigación fue seleccionada una muestra de la población del Segundo Grado Grupo C formada por cinco alumnos, a quienes llamamos alumnos focales que por sus características sirvieron como termómetro para observar y analizar los resultados al implementar actividades didácticas con material digital.

Con relación a la manera de como aprendían los estudiantes se aplicó una prueba diseñada por el psicólogo Richard Bandler y el lingüista Jonh Grinder, donde se pudo determinar los tipos de aprendizajes de los alumnos como: auditivo, visual o kinestésico, conocida como VAK (1992), en este modelo se considera que la vía de ingreso de la información es a través de los de los sentidos.

Esta muestra fue seleccionada mediante la utilización de instrumentos que permitieron identificar características particulares en sus procesos de aprendizaje, entre estos instrumentos se encuentran encuestas de gustos y preferencias, test de estilos de aprendizaje

de David Kolb, entrevistas y la observación por parte de la DFI con el registro de la información en un diario de campo.

Desarrollo

Esta propuesta orienta a que los docentes en formación inicial y los docentes en formación continua reflexionen invitándolos a enriquecer el aula con tecnología digital para tener diversas herramientas, actividades y recursos tecnológicos que faciliten y garanticen un abanico de propuestas didácticas con TIC para desarrollarlas en el trabajo áulico.

El Dr. José Lorenzo Sánchez Alavez en la conferencia titulada *Exploraciones digitales de conceptos matemáticos* menciona que las herramientas digitales ayudan a los alumnos a la exploración y la construcción en los conceptos matemáticos que no se han alcanzado, permitiendo manipular y crear conjeturas mismas que con la guía del docente permitirán llegar al aprendizaje esperado.

Sin embargo, el papel del maestro en el manejo de estas herramientas y los tipos de recursos para aprender matemáticas es fundamental cambiando el pensamiento del docente ya que en algunas ocasiones supone que el alumno piensa lo que él quiere.

Cabe mencionar que uno de los aspectos importantes para la incorporación de las TIC, no es solo su utilización únicamente para presentar información debemos hacerlo para mejorar los aprendizajes de los alumnos Julio Cabero Almenara y Fernando García Jiménez (2016), lo argumentan de la siguiente manera:

- 1) Alcanzar mejores o nuevos aprendizajes.
- 2) Producir innovaciones educativas.
- 3) Provocar cambios organizacionales.
- 4) Extender los contenidos que pueden ser ubicados en la formación.
- 5) Descontextualizar los escenarios de formación.
- 6) Facilitar los procesos de comunicación e interacción entre los participantes en el acto formativo.

La evaluación es considerada como el instrumento didáctico que nos permite observar el avance del aprendizaje que realizan los alumnos permitiendo el análisis y reorientar el desarrollo de las actividad académica durante el desarrollo y la discusión de la investigación la docente implemento estrategias de evaluación que integraron el uso del dispositivo móvil mediante aplicaciones para evaluar los aprendizajes del alumnado.

Por su parte el planteamiento de problemas se trabajó con el programa Geogebra, la cual permite la interacción del usuario, la geometría dinámica, combinando tres representaciones del objeto matemático (tabular, geométrico y algebraico).

Para incorporar herramientas tecnológicas con un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, que a su vez fuera interactivo, fácil de utilizar y que proyectara los beneficios del uso del dispositivo móvil en el aprendizaje fue necesario diseñar las secuencias didácticas del curso, en las que de forma innovadora se propuso ofrecer al alumnado recursos

Propuestas didácticas para solucionar la problemática

Para llegar a la posible solución a la problemática se diseñaron e implementaron propuestas didácticas con los grupos asignados, mismas que se trabajaron con el modelo de las 5 E mencionadas con anterior.

La investigación en el sentido de la construcción de conceptos matemáticos tuvo como principal objetivo fomentar el desarrollo de habilidades digitales y matemáticas, con la búsqueda de distintas estrategias favoreciendo el pensamiento deductivo y propone trabajar con las aplicaciones Geometry AG, Excel, Geogebra, Kahoot, lector de QR.

Para la visualización de conceptos matemáticos en cuerpos geométricos se trabajaron secuencias didácticas con la aplicación Geometry AG y sus respectivos marcadores de realidad aumentada para identificar la cantidad de caras, vértices y aristas de diversos poliedros.

Para el análisis y la construcción de conceptos se utilizó Geogebra permitiendo manipular y observar las dimensiones de los cuerpos geométricos, así como áreas totales, fórmulas para hallar el volumen de los cuerpos geométricos de manera general y particularmente observando el cambio en sus bases.

Para las situaciones de problemas y datos específicos se utilizó Excel con la implementación de problemas con datos faltantes permitiendo llegar a la formulación de expresiones algebraicas que nos permitieron llegar a la construcción de posibles soluciones.

Se trabajó con lector de QR para observar la información que se almacenaba en los QR puestos en un domino donde se presentaban información en fichas por una parte imágenes

de cuerpos geométricos y en la otra parte códigos QR donde tendrían que dar lectura para visualizar que cantidad que se encontraba oculta y le correspondía a cada cuerpo geométrico.

Asimismo, se ubicaron códigos QR en algunas áreas de la escuela donde los alumnos deberían encontrar y dar lectura resolviendo las problemáticas planteadas teniendo como opción intercambiar ideas de posibles soluciones en una hoja de trabajo antes proporcionada.

Además los códigos QR fueron de gran ayuda para la DFI ya que con estos podía contabilizar en número de participaciones que los alumnos iban obteniendo concentrándolas en una base de datos para ello se les proporciono a los alumnos una credencial QR.

La evaluación en el aula se vuelve complicada para el docente cuando se trata de una cantidad de alumnos extensa por lo que la nuevas tecnologías han creado aplicaciones facilitando la evaluación.

En este caso para la evaluación cuantitativa se implementaron las aplicaciones de Kahoot y Zip Grade la primera funciona como plataforma donde se presentan problemas o ejercicios interactuando con los dispositivos móviles de los alumnos y la segunda como un escáner de claves de pruebas de opción múltiple.

Resultados

A lo largo de la implementación de la propuesta el aula enriquecida con tecnología digital los alumnos y la DFI desarrollaron habilidades tecnológicas mismas que facilitaron algunas tareas administrativas la evaluación cuantitativa del alumnado y en algunos alumnos la construcción de conceptos matemáticos de una manera deductiva e interactiva.

En los resultados recabados se observa que la cantidad de participaciones fueron en aumento además de la construcción de los conceptos matemáticos con las 5 E han sido mejores ya que se tuvieron un mayor número de aciertos en los problemas y ejercicios planteados en las aplicaciones correspondientes a las evaluaciones.

Estar en constante participación y observación en el grupo nos permitió identificar en los alumnos focalizados además de observar en el resto del grupo, actitudes positivas hacia el desarrollo de las actividades.

Conclusiones

Durante la investigación se observó que al enriquecer el aula con tecnología digital favorece los procesos de aprendizaje y enseñanza, motiva a los alumnos, contribuyendo a la construcción de conocimiento, y al interés por aprender matemáticas, además de desarrollar habilidades tecnológicas.

Los alumnos que se tomaron como focales desarrollaron competencias digitales y matemáticas mostrando interés, motivación y colaboración con los compañeros que aún no lograban entender los conceptos compartiendo ideas y construyendo los aprendizajes esperados.

La tecnología es un medio que ayudó a construir aprendizajes y es una herramienta en la organización de los contenidos a enseñar, la planificación didáctica es una guía para el desarrollo del trabajo áulico.

REFERENCIAS

- Bastida, D. (2019). *Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias*. Revista Científica, 34(1), 73-80.
Doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.13520g>
- DOF. (2019, 30 septiembre). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Ortiz, A. M., & Ortega, J. M. (2018). *TECNOLOGÍAS en entornos educativos*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?>
- SCOPEO. (2011a). *M-learning, en España, Portugal y América Latina*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KRS0DVFT-19DP017-3D1>
- SCOPEO. (2011b). *M-learning, en España, Portugal y América Latina*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KRS0DVFT-19DP017-3D1>
- Scott, C. L. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

SEP. (s.f.). *LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF

Sharples, M. (2005). Learning as conversation: Transforming education in the mobile age. Proceedings “Seeing Understanding, Learning in the Mobile Age”, Budapest, April 28–30, 2005, pp. 147-152.

UNESCO. (2004). *LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa

UNESCO. (2004). *LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa

EL DESARROLLO DE VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS EN FORMACIÓN INICIAL, FAVORECE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FUTUROS DOCENTES

Dra. Norma Edith Sánchez Tallabas nest_2611@hotmail.com

Dra. Verónica Valadez Mena verovmena@hotmail.com

Dra. Mirna del Rosario Luna Martínez miroluga12@hotmail.com

Escuela Normal de Torreón

1. CARACTERÍSTICAS

Reporte final de investigación

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

Los videojuegos son un recurso que por sí mismos llaman la atención de los niños al ser un medio interactivo, en el cual el usuario puede ser partícipe, en un ambiente simulado, de desarrollo de habilidades tanto intelectuales como motoras. Es por esta razón que los docentes deben investigar la importancia del fomento del uso de la tecnología en el salón de clases como recurso didáctico para facilitar tanto el aprendizaje de sus alumnos como el desarrollo de sus habilidades y valores. Existe gran cantidad de videojuegos en el mercado, pero es importante enfatizar la importancia de elaborarlos con fines educativos, considerando a quién va dirigido, las características del grupo, grado, enfoque de las asignaturas, propósitos y aprendizajes esperados de los Planes y Programas vigentes en el sector educativo; para lograr un mejor nivel de desempeño.

Por tal motivo, se resalta la necesidad que el estudiante normalista, en su formación inicial, elabore recursos didácticos digitales educativos que favorezcan su dominio tanto en herramientas tecnológicas como en las funcionalidades pedagógicas relacionadas tanto con la práctica docente

como con el tema que se desea enseñar, para maximizar la potencialidad de las herramientas digitales desde un enfoque didáctico y favorecer el logro de las competencias genéricas y profesionales propuestas en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Palabras clave: educativos, formación inicial, competencias genéricas, competencias profesionales, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través de la presente investigación se pretende explorar la influencia que tiene el diseño, desarrollo y programación de videojuegos educativos en los estudiantes normalistas para el logro de competencias genéricas y profesionales que mejoren su práctica docente.

En la actualidad existen muchos videojuegos en el mercado, pero aun cuando han sido elaborados con fines educativos, los desarrollan expertos programadores quienes aunque conozcan Planes y Programas, enfoques y propósitos no cuentan con la experiencia que conlleva la práctica educativa en el aula. Por tal motivo corresponde a la formación inicial de maestros abordar el horizonte de investigación para enriquecer su formación con herramientas tecnológicas que faciliten elementos suficientes y competencias profesionales para una educación que haga frente a las exigencias de esta época.

Para ello es relevante conocer cuáles aspectos del diseño y programación de videojuegos educativos facilitan las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria, es decir identificar los elementos del diseño y programación de videojuegos educativos que fortalecen las competencias genéricas y profesionales de estudiantes normalistas y comprobar si el docente normalista que genera videojuegos educativos mejora sus competencias genéricas y profesionales y así perfeccionan su práctica docente.

MARCO TEÓRICO

La introducción de recursos tecnológicos en la educación debe considerar la revisión de las bases pedagógicas sobre las cuales se apoya el sistema educativo tradicional y específicamente con la integración de herramientas virtuales educativas que, por sus características buscan realzar, enfatizar y alentar al estudiante, a participar y a involucrarse con más libertad y posibilidad de elección, en su propio proceso de enseñanza, en el que tendrá un rol activo específico y no el rol de simple espectador del mismo. Este recurso favorece la interactividad, despierta la participación y permite, a su vez, una adaptación a la forma de aprender del estudiante (Zambrano, 1995).

Al respecto, el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) establece como uno de sus objetivos estratégicos impulsar el desarrollo y la utilización de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento, (AEB:2011:59), así mismo establece que, las TIC, diseñadas y aplicadas adecuadamente, pueden multiplicar los efectos beneficiosos de intervenciones que persigan, por ejemplo la educación con la consecuente influencia sobre las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables.

Por un lado resulta importante comentar el modelo de enseñanza que ahora se relaciona al uso de los medios, con enfoques que van desde el constructivista, el humanista y el sistémico de la comunicación, que permite el acercamiento al fin deseado por el sistema educativo de hoy, una educación para toda la vida donde se aprenda a “conocer”, a “hacer”, a vivir en convivencia y sobre todo a “ser” (Delors, 1996). Es importante tener presente lo anterior puesto que al desarrollar instrumentos considerando estos enfoques se estará colaborando para el logro de una educación de mejor calidad.

Por otra parte, en el momento en el que se plantea el desarrollo de un recurso o herramienta virtual educativa para una temática en particular, se debe considerar el enfoque que se debe manejar para la enseñanza del área a la que pertenece dicho tema, además del nivel al que será dirigido. En el proceso de producción de Recursos Virtuales Educativos se hace necesario tener un dominio tanto de la herramienta informática, como del conjunto de funcionalidades presentes. Sin embargo, por encima de este nivel de competencia, se hace necesario dominar el proceso mediante el cual uno se adueña de las funcionalidades pedagógicas relacionadas tanto con el docente como con el tópico que se desea enseñar. Una vez que tales funcionalidades han sido identificadas y especificadas es entonces, cuando se debe iniciar el proceso de selección de las funcionalidades informáticas correspondientes para realizar la traducción respectiva (Zambrano, 1998).

Para el mejor logro de la situación anterior se hace necesario el trabajo conjunto de quien tendrá a su cargo el desarrollo pedagógico del software como de quién llevará a cabo la programación del mismo.

El uso inadecuado de las funcionalidades informáticas puede destruir la relación que debe existir entre la Situación Pedagógica y el objetivo esperado y lo que es más grave aún, puede favorecer la obtención de objetivos diferentes y en algunos casos totalmente contrarios a los originalmente planteados desde el punto de vista pedagógico. En decir, la inadecuación en el uso de funcionalidades informáticas, entre ellas Multimedia, desvirtúa los objetivos planteados con su uso y tergiversa la función de la herramienta didáctica (Zambrano, 1998).

El contemplar estos planes y programas permite que el videojuego educativo se encuentre más a la

medida de las posibilidades de uso del profesor sin embargo esto no significa que el videojuego educativo por si solo llevará el curso de la clase, pues entonces se caería en uno de los errores más comunes en el uso de estos medios, “verlos como un fin en sí mismos y no como una herramienta de apoyo “, por lo que se considera importante reiterar en todo momento la labor del profesor para el mejor uso y aprovechamiento de estos programas. El PROSEDU, entre sus propósitos plantea desarrollar materiales educativos digitales accesibles en el aula y por internet.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cuantitativa, descriptiva, transversal, aplicada, sincrónica, de campo y de hallazgo, en ella se manejan dos ejes que orientan el diseño del instrumento de investigación que reportó un grado de confiabilidad y validez óptimo. Se manejaron estadísticos de tendencia central y variabilidad, correlación entre variables y pruebas comparativas y con la lectura de resultados se conformaron las inferencias para obtener conclusiones.

La tesis central fue comprobar si el diseño y elaboración de videojuegos educativos favorecen las competencias genéricas y profesionales de normalistas futuros docentes.

La investigación se realizó en la Escuela Normal de Torreón, con estudiantes normalistas, en este caso se aplicó el muestreo intencional no probabilístico con un $n=125$, correspondiente a los estudiantes de quinto semestre, que son los que en las asignaturas de las TIC en la educación y las TIC aplicadas a los Centros Escolares, diseñaron y elaboraron software educativo y/o videojuegos educativos elemento indispensable para esta investigación.

Las pruebas de confiabilidad y validez se realizaron en la fase de trabajo de campo, diseñando un instrumento de investigación que se sometió a la revisión de expertos quienes recomendaron ciertas adecuaciones a su contenido, el instrumento se aplicó y reportó un alpha de Cronbach de 0.873437 y un estandarizado 0.894988, y por último la tercera fase correspondió a procesamientos estadísticos, inferencias de los resultados y conclusiones.

RESULTADOS

En el nivel comparativo se trabajó con la prueba T de Student, con un nivel máximo de error probable de .05.

Dentro de las siguientes variables se presentan diferencias significativas en lo siguiente: Los normalistas desarrolladores de recursos digitales educativos indican, que para los hombres es más importante incluir el tiempo empleado por nivel en el videojuego a diferencia de las mujeres.

Así mismo cuando diseñan y desarrollan un videojuego educativos, los estudiantes normalistas solteros consideran más importante incluir las instrucciones precisas de cómo jugar a diferencia de los estudiantes normalistas casados.

Continuando con el análisis comparativo, también resultó que los normalistas solteros le conceden mayor importancia al diseñar videojuegos educativos cuyo contenido combine dos o más disciplinas académicas y que el docente pueda acceder al historial de acciones y registro de intervenciones con la posibilidad de que se evalúen estos aspectos a diferencia de los normalistas cuyo estado civil es unión libre.

En lo que se refiere a las competencias, los normalistas solteros expresan que se les facilita más solucionar problemas y aplicar plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos a diferencia de los normalistas cuyo estado civil es unión libre.

También se trabajó con las correlaciones Producto Momento Pearson, que consideró las correlaciones significativas con error probable a $p \leq 0.05$ y un $r = .374$.

En cuanto al eje de desarrollo de recursos digitales educativos con el eje de competencias profesionales de la licenciatura en educación primaria, se infiere que en la medida en que el normalista domine el software para desarrollar recursos educativos como videojuegos, refuerza la competencia profesional de colaborar con la comunidad escolar en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Así mismo, en la medida en que el normalista al diseñar y programar videojuegos los implante de manera gratuita, especificando el público al que está dirigido en función de intervalos de edad y nivel educativo (detección de procesos de aprendizaje de los alumnos) así como su intencionalidad y objetivos (aplicar el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos establecidos), facilita su autorregulación y desarrollo personal a través del refuerzo de habilidades y destrezas para el trabajo docente al utilizar la tecnología de forma crítica y tomar decisiones creativas para solucionar problemas al trabajar colaborativamente en proyectos innovadores.

Continuando con los resultados de correlación entre el contenido del diseño y desarrollo de videojuegos educativos y competencias genéricas y profesionales de la primaria en educación, se muestra que en la medida en que los normalistas desarrollen recursos digitales creativos, originales y entretenidos que incluyan conceptos o terminología ah doc al tema que se estudia, mensajes de ayuda tanto de contenido como de interacción e imágenes dinámicas multimedia o animadas fortalecen la detección de los procesos de aprendizaje de los alumnos para el diseño de planeaciones aplicando conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos, y

tecnológicos incluidos en el plan y programas de estudio así como resultados de la investigación educativa para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes sin olvidar evaluar para intervenir cuando se requiera en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa de una manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Por otro lado, en cuanto a la correlación entre la jugabilidad del diseño y desarrollo de los recursos digitales educativos y las competencias tanto genéricas como profesionales de la licenciatura en educación primaria, en la medida en que el normalista al programar recursos digitales educativos incluya opciones para seleccionar juego individual o colectivo, número de jugadores, estructura general del juego con los elementos que provocan la inmersión del jugador, sistemas de recompensas y de feedback consolida su trabajo colaborativo en proyectos innovadores que favorezca su aprendizaje autónomo y toma de decisiones críticas y creativas para solucionar problemas en su práctica docente en base a los planes y programas de estudio y a los resultados de investigaciones educativas para enriquecer su práctica profesional y alcanzar los propósitos educativos en base al conocimiento y ciencia.

Para finalizar los resultados de correlación, en la medida en que el estudiante normalista incluya en el diseño y programación de recursos digitales educativos, aprendizajes esperados, nivel de operaciones mentales (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear), tipo de razonamiento para resolver problemas (reproductivo, analógico, deductivo y sintético), conocimientos previos que tendrá que ver con el nivel de dificultad del juego, nivel de trabajo en grupo, disponibilidad del juego para estudiantes con diversidad funcional, interdisciplinaria académica y evaluación a través del historial de acciones y registro de intervenciones entre otras incrementa su trabajo colaborativo en proyectos innovadores que favorezca su autorregulación para solucionar problemas en su práctica docente en base a los planes y programas de estudio así como resultados de la investigación educativa para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes sin olvidar evaluar para intervenir cuando se requiera en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa de una manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

DISCUSIÓN

Este apartado muestra la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación con las aportaciones de diversos autores.

De acuerdo con Zambrano (1998) en el proceso de producción de Recursos Virtuales Educativos se hace necesario tener un dominio tanto de la herramienta informática, como del conjunto de funcionalidades presentes. Sin embargo, por encima de este nivel de competencia, se hace

necesario dominar el proceso mediante el cual uno se adueña de las funcionalidades pedagógicas relacionadas tanto con el docente como con el tópico que se desea enseñar. Una vez que tales funcionalidades han sido identificadas y especificadas es entonces, cuando se debe iniciar el proceso de selección de las funcionalidades informáticas correspondientes para realizar la traducción respectiva. Para el mejor logro de la situación anterior se hace necesario el trabajo conjunto de quien tendrá a su cargo el desarrollo pedagógico del software como de quién llevará a cabo la programación del mismo. Sin embargo se percibe que el docente y el programador son dos personas diferentes, enfatizando que si el docente cuenta con competencias tecnológicas estará en condiciones de generar ambientes virtuales educativos, con lo cual garantiza que este recurso de su autoría pueda no solo serle útil para una temática sino para un conjunto de las mismas de manera integrada, buscando alcanzar una educación integral. Esto es lo que ha hecho pensar en nuevas formas de continuar desarrollando software educativo considerando los planes y programas de estudio de educación básica pero de manera más abierta en la que la intervención del profesor defina parte del contenido a tratar en alguna clase y en la que pueda alimentar el programa haciéndolo más rico y productivo y favorecer el logro de sus competencias genéricas y profesionales.

CONCLUSIONES

Se concluye que, el diseño y desarrollo de videojuegos educativos si favorecen el logro de competencias genéricas y profesionales ya que el dominar un software para desarrollar videojuegos, refuerza la competencia profesional de colaborar con la comunidad escolar en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Así mismo, el normalista al programar videojuegos gratuitos, especificando la edad y nivel educativo a los que están dirigidos, así como su objetivo facilita la competencia genérica de autorregulación y desarrollo personal a través del refuerzo de habilidades y destrezas para el trabajo docente al utilizar la tecnología de forma crítica y tomar decisiones críticas y creativas para solucionar problemas al trabajar colaborativamente en proyectos innovadores (competencia profesional).

De la misma manera se concluye que los normalistas al desarrollar videojuegos creativos, originales y entretenidos que incluyan conceptos o terminología ah doc al tema que se estudia, mensajes de ayuda tanto de contenido como de interacción e imágenes dinámicas multimedia o animadas fortalecen las competencias profesionales referentes a la detección de los procesos de aprendizaje de los alumnos para el diseño de planeaciones aplicando conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos, y tecnológicos incluidos en el plan y programas de estudio así como resultados de la investigación educativa para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes sin olvidar evaluar para intervenir cuando se requiera en los diferentes ámbitos y

momentos de la tarea educativa de una manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

En cuanto a la jugabilidad, el normalista al programar videojuegos que incluyan opciones para seleccionar si el juego puede ser individual o colectivo, número de jugadores, estructura general del juego con los elementos que provocan la inmersión del jugador, sistemas de recompensas y de feedback consolida sus competencias genéricas y profesionales referentes al trabajo colaborativo en proyectos innovadores que favorezca su aprendizaje autónomo y toma de decisiones críticas y creativas para solucionar problemas en su práctica docente en base a los planes y programas de estudio y a los resultados de investigaciones educativas para enriquecer su práctica profesional y alcanzar los propósitos educativos en base al conocimiento y ciencia.

Para finalizar las conclusiones, el estudiante normalista al incluir en el diseño y programación de recursos digitales educativos, aprendizajes esperados, nivel de operaciones mentales (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear), tipo de razonamiento para resolver problemas (rerproductivo, analógico, deductivo y sintético), conocimientos previos que tendrá que ver con el nivel de dificultad del juego, nivel de trabajo en grupo, disponibilidad del juego para estudiantes con diversidad funcional, interdisciplinaria académica y evaluación a través del historial de acciones y registro de intervenciones entre otras incrementa sus competencias genéricas y profesionales en cuanto a su trabajo colaborativo en proyectos innovadores que favorezca su autorregulación para solucionar problemas en su práctica docente en base a los planes y programas de estudio así como resultados de la investigación educativa para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes sin olvidar evaluar para intervenir cuando se requiera en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa de una manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

REFERENCIAS

ACUERDO PARA LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EL PLAN DE ESTUDIOS 2011. Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, publicado en el Diario Oficial de la Federación 19-08-2011 (en línea)

http://basica.sep.gobmx./reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acuerdo_592.pdf

DELORS Jacques, La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Jacques Delors, Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. Cf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

GONZÁLEZ, E.V., ORTIZ, M. ESTRATEGIAS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE SOFTWARE EDUCATIVO Departamento de Tecnología Educativa de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa

ZAMBRANO, J. E.A.O. et Enseignement de la Programmation: Une maquette de didacticiel. Institut National Polytechnique de Grenoble. France. 1984.

ZAMBRANO, J. Enseñanza Asistida por Computador y Método de Producción de Software Educativo -PROSDOS- Imprenta Universitaria. U.C.V. 1995.

EL U-LEARNING TRANSFORMANDO LAS AULAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES MATEMÁTICAS

Edgar Cantero Ramírez, cantero00@gmail.com

Brenda Guadalupe Alcalá Onofre

ichbin14@hotmail.com

Carlos Martín Robles González.

a.bao.tm@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas.

Resumen

La presente investigación sigue en curso, muestra resultados parciales de forma cuantitativa y cualitativa en el desarrollo de las habilidades matemáticas de los alumnos, al implementar el *Aprendizaje Ubicuo* en el área de matemáticas, teniendo como metodología la investigación-acción. A partir de esto, se aplicaron propuestas didácticas implementando dispositivos móviles como herramientas tecnológicas, generando un contexto digital, implicando con esto un aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar. Algunos programas informáticos que utilizaron los alumnos fueron las aplicaciones para smartphones, software para ordenador y la pizarra digital, accesibles para la comunidad estudiantil.

Las secuencias didácticas tuvieron como finalidad el desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos como: las de pensamiento espacial, algebraico, geométrico, numérico y el razonamiento deductivo.

Las propuestas de mayor impacto fueron la *realidad aumentada* y la *pizarra digital* durante su implementación los alumnos desarrollaron sus habilidades matemáticas como el pensamiento espacial y el razonamiento deductivo, generando interés por la clase, por la manera de abordar los contenidos.

En otras palabras, el *Aprendizaje Ubicuo* garantiza a los alumnos la comprensión de conceptos matemáticos y el desarrollo de habilidades matemáticas por medio de herramientas tecnológicas y programas informáticos.

Palabras Clave: Aprendizaje Ubicuo, tecnología, habilidades, dispositivos móviles.

Planteamiento del problema

Esta investigación trabaja principalmente en la resolución de problemas, así como la adecuación y planteamiento de situaciones didácticas enfocadas en el *Aprendizaje Ubicuo* para desarrollar el aprendizaje autónomo en cada uno de los estudiantes y puedan construir sus conocimientos con ayuda de las herramientas tecnológicas y de un ambiente favorable para el proceso de enseñanza.

Durante las practicas educativas se generó la iniciativa de innovar en las actividades que involucren los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran sus habilidades matemáticas, generando el diseño de actividades atractivas a la población estudiantil, provocando una innovación en el contexto educativo dándole continuidad a los conocimientos construidos en cada sesión para que los alumnos desarrollen sus habilidades tecnológicas, para el desarrollo de dichas actividades es importante tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Con base en esta propuesta de innovación surgió la siguiente problemática:

¿Cómo implementar el Aprendizaje Ubicuo en las clases de matemáticas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Por lo tanto, se optó por implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, y en específico el *u-learning* para complementar el desarrollo de las habilidades matemáticas y digitales.

Las actividades diseñadas se apoyan en aplicaciones y software (Programas de Informáticos) para dispositivos móviles disponibles para Android, iOS e incluso ordenadores, provocando a los estudiantes interés por la materia.

Para adaptar el entorno escolar y este dirigido a los procesos de enseñanza y aprendizaje surgieron nuevas interrogantes que apoyaron a estructurar las actividades propuestas: *¿cuáles serían las ventajas o desventajas de implementar el aprendizaje ubicuo dentro y fuera del aula?, ¿de qué manera se puede implementar el aprendizaje ubicuo fuera del aula?, ¿qué habilidades desarrollarán los alumnos al momento de manipular herramientas tecnológicas*

y materiales digitales?, ¿de qué manera se pueden valorar los aprendizajes construidos al integrar el aprendizaje ubicuo en un espacio áulico?.

Para que los alumnos puedan construir su conocimiento de una mejor manera se consideró como objetivo el diseño actividades dirigido al aprendizaje esperado y la habilidad matemática que se deseaba desarrollar en los alumnos.

De esta manera se pretende garantizar que los alumnos mantengan el interés en la clase, desarrollen habilidades matemáticas, se promueva el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, por medio de herramientas tecnológicas que adaptaran al contexto para que aprendizaje se construya en cualquier momento y en cualquier lugar a través de un dispositivo móvil donde los alumnos interactúen directamente con distinta información digital.

Marco teórico

Durante la historia evolutiva del ser humano la tecnología nos ha mostrado una mayor comodidad al realizar las actividades día a día, mientras el ser humano evolucionaba la tecnología también evolucionaba se puede decir que iban de la mano de esta manera se volvió un recurso con gran impacto en las sociedades.

La tecnología comenzó a tener un papel muy importante dentro de la industria a partir de ciertas metas que se propusieron como tener mayor producción en un menor tiempo y supervisar, organizar y agilizar el trabajo dentro de las industrias, por lo que se inició un proyecto a cargo de Mark Weiser y él nos mostró por primera vez la tecnología ubicua.

La concepción de las tecnologías ubicuas fue introducida por Mark Weiser, quien fuera CIO del “Computer Science Laboratory at Xerox PARC”, en 1988, aunque el reconocimiento mundial, recién se haría sentir unos años más tarde, en 1991 cuando publicara un trabajo denominado: “The Computer for the Twenty-First Century”. (Pérez, Lance, G; Addati, G. diciembre 2013, Tecnología Ubicua).

La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por diversos factores, las experiencias previas de los alumnos y profesores son esenciales para favorecer las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula.

La idea de innovar y transformar la práctica educativa surge de la necesidad de un cambio estructural en los métodos de clase, su objetivo es garantizar el aprendizaje permanente y la integración social.

La tecnología ubicua depende del desarrollo, diseño y características del trabajo que se desea, por lo que Weiser propuso tres modelos diferentes en los que podríamos usar para la aplicación de este tipo de tecnologías.

El primer modelo son **dispositivos de tamaño pequeño** como las tabletas o teléfonos plegables que pueden ser usados de forma fácil por un usuario.

El segundo tipo de modelo incluye objetos más pequeños como relojes, pulseras o pantallas pequeñas del tamaño de una mano como teléfonos u otros objetos como consolas de juego tipo Nintendo Game Boy, Switch, etcétera.

El último modelo de la teoría de Weiser es aquel que incluye **objetos más grandes** que pueden medir metros. (Equipo de expertos, Universidad Internacional de Valencia, abril 2019, ¿Que es la tecnología ubicua y como se utiliza en los videojuegos?).

Weiser nos menciona que la principal característica de la tecnología ubicua es que se pueden utilizar en cualquier lugar y en cualquier momento tienen un amplio panorama donde pueden aplicarse como son la economía, educación, agricultura, etc.

Retomando las ideas de educación y tecnología ubicua surge el *Aprendizaje Ubicuo* también conocido como *u-learning* o *ubiquitous learning*, lo que caracteriza a este tipo de aprendizaje es que se puede generar en cualquier lugar y en cualquier momento por medio de los dispositivos móviles, esta idea promueve que el aprendizaje sea dentro y fuera del aula y promueve la autonomía en los estudiantes.

Durante muchos años se consideró tradicionalista la forma de impartir clases, y los procesos de enseñanza y aprendizaje presentaron poco impacto en las aulas, por lo que el profesor Esteban Vázquez Cano y la Dra. María Luisa Sevillano García en 2015 nos hablan de la involucrar a los dispositivos móviles a la educación lo que nombraron *Aprendizaje Ubicuo*, de esta manera se tiene un paradigma donde las tecnologías juegan el papel principal por ser la herramienta principal para fortalecer dichos procesos.

Otra característica del *Aprendizaje Ubicuo* es la realidad aumentada, este tipo de aplicaciones que se pueden utilizar en el campo educativo nos permiten visualizar conceptos geométricos de manera más clara y tangible por un medio digital, el Dr. Jorge de la Torre Cantero y la profesora Norena Martín Dorta en 2013 nos hablan de la comprensión del espacio tridimensional.

Se presento la iniciativa de llevar estas estrategias al área de matemáticas y el Dr. Héctor Antonio Villa Martínez y el Dr. Francisco Javier Tapia Moreno en 2010 nos hablan de la integración del *u-learning* de una manera híbrida es decir que se conforma por dos sistemas, el primero habla de una orientación personalizada y el segundo del aprendizaje móvil en todo lugar y momento.

Con base en las tendencias de innovación en el campo educativo que involucran las TIC se requieren para satisfacer las necesidades que pueden presentar el alumnado, al desarrollar habilidades matemáticas en los alumnos da como consecuencia la disminución del rezago educativo.

De tal manera que la tecnología tuvo gran impacto en el campo educativo se derivaron distintas modalidades de aprendizaje basándose en herramientas tecnológicas las cuales se mencionan a continuación.

A partir de estas características de la tecnología se asoció de una manera muy particular con los procesos de enseñanza y aprendizaje esto dio auge a que se involucraran las tecnologías ubicuas, obteniendo mayor impacto en el *u-learning*.

Por lo tanto, el aprendizaje virtual puede basarse en los modelos de Weiser para generar el aprendizaje móvil que surge de las tendencias educativas, por lo que la tecnología utiliza dispositivos pequeños, livianos y fáciles de trasladar, con los cuales obtenemos nuevas formas, medios digitales e interacción en el ámbito laboral y educativo. Los dispositivos móviles (teléfonos celulares, tabletas informáticas, etc.) son herramientas que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje móvil y la metodología *u-learning* pueden concretizar la idea del aprendizaje ubicuo este concepto lo define Zapata Ros en 2012 donde sigue la idea de la tecnología ubicua reflejada con el aprendizaje por lo que el objetivo del *Aprendizaje Ubicuo* es *que en todo lugar y en todo momento se puede aprender*; por lo tanto, los dispositivos móviles juegan un papel muy importante en el contexto social y educativo.

Esto genera escenarios en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden desarrollar de mejor manera, es decir se tiene que relacionar la materia con el entorno que rodea a un alumno. La tecnología por sí sola no garantiza el aprendizaje, solo es un medio de interacción, para que el aprendizaje suceda se deben diseñar estrategias para el uso adecuado de la tecnología, de no tener dichas estrategias la tecnología se puede convertir en un distractor.

A través de los dispositivos o medios tecnológicos se tiene una mayor flexibilidad para presentar la información digital que interviene en el aprendizaje ubicuo ya que debe adaptarse al contexto y al movimiento.

El *Aprendizaje Ubicuo* en sus distintas modalidades es un paradigma educativo que caracteriza a las sociedades por conocimiento o de la información y el papel de las TIC como dispositivos pedagógicos, herramientas o estrategias didácticas en el trabajo colaborativo.

Así mismo el aprendizaje ubicuo o *u-learning* nos brinda ventajas multidisciplinarias, el desarrollo de habilidades, manejo adecuado de la tecnología y del tiempo que son los principales factores que hacen la práctica educativa eficiente, innovadora y participativa.

Metodología

La presente investigación se basó en los lineamientos normativos de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla a través de una línea temática, un núcleo temático y subnúcleos temáticos mismos que se describen a continuación:

Línea temática:

La competencia didáctica del estudiante normalista para la enseñanza de la matemática.

Núcleo temático:

Diseño, organización y aplicación de actividades didácticas.

Subnúcleos temáticos:

- Capacidad para integrar elementos del enfoque de enseñanza de las matemáticas con los contenidos de la asignatura en la educación secundaria y las necesidades de aprendizaje que establecen en las propuestas didácticas.
- Diversidad de formas de trabajo que emplean para tratar uno o varios contenidos matemáticos.
- Habilidad para articular los contenidos los contenidos de enseñanza en secuencias didácticas.
- Aplicación del enfoque en las actividades didácticas.

De tal manera que para dar solución a la problemática se optó por la metodología investigación-acción de Antonio Latorre (2003) con la cual podemos basarnos para obtener los resultados del impacto que obtuvieron las actividades diseñadas en la innovación de las prácticas educativas a través de herramientas tecnológicas que se implementaron por medio del *Aprendizaje Ubicuo* durante los periodos del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

Por lo tanto, las estrategias, el contexto y los materiales tecnológicos tienen un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se integraron estos aspectos a la práctica educativa que se realizó en la Escuela Secundaria para Trabajadores Número 5 “Vicente Lombardo Toledano” durante el ciclo escolar 2019-2020 en dos grupos, uno de primer año y uno de segundo año del turno vespertino.

Durante los periodos del trabajo docente se observaron diferentes tipos de alumnos para realizar una selección de alumnos caracterizados por sus fortalezas y debilidades académicas, estos alumnos los denominamos como alumnos focales.

Algunas características se tomaron en cuenta para seleccionar a los alumnos focales fueron: necesidades especiales, poco participativos, carencia de hábitos para realizar las tareas, etc. Aspectos que se relacionaron con la problemática de la investigación.

El objetivo de las propuestas dirigidas al desarrollo de habilidades matemáticas por medio del *Aprendizaje Ubicuo* es garantizar que los alumnos puedan construir su conocimiento, promover el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo.

Por lo que las habilidades matemáticas son aquellas que se desarrollan por medio de acciones y operaciones matemáticas, son construcciones que hace el alumno para que actúe de una manera que le permita indagar o buscar conceptos, propiedades o relaciones para que obtenga un método o procedimiento para resolver problemas matemáticos.

Las acciones que tome el alumno para la solución de las actividades matemáticas que se le presenten, serán el inicio para el desarrollo de sus habilidades, tanto procedimentales, actitudinales o de razonamiento matemático.

Se puede decir que una habilidad matemática se desarrolla cuando el alumno es capaz de integrar una solución determinada con conceptos y sustento matemático en sus diferentes representaciones, es decir que interprete la información, planifique una estrategia, elabore un procedimiento y verifique su acción durante la solución de un problema matemático.

Los alumnos con ayuda de las herramientas tecnológicas que nos ofrece el aprendizaje ubicuo, interactúan con el medio digital para obtener representaciones múltiples como: la tabular, la aritmética, la algebraica y la gráfica, lo que permite al alumno tener un análisis más profundo de las situaciones matemáticas que se le presenten.

Pensar en la preparación del alumno para resolver operaciones básicas, demostrar un teorema o resolver una ecuación es importante pero también atender sus posibilidades de interpretar información, planificar un método o procedimiento, poner en acción el plan y obtener un resultado por lo que a continuación describiremos algunas habilidades o procesos que se realizan en la resolución de problemas que nos menciona la Fundación Séneca Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia en su artículo Se educa 2:

Interpretar información: Las actividades presentadas pretenden hacer ver a los alumnos la necesidad de hacer una buena lectura, interpretando el texto, es decir comprender lo que se lee. El de análisis de los enunciados beneficia el desarrollo de la habilidad matemática impulsando la comprensión, el razonamiento matemático y el uso de conocimientos matemáticos que favorece la adquisición de seguridad y confianza al momento de resolver un problema matemático.

Planificar un método o procedimiento: Existen distintas estrategias para resolver un problema. Estas técnicas pueden ir desde un simple procesamiento ensayo-error, hasta el uso de fórmulas matemáticas. Es responsabilidad de la persona que

soluciona el problema seleccionar las estrategias para aplicar en un plan de acción, organizar y anticipar los obstáculos que puedan presentarse.

Poner en acción el plan: uno monitoriza lo que está sucediendo generado por el uso de las estrategias aplicadas y la información que se tiene entre la situación inicial hasta la situación final. En la medida que se desarrolla el plan de acción se puede realizar ajustes al aplicar nuevas estrategias para solucionar el problema.

Obtener un resultado: en el último paso, es necesario evaluar el plan de acción. Para ello, se establecen los resultados conseguidos determinando en qué medida la solución cumple los objetivos y las condiciones especificadas originalmente. (Fundación Séneca Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia, SE EDUCA 2 Creatividad y Pensamiento Científico en Secundaria, enero 2017).

Las habilidades matemáticas nos llevan a la resolución de problemas matemáticos por medio de las representaciones múltiples y las herramientas tecnológicas que se emplean.

Durante el proceso de la investigación se trabajó con diferentes herramientas que buscarían dar una posible solución a la problemática conocer las propuestas didácticas del *Aprendizaje Ubicuo* o *u-learning* es necesario saber el funcionamiento y características de las aplicaciones y la pizarra digital que intervienen en los objetivos de las propuestas.

La calculadora TI-Nspire™ CX CAS, desarrolló de las habilidades de imaginación espacial, pensamiento algebraico, pensamiento numérico, por medio de sucesiones de primer grado ascendentes y decentes.

La aplicación *sistema de ecuaciones 2x2*, desarrolló la habilidad de pensamiento algebraico, pensamiento numérico por medio de sistemas de ecuaciones método de reducción.

La aplicación de GeoGebra Graficadora desarrolló el pensamiento algebraico y la imaginación espacial por medio de sistemas de ecuaciones método gráfico.

Geometry-AR y AR Platonic Solids son aplicaciones de realidad aumentada, las cuales permitió desarrollar la imaginación espacial y visualizar de una manera más concreta un sólido al momento de calcular áreas laterales y volúmenes de cuerpos geométricos.

La aplicación de Photomath es la principal herramienta que apoyó el proceso de auto evaluación y promovió la autonomía.

Estas herramientas tecnológicas permitieron utilizar una gran variedad de recursos como son las aplicaciones para móviles y los programas para ordenador por lo cual obtiene una gran potencia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas herramientas se considera que los alumnos se vean más comprometidos a participar en las clases de matemática por el interés que muestran al manejo de las tecnologías y esto les permitió tener un análisis más completo sobre los elementos matemáticos que se presentaron.

Resultados

A partir de lo que se abordó en esta investigación se observó con mayor claridad las habilidades que los alumnos desarrollaron en su institución académica.

Las ideas sobre el *Aprendizaje Ubicuo* que han abordado teóricos con antelación será el contraste para la valoración de los resultados preliminares.

Por lo cual las actividades diseñadas tuvieron un gran impacto en el desarrollo de habilidades matemáticas como la imaginación espacial, pensamiento algebraico, pensamiento numérico como el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas.

Los alumnos mejoraron gradualmente en actividades que involucren el pensamiento lógico y se vio reflejado en su historia académica durante el curso del ciclo escolar.

Por medio de los dispositivos móviles y los programas informáticos los alumnos fortalecieron el trabajo en equipo y lograron trabajar de manera colaborativa, se puede decir que manera cuantitativa que el 80% de la matrícula realizó procedimientos correctamente al primer intento, el 10 % de la matrícula los realiza en de dos a tres intentos y el resto les toma más de tres intentos.

Con apoyo del asesor y de la docente titular del grupo se retomaron algunos aspectos para mejorar el desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos por medio de la observación de la práctica educativa que realizaba el Docente en Formación Inicial (DFI).

Conclusiones

El *Aprendizaje Ubicuo* garantiza el aprendizaje autónomo, promueve el trabajo en equipo y colaborativo, además de ser accesible para la comunidad escolar, promueve el interés a las clases de matemáticas como la participación y la resolución de problemas matemáticos inmersos en su contexto.

De esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje son fortalecidos a una gran magnitud, por lo cual la labor docente se centra en guiar y supervisar los planes de acciones que realizan los alumnos.

REFERENCIAS

- Cano, E., & Sevillano, M. L. (2015). Dispositivos digitales móviles en Educación: El aprendizaje ubicuo. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=C8fDCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Durante+muchos+a%C3%B1os+se+considero+tradicionalista+la+forma+de+impartir+clases,+y+los+procesos+de+ense%C3%B1anza+y+aprendizaje+presentaron+poco+impacto+en+las+aulas,+por+lo+que+el+profesor+Esteban+V%C3%A1lquez+Cano+y+la+Dra.+Mar%C3%ADa+Luisa+Sevillano+Garc%C3%ADa+en+2015&ots=1zSUXDuQgd&sig=251A21WvBJrcRcXY32rFx-G6swk#v=onepage&q&f=false>
- Cantero, J., Saorín, N., Carrera, J., & González, C. (2013, 15 abril). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54726040004.pdf>
- De la Torre Cantero, J., & Martín-Dorta, N. (2013). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/234041/179811>
- Equipo de expertos, Universidad Internacional de Valencia. (2019, abril). ¿Qué es la tecnología ubicua y como se utiliza en los videojuegos? Recuperado de <https://www.universidadviu.com/que-es-la-tecnologia-ubicua-y-como-se-usa-en-los-videojuegos/>
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Pérez, G., & Addati, G. (2013, diciembre). Tecnologías ubicuas. Recuperado de <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/531.pdf>
- Villa Martínez, H. A., & Tapia Moreno, F. J. (2010). APRENDIZAJE UBICUO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3739983.pdf>
- Zapata-Ros, M. (2012). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Recuperado de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

EL USO DE APPS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL MODELO B-LEARNING

Diana Magali Núñez Soto
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Doctorado
Profesor
upse.n4.magali@gmail.com

Juan Pablo Montes Tzompantzi
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Maestría

Profesor
juanpablo.mt@gmail.com

Línea temática

8. Formación Docente y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El presente estudio recupera el uso de Apps diseñadas para el aprendizaje del idioma Inglés, a través del fortalecimiento de habilidades comunicativas (Listening, Writing, Speaking, Reading) conocimientos gramaticales, vocabulario, resolución de pruebas estandarizadas, procesos de certificación, en estudiantes de ocho programas de Educación Superior, impartidos por la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, la Universidad de Quintana Roo Unidad Cozumel, la Escuela Normal de Manizales, en Colombia. Reconociendo en un contexto global la necesidad de incorporarse a una sociedad de la información y el conocimiento, en el marco del modelo Blended-Learning (B-learning). Asumiendo el siguiente planteamiento en la investigación: *¿Cómo el uso de Apps favorece el proceso de aprendizaje del inglés a partir del modelo B- Learning?* en el marco de una investigación mixta, con alcance interpretativo, en torno a la transformación de los escenarios virtuales en el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje del Inglés.

PALABRAS CLAVE: Apps, B-Learning, Aprendizaje, Inglés

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio buscó reconocer el uso de Apps para el fortalecimiento del aprendizaje de una segunda lengua (Inglés) desde el modelo Blended-Learning del que derivan la convergencia de herramientas digitales en el proceso de formación presencial así como a través entornos virtuales, tomado como población 177 estudiantes de ocho programas de estudio, seis de éstos ofertados en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Licenciatura para la Enseñanza del Inglés en Educación Secundaria, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Inclusión Educativa, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Lengua Inglesa impartido por la Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel y el programa de formación complementaria En educación Primaria (Normalista Superior) de la Normal de Manizales, Colombia, a partir de la experiencia en el uso de *tecnologías* como parte de su incorporación a entornos virtuales de aprendizaje a través de Apps, en un contexto globalizado en el que las condiciones de formación y reconocimiento profesional han modificado al sujeto así como los procesos en los que participa.

Es así que el presente capítulo permitirá explorar un fenómeno social que obedece a las transformaciones del proceso de formación de futuros profesionales en el campo de las tecnologías aplicadas al desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua permitiendo fortalecer con ello habilidades comunicativas, (Listening, Writing, Speaking, Reading), vocabulario, gramática, resolución de pruebas estandarizadas, acreditaciones para la enseñanza etc. Que serán abordados a través de los siguientes apartados : 1) construcción epistemológica del planteamiento del problema, uso de Apps en el contexto de las TIC's en Educación Superior; 2) marco teórico para la interpretación del fenómeno en el modelo B-Learning; para el aprendizaje de una segunda lengua Inglés el contexto de la formación en Educación superior; 3) Marco metodológico, investigación mixta con alcance interpretativo; 4) Discusión de resultados de la investigación, experiencias en el proceso de aprendizaje desde el modelo B-Learning.

Construcción epistemológica del problema, uso de Apps en el contexto de las TIC's en Educación Superior

El planteamiento del problema se acompañó de un proceso de construcción que permitió identificar las categorías que delimitaron la investigación, en un ejercicio sistémico y analítico de los elementos identificados como relevantes para el estudio, dimensiones del problema, como elementos que articulados permitieron identificar la construcción de aprendizajes en entornos virtuales, que desde una

mirada sistémica permitieron dar explicación a dicho fenómeno: TIC's en educación superior; mobile learning en el marco de la globalización y el uso de dispositivos; modelo B-Learning en el proceso de aprendizaje. Es por ello que el estudio recupera la figura del estudiante de educación superior, como un sujeto en proceso de transformación y evolución que se reconstruye de forma cotidiana a través de prácticas sociales que configuran de forma acelerada su pensamiento, sus procesos de participación social, el uso divergente de la información y la manera en que asumen el aprendizaje y la significatividad del mismo, ello ha dado lugar a la conformación de experiencias, se reconoce la forma de apropiarse de aprendizajes a través de escenarios virtuales mediante el uso de recursos tecnológicos *Apps* que ofrecen una forma diversa de socializar, organizar, definir, e incorporar saberes y procesos del que son participes a través de la comunicación presencial, considerando que dicho sistema se gesta a través de las estructuras que se han incorporado en su trayecto de formación.

El objetivo de la investigación se centra en reconocer el uso de **Apps** desde el modelo **B-Learning** para el aprendizaje de una segunda lengua (Inglés) en los estudiantes que integran los programas educativos, en las instituciones señaladas en el periodo de formación de 2018-2019, Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, Licenciatura en Lengua Inglesa, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Inclusión educativa, en una población de 177 estudiantes, enfatizando que los motivos que dieron lugar al presente estudio han derivado de la necesidad de profundizar en el proceso de transformación de las nuevas generaciones de estudiantes de educación superior y su participación como entes sociales de un contexto globalizado, del que se han gestado formas de pensamiento, necesidades comunicativas a través del uso de la tecnología, de manera que el planteamiento de la investigación se define en la siguiente pregunta: *¿Cómo son incorporadas las Apps al proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Inglés) desde el modelo B-Learning?*

MARCO TEÓRICO

En el marco de los antecedentes de producción científica se construyó el estado de conocimiento, en el que se sistematizó la búsqueda y análisis de los antecedentes de investigaciones realizadas en un periodo de 2013 a 2018. En dicho ejercicio se recuperaron las dimensiones señaladas en las categorías delimitadas en la investigación: TIC's en educación superior; mobile learning en el marco de la globalización y el uso de dispositivos; modelo B-Learning en el proceso de aprendizaje. Las referencias consultadas predominantemente refieren investigaciones desarrolladas bajo un enfoque cualitativo lo que permitió identificar el fenómeno del uso de Apps en el aprendizaje de una segunda lengua.

El uso de TIC's en educación superior para la construcción del aprendizaje significativo

El proceso de socialización en el contexto de la globalización ha dado lugar a la incorporación de diversas herramientas tecnológicas, tales como tabletas, smart phones, computadoras, que a través de la conectividad a internet se multiplican por medio de aplicaciones, redes sociales (facebook, twitter, instagram), chat, uso de paquetería básica para el procesamiento de información, correo electrónico etc., es así que derivado de dicha transformación en los intercambios lingüísticos, se han desarrollado investigaciones, Khvilon, et. Al (2004); Graells P.(2000)); García Fernández, N. (2002)); Camacho, H. (2010);Puente, J., de la Puente, M., & Rojo, M. (2007), coinciden al respecto del fenómeno vivido a través del uso de las TIC' s mismas que representan un variado mundo de herramientas que transforman los espacios de clases en un contexto globalizado aisladas del entorno, llevando a la generación de entornos de conocimiento bastos, interactivos y centrados en el alumno, las TIC' s no simbolizan solo el recurso técnico o herramienta operante para el desarrollo de una tarea específica, sino que constituyen la oportunidad para desarrollar competencias en el uso y solución de problemas que posean un significado real, fomentando así el trabajo colaborativo, que puede ser dirigido a la creación de comunidades de aprendizaje, atendiendo a las características del entorno simbólico basado en las TIC's, por medio del formalismo, la interactividad, dinamismo, multimedia, hipermedia, conectividad, el uso de computadoras, el aprendizaje específico en hardware y software, hasta su utilización para la mejora de la productividad y la empleabilidad. Las funciones de las TIC' s en educación se destacan teniendo como modo de expresión: escritura, dibujo, presentaciones webs, como canal de comunicación, colaboración e intercambio; instrumento para procesar información; fuente abierta de información; instrumento para la gestión administrativa y tutorial; herramienta de diagnóstico y rehabilitación; medio didáctico que informa, entrega, guía de aprendizaje, generando nuevos escenarios formativos, como medio lúdico y para el desarrollo cognitivo; contenido curricular conocimientos y competencias, que han transformado la dinámica de interacción de los sujetos a través de un entono formal o bien derivado de una dinámica informal producto de las relaciones con escenarios cotidianos.

Modelo Blended-Learning

El *Mobile learning* es definido como una nueva forma de educación que corresponde a la integración de la modalidad e-learning mediante el uso de smart devices/ dispositivos móviles inteligentes (pda`s, smartphones, Ipods, pocket PCs, teléfonos móviles 3G, consolas, que permite combinar la movilidad presencial con la virtual, permitiendo favorecer los procesos de aprendizaje del sujeto, permitiendo recuperar ideas, conexiones, intercambios cuando el sujeto lo desea o tiene la necesidad de articular conocimientos, realizar consultas, etc. Ampliando los límites y condiciones establecidas en el aula ISEA S. Coop., (2009), ello permite establecer la relación con el modelo **Blended Learning (B- learning)**, como un nuevo modo de diseñar la enseñanza a través de una combinación de espacios formativos, centrados en acciones instrumentales y técnicas más allá que en acciones didácticas (Bartolomé 2004).

Desatacando que la comunicación móvil, así como el uso de la banda ancha, han sido los servicios que en los últimos años han manifestado un mayor crecimiento a nivel mundial. Como datos de referencia es posible destacar que existen en el mundo 3.300 millones de líneas móviles, que supera la cantidad de líneas fijas, señalando que en el año 2007 se registró un incremento de 550 millones y una venta de 1.150 millones de terminales nuevas y de reposición. Dos tercios de estas nuevas líneas se localizaron en países no desarrollados, el caso particular de China, quien, en 2008, contaba con unos 550 millones de usuarios, mientras que en Europa la cifra era de unos 900 millones. India, con 250 millones en marzo de 2008, con un crecimiento vertiginoso, que se calcula en 8 millones de altas nuevas cada mes. (ISEA S. Coop. 2009). En proceso de uso de dispositivos conduce a una revisión conceptual que permite reconocer las características de los servicios móviles y sus implicaciones pedagógicas, destacados en las **Tablas 1 y 2.**

Características de los servicios móviles	
<i>Accesibilidad</i>	No existen limitaciones en el tiempo o en el espacio para utilizar los servicios
<i>Conveniencia</i>	Se empaquetan servicios (teléfono, agenda.) y se realizan las Operaciones dónde y cuándo se quiere, y también cuando se puede.
<i>Inmediatez</i>	No existen retrasos entre el impulso y el acto.
<i>Localización</i>	Al estar la persona localizada en un lugar geográfico en cada momento, las operadoras móviles pueden proceder a una segmentación geográfica y espacial de servicios y contenidos.
<i>Personalización</i>	Los servicios y los terminales son adaptables a las necesidades y gustos de las usuarias y los usuarios.
<i>Ubicuidad</i>	Permiten la comunicación y la ejecución

Tabla 1. Características de los servicios móviles, Patten et al. (2006) en ISEA S. Coop, (2009)

Categorización de las aplicaciones de acuerdo a su función e implicación pedagógica	
<i>Administrativas</i>	Aquí el m-learning integra poco los aspectos pedagógicos, ya que las aplicaciones son orientadas más hacia aspectos de organización y logística, pero no están ligadas hacia algún

tema en particular.

Referenciales Este tipo de aplicaciones se encarga básicamente de proveer mucha información (texto o datos) en dispositivos con capacidades limitadas. Entonces, su fin primordial es proveer un medio de acceso a los recursos que soporten el proceso de aprendizaje (manuales, diccionarios, sitios Web).

Interactivas Las aplicaciones que proveen un alto grado de interactividad y retroalimentación al alumno, basándose en patrones de respuesta-interacción ofrecen una instrucción que permite la experimentación, con materiales acordes al contexto de aprendizaje.

Microworlds En esta categoría adopta notablemente el modelo constructivista de los alumnos, en donde ellos son quienes fabrican su contexto permitiéndoles comprobar y evaluar sus ideas.

Recolectoras de datos Este tipo de aplicaciones puede tener diferentes perspectivas pedagógicas dependiendo del contexto, para lo cual se han propuesto tres subcategorías: científica, reflectiva y multimedia. Dependiendo del objetivo, será el formato que tenga dicha información.

Situacionales Aquí las aplicaciones de m-learning trabajan con un conjunto de sensores y puntos de acceso a información incrustada en el medio ambiente, de ahí, que la información entregada al alumno, esté en función del lugar o situación donde se esté llevando a cabo la instrucción.

Colaborativas En esta categoría, se agrupan aplicaciones que ofrecen características del modelo constructivista, contextuales y colaborativas, que permitan entre otras cosas la comunicación con otros alumnos para verificar algún concepto o solución y que también ofrecen medios de comunicación y organización para los equipos de trabajo.

El uso de capacidades de mensajería se resalta en esta categoría. Las tres primeras categorías básicamente replican aplicaciones disponibles para computadoras personales de escritorio.

Tabla 2. Categorización de las aplicaciones de acuerdo a su función e implicación Pedagógica, Patten et al. (2006) en ISEA S. Coop, (2009)

¿Qué es una aplicación tecnológica?

Las aplicaciones tecnológicas son aquellas entidades tecnológicas orientadas por software, que tienen un uso específico; entre ellos en la educación, en la arquitectura, en la programación, en la geografía y en la investigación por sólo mencionar algunos casos. Desde que surgió la cuarta generación de las computadoras llamada *Circuitos Integrados a gran escala*, donde el mercado del software no es dominante, lo cual permite a las empresas desarrolladoras controlar el uso de sus aplicaciones en internet con la ventaja de estar a la vanguardia en el uso de las herramientas tecnológicas. De igual forma existe una gran variedad de aplicaciones gratuitas, las cuales también son de bastante ayuda para profesores y alumnos. Cabe destacar que el internet juega un papel importante en el uso común de aplicaciones orientadas a usuario final con la ventaja de ser compatible con diversas plataformas y sistemas operativos.

Una de las ventajas de la utilización de aplicaciones tecnológicas en la enseñanza de una segunda lengua extranjera es la portabilidad, lo cual permite que mínimo una aplicación tenga compatibilidad con diferentes plataformas y sistemas operativos. Esto nos ayudará a que el alumno pueda adquirir cualquier marca con diferentes características de software base como lo son: Android, Windows Phone y Apple iOS, teniendo como fortaleza que la aplicación funcionará correctamente tanto para alumnos como para profesores. La portabilidad refiere el uso de diferentes equipos como lo son un Smart Phone, una Tableta, una PC o una Tableta de Apple, lo cual permite tener una flexibilidad al momento de trabajar con las aplicaciones sin necesidad de limitarse a un equipo. Las prestaciones antes mencionadas apoyan a que el reforzamiento del conocimiento sea con herramientas tecnológicas de uso común tanto para estudiantes como para profesores lo cual da la oportunidad de trabajar desde cualquier lugar, para gestionar la información y los contenidos de forma amigable y oportuna.

METODOLOGÍA

En el marco metodológico se centra en una investigación mixta, a través de la interpretación de los hallazgos recuperados mediante un proceso de triangulación derivado de los enfoques cualitativo y cuantitativo, sistematizados en matrices orientadas por las categorías de la investigación, destacando la pertinencia de la complementariedad para la integralidad, en el análisis de los fenómenos sociales desde la construcción epistemológica que hizo posible incorporar la visión ideológica del pensamiento

científico positivista a una postura crítica cercana al sujeto y su entorno, permitiendo establecer niveles de adecuación, pertinencia, validez y relevancia a través de los elementos que brindan ambos enfoques, Ortí (1995), considerando que la lógica del enfoque cuantitativo brinda elementos estadísticos que buscaron el control de la información y trascendencia de resultados, desde la visión cualitativa se ofrece la oportunidad de acercarse al uso de instrumentos como entrevistas semiestructuradas y observación participante que convergen para dar mayor solidez a la investigación, con un alcance interpretativo. (Sampieri, 2010).

RESULTADOS

En el marco metodológico e interpretativo se presentan los resultados de la investigación, a través de los hallazgos recuperados mediante un proceso de triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, derivados de las categorías de investigación, derivado de una muestra total 177 estudiantes, de ocho programas educativos de educación superior (*Ver tabla 3*), que integran en su propuesta curricular el aprendizaje de una segunda lengua Inglés. Destacando la exploración del conocimiento, uso de Apps, frecuencia, tiempo destinado diariamente, habilidades u áreas que fortalecen en el idioma inglés, perspectiva de beneficios y dificultades enfrentadas, valoración de apps para complementar o sustituir la formación presencial.

Programa Educativo	% Muestra
Licenciatura en Lengua Extranjera	24.9%
Licenciatura en Inclusión educativa	10.7%
Licenciatura en educación primaria plan 2012, plan 2018	29.4%
Licenciatura en Aprendizaje y enseñanza del inglés	14.7%
Licenciatura en Educación Especial	18.1%
Lengua inglesa	1.1%
Educación Normal (Normal Manizales Colombia)	1.1%
Muestra Total 177 Estudiantes	

Tabla 3. Muestra de estudiantes de ocho programas de Educación Superior

En el conocimiento de las aplicaciones se destacan los siguientes resultados que se expresan partiendo de la herramienta predominante: Duolingo 72.9%, seguido de Cambrige english con el 31.1 %, English grammar con el 29.9%, Conversation 10.2%, BBC learning english 14.7%, Learn english counsil 15.3% simulador TOEFL 9.3%, TOEFL practice Test 3.4%, TOEFL test 1.1%, en confrontación con las aplicaciones usadas regularmente, Duolingo, English grammar, Merriam Webster, Linguee, youtube, Diccionario, Merriam Webster, Oxford y Cambridge, Traductores inglés español, Traductor google, Sounds: Pronunciation App, Cambrige english conversation, Learn english counsil, BBC Learning English, Bussu, Traductor U, Randall's ESL Listening, Merriam-webster, Cambridge, Learn English

Council, Oxford Advance Learner's Dictionary, Bit English, Teachers PP, knudge.me, memrise, English speaking practice, que convergen en un total de 30 apps que atienden predominantemente a la necesidad de fortalecer el conocimiento de vocabulario, seguido de elementos gramaticales y desarrollo de habilidades comunicativas.

En cuanto al tiempo diario dedicado al uso de Apps para el aprendizaje del inglés se concentra el mayor número de la muestra dedica de 10 a 20 minutos con el 41.2%, seguido de 0 minutos con el 23.2%, de 30 a 60 minutos el 14.1% 60 minutos o más de 8.5%; De 15 a 30 minutos 13%, lo cual representa un uso diario de un promedio de 20 minutos considerando que es un proceso que destaca el modelo B-Learning como parte de la integración al desarrollo de procesos de formación complementaria al trabajo presencial.

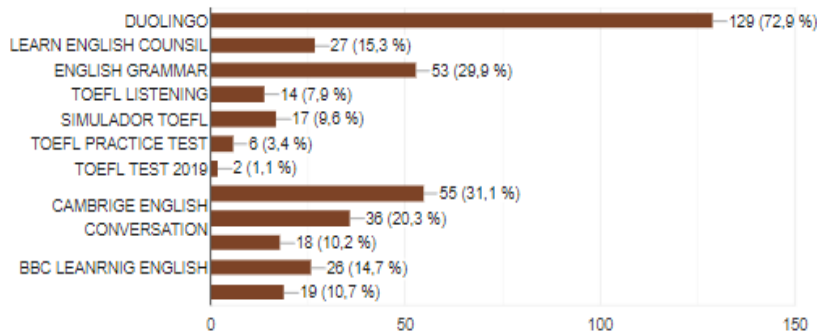


Fig.1 Aplicaciones que conocen para el aprendizaje del Inglés

Como tercer eje se valoró el área o habilidad que fortalecen la aplicaciones, identificando que predominantemente se centra en el vocabulario 46.3%, seguido de contenidos gramaticales con el 18.6%, pronunciación 11.3%, escritura 7.9%, escucha 7.9% y preparación para exámenes o certificaciones 7.9%, en confrontación con la valoración de la relevancia en el uso consideran casi siempre es útil para complementar su proceso de aprendizaje el 36.7%, pocas veces 28.2%, siempre 23.7% No aplica 9% Nunca 2.4% destacados en la *gráfica 2 y gráfica 3*

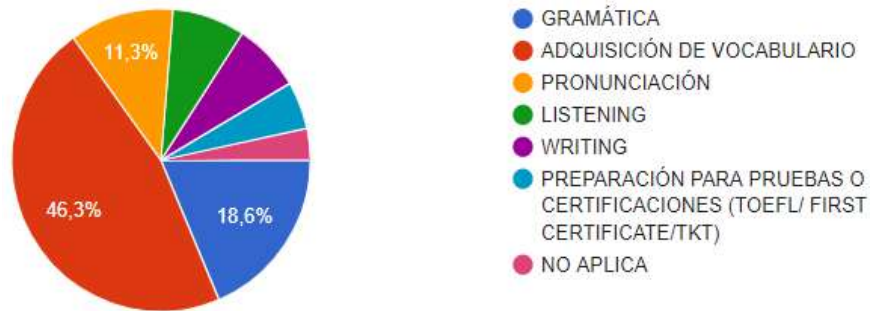


Fig. 2 Área o habilidad que fortalecen las aplicaciones utilizadas

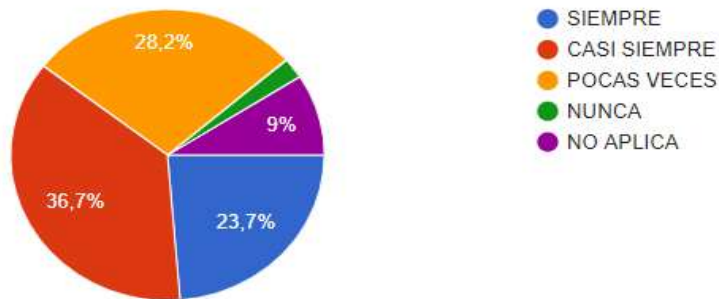


Fig.3. Valoración de la utilidad de las aplicaciones en el aprendizaje del Inglés.

Dentro de los hallazgos se reconocen los beneficios que ofrece el uso de Apps para mejorar el nivel de inglés, centrado en el desarrollo de un mayor número de horas de práctica, incrementar vocabulario, mejorar pronunciación, conocimientos de gramática, entender el idioma, adquirir el lenguaje y practicarlo con nativos, medios accesibles y fáciles de emplear, más interactivas, se pueden realizar en cualquier momento y lugar, ayuda instantánea, facilita el aprendizaje, es más práctico y entretenido, fortalece Practicar el idioma de forma más accesible y a tu propio ritmo, mayor fluidez, el practicar en contextos reales de la lengua, desarrollo de habilidades comunicativas, tener un mayor acercamiento a la lengua, ayuda a reforzar habilidades como listening , writing, speaking and Reading, avance en los cursos, corregir la pronunciación, la forma de escribirse y mayor oportunidad de trabajo, por lo que es posible reconocer un marco importante de aportaciones reconocidas en el uso de apps.

En complementariedad con el reconocimiento de beneficios los estudiantes expresaron las dificultades enfrentadas en el uso de las apps par el aprendizaje del idioma inglés destacando las siguientes dificultades: desarrollo de la pronunciación, no tener mucho tiempo, no comprender cómo se usan, dificultades técnicas, no conocer más apps útiles para el idioma, requieren de internet, mayor énfasis en algunas cosas, no practicar el idioma, no conocer muchas apps, no utilizar ninguna app, entender cómo se utiliza, deben pagarse, el desconocer cuales apps, tiempo para realizar una actividad, poco espacio de almacenamiento para instalarlas o dificultad para comprenderlas, recordar el significado de las palabras y la manera correcta de estructurar oraciones, tiende a ser muy repetitiva, uso de comandos de las aplicaciones, anuncios, almacenamiento en los dispositivos, en las cuales se destacan factores técnicos en el uso, conocimiento y almacenamiento, así como aquellas que reconocen la condición personal como el uso de tiempo, instalación, falta de conocimientos etc. Sin embargo, se reconocen como áreas de oportunidad que permitirán mejorar en el uso potencial de las Apps. En triangulación con la valoración del uso de Apps para el logro de un nivel avanzado del idioma donde el 80.2% considera que es posible, mientras que el 19.8% señala que no es posible lograr dicho nivel, lo cual permite reconocer el nivel de incorporación y significado atribuido a la tecnología para desarrollar procesos de aprendizaje.

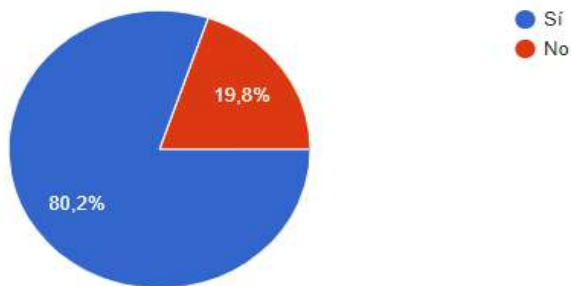


Fig. 4. El uso de Apps para el logro de un nivel avanzado del idioma

Porque no tengo tiempo, prefiero las clases presenciales, se me olvida, no tengo conocimiento de ellas, no lo veo como algo necesario o que me llame la atención, para reforzar el aprendizaje adquirido en clases, por qué se necesita de un maestro que explica cada una de las dificultades que se presenten y una app no tendré una persona que explica cada una de las dificultades, poco espacio de almacenamiento, considero que no son de mi agrado en triangulación con la sustitución del aprendizaje presencial por el uso de tecnologías, señalado en la **gráfica 5**, el 78% considera que no es viable, frente al 22% que considera que si es posible prescindir del aprendizaje presencial.

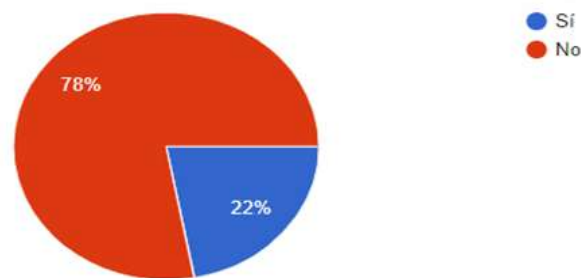


Fig. 5. Sustitución de aprendizaje presencial por uso de Apps

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La distinción epistemológica en la incorporación de Apps al proceso de aprendizaje de una segunda lengua nos conduce a reconocer que estas son asumidas como un recurso que brinda elementos significativos para fortalecer áreas específicas en el aprendizaje del inglés, lo cual permite establecer las siguientes conclusiones del estudio:

- 1) Los estudiantes se encuentran incorporados a una dinámica de formación en educación superior que se consolida de forma gradual a través del modelo B-learning, considerando que las instituciones que los albergan poseen enfoques diversos señalados en la propuesta curricular de cada programa educativo, permitiendo valorar el fenómeno la presencia de la globalización como un entramado de relaciones que convergen en elementos comunes, tales como lo son el idioma inglés como uno de las lenguas empleadas en todo el mundo, así como el lenguaje de la tecnología.
- 2) El conocimiento de apps y el uso regular de éstas se centran en aquellas que fortalecen el conocimiento de vocabulario, conocimientos gramaticales, desarrollo de habilidades comunicativas, señalado que en una minoría son empleadas para procesos de certificación y pruebas estandarizadas, considerando que la preparación para éstos últimos procesos requiere de un apoyo presencial, dirigido y sistemático, a diferencia del fortalecimiento de habilidades y uso de vocabulario que es posible desarrollarse en escenarios más flexibles, con un mayor grado de autonomía y autorregulación del aprendizaje sin una demanda regulada por algún mecanismo formal.
- 3) El tiempo destinado predominante oscila entre los 10 y 20 minutos, por lo que en promedio se estima semanalmente el uso de una hora 45 minutos, lo cual representa un espacio limitado para el fortalecimiento del idioma, considerando que las horas de estudio necesarias para el logro de un nivel avanzado, sin embargo, ello permite concluir el dominio del escenario presencial para el aprendizaje del inglés.

4) Los beneficios reconocidos así como las dificultades enfrentadas permiten establecer un contraste en el uso de las apps para el aprendizaje del inglés que permite distinguir tres áreas específicas: habilidades comunicativas, uso de vocabulario y gramática, así como necesidades en el procesos de capacitación en el uso de apps para complementar su formación, por lo que la postura de los estudiantes refiere un crecimiento y consolidación de una cultura con tendencia a incorporar con mayor formalidad el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje del idioma.

5) Las aplicaciones no son el centro de la enseñanza aprendizaje ya que tanto la escuela como los profesores juegan el papel protagonista o principal para la gestión del conocimiento y por lo tanto se deben ver como un apoyo para el aprendizaje y como resultado de la globalización en la que vivimos hoy en día en una era de la información.

REFERENCIAS

Bartolomé B. Blended Learning. Conceptos básicos Pixel-bit, Revista de medios y mayo Núm 023, Universidad de Sevilla España, (2004)

Graells, P. Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones, de Pangea.org: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm> (2000). Accedido el 30 de junio de 2018

García Fernández, N. Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia, (6), 0. (2002).

ISEA S. Coop. Mobile learning, análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al Mobile Learning. Centros del Conocimiento y Contenidos Digitales, en el marco del Plan avanza. España (2009)

Khvilon, et al. Las tecnologías de la información y la comunicación guía para el docente. UNESCO, Rusia Unidad de Educación Superior. (2004).

Ortí, A. La confrontación de modelos y niveles eptstemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En j. m. Delgado, & J. Gutiérrez Fernández, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 87-99). México(1995).

Puente, J. de Puente, M. &Rojo M. Tecnología y Educación de adultos, cambio metodológico de las matemáticas. Madrid. (2007)

Sampieri, R. H. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill México (2010).

EL USO DE LAS TIC PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA

Itzel Amalia Maya Castruita

Ma. Loreto Ayala Gonzalez (itzelmaya@camzac.edu.mx)

Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas

Formación Docente y Tecnologías Educativas

RESUMEN

Para los docentes de educación secundaria resulta fundamental el uso de las TIC dentro del proceso educativo de los educandos, abordando de manera adecuada un sinnúmero de temas geográficos que le permitan a los alumnos el desarrollo de habilidades específicas con el fin de cumplir con el enfoque competencial de la asignatura de geografía de México y del mundo, así como para adquirir aprendizajes significativos aplicados en sus contextos más cercanos.

En este sentido, se pretende dar a conocer los resultados obtenidos de una jornada de práctica docente con alumnos de primer grado de educación secundaria, aplicando las TIC dentro del aula, abordando temas como “Placas tectónicas” y “Componentes del espacio geográfico”, así como la estrategia utilizada para poder llevarlos a cabo de manera efectiva, teniendo como referente principal el programa Aprendizajes Clave 2018 de la asignatura de Geografía de México y del mundo, así pues, el docente ha de aprovechar las TIC que se encuentran disponibles como medio para trascender barreras dentro del aula, potenciar el trabajo colaborativo y asociarlo con el contexto de los alumnos en las tres escalas: local, nacional y mundial, de igual manera promover soluciones creativas a problemas diversos.

Palabras clave: Tecnologías educativas, Aprendizaje Significativo, Secundaria, Geografía.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Geografía puede llegar a ser compleja para los estudiantes de nivel secundaria, ya que la mayoría de las veces no muestran interés en esta asignatura debido a la manera en que los docentes abordan los temas durante las clases. Actividades como lo son: resúmenes, lecturas, cuestionarios, entre otros, forman parte de las razones principales por las que los educandos consideran la Geografía una asignatura de relleno, esto no indica que las actividades mencionadas no sirvan dentro del aula, ya que si bien se les considera “tradicionales” si ayudan a abordar hasta cierto punto los contenidos, el problema radica en utilizarlos en todo momento, ya que es necesario implementar con los alumnos estrategias que atiendan la diversidad de aprendizajes, pero sobre todo atender los gustos y preferencias de los alumnos.

Para los docentes en servicio, así como los que se encuentran en formación, y para el gremio en general el uso de las TIC permite expandir las estrategias didácticas y aumentar las posibilidades de utilizar diversas fuentes digitales y audiovisuales como medio de enseñanza. Existen diferentes posturas en torno a su uso, por un lado, están quienes desvalorizan su avance y su uso en la vida cotidiana, pues argumentan que esta tecnología ha sido parte de una sociedad sumergida en una realidad virtual que no les permite expandir al máximo sus relaciones sociales, y por otro lado están quienes las consideran un medio eficaz para el progreso e innovación en diferentes ámbitos, y uno de ellos es la educación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas en el ámbito educativo han dado un enorme salto en los últimos años, tanto que forman parte de la cotidianidad de los individuos inmersos en una sociedad que crece a pasos agigantados. Es difícil imaginarse un día sin el uso de estas tecnologías, ya sea para la comunicación entre pares, así como para obtener información específica de las diversas plataformas que existen en internet.

El uso de las tecnologías educativas, en este sentido, resulta de suma importancia para abordar de manera significativa contenidos geográficos, ya sea mediante videos, películas, documentales, o incluso proyecciones que favorezcan la creatividad de los alumnos en todo momento, así como para lograr cumplir con el enfoque competencial de la asignatura, permitiendo que los alumnos desarrollen habilidades, actitudes y valores, mismos que serán esenciales para lograr insertarse dentro de una sociedad comprometida.

El presente trabajo se realizó durante dos semanas de práctica docente en la escuela secundaria “Rafael Ramírez Castañeda”, del municipio de Cañitas de Felipe Pescador, Zacatecas, específicamente con alumnos de primer grado, en la asignatura de Geografía de México y del mundo, logrando en los adolescentes aprendizajes significativos en cuanto a los temas abordados; “Placas tectónicas” y “Componentes del espacio geográfico”, con

actividades didácticas previamente registradas en el plan de clase de la autora de dicho trabajo.

MARCO TEÓRICO

Hoy el mundo se comprende como un sistema complejo en constante movimiento y desarrollo. A partir del progreso tecnológico y la globalización, la generación del conocimiento se ha acelerado de manera vertiginosa, y las fuentes de información y las vías de socialización se han multiplicado de igual forma. La inmediatez en el flujo informativo que hoy brindan internet y los dispositivos inteligentes, cada vez más presentes en todos los contextos y grupos de edad, era inimaginable hace una década.

En este contexto, resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación se considera casi unánimemente, en la actualidad, como una de las oportunidades claves para mejorar e innovar la educación y el aprendizaje (Guzman, 2005, pág. 123) . De esta integración se esperan –como atestiguan infinidad de informes internacionales y numerosos estudios académicos y científicos– beneficios importantes. Entre ellos: más eficiencia del sistema educativo.

Considerar lo que Leibowicz considera como la “Mejora del rendimiento académico en lo que se refiere a la adquisición de las competencias básicas y profesionales; mayor motivación de los estudiantes; mejora de acceso a contenidos actualizados; la innovación de los escenarios y metodologías pedagógicas... y, en general, una mejor adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje– y de los centros educativos– al nuevo contexto creado por la globalización, la creciente competitividad internacional y la aplicación constante y acelerada de los conocimientos científicos a la vida cotidiana. “ (Leibowicz, 2003, pág. 45)

Los docentes deben tener en mente que la innovación de sus clases, es crucial para generar en los educandos aprendizajes significativos que puedan aplicar en su vida cotidiana, sin embargo las clases se limitan a utilizar los recursos que a través de los años siguen estando presentes en el día a día de un docente. Según Kustcher “Se debe realizar un esfuerzo intenso de clarificación y formación en el profesorado. Se trata de romper estereotipos y prejuicios, promover la innovación pedagógica y facilitar una visión amable y flexible del uso de las

TIC en la educación. El problema principal es que muchos docentes no están capacitados en las nuevas tecnologías; esto les impide aprovecharlas y terminan haciendo la clase como siempre, pero con una pizarra digital” (Kustcher N., 2001, pág. 87).

Es importante que tanto maestros como alumnos formen parte de una red organizativa en la que los usos de las TIC formen parte de un método efectivo de enseñanza - aprendizaje, pues “El estudiante y el profesor tienen que convertirse en el centro de la organización tecnológica. Sin esto no habrá innovación educativa ni pedagógica y se potenciarán las reticencias del profesorado ante una determinación a favor de la tecnología en la gestión educativa.” (J, 1997, pág. 23).

En la teoría del Diálogo Didáctico Mediado según Lorenzo García, la comunicación es el medio para establecer los aprendizajes, ésta se desarrolla en dos áreas, la correspondiente a la interacción y la que compete a la interactividad. La interacción se presenta entre el docente y el estudiante, entre estudiantes y entre profesores; la interacción forma parte del acompañamiento que se da al estudiante, ésta debe ser permanente con la finalidad de aclarar dudas, proporcionarle sugerencias y ampliar la información. Mientras que la interactividad se presenta entre los estudiantes y los materiales didáctico tecnológicos, que incorporan los medios electrónicos, para propiciar la construcción del conocimiento de los estudiantes. (García, 2009).

Pues uno de los rasgos del perfil de egreso de la educación secundaria menciona que el alumno “Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla.” (SEP, 2018).

METODOLOGÍA

La siguiente investigación fue realizada bajo la metodología investigación-acción, centrándose específicamente dentro de la participativa. Esta se basa en el estudio de una problemática social que puede afectar a un grupo de personas. Según Creswell, la investigación acción participativa “implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar” (Creswell, 2007). Fue posible llevar a cabo esta metodología debido a la estancia de 2 semanas en el municipio de Cañitas de Felipe Pescador, dentro de un grupo de primer grado de educación secundaria.

El diseño metodológico que en términos generales conlleva la investigación-acción participativa puede resumirse en tres fases según La Torre (La Torre, 2010) Fase inicial o de contacto con el grupo. Aquí se lleva a cabo el primer encuentro con el grupo de 1^{ra} A”, en el cual se detecta la problemática con ayuda de entrevistas realizadas a los alumnos, con el objetivo de conocer sus intereses y preferencias sobre la forma de abordar un contenido de Geografía.

La problemática que se detectó estuvo orientada a los recursos que los docentes de Geografía utilizan en sus clases, ya que los alumnos mencionaban que en esta asignatura era común hacer actividades como resúmenes, colorear mapas, o leer el libro durante toda la clase, perdiendo evidentemente el interés por la asignatura, se encontró también que solo un 7% de los alumnos tenían la experiencia de tener a un profesor que utilizara videos o películas para abordar un contenido de Geografía.

Fase intermedia o de elaboración del plan. En esta etapa se plantean los objetivos por alcanzar, se asignan tareas y responsabilidades y técnicas de recolección de información, en este caso se utilizó el diario de campo, entrevistas, encuestas y diálogos. En esta etapa se formuló el plan de clases, orientado al uso de las TIC dentro de las actividades didácticas.

Fase de ejecución y evaluación del estudio. Aquí fue donde se realizó la intervención, se llevaron a cabo las actividades programadas; película, videos y proyecciones. Se revisaron los avances, de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos. La primera fue con el tema de las placas tectónicas, para ello se reforzó el tema con la película de Terremoto: la falla de San Andrés, donde los alumnos después de conocer las placas tectónicas del mundo y los efectos por los distintos tipos de movimientos de las mismas, tendrían que redactar cual era el nombre de las placas que en la película chocaban y producían el terremoto, así como el tipo de movimiento ya sea convergente, divergente o transformante.

El instrumento que se realizó durante la investigación para recabar la información requerida fue una entrevista a 30 alumnos pertenecientes a un mismo grupo, los cuales tenían la característica compartida de ser adolescentes con un marcado gusto por la tecnología. Así mismo son estos alumnos quienes han vivido de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje de maestros anteriores, teniendo una opinión clara acerca de los recursos y materiales utilizados dentro del aula. Información obtenida específicamente con preguntas abiertas y cerradas, ya que en la primera de acuerdo a Bernal “se necesita de la libre expresión del entrevistado, lo que quiere decir que el mismo debe manifestar sus intereses, creencias, valores y deseos” (Bernal, 2006)

La elección de dicho instrumento fue debido a que las preguntas estaban orientadas a que el sujeto entrevistado contara su experiencia personal, su sentir, y lo que piensa acerca del tema, pues entre las preguntas que destacan se encuentran ¿Te gusto el material que la maestra

utilizó para dar clases como los videos? Esta pregunta fue orientada a que los alumnos expresaran si los recursos audiovisuales que se utilizaron fueran de su agrado. ¿Buscaste información sobre el tema de Geografía de México y del mundo en el internet u otras fuentes de investigación?, ya que uno de los objetivos era que el alumno no solo utilizara y revisara la información del libro de texto, sino que navegaran por internet buscando elementos adicionales que pudieran complementar los que ya se tenía.

Por otro lado, preguntas tales a ¿La maestra utilizo la tecnología para dar sus clases? ¿Aprendiste conocimientos nuevos que los puedas utilizar en tu vida diaria? Fueron indispensables para recabar la información orientada a conocer el impacto del uso de los recursos audiovisuales como medio para que los alumnos adquirieran conocimientos significativos que pudieran aplicar en situaciones de la vida real, así como para conocer el impacto de las mismas en torno a las problemáticas que se presentan en escalas fuera de lo local, como la nacional y la mundial.

RESULTADOS

El entusiasmo de los alumnos al realizar las actividades donde pudieron ver la película de Terremoto, los videos y las proyecciones fue gratificante e interesante para ellos, ya que un 95% de los alumnos manifestaron que estos habían sido muy divertidos y además que gracias a ellos habían logrado comprender de manera clara el tema. Cuando se vio la película, se encargó a cada uno de ellos que trajeran un vaso y un plato de plástico de sus hogares, se compró refresco y botanas para que los jóvenes consumieran durante el transcurso de la cinta, para ellos fue como haber estado en una mini sala de cine.

Al momento de revisar el texto argumentativo que resultaría del análisis de la película, los alumnos hacían gran énfasis en ella, dando ejemplos como “entonces algunas de las consecuencias de los movimientos de las placas tectónicas, además de las montañas son los terremotos, como el que salió en la película maestra” (Kevin, 2019) para los alumnos el ver un contraste entre la teoría y la realidad fue de suma importancia, ya que pudieron observar de manera gráfica las consecuencias.

En el tema de los componentes del espacio geográfico, se analizó un video de los Simpson donde claramente se podían observar los 5 componentes: social, cultural, político, económico, y natural, así pues, los alumnos en su cuaderno tendrían que escribir en que parte del video pudieron localizar esos 5 componentes. Así mismo realizaron un mapa en 3D pero para ello utilizaron una proyección de un mapa de México que con la imagen descargada en la computadora y con ayuda de un proyector los alumnos debían dibujarlo sobre un papel cascaron para posteriormente rellenarlo con pintura.

Otro de los ejemplos fue el analizar un video en su escala nacional, del pasado temblor que sacudió a la CDMX, por un temblor, en el que los alumnos quedaron atónitos al ver como los edificios se derrumbaban, las personas eran fuertemente heridas por los escombros y el pánico que esto género en los habitantes, al ver estos videos los alumnos tomaron conciencia sobre la realidad que si no está presente en su vida diaria, ya que Zacatecas es considerada una zona asísmica, si reflexionaron sobre lo que sucede con la sociedad al presentar este tipo de acontecimientos.

En el caso de los videos que se utilizaron para abordar la dinámica de las aguas continentales, los alumnos mostraron un alto nivel de gusto por ello, ya que el 90% afirmo que el fragmento de la película buscando a Nemo, había sido sumamente divertida, en esta ocasión se utilizó para que los alumnos conocieran las características de las corrientes marinas, y su efecto en el clima del mundo. Si bien no se utilizó toda la película completa, si fue un fragmento de ella de aproximadamente 5 minutos, tomando en cuenta que los módulos duran 50 minutos, por lo que es necesario establecer tiempos exactos para complementar las actividades que también serán parte del proceso.

Al terminar de ver el fragmento, muchos quedaron sorprendidos pues ellos al pertenecer a una zona rural en la que su principal relieve son cerros y llanuras, el presenciar una corriente marina, resulto interesante, pues no solo llamo su atención sino también adquirieron un conocimiento significativo ya que mencionaron en una de las actividades que en su municipio hacia frio a causa de las corrientes marinas frías, y ponían el ejemplo de la película.

Al mismo tiempo se desarrolló en ellos la habilidad de relacionar lo que sucede en contextos alejados, pero que sin duda alguna afecta de manera directa en su entorno y en su forma de vida. Esta parte resulta fundamental ya que aparte de formar parte de las competencias geográficas que el alumno desarrolla, también es relevante a la hora de desarrollar la creatividad y la investigación por cuenta propia del alumno, permitiéndole así ser partícipe en la construcción de su aprendizaje, elemento conocido en el ámbito de la educación como “aprender a aprender”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Guzmán, hace referencia al uso de tecnología como una clave esencial para la innovación del proceso educativo, y como se ha expuesto en las líneas anteriores, el uso de los videos y películas para abordar un tema en específico resulto innovador en los alumnos, quienes claramente no estaban familiarizados con este método de enseñanza. Así mismo, como se muestra en los resultados obtenidos durante la intervención, el aprendizaje que se generó con ellos, fue considerado significativo al entrelazar las acciones sucedidas en su contexto local,

con el trama, por ejemplo, de la película, donde muestra claramente el resultado de un movimiento terrestre, que si bien en el municipio donde se realizó la investigación, no es una zona sísmica, si lograron predecir las consecuencias que se generan al momento de que existen estos movimientos tectónicos.

Con referente a las afirmaciones de Kustcher sobre una intensa motivación por parte de los estudiantes, concuerdo en que la función del uso de la tecnología educativa en un contexto rural mejora ampliamente las posibilidades de que los educandos se interesen por el estudio del tema en cuestión, prueba de ellos fueron los productos realizados por los alumnos, ya que si bien, para abordar el tema se utilizó una forma para ellos “divertida” se aterrizó con el texto argumentativo en el que se demuestra el conocimiento adquirido, es evidente que si para los alumnos, la opción de ver una película, fuera poco agradable, se vería reflejado en el contenido del texto que posteriormente entregaron.

Uno de los campos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria Plan de Estudios 1999, es que los estudiantes normalistas estén en la constante mejora de sus prácticas docentes, es por ello que deben en todo momento buscar las mejores opciones que resulten óptimas para el mejoramiento del proceso educativo dentro del aula, para ello es importante que los docentes tengan conocimiento de los alumnos, esta parte es fundamental para que reconozcan cuáles son sus intereses y que habilidades pueden desarrollar, ya que todos pertenecen a un nivel educativo, en este caso primer grado de secundaria.

Es importante mencionar que sus diferentes contextos, cultura, economía y formas de vida hacen que cada una de las escuelas secundarias presenten características que las diferencian unas de las otras, así pues, el docente deberá tener este conocimiento para lograr implementar el uso de la tecnología de tal manera que, en lugar de perjudicar, mejore su práctica educativa.

Romper estereotipos educativos que con el paso de los años se han mantenido vigentes puede resultar hasta cierto punto algo complejo, y frustrante para muchos docentes quienes se formaron en una red social diferente a la actual, pero quienes se encuentran estudiando o para los maestros que llevan relativamente poco tiempo dentro del magisterio, es una opción ideal para que los estudiantes no pierdan el interés por la asignatura, sobre todo en una como lo es Geografía.

El docente no debe perder la interacción con el alumno pese a que se esté apoyado de algún video etc., ya que este debe estar presente en todo momento, tal como lo menciona Lorenzo García con referente a la teoría del Diálogo Didáctico Mediado, donde la comunicación es el medio para establecer los aprendizajes que los alumnos tendrán que desarrollar, ya que se piensa que el utilizar estos medios audiovisuales, la labor del docente es mínima, pues se podría considerar que estamos permitiendo que se sustituyan los roles, sin embargo el acompañamiento del docente en todo momento debe ser crucial para que se logre el cometido

principal pues las Tecnologías educativas son exclusivamente un medio del cual el docente se apoya, no un sustituto de su labor, pues se debe tener presente en todo momento la presencia del maestro para aclarar dudas, o clarificar puntos que logren llevar al alumno a un mejor conocimiento del tema.

A decir de algunos expertos en el tema del avance pedagógico actual, si no se transforma la cultura pedagógica, la Reforma Educativa no rendirá los frutos que busca. De ahí que un factor clave del cambio sea la transformación de esta pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual.

CONCLUSIONES

Actualmente vivimos en un nuevo modelo de sociedad, el de la información a nuestras manos. Sociedad que a diferencia de las anteriores se caracteriza por la globalización de las actividades económicas; la globalización a nivel cultural, de tiempo libre y de estilo de vida; y en el ámbito educativo esto no ha quedado de fuera pues el que gira en torno a la aplicación de las TIC dentro del sistema educativo no ha sido considerado más que un elemento primordial para la innovación y el mejoramiento del sistema.

Existen razones por las cuales es importante llevar el uso de las tecnologías educativas al aula, entre ellas destacan las siguientes; el vivir en un nuevo modelo de sociedad, en el que son parte del día a día de las generaciones actuales, por lo que introducir en el proceso de aprendizaje el uso de las tecnologías es funcional para que los alumnos tengan una alta motivación dentro de clases, poniendo en juego habilidades cognitivas que les permitan generar aprendizajes significativos.

El uso de las TIC amplía las posibilidades de crear nuevos escenarios para la formación y el aprendizaje. El gran reto de la actualidad es que nuestras instancias educativas viven en una fuerte contradicción, ya que nos encontramos con unas escuelas del siglo XIX por lo que se refiere a sus estructuras organizativas, con unos profesores del siglo XX debido a su formación y unos alumnos del siglo XXI por sus competencias, capacidades y formas de procesar la información, es por ello que se deben innovar en todo momento las formas y estilos de enseñanza ya que proporciona mayor posibilidad de contacto con otros profesores, compañeros y centros, además atienden a los diferentes estilos de aprendizaje, ya que abordan estímulos para todos los sentidos, imágenes de todo tipo y coloridas para el visual, música y sonido para todos los gustos de los auditivos.

Generar ambientes óptimos de aprendizaje es uno de los objetivos por los cuales el implementar las TIC en la educación debe ser considerado fundamental, pues los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra están estrechamente vinculados a los ambientes que los propician, pues otra de sus funciones es asumir la diversidad de formas y necesidades de aprendizaje como una característica inherente al trabajo escolar. Por medio de este ambiente basado en el apoyo de recursos tecnológicos, favorece que todos los estudiantes integren los nuevos aprendizajes a sus estructuras de conocimiento y se da lugar al aprendizaje significativo con ayuda de materiales adecuados para los estudiantes, frente al que en todo caso resulta memorístico o mecánico.

La educación es fundamental para la construcción de la sociedad más aun cuando se basa en el conocimiento, en el aprendizaje y en la información., es por ello que la innovación referente al uso de modelos tecnológicos para mejorar las prácticas educativas hacen que las transformaciones que enmarca la sociedad del siglo XXI sean avasallantes. Las tecnologías auguran, en el campo educativo, la progresiva desaparición de las mediaciones entre espacio y tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante, pues es el principal actor a tomar en cuenta para que se logre llevar a cabo de manera adecuada.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal. (2006). *Instrumentos de recolección de información*.
- Creswell. (2007). *La investigación formativa en el aula. La Pedagogía*. Colombia: Mgisterio.
- García, L. (17 de Mayo de 2009). *TEORIA DEL DIALOGO DIDACTICO MEDIADO*.
Obtenido de mario2828: <https://mario2828.blogia.com/2009/051701-teoria-del-dialogo-didactico-mediado.php>
- Guzman, B. (2005). *Actitudes de los docentes ante las tecnologías de*. Caracas.
- J, A. (1997). Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías. *EDUTECH*.
Recuperado el 11 de Diciembre de 2019, de
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html>
- Kevin, G. (21 de Octubre de 2019). Diario de Campo. (I. A. Castruita, Entrevistador)
- Kustcher N., y. S. (2001). *Pedagogía e Internet Aprovechamiento*. México: Trillas.
- La Torre, A. (2010). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la*. España: GRAÓ.

Leibowicz, J. (2003). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Obtenido de <http://www>.

SEP. (2018). *Aprendizajes Clave. Geografía. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas*. México: ISBN .

El uso del Google Classroom en Educación Normal Rural como apoyo formativo

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas

Mtra. Selene Irasema Pérez Alcocer luna.alcocer@gmail.com

Mtro. Elias Miguel Melken Balam melken30@hotmail.com

Mtra. Adda Alejandrina Peniche Lozano addapeniche_22@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas

Resumen

El presente trabajo expone el desarrollo de un estudio descriptivo y exploratorio realizado en el contexto de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, donde ha surgido un interés por acercarse al uso de las TIC por parte del estudiantado de 3º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El objetivo se ha centrado en conocer las expectativas que tienen los estudiantes, al utilizar la plataforma virtual educativa Google Classroom, así como explorar cuál es la población normalista de la muestra elegida, que la utiliza como apoyo formativo. La información se ha recopilado con ayuda de un cuestionario de 15 preguntas escala Likert y dos preguntas abiertas, que fue validado a través del programa JMetrik Versión 4.1.1, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach 0.8 en un rango bueno según George y Maller (2003, p. 231), en esa línea se ha podido aplicar en el Ciclo Escolar 2018-2019 (semestre impar) a 40 estudiantes.

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario se ha cuantificado en porcentajes representadas en gráficas. Se han encontrado cuestiones muy interesantes respecto a las expectativas que los educandos tienen referente a la plataforma, como la facilidad que les brinda para acceder a los contenidos de los programas, así como reflexionar sobre su propia práctica y sus procesos de aprendizaje. En general se puede apreciar en los resultados que las expectativas, utilización e intereses sobre la plataforma Google Classroom como apoyo formativo es positivo.

Palabras clave: TIC, Google Classroom, ambientes de aprendizaje, docente, estudiantes.

Planteamiento del problema

En los procesos de formación inicial de docentes es muy importante el desarrollo de habilidades digitales y la utilización de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes normalistas, que de acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2012) se propone:

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación [TIC] aunado con innovaciones pedagógicas, de currículo y organización escolar permite mejorar la práctica de los docentes, así como la calidad del sistema educativo. En este sentido las instituciones formadoras de docentes deben flexibilizar y desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde su incorporación sea un proceso continuo, y no como una única introducción de formación tecnológica. (p.2).

Lo anterior se extiende a los estudiantes normalistas desde su formación inicial incorporen las TIC a los procesos pedagógicos, en ese sentido los actores escolares, deben concientizarse que a medida que la tecnología avanza se hace más accesible. Los docentes requieren desarrollar habilidades y estrategias didácticas para crear entornos de aprendizaje más eficaces, a través de una enseñanza innovadora, para que se puedan generar en el alumno la movilidad de sus saberes, que orienten el desarrollo de competencias en el ámbito de las TIC. Hernández-Silva y Tecpan (2017) citando a Mestre (2001) precisan que “los nuevos paradigmas educativos apuntan a una enseñanza centrada en el estudiante, donde se fomente la colaboración entre pares, la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas y de razonamiento de orden superior” (p. 194). Cada vez que se habla de innovar en la educación, al involucrar la tecnología y la educación, puede llevar a que los estudiantes tomen nuevas rutas de aprendizaje y que el proceso de interpretar los contenidos sea más fácil, en lugar de continuar con los mecanismos acostumbrados.

La inclusión de las nuevas herramientas tecnológicas en el sistema educativo podría contribuir en la colaboración y el compromiso que exista entre el estudiante y el maestro. Pues al tener nuevos espacios y nuevas herramientas, el futuro docente tendría más motivos para culminar sus labores, es por ello que esta investigación se centra en conocer las expectativas que tienen los estudiantes de 3° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria al hacer uso de Google Classroom.

En octubre de 2018 se incorporó la plataforma virtual educativa Google Classroom en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, para subsanar los lapsos en que los estudiantes no pueden estar en clase, ya que acuden a las prácticas profesionales en ciertos periodos de tiempo durante el semestre; además se requiere establecer interacción continua con los formadores. Utilizar las TIC responde a la necesidad de optimizar la comunicación entre estudiante y docente, dentro y fuera del aula; así como crear oportunidades de aprendizaje colaborativo e interacción sistemática.

El proceso de incorporar la tecnología a la educación lleva de la mano el desarrollo y la oportunidad para que los jóvenes estudiantes adquieran conocimiento actual y de mejor manera el interés crezca, así como la posibilidad de aclarar dudas más fácilmente, dado que hoy en día en la ENRJSM, una mayoría de estudiantes y formadores cuenta con una computadora o teléfono celular con acceso a internet.

Por ello, durante el inicio del Ciclo Escolar 2018-2019 (semestre impar) se realizaron las adecuaciones para que la Institución contara con Google Classroom, una plataforma virtual educativa que ayuda a los docentes en la impartición de su curso, realizándose una capacitación del profesorado, y aunque algunos comenzaron a implementarla, actualmente no todos trabajan con ella.

Se escogió esta plataforma virtual para apoyar la clase y albergar los recursos didácticos seleccionados, ya que todos los estudiantes cuentan con un correo electrónico institucional alojado en Google que facilita el acceso gratuito y permanente a la plataforma a cualquier persona que cuenta con un celular o computadora portátil o de escritorio, lo que hace que se esté en constante comunicación e interacción entre los que la utilizan.

Lo anteriormente expuesto ha permitido plantear el problema central de esta investigación: ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria al utilizar Google Classroom?

Marco teórico

La cantidad de información que se brinda actualmente ha generado que las personas denominen a esta sociedad como “sociedad del conocimiento”, el nombre se atribuye a que hoy en día se tiene un aceleramiento en las interacciones y dinámicas sociales.

Es necesario estar a la par de los jóvenes en cuanto a conocimiento de la tecnología se refiere, ya que así se podrá captar su atención de una manera dinámica. Hoy en día, la tecnología

aplicada a la educación brinda herramientas que llegan al aula, las que, acompañadas por una buena gestión por parte de los docentes, ayudan a mejorar el sistema educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2013), ha publicado dentro de los enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe que:

Las nuevas generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales, al punto que esto podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas. En efecto, se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, por lo que las escuelas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones. (pp.14-15).

Google Classroom es una plataforma virtual educativa gratuita de Blended Learning, es decir un aprendizaje semipresencial. Forma parte de la Suite de Google Apps for Education, fue lanzada el 12 de agosto de 2014. El 15 de marzo de 2017, estaba disponible para cuentas personales de Google, en particular para las cuentas estándar de Gmail, se encuentra disponible en 42 idiomas.

En ese sentido Batista (2018) señala que: Se trata de una plataforma en línea con su correspondiente aplicación móvil gratuita, lo que facilita su utilización mediante acceso web y también desde dispositivos móviles con sistema operativo Android o bien iOS, la disponibilidad de una app contribuye mucho a la comunicación en tiempo real entre todos los participantes de los cursos.

Entre sus funciones está simplificar y distribuir tareas, así como evaluar contenidos. Permite la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica. Además, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando todos los procesos de comunicación entre ellos (Google Cloud, 2014).

A partir de una página principal se van creando aulas con alumnos. Los profesores envían por correo el link de la clase o cuando presentan su curso al inicio del mismo, entrega a sus estudiantes una clave para poder ingresar a la misma.

Al habilitar un curso, de manera automática se crea una carpeta o directorio en Drive llamado

Classroom y, dentro de él, una carpeta con el nombre del curso o clase, para alojar todos los documentos que se han de utilizar.

El docente puede, dentro de este directorio, crear las carpetas y organizarlas de la manera que estime pertinente. En cada una de dichas aulas el profesor puede asignar tareas con textos, audios, fotos y vídeos. Al mismo tiempo puede poner avisos, crear encuestas o recibir respuestas de los alumnos.

Con respecto a la importancia de esta plataforma virtual como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje Batista (2018) señala: Para todos aquellos que nos desempeñamos en el ámbito de la docencia y apelamos a la utilización de diferentes herramientas tecnológicas para integrarlas al proceso, Google ha liberado en 2017 su herramienta para gestión de cursos y clases Google Classroom.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN 2018), reconoce las ventajas de Google Classroom en el transcurso de las clases, siendo éstas:

1. Compartir el calendario de exámenes y entregas de trabajos con los alumnos (ya que permite compartir información relevante sobre el transcurso de la asignatura con los alumnos. Así se pueden enterar fácilmente cuándo hay examen o en qué fecha tienen que entregar un trabajo).
2. Facilitar la entrega de los trabajos de clase en formato digital (la entrega de trabajos gracias a Google Classroom puede realizarse de forma online. Así no es necesario imprimir los trabajos y hacer este gasto de papel. Esta aplicación facilita la entrega en formato digital de los trabajos de clase).
3. Envío de material extra para preparar las clases (muchos profesores piden a sus alumnos hagan lecturas antes de comenzar las clases. La plataforma de Google permite compartir estos textos con los alumnos de un modo rápido y cómodo).
4. Informar al alumno de las novedades cuando no pueda acudir al aula (para poner al día a un alumno que no ha podido acudir a clase, Google Classroom es perfecto. El alumno enfermo puede estar en contacto con las lecciones del profesor a través de internet).

Para los alumnos, acceder al material seleccionado por el docente, fuera del aula, posibilita llegar a clases con conocimiento previo del contenido a abordar y con inquietudes que pueden ser planteadas durante el desarrollo de la misma. Desde el punto de vista del docente, el hecho de que sus estudiantes conozcan previamente los contenidos básicos a abordar, permite que se pueda destinar la mayor parte de la clase a realizar actividades que favorezcan la discusión y trabajo entre pares, analizando el contenido y resolviendo inquietudes que surgen de la aplicación y uso que hacen de ésta.

Hernández (2017) citando a Díaz-Barriga (2013) menciona que: La incorporación de las TIC, a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicación, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un aprendizaje significativo en base a la tecnología, en estricto pedagógico se habla del uso tecnológico a la educación. (p. 329).

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque descriptivo exploratorio cuyo análisis de datos ha sido descriptivo y cuantitativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos (...) con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4). Así mismo, estos autores mencionan que “un estudio exploratorio se efectúa cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.91).

La muestra consta de 40 educandos elegidos por conveniencia, seleccionándose dos grupos de estudiantes de 3° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

El procedimiento que se siguió para la aplicación del cuestionario fue en un inicio la obtención de los sujetos de estudio, se recabó la información de los 40 alumnos de LEP, durante el Ciclo Escolar 2018- 2019 (semestre impar). Posteriormente se elaboraron las preguntas definitivas, se aplicó dentro de la escuela y por último se recolectaron los datos para después ser analizados.

En el cuestionario se recabó información de aspectos generales, seguido de aspectos tecnológicos como el uso de la plataforma virtual educativa Google Classroom, las preguntas se realizaron con la escala de frecuencia teniendo como rangos Muy Frecuentemente (MF), Frecuentemente (F), Ocasionalmente (O), Raramente (R) y Nunca (N) y la escala de satisfacción teniendo como rangos Excelente (E), Bueno (B), Suficiente (S), Malo (M) y Nulo (N) y los resultados se analizaron de forma estadística con ayuda del Excel (programa de Microsoft Office).

Resultados

Después de analizar el instrumento aplicado, se representa la pregunta uno, ¿Utilizas el correo institucional?, donde se visualiza que arriba de la mitad utilizan frecuentemente el correo institucional para realizar sus trabajos de la escuela si se toman las respuestas de muy frecuente (32%) y frecuentemente (30%).

En la pregunta dos, ¿Te enfrentas con mucha al uso de las TIC en clase?, se observa que más de la mitad de los estudiantes (69%) opinan que tienen confianza en el uso de las TIC y el 23% muestran confianza de manera ocasional. Es mínima la cantidad de estudiantes que no se sienten con la seguridad para utilizarlas como apoyo para sus clases.

Cuando se les cuestionó, ¿Crees que el uso de la plataforma virtual educativa Google Classroom favorece la adquisición de aprendizajes?, la mayoría de los estudiantes mencionan que efectivamente, sí les ha ayudado, teniendo los puntajes más altos el aspecto muy frecuentemente (32%) y frecuentemente (32%).

En el reactivo cuatro, se les pregunto: ¿Piensas que el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje nos hace dependientes de la tecnología y poco reflexivos al momento de usarla?, teniendo un puntaje más alto el aspecto muy frecuente (42%) y frecuente (28%) donde los alumnos eligieron que hay momentos de poca reflexión al utilizarla.

En la pregunta cinco, ¿Tus maestros te han aclarado tus dudas en cuanto a cómo se debe utilizar la plataforma virtual educativa Google Classroom?, la mayoría de las respuestas se encuentran en los aspectos de muy frecuentemente (30%), frecuentemente (25%) y ocasionalmente (30%) y rara vez (15%) con lo que se puede deducir que un poco más de la mitad de los maestros utilizan esta plataforma virtual educativa cuentan con los conocimientos para guiar a sus alumnos cuando surgen problemáticas de uso, sin embargo al otro 45% requieren de capacitación. En las preguntas abiertas se les pide a los alumnos que comentan sus experiencias con Google Classroom, una mayoría comentaron que al principio se les hacía muy complicada, pero a medida que fueron avanzando en sus cursos, se les fue facilitando. Así también, que si tenían dudas era un medio para comunicarse con el docente, destacando que inicialmente requieren atención especial y explicaciones alterna a la clase, para adquirir un aprendizaje significativo.

En el cuestionamiento seis, ¿De qué manera consideras que es aplicada por los docentes en la ENRJSM?, se ve reflejado la opinión que tienen sobre el uso eficiente de las tecnologías por parte sus docentes, encontrando que 27% de los estudiantes mencionaron que era

excelente, 45% que era buena, 27% suficiente y por último sólo el 3% mencionó que lo hacían mal. En los comentarios abiertos unos estudiantes mencionaron que no saben usarla adecuadamente, lo que abre la posibilidad de que se pudiera realizar una capacitación en general (estudiantes y formadores).

Con respecto a la pregunta siete, ¿Has pensado en la importancia que tendrán las TIC en el futuro?, se observa que el estudiante está consciente de que el docente debe estar a la vanguardia en la tecnología, ya que 70% alumnos contestaron que muy frecuentemente piensan en ello, lo que demuestra que se encuentran interesados en seguir aprendiendo sobre TIC para mejorar su desempeño y trabajo docente.

Posteriormente cuando se les cuestionó, ¿Cómo calificarías la plataforma virtual educativa Google Classroom para la comunidad normalista?, indicaron que les parece excelente, 58% buena y 7% suficiente, por lo que se refleja una gran aceptación como alternativa a la clase; es una herramienta de apoyo tanto para el docente como para el estudiante, dado que en la respuesta abierta donde se pidió que comentaran sus experiencias con esta plataforma, también comentaron que el enviar trabajos por ese medio, ayuda en su economía al no tener que imprimirlos, incluso uno mencionó que entrega los trabajos en tiempo y forma debido a que llegan notificaciones a su celular y así no se le olvida que tiene esa tarea.

Así mismo, se les pidió que respondieran a la pregunta ocho, ¿Cuál es la fuente principal de tus actuales habilidades y conocimientos en TIC y en el uso de programas informáticos?, a lo cual el 45% de los estudiantes comentaron que a través de cursos impartidos por la institución y 10% mencionaron que, por cursos externos, y también se puede observar que un 42% de estudiantes fueron autodidactas.

En la pregunta nueve se les cuestiono, ¿Qué tecnologías utilizas para comunicarte con tus compañeros, amigos y con tus maestros?, a lo que respondieron en su mayoría es a través de Google Classroom teniendo un 45% de los estudiantes, le sigue un 40% con redes sociales en dispositivos móviles (Facebook, Twitter, WhatsApp, chat Messenger, entre otros) y por último el 15 % comentaron que vía correo electrónico, lo cual indica que hay una gran variedad de tecnología para que los estudiantes se encuentren en contacto y se elimine la brecha entre la comunicación entre estudiantes y maestros.

Por último se les pregunto, ¿Cuál es el principal beneficio que le encuentras al uso de la plataforma virtual educativa Google Classroom?, el 52% de los estudiantes comentaron que es una herramienta de apoyo alternativa para la enseñanza de los diversos contenidos, seguido de 32% de estudiantes que indicaron que ayuda a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo dentro y fuera del aula, el 13% de ellos exteriorizaron que facilita el trabajo en

equipo, la colaboración y la inclusión y por último el 3% señaló que promueve el interés y la motivación de los alumnos.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de este trabajo de investigación ha sido conocer las expectativas que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria al utilizar Google Classroom, aunado a ello explorar el conocimiento e interés que tienen sobre la misma. Encontrando con los datos obtenidos del cuestionario que los estudiantes en su mayoría les parece una buena herramienta, la están aplicado de manera correcta y efectiva.

En las preguntas abiertas los estudiantes reflexionaron sobre el compromiso con su propio aprendizaje y la necesidad de desarrollar mejores hábitos de estudio. De este modo es posible utilizar materiales de diversos formatos siendo importante respetar y transparentar la autoría en cada caso.

Además, se concluye que los estudiantes al tener acceso a los distintos contenidos de aprendizaje previo a la clase con el docente, se favorecen los procesos de interacción fuera del aula, sin perder la que se da en un aula presencial, contribuyendo a un aprendizaje profundo y reflexivo, además de desarrollar mejores hábitos de estudio, todo ello con la amplia gama de tareas y espacios con los que cuenta esta plataforma virtual educativa.

La inmersión gradual al modelo también es un aspecto a considerar pues se requiere la experticia del docente tanto en el uso de la plataforma como en las interacciones en los distintos espacios de aprendizaje.

Respecto a las opiniones con bajo porcentaje se hace importante discutir con mayor detalle la gestión del tiempo dentro del modelo teniendo en cuenta que en un aula tradicional siempre se requiere de tiempo de trabajo no presencial y autónomo por parte del estudiante, de modo que no se aumenta el tiempo de trabajo, sino que se invierte para privilegiar la discusión y colaboración.

Con los resultados del estudio se puede observar que aún no se han recorrido todos los trayectos formativos para el dominio digital y reflexiva de la plataforma, no obstante, se abre un campo para seguir en esta línea de investigación más ampliamente.

Finalmente, se sugiere realizar un taller complementario que implique la capacitación en

Google Classroom de docentes y estudiantes para aprovechar al máximo el potencial de las TIC en la educación, sobre todo para favorecer la interacción fuera del aula, sin perder la comunicación propia de una modalidad presencial.

Referencias

- Batista, Armando (2018). Google Classroom: Qué es, cómo funciona y cuáles son sus características principales. Didáctica y TIC. Editorial McGraw-Hill. México.
- DGESPE. (2012). Las TIC en la educación. Primer Semestre. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/las_tic_en_la_educacion_lep.pdf
- Google Cloud (2014). More teaching, Less tech-ing: Google Classroom Launches Today. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://cloud.googleblog.com/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y Representaciones, 5(1), 325 - 347 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández-Silva, C. y Tecpán, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750011.ISSN_0716-050X
<http://noticias.universia.cl/educacion/noticia/2018/11/13/1162450/cuales-beneficios-usar-google-classroom.htm>
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe. Recuperado de: www.unesco.org
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). ¿Cuáles son los beneficios de usar Google Classroom?

Elementos de un entorno de formación combinado que inciden en el aprendizaje de los futuros formadores

Mtro. Francisco José Avila Cuevas fcoavilac@gmail.com
Centro de Actualización del Magisterio
Profesor

Dr. Mario José Martín Pavón mario.martin@correo.uady.mx
Universidad Autónoma de Yucatán

Lic. Ismael Ricardo Becerra Santos ricardob.soporte@gmail.com
Centro de Actualización del Magisterio

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas

Resumen

La educación actualmente transita por una serie de cambios, entre ellos la inclusión de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) que han transformado la forma en que se accede y genera el conocimiento. El propósito de este estudio fue el mejorar el proceso formativo de los estudiantes de la Licenciatura en educación física, a través de la metodología Blended Learning. El objetivo fue identificar las ventajas y desventajas del uso de ésta para el aprendizaje de los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental, la población la conformaron los estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación Física de una institución de educación superior. Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario con escala tipo Likert; que indagó sobre la manera en que las estrategias formativas virtuales y presenciales influyen en el aprendizaje. El análisis de la información se realizó a través del cálculo de frecuencias y porcentajes, así como algunas medidas de tendencia central y dispersión. Entre las conclusiones destaca que las actividades virtuales que favorecen el aprendizaje son aquellas que propician un proceso cognitivo diferente al realizado con estrategias tradicionales.

Palabras clave: blended learning, Formación de formadores, Enseñanza, TIC.

Antecedentes

Hoy en día la tecnología se manifiesta de forma evidente en todos los procesos de la vida cotidiana por lo que el área educativa no es la excepción, incluidos los programas presenciales diluyéndose la idea de que la educación tradicional no contempla el uso de éstas (UNESCO, 2013). En otras palabras, la formación escolarizada no puede limitarse a la forma habitual de enseñar, transitando hacia la inclusión del uso de estrategias mediadas con TIC, tomando las ventajas de la enseñanza presencial.

Al respecto, Castañeda, Esteve y Adell (2018) señalan que los cambios que se han presentado en décadas recientes traen consigo transformaciones sociales, económicas y culturales que complejizan el mundo actual. Asimismo, establecen que los jóvenes deben de estar preparados para enfrentar los desafíos que estos cambios presentan, en este contexto las tecnologías juegan un importante papel debido al impacto que tienen en los diversos ámbitos de la vida cotidiana; sin embargo, también señalan que su potencial en el ámbito educativo todavía se encuentra en desarrollo.

En este contexto, Rubiales (2017), menciona que el proceso metodológico para incorporar las TIC al ámbito educativo buscando favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considera tres dimensiones, 1) la adecuación de los procesos tradicionales para que sean mediados con las tecnologías considerándolas como medio de apoyo para el logro de las habilidades tradicionales. 2) incluir actividades que propicien el desarrollo de procesos complejos de pensamiento y construcción de conocimientos, y 3) la participación activa en redes de aprendizaje y plataformas educativas.

En este sentido, y de acuerdo con el Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior en México, se deben reformular las estructuras, procesos y resultados esperados de los programas educativos para que favorezcan la formación de profesionales que atiendan las necesidades de los diferentes contextos de desarrollo del país (SINED, 2017).

Como puede verse, es necesario desarrollar programas que integren la educación a distancia con modelos híbridos (presenciales y a distancia) para masificar las oportunidades educativas; teniendo presente que la incorporación tecnológica en el ámbito educativo no puede ser hecha a la ligera, sino que debe planificarse para favorecer el desarrollo de los

individuos, para lo cual es necesario identificar las ventajas y desventajas de los procesos de formación combinados (Cabero Almenara & Ruiz-Paimeiro, 2018).

Planteamiento del problema

Desde la perspectiva de un mundo globalizado, la educación tiene múltiples retos, entre ellos que los docentes realicen actividades de enseñanza acordes a las características de los estudiantes incorporando los recursos tecnológicos lo cual no siempre sucede.

Dentro de la complejidad que se presenta en las escuelas normales se considera importante destacar que, en éstas, a pesar de contar con infraestructura básica para el uso de la tecnología, las clases se imparten en la actualidad solamente de manera tradicional. Este hecho puede considerarse una limitante para el desarrollo de las competencias profesionales, ya que a pesar de que los estudiantes de la licenciatura utilizan las TIC de manera cotidiana, participando activamente en redes sociales, manejando información de diversas fuentes, siendo capaces de acceder a una cantidad notable de recursos textuales, videográficos, sonoros entre muchos otros; los docentes no han sabido potencializar dicha situación.

Es así que una serie de entrevistas realizadas a los alumnos arrojó información sobre las opiniones de los participantes con respecto al uso de las TIC; concluyéndose que todos los estudiantes disponen de aparatos de comunicación digital, tales como computadoras, tabletas electrónicas y celulares inteligentes. Así también, de los comentarios vertidos por estos se destaca que el 85% cuenta con experiencia en el uso de recursos digitales para acompañar sus aprendizajes, tales como plataformas educativas en línea y correo electrónico. No obstante, las estrategias que los docentes utilizan en sus cursos no contemplan el uso de estas herramientas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

Es así que, de lo anteriormente expuesto, surge la inquietud por conocer las ventajas y las desventajas de ofrecer procesos educativos a través de entornos de formación combinados, planteándose la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de entornos de formación combinados con estudiantes de Licenciatura?

Objetivo

Identificar las ventajas y desventajas del uso de entornos de formación combinados con estudiantes de Licenciatura.

Marco Teórico

El proceso de enseñanza ha sufrido importantes cambios pasando desde los tiempos en donde ésta se basaba solamente en el discurso o la clase magistral, hasta lo que se vive en la actualidad donde existen diversos medios de información y comunicación, los cuales permiten enseñar utilizando entornos múltiples, haciendo del proceso formativo un reto para los docentes ya que las posibilidades de incorporación didáctica de fuentes diversas enriquecen su docencia.

En este sentido, el proceso de integración de las TIC a la didáctica representa un reto importante para el docente, ya que implica el entendimiento de las condiciones para las cuales deberá emplearse el recurso tecnológico y los medios para su adecuada implementación. Esto refiere a que el docente debe ser capaz de determinar el uso efectivo de las TIC para los fines educativos que competan al objeto de estudio y los objetivos de aprendizaje, que faciliten en el alumno la habilidad del aprendizaje autónomo con base en la integración social de saberes (Universidad de Antioquía, 2015).

Como puede verse, si bien el uso de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo puede ayudar a obtener mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes, es importante reconocer que centrar el proceso de enseñanza solamente en el uso de estrategias tecnológicas no garantiza un mejor desempeño académico de los alumnos.

De esta manera es que surgen entornos de formación que combinan la presencialidad con el uso de herramientas tecnológicas como el Blended Learning término que ha sido utilizado por muchos años en el ámbito educativo y ha transitado por varios procesos que lo han definido mostrando una marcada tendencia a mezclar elementos tradicionales con innovadores.

En este contexto, Brodsky (2003) señala al Blended Learning como un proceso que mezcla clases presenciales acompañadas con ejercicios experimentales, estudios de caso, juegos de rol, grabaciones de audio y video, junto con coaching, y otras técnicas, buscando mejorar el aprendizaje de los estudiantes, haciendo énfasis en que el profesor diseña la enseñanza y que el aprendizaje es una actividad que el alumno construye del modo que considera adecuado para lograr sus objetivos.

Es importante considerar que el Blended Learning no es simplemente una combinación de aprendizaje presencial y en línea, como se define generalmente, sino que también permite a los estudiantes una mayor autonomía sobre qué, cuándo, dónde o cómo aprender, (Patrick, Kennedy, & Powell, 2013). Es decir, el Blended Learning implica un cambio en la planificación curricular, dejando atrás los modelos tradicionales con una sola vía y objetivos de aprendizaje que son los mismos para cada alumno en la clase, migrando hacia formas innovadoras con múltiples herramientas que permiten al estudiante demostrar el dominio de los contenidos.

Como puede verse los métodos de enseñanza presencial han sufrido pocos cambios, manteniéndose en la clase magistral que incorpora materiales educativos y tecnológicos, pero siempre priorizando el rol del docente como transmisor de conocimiento cara a cara con los estudiantes. Es así que la enseñanza presencial y la enseñanza virtual se pueden observar como si estuvieran ordenadas a los extremos de una línea, en uno de los cuales se ubica la enseñanza presencial en donde el profesor es el protagonista al ser él quien presenta los contenidos y en el otro extremo la enseñanza virtual en donde el estudiante en solitario consulta información de los medios digitales.

De aquí que tomando en consideración esta distribución extrema, no se puede en la actualidad visualizar los procesos formativos como un tipo enseñanza aislada en alguno de estos extremos; sino que es necesario establecer procesos que permitan la incorporación de tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, orientadas a favorecer la construcción de aprendizajes por los estudiantes en lo que hoy se conoce como aprendizaje integrado o Blended Learning lo cual representa el propósito del presente estudio (García, 2018).

Método

La investigación de la que deriva el presente documento se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, buscando identificar las ventajas y desventajas que los procesos de formación mixtos (Blended Learning) tienen en el aprendizaje de los estudiantes de licenciatura. Su diseño fue no experimental ya que este se estudió tal y como se presenta en la naturaleza sin manipulación alguna de las variables. Con relación a su alcance éste fue de tipo descriptivo, sin la pretensión de realizar generalizaciones. En cuanto a la temporalidad de la recolección, clasificó como transeccional ya que ésta se realizó en un solo momento (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Participantes

La población en estudio la conforman todos los estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación Física, inscritos al ciclo escolar 2018 – 2019 que están registrados en la asignatura, “Diseño de Propuestas Didácticas”; realizándose un censo para integrar la muestra.

Instrumentos

Para la recolección de la información se desarrolló un cuestionario sobre las ventajas y desventajas del uso de los entornos de formación combinados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Dicho instrumento está compuesto de tres secciones la primera de ellas indagó sobre los datos generales de los participantes. La segunda utilizó una escala tipo Likert de cuatro puntos que va desde 1) Totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo, 3) De acuerdo 4) Totalmente de acuerdo. Dicha sección indagó sobre las actividades que el estudiante realiza y que favorecen su aprendizaje en el entorno combinado. La tercera investigó acerca de las actividades de enseñanza que favorecen los aprendizajes de los estudiantes en el entorno mixto utilizando la misma escala que en la sección anterior.

Para el estudio de la validez del instrumento se utilizó el juicio de expertos; contando con la participación de cuatro doctores con experiencia en el manejo de tecnologías y el diseño de procesos formativos que las incluyen, analizándose la información a través de los criterios de Barbero, Vila y Holgado (2015), a fin de determinar cuáles preguntas o ítems requerían algún tipo de modificación o debían de ser eliminados de la versión final del instrumento. Adicionalmente se realizó un estudio piloto que contó con la participación de 21 alumnos que cursaron la asignatura Diseño de propuestas didácticas bajo de un entorno de aprendizaje mixto de generaciones anteriores, analizándose la capacidad de discriminación y la confiabilidad, siendo el valor de ésta última 0.79 calculada a través del alfa de Cronbach, por lo que dicha característica psicométrica se encuentra en un nivel suficiente.

Resultados

Para el desarrollo del estudio se contó con la participación de 19 estudiantes siendo la edad promedio de estos de 22 años seis meses. Por otra parte, al cuestionar a los alumnos sobre el tipo de conexión a la que tenían acceso el 47.3% indicó que solo contaba con conexión WiFi,

en tanto, el 10.5 % indicó contar con datos móviles y el porcentaje restante con ambos tipos de conexión. De igual forma al cuestionar a los participantes sobre el tipo de dispositivos con el que cuentan para conectarse a internet el 94.7% indicó que lo hacía a través de su teléfono celular, mientras que el porcentaje restante manifestó hacerlo con su computadora.

Asimismo, al cuestionar a los estudiantes sobre la frecuencia semanal del uso de internet se obtuvo que el 68.4% lo hace por más de 10 horas. De igual forma al preguntar acerca de la frecuencia del uso de internet para actividades académicas exclusivamente, se determinó que el 63.1% utiliza entre una y seis horas a la semana este recurso.

Por otra parte, con la intención de identificar las ventajas y desventajas del uso de los entornos de formación combinados en el aprendizaje de los estudiantes se procedió a analizar las actividades vinculadas con cada una de las dimensiones; acordando que un aspecto representaría una desventaja si la suma de las respuestas, totalmente en desacuerdo y en desacuerdo elegidas por los encuestados, resultaba al menos del 20%, siendo los resultados para la dimensión enseñanza virtual, los que se presentan en la Tabla 1.

Tabla

1

Impacto de las actividades Enseñanza virtual en el aprendizaje

	Desventaja	Ventaja
La evaluación vía la plataforma Chamilo permite una óptima valoración de mis aprendizajes	15.8%	84.20%
La retroalimentación a través de la plataforma fortalece mis aprendizajes	15.8%	84.20 %

Del análisis de la Tabla 1 se puede observar que todos los elementos contemplados en la dimensión enseñanza virtual, contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a lo establecido en la metodología por lo que representan ventajas.

De manera análoga en la Tabla 2 se presenta el análisis de las actividades vinculadas con la dimensión Enseñanza presencial

Tabla

2

Análisis del impacto de las actividades de la dimensión Enseñanza presencial

	Desventaja	Ventaja
Aprendo más cuando realizo mis tareas utilizando la información de libros o materiales impresos	21.10%	79.00%
Mejoro mis tareas cuando las complemento con imágenes de recortes o dibujadas a mano	63.20%	36.90%
Utilizar los organizadores gráficos (mapas, conceptuales, mentales cuadros sinópticos) desarrollados a mano favorece mis aprendizajes	15.80%	84.20%
Ha mejorado mi aprendizaje gracias a las actividades realizadas de manera presencial	0.00%	100.00%
Las discusiones que se dan en el salón de clases sobre los temas de la asignatura han favorecido mi aprendizaje	0.00%	100.00%
Los textos proporcionados de manera impresa favorecieron mi aprendizaje	10.50%	89.50%
El uso de la plataforma Chamilo facilitó mi experiencia de aprendizaje	15.80%	84.20%

Del análisis de la Tabla 2 se observa que el aspecto referente a utilizar la información de materiales o libros impresos no contribuye al aprendizaje de los estudiantes, al igual que complementar las actividades con dibujos o imágenes hechas a mano. Por lo que representan desventajas.

De la misma manera en la Tabla 3 se presenta el análisis de las actividades vinculadas con la dimensión aprendizaje virtual.

Tabla

3

Análisis del impacto de las actividades de la dimensión aprendizaje virtual

	Desventaja	Ventaja
Aprendo más cuando realizo mis tareas buscando información en Internet	5.30%	94.80%
Mejoro mis tareas cuando las complemento con imágenes descargadas de internet	5.30%	94.70%
Usar el procesador de texto mejora la presentación de mis trabajos	21.10%	78.90%
Utilizar los organizadores gráficos (mapas, conceptuales, mentales cuadros sinópticos) digitales favorece mis aprendizajes	10.50%	89.50%
Ha mejorado mi aprendizaje gracias a las actividades presentadas en la plataforma Chamilo	15.80%	84.20%
Ha mejorado mi aprendizaje gracias a los contenidos (lecturas, presentaciones, videos) presentados en la plataforma Chamilo	15.80%	84.20%
La comunicación a través de los foros con el resto de mis compañeros del curso ha enriquecido mi aprendizaje	26.30%	73.70%
Ha mejorado mi aprendizaje con el uso de la plataforma Chamilo	21.10%	78.90%
Los recursos multimedia (videos) facilitaron mi aprendizaje	5.30%	94.80%
Los textos digitales compartidos en la plataforma Chamilo favorecieron mi aprendizaje	15.80%	84.20%
Los textos digitales compartidos en la plataforma incentivaron mi interés por las temáticas de estudio	21.10%	78.90%
El uso de la plataforma Chamilo mejoró la calidad de mi aprendizaje de la asignatura	15.80%	84.20%
Las actividades de la plataforma Chamilo fueron un complemento del trabajo que se hace en clase presencial	5.30%	94.70%
Las actividades de la plataforma Chamilo fueron un complemento del trabajo que se hace en clase presencial	5.30%	94.70%
Considero que el WhatsApp funcionó como herramienta de comunicación en el curso	5.30%	94.70%
Considero que el correo electrónico es una herramienta de comunicación que favorece los aprendizajes	15.80%	84.20%

Del análisis de la Tabla 3 se observa que desde la perspectiva de los estudiantes el usar el procesador de texto no mejora la presentación de los trabajos, además de que el uso los textos digitales a través de la plataforma no incentiva el interés por las temáticas de estudio. De igual forma los alumnos refieren que el uso de los foros para la comunicación con los compañeros y la plataforma Chamilo no mejoran su aprendizaje por lo que estos elementos representan desventajas.

De la misma manera en la Tabla 4 se presenta el análisis de las actividades vinculadas con la dimensión aprendizaje presencial.

Tabla

4

Análisis del impacto de las actividades de la dimensión Aprendizaje presencial

	Desventaja	Ventaja
Aprendo más cuando realizo mis tareas utilizando la información de libros o materiales impresos	21.10%	79.00%
Mejoro mis tareas cuando las complemento con imágenes de recortes o dibujadas a mano	63.20%	36.90%
Utilizar los organizadores gráficos (mapas, conceptuales, mentales cuadros sinópticos) desarrollados a mano favorece mis aprendizajes	15.80%	84.20%
Ha mejorado mi aprendizaje gracias a las actividades realizadas de manera presencial	0.00%	100.00%
Las discusiones que se dan en el salón de clases sobre los temas de la asignatura han favorecido mi aprendizaje	0.00%	100.00%
Los textos proporcionados de manera impresa favorecieron mi aprendizaje	10.50%	89.50%
El uso de la plataforma Chamilo facilitó mi experiencia de aprendizaje	15.80%	84.20%

Del análisis de la Tabla 4 se observa que los únicos aspectos que no contribuyen al aprendizaje de los estudiantes son el uso de libros y materiales impresos y la mejora de las tareas con recortes o dibujos hechos a mano.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones que se alcanzan en el presente estudio hace referencia al hecho de que los alumnos consideran que todas las actividades que el profesor realiza de manera virtual contribuyen a su aprendizaje lo cual pudiera obedecer entre otras cuestiones a la familiaridad que los alumnos tienen con las tecnologías al ser nativos digitales, puesto

que su rango de edad oscila entre los 20 y 25 años. Este hecho concuerda con lo mencionado por, Sanpedro Requena (2016) quien señala que las generaciones actuales tienen una tendencia a gestionar, tramitar y consultar de forma electrónica muchos de los aspectos de su vida diaria.

En este sentido no es de extrañar que, el utilizar la información de materiales o libros impresos, así como complementar las actividades con dibujos o imágenes hechas a mano no contribuya al aprendizaje de los estudiantes, por resultarles obsoleto o aburrido ante las ventajas que representa la accesibilidad a la información disponible a través del internet. Lo que concuerda con lo señalado Aslam (2015) al referir que, los alumnos a los que se les enseñó con herramientas virtuales no solo disfrutaban de los entornos combinados, sino que también se conducían hacia el pensamiento crítico ya que asumían más responsabilidad por su aprendizaje aumentando su participación. Sin embargo, es importante destacar que no todo lo virtual favorece el aprendizaje tal es el caso de los procesadores de texto y textos digitales al ser prácticamente herramientas que no propician una actividad cognitiva diferente a la que se realiza de manera tradicional (escritura a mano y lectura de documentos impresos).

De igual forma llama la atención que los alumnos refieren que el uso de los foros para la comunicación con los compañeros y la plataforma Chamilo no mejoran su aprendizaje lo cual pudiera obedecer al momento del curso en el que se realizó la recolección de la información ya que se hizo al inicio del semestre (pudiendo reflejar que los estudiantes no estaban familiarizados con el manejo de la plataforma).

Referencias

- Aslam, S. (2015). A comparative study of blended learning versus traditional teaching in middle school science. *The Future of Education*, (pág. 436). Obtenido de <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1718-SOE1072-FP-FOE5.pdf>
- Barbero, M., Vila, E., & Holgado, F. (2015). *Psicometría*. Madrid, España: Sanz y Torres S. L. Recuperado el 2019
- Brodsky, M. (2003). Four blended Learning Blunders and how to avoid them. *Learning Circuits*.
- Cabero Almenara, J., & Ruiz-Paimeiro, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(9), 16-30. Obtenido de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>

- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*(56), 1-20. doi:<https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9 -22. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (3a edición ed.). Mc Graw Hill.
- Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). *Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education*. inacol. Obtenido de <https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/mean-what-you-say-1.pdf>
- Rubiales, A. (2017). *Incorporación de las TIC a los sistemas educativos. Implicaciones más destacadas para Andalucía*. Sevilla, España. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11441/76436>
- Sampedro, Requena, B. (2016). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. 5(1), 8-24. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014>
- SINED. (2017). *Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior en México*. México. Obtenido de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/PIDESAD.pdf>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_lati/
- Universidad de Antioquía. (abril de 2015). *Aprende en línea, Plataforma académica para Investigación*. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/mod/page/view.php?id=3118>

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE), DISPOSICIÓN - DEPENDENCIA Y AUTONOMÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Dra. Susana Hernandez Becerril
Profesora de la Escuela Normal de Tlalnepantla
susheb.becerril@gmail.com

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México
diazfrida@prodigy.net.mx

Línea temática 8. Formación Docente y Tecnologías Educativas.

Resumen

El desarrollo de esta investigación, brindó la oportunidad de comprender la forma en que se concreta el aprendizaje durante la formación inicial de los futuros docentes de generaciones inmersas en contextos digitalizados; a través de la metodología del diseño educativo, se concretó una propuesta para la intervención en el aula de la educación normal a fin de comprender y enriquecer el desarrollo de los Ambientes Personales de Aprendizaje (PLE *Personal Learning Environment*) como sistema de actividad pedagógica que integra libremente elementos contextuales, herramientas, artefactos o recursos culturales, intercambio de ideas y relaciones entre éstos mismos para potenciar la actividad mental de aprender con el uso de la tecnología; simultáneamente se identificaron relaciones entre el grado de autonomía, dependencia y voluntad de aprender como las condiciones relevantes en el aprendizaje de los normalistas.

Palabras clave: PLE, formación docente, teoría de la actividad.

Planteamiento del problema

Formar docentes para atender la educación de jóvenes e infantes en nuestro país, se encuentra entre importantes tensiones, sobre todo de cara a la transformación social, sus alternativas de comunicación, relaciones, normatividad e intereses humanos con nuevos artefactos culturales del siglo XXI. Los requerimientos que se hacen al profesional de la enseñanza para obtener una plaza por concurso de oposición, requiere sostener la atención a necesidades del aula, de manera independiente, con capacidad para ser autogestivo, a fin de desarrollar competencias sociales, emocionales y cognitivas en las personas en edad escolar cuyos contextos se complejizan constantemente pero se requiere reconocer en toda esta preparación la influencia de la actualidad tecnológica en toda tarea educativa.

La era de la información, en los últimos años proporciona los elementos para sostener una era del aprendizaje, alejada de la intervención curricular, con la responsabilidad personal por aprender de manera autónoma, independiente, con el desarrollo de habilidades académicas y digitales superiores y flexibles para toda la vida, a lo largo, a lo ancho y en profundidad, en diversos campos de conocimientos y en escenarios variables, formales e informales.

Por otro lado, los contextos sociales tanto físico como virtual, distantes de los adultos y sobre todo de la concepción de escuela y aprendizaje que prevaleció por siglos, ha generado aculturación y brechas de comprensión entre generaciones. El experto o guía actual, en su cualidad de agente educativo, enfrenta vacíos en el manejo de nuevos artefactos culturales para la mediación del conocimiento, desconoce sus reglas, no ha experimentado por sí mismo las oportunidades y cambios favorables en la apropiación de dichos artefactos tecnológicos que se incorporaron a la cultura de los más jóvenes.

En concreto, ante el uso y aplicación de nuevos artefactos culturales del siglo XXI en el proceso de aprendizaje ¿Cómo se conforma el entorno personal de aprendizaje durante la formación inicial de los futuros docentes ante el proceso enseñanza-aprendizaje de las generaciones actuales?

El problema parte del desconocimiento de las necesidades y fortalezas personales de aprendizaje de normalistas ubicados en contexto urbano, así como sus propósitos formativos con respecto a la profesión que han decidido seguir, la escasa información sobre las habilidades para el estudio con las cuales cuentan y por ende, los cambios que la formación docente requiere desarrollar para atender a estas situaciones educativas.

El propósito central de la investigación fue comprender el desarrollo de los *Entornos Personales de Aprendizaje* en la formación inicial en el contexto de su práctica profesional, donde aplican y generan conocimientos requeridos para la intervención didáctica en condiciones reales de trabajo docente, a partir de lo cual se concretaron pautas pedagógicas.

Marco Teórico

Un Entorno Personal de Aprendizaje (*PLE*) es un sistema de actividad que integra libremente elementos contextuales, herramientas, artefactos o recursos culturales, incluyendo el intercambio de ideas con otros (aprendices o expertos) y las relaciones entre éstos mismos para potenciar la actividad mental de aprender. Se entiende que el PLE es una idea pedagógica por considerar en su expresión, la claridad del proceso de aprendizaje de las personas con o sin el apoyo en la tecnología (Attwell 2007, 2010; Downes 2006, 2010; Castañeda & Adell, 2013) quienes han observado que un entorno de aprendizaje no se limita al proceso de introducción tecnológica, la proximidad con el aprendizaje en sociedad tiene muchos elementos también en el ámbito presencial. En todo caso, un EPA se relaciona con el aprendizaje, no con la institución educativa, ni se condiciona al uso de las herramientas de la TIC.

Con la explicación de la *teoría de la actividad*, donde la construcción de nuevas prácticas se relaciona con el uso de la herramienta en comunidad, ya sea de manera formal o informal, virtual o presencial; en estrecha relación con los ámbitos educativos, profesionales o artísticos donde se da cabida a la comunicación interpersonal, hoy en día empleando recursos tecnológicos brinda mayores oportunidades de intercambio de información, lo cual constituye a las TIC en nuevos artefactos culturales. Con mayor frecuencia, el proceso de aprendizaje se vincula a un conjunto de aplicaciones, servicios y recursos tanto digitales como físicos o presenciales; proporcionado por las condiciones contextuales familiares, escolares y sociales.

Desde la teoría de la actividad, sustentada por la perspectiva sociocultural vigotskiana, se reconoce a la acción situada en contexto como portadora de significados e interpretaciones que orienta el cambio o transformación en las personas y su relación con los objetos de aprendizaje. Esto ubica la intencionalidad de aprendizaje en los actores ante el planteamiento de una situación didáctica, desde lo cual se intersectan la actuación, la alternativa concientizadora y la definición de transformaciones personales.

La teoría de la actividad, como marco epistemológico para situar los elementos sociales y tecnológicos de un sistema de aprendizaje, es fundamentada por Engeström y otros autores que le interpretan y expresan de manera sintética; coincidente con Barros, Vélez y Verdejo (2004) estos principios teóricos deberán recobrase en y desde el proceso de aprendizaje, su impacto o resultado.

Primeramente, es importante definir que para analizar y explicar la cognición humana se parte del principio de la teoría mencionada anteriormente, se asevera entonces, una actividad es “lo que las personas hacen en un dominio de prácticas, como el trabajo, la vida comunitaria, la vida estudiantil...” (Gros, 2008: 75). Considerando que dicho dominio de

prácticas cobra un sentido intencionado, mediadas por herramientas o artefactos culturales, en vinculación con otras personas y las normas que impone el contexto donde se desarrolla.

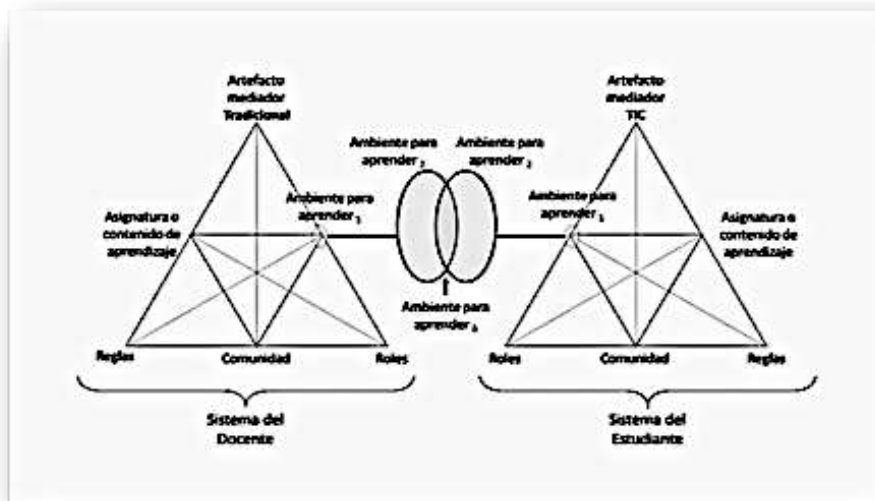
Así entonces, las labores escolares y de aprendizaje son actividades que los estudiantes dominan en su práctica de aprender; caracterizada por elementos locales, se asocia a la concreción de la construcción social del conocimiento, se instituye como producto de las relaciones y reglas de convivencia con el mundo circundante y próximo de las personas, lo cual incluye elementos y artefactos culturales particulares de cada sitio, temporalidad e interpretaciones de quienes conviven en el mismo sitio.

El desarrollo del aprendizaje en tanto actividad humana, es un ciclo expansivo y transformador que transita entre la individualidad y la reconstrucción social. Las redes de sistemas, sus transformaciones, historicidad, relaciones, contradicciones o conflictos son motivo de estudio. De acuerdo con Engeström (2001) en el desarrollo de la teoría de la actividad se identifican tres generaciones: 1. Teoría de la actividad histórico – social, 2. Teoría de la actividad colectiva y 3. Teoría de la actividad desde la diversidad cultural. La primera generación fue abanderada por Vygotsky quien identificó y resaltó el vínculo de la sociedad en el desarrollo cognitivo del ser humano, reconociendo que las entidades culturales son objetos de aprendizaje de tal manera que, su orientación es elemento clave para comprender la psique humana.

Engeström reconoció la interacción de Sistemas de actividad, lo que constituye la tercera generación de la teoría de la actividad; cada sistema constituye una unidad de análisis que comparte objetos con otro sistema. En cada unidad de análisis interactúan en forma de red los objetivos, reglas, artefactos de mediación, la comunidad, sus roles y diferentes voces que se señalan en rededor de cada tejido. Los objetos de cada sistema de actividad (señalados con el subíndice 1 de la figura que se presenta a continuación), se encuentra en constante construcción social y por ende, es variable de manera frecuente, genera un segundo objeto mismo que, interactúa con un objeto de otro Sistema de actividad, de modo que contingentemente integran un tercer objeto que al intersectar ofrece la oportunidad de una expansión o reconfiguración de ambos sistemas de actividad.

Es esta expansión quizá, la explicitación más clara de la transformación de una práctica ante la convergencia de sistemas de actividad entre dos culturas generacionales que conviven en el aula, ante acciones referidas como similares para este caso *el aprendizaje* ante dos sistemas, considerados como dos sistemas interactuantes desde la *práctica docente* y la propia *del estudiante*. De esta relación emergen objetos innovadores ante la integración de nuevos artefactos, normas o roles de desempeño como aprendiz y como docente como se esquematiza a continuación.

Figura 3. Representación de la interacción de dos Sistemas desde la Teoría de la actividad



Fuente: Elaboración con fundamento en Engeström (2001: 136)

El principio central de esta teoría explica que cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior del sistema (para el caso de esta investigación, se puntualiza en la *inclusión de la tecnología a la actividad de aprendizaje*), a menudo conduce a una contradicción secundaria agravada por la tensión entre algún elemento antiguo (el artefacto mediador *acostumbrado*) con uno nuevo (o artefacto mediador *novedoso* - TIC). Tales contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también intentos innovadores que transforman la actividad humana.

Las alteraciones que suceden entre redes de sistemas, evidentemente generan tensiones a partir de las cuales los ambientes de aprendizaje serán transformados. En la actualidad, la práctica del aprendizaje se ha transformado al potenciarse con herramientas de intermediación puesto que son diferentes a la actividad prevaleciente por más de un siglo; la base fundamental que constituyeran *el libro y el cuaderno* fueron transformadas, los jóvenes de hoy cuentan con un sinfín de materiales de consulta para la obtención de información en formatos escritos (físicos y digitales), de video, audio, imágenes y sus combinaciones posibles, fortalecidas por el color, movimiento y sonido; son artefactos ajenos y hasta desconocidos por las generaciones adultas que orientan e influyen en la actividad de aprender desde otro sistema de actividad convergente.

Frente al movimiento relacional de todos esos elementos, se generan contradicciones internas, cambios, insensibilidad profunda entre miembros de la comunidad, dependiendo del rol que desempeñe cada uno en el sistema educativo, de la actitud y, por supuesto, de las decisiones que cada uno tome, con lo cual y en contrasentido, se desarrolla el sistema de actividad. Apropiarse del proceso y definir el qué, cómo y hasta dónde se aprende, brinda al

estudiante una perspectiva diferente de desarrollo, el planteamiento que hacen Buchem, Atwell & Torres (2011) radica en considerar que *el control, motivación y apropiación de la transformación de la actividad* se encuentran conectadas.

Esta transformación de la actividad del aprendizaje se define en el PLE, de acuerdo con el mismo referente teórico, puede ser reconocida desde la perspectiva: a) *técnica*, esto es la configuración de los servicios de TIC, b) *legal*, implica derechos y obligaciones ante producciones personales, citas y colaboraciones, entre otros o, c) *psicológica*, donde coincide la forma en que se asume o se siente con respecto al entorno de aprendizaje y el reconocimiento de elementos influyentes o procesos metacognitivos (Buchem, Atwell & Torres, 2011).

El PLE muestra el desarrollo de procesos mentales que un estudiante desarrolla como parte de su proceso de crecimiento, ligados a la capacidad de aprender autónomamente, estos procesos son: crear, autorregularse, ser curioso, entre otros que forman parte del sistema metacognitivo y de conciencia del ser.

Considerado como un enfoque, el PLE se vincula a las creencias, hábitos, oportunidades contextuales; en este sentido Bransford (et al., 2000) reconocieron dos diferencias identitarias en niños que les implica una forma de desarrollo diferente, que bien pueden reconocerse hasta la edad adulta sobre la inteligencia y su propio aprendizaje: Los primeros consideran que cuentan con un nivel intelectual inamovible y los segundos confían en tener oportunidades de incrementar su intelecto.

Para entender un PLE se necesita comprender al aprendiz mismo, particularmente en cuanto al control y responsabilidad que asumen ante dicha tarea. Fiedler y Válijataga (2011) consideran que los aprendices deben ser capaces de modelar, formar sus propias actividades de aprendizaje y entornos específicos, definir sus recursos (artefactos, objetos o personas) para el acceso a la información, además de explorar explícitamente el ámbito digital en relación con actividades particulares de aprendizaje con la finalidad de potenciar sus alternativas, estrategias y habilidades en el actual contexto.

Aprender significa entonces, una práctica social que mediada con los significados entre diversos agentes educativos y sociales, integra gradualmente sentido a la expresión cultural del contenido de aprendizaje. Por tanto, enseñar es más bien un proceso formativo como práctica social donde la negociación y mediación apoyan para la ubicación de la realidad situacional, a través de sus dispositivos genera la construcción de significados favoreciendo el desarrollo de estrategias de la madurez y autonomía de quien es formado.

Metodología

Como el proceso de formación reconoce la diversidad de cada contexto, fue importante analizar los elementos que favorecen el desarrollo del PLE en estudiantes normalistas, en el desarrollo de su práctica profesional donde aplican y generan conocimientos requeridos para la intervención didáctica en escuelas secundarias. Brindó la oportunidad de valorar las necesidades de enriquecimiento de los entornos en estudiantes en el trayecto formativo de sexto a octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Química.

Para profundizar en el conocimiento de las formas por las cuales los estudiantes pueden ser orientados como aprendices de la profesión en torno a los saberes requeridos para diseñar y conducir una intervención didáctica, se propuso conocer el desarrollo de su PLE, vislumbrando la potencialidad del apoyo que brinda el uso de las TIC con la factibilidad que el contexto de la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENT) brinda.

Considerando posible el enriquecimiento del PLE desde procesos formativos formales, a favor de la transformación del sistema del aprendizaje de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Química en la ENT; el Estudio de Diseño Educativo (o investigación basada en el diseño, *design based research*, como se conoce en el medio anglosajón) es la metodología con la cual se desarrolló la presente investigación en tanto que la naturaleza del objeto de estudio está ligada a la intervención docente y al desarrollo de habilidades del aprendiz.

Esta perspectiva metodológica se inicia con autores como: Newman en 1990, Ana Brown en 1992, también Collins en 1992, Van den Akker en 1999, Reigeluth y Frick en 1999, entre otros autores, en su mayoría psicólogos instruccionales, del último tercio del siglo XX. Según Reigeluth, es a partir del 2000 que se habla con tal denominación, estudios de diseño educativo, pero sus antecedentes datan de los años setenta, cuando se empiezan a diferenciar los experimentos de diseño en el aula, la investigación formativa o experimentos, planteando valores y conocimientos consensuados respecto a las definiciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza (Rinaudo & Donolo, 2010).

El PLE se convierte en la pretención de las acciones formativas; esto en su conjunto conforma el fundamento procesual y metodológico de la enseñanza y las intervenciones programáticas. El propósito de tales estudios no es tanto la construcción de grandes teorías psicológicas o educativas, sino generar conocimiento situado, que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias. Ante todo, se trata de estudios de campo, en escenarios educativos naturales (no en laboratorios experimentales), en los que un equipo de investigación educativa interviene

propositivamente en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida.

Resultados

Durante tres semestres, con fundamento en las fases de la metodología del estudio de diseño, se modificó el diseño educativo, su secuencia, finalizando de la siguiente forma:

Fase I. Preparación del diseño tecno pedagógico y diagnóstico contextual

1. Sensibilización de la importancia del reconocimiento y enriquecimiento de sus PLE
2. Esquematización del PLE
3. Valoración de necesidades de formación

Fase II. Implementación del experimento de diseño

1. Establecimiento de un sitio virtual personal
 - a. Auto reconocimiento
 - b. Desarrollo de habilidades digitales a lo largo del sexto y séptimo semestres

Productos

- Infografías
- Buscadores académicos
- Editores de texto en línea
- Edición de video
- Sitio Wix
- Powtoon
- Pixton
- Plataforma Ed modo

Habilidades implicadas

- Sintetizar, organizar y esquematizar
- Identificar información de calidad
- Colegialidad, intercambio de información
- Editar imagen y sonido, grabar, comunicar
- Editar sitios web, comunicar, compartir
- Sintetizar, organizar información y editar videos
- Sintetizar, organizar información, narrar
- Compartir información, seguimiento a una clase

- c. Planteamiento de un tema de interés o problema para su atención en el trabajo docente con los grupos de educación secundaria

Diagnóstico personal con respecto al tema o problema que estudia
Integración del análisis de su trabajo docente

Fase III. Análisis retrospectivo de datos y reconstrucción de la teoría instruccional

1. Análisis de producciones de los normalistas
2. Entrevistas a normalistas

De la aplicación de este diseño, se identificaron datos con los cuales se pretendió comprender la situación del aprendiz. Los resultados coincidentes en dicho momento mostraron lo siguiente:

- a. Carencia de experiencias sobre la profesión docente fundada en la perspectiva centrada en el aprendiz, perspectiva actual de la educación básica en tanto que no se vivencia una práctica próxima al enfoque.
- b. Enfrentan dificultades para sostener avances en el aprendizaje teórico- práctico en los periodos en que se alejan de la actividad escolarizada para acudir al trabajo docente en escuelas secundarias.
- c. Falta motivación o autoestima para fortalecer el carácter a favor de la convivencia social, aunque se ofrece oportuno señalar que en esta dificultad se han presentado solo algunos casos.
- d. El acercamiento a las herramientas de las TIC a lo largo de su formación ha sido carente de sentido o significado que les involucre en un uso cotidiano, ante todo, no se ha logrado integrarlas como un instrumento mediador en los procesos de aprendizaje de la profesión docente, por tanto no se han incorporado a sus pretensiones, objetivos o acciones en sus actividades de iniciación en la profesión.
- e. Los PLE cuentan con particularidades que muestran preferencias, logro en el desarrollo de habilidades digitales o de pensamiento de orden superior y conocimientos relacionados con la docencia.

Punto clave para el aprendiz en formación es el logro de la *autorregulación* con la finalidad de sostener el próximo ejercicio de la docencia. Sin embargo, la autonomía no es claramente asumida en todos los casos, a pesar de enunciarla como una alternativa personal de desarrollo. Manifestaron no saber qué hacer, consideraron tener una gran cantidad de tareas que exige el currículo y las actividades o programas emergentes, dificultades en la vida personal o familiar, el exceso de tiempo de traslado a sus hogares, entre otras explicaciones por las cuales no logran consolidar un proceso de aprendizaje basado en las necesidades del desempeño de su práctica profesional.

En la aplicación del diseño educativo, una consideración importante que señalaron los normalistas, es la carencia de sentido lógico sobre el uso de cualquier programa, aplicación o herramienta digital o tecnológica, puesto que requiere ser asociada a una asignatura escolar para considerar su uso; para muchos de ellos es escaso el impacto de la TIC para su vida cotidiana.

Otro hallazgo en el planteamiento de un PLE, es la evidencia del capital cultural objetivado del grupo social al cual pertenecen, por cuya influencia contextual no distinguen la necesidad de inclusión en el mundo globalizado.

Discusión y conclusiones

Aprender es una actividad o práctica que mediada con los significados entre diversos agentes educativos y sociales, integra gradualmente sentido a la expresión cultural del contenido de aprendizaje. Por tanto, enseñar es más bien una actividad donde la negociación o mediación apoyan la ubicación de la realidad situacional y, a través de sus dispositivos se genera la construcción de significados favoreciendo el desarrollo de estrategias hacia la madurez y autonomía de quien es formado.

El desarrollo de un PLE se condiciona por la disposición para la actividad de aprender y la relación entre la dependencia-autonomía del aprendiz en la toma de decisiones. Un estudiante pudiese contar con la determinación, conocimientos y habilidades personales suficientes para tomar decisiones sobre cómo y qué aprender, sin embargo, no estar convencido (interés, actitud), no tener la disponibilidad adecuada de los recursos, o no contar con la pretensión de aprender.

En cambio, los aprendices cuya disponibilidad es escasa y enfrenta una gran dependencia a la indicación del docente para realizar tareas de aprendizaje, no cuentan con posibilidades para el desarrollo autónomo, su ambiente de aprendizaje es escaso.

La dependencia del aprendiz pero con una mayor disponibilidad para aprender, incrementa el potencial transformador al momento de ofrecerle alternativas, recursos, conocimientos o motivación. Finalmente, la mayor aproximación a la voluntad de aprender al contar con los dispositivos necesarios y tener altas capacidades para el trabajo autónomo. En estos casos, el desarrollo de los PLE requieren de la mínima intervención docente, los aprendices actúan incluso a pesar de las indicaciones establecidas por la escolaridad para tomar el rumbo apropiado a sus metas y objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Attwell, Graham (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? eLearning Papers, vol. 2 no. 1. ISSN 1887-1542. Consultado en la página de internet: repository.alt.ac.uk/467/1/ALT-C_09_conf_intro%2Babstracts_web.pdf, el 16 de diciembre de 2016.

Barros, B.; Vélez, J.; Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. experiencias y resultados Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, vol. 8, núm. 24, 2004, pp. 67-76 Asociación Española para la Inteligencia Artificial: Valencia, España.

- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (s.f.). *La creación de ambientes de aprendizaje*. (S. Bojalil Parra, Trad.) México, D.F.: SEP. Consultado en la página de internet: www.sev.gob.mx/actividades-artisticas/files/.../ambientesAprendizaje.pdf, el 16 de agosto de 2014.
- Buchem, I., Atwell, G. & Torres, K. R. (2011). Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens. págs. 1-33. En Proceedings of The PLE Conference 2011, 10 al 12 de julio de 2011, Southampton, Reino Unido.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Díaz B. A. F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. En *Revista Electrónica Tecnología y Comunicación Educativas (TyCE)* No. 41, Julio-Diciembre. México: ILCE
- Downes, S. (2006). Chapter 1 Learning Networks and Connective Knowledge. National Research Council, Canada. IGI Global. Consultado en la página de internet: <http://www.downes.ca/post/41>, el día 28 de octubre de 2015.
- _____ (2010). New technology supporting informal learning. En *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, Vol. 2, N. 1. Consultado en la página de internet: citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664..., el día 30 de marzo de 2016.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. (U. d. California, Ed.) *Journal of Education and Work*, 14(1), 133- 156. doi:10.1080/13639080020028747
- Fiedler, S. H. D. & Válijataga, T. (2011). Personal Learning Environments: Concept or Technology. En *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments* · October, 2011, DOI: 10.4018/jvple.2011100101 · Source: DBLP
- Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.
- Rinaudo, M., & Donolo, D. (15 de mayo de 2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)* (22). Recuperado el 12 de octubre de 2014, de <http://www.um.es/ead/red/22>.

Formación docente: Aulas STEM, la educación del siglo XXI

Castillo Zepeda Wendy Teresa a185007@normalfronterizatijuana.edu.mx

Espinoza Espinoza Jonathan a185011@normalfronterizatijuana.edu.mx

Luna Guzmán José Rafael a185022@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 8: Formación docente y tecnologías educativa

Resumen

El presente trabajo trata sobre la importancia de fortalecer las competencias docentes mediante el uso y aplicación de herramientas tecnológicas en el aula; partiendo de la reflexión realizada en el curso de Robótica Educativa, el cual fue ofertado por la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) para contribuir a la línea de formación de Innovación Educativa, que se encuentra en uno de los trayectos formativos dentro de la malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Lo anterior, potenció las competencias docentes en el diseño de la planificación, la optimización del tiempo en las prácticas y mayor interés en la materia de matemáticas por parte de los alumnos. La metodología utilizada en el presente trabajo fue la investigación acción con un enfoque cualitativo y una técnica de observación de comparación-contraste apoyado con la guía de observación, la entrevista y el diario de campo como instrumentos de recolección de datos. Dado lo anterior se hace la propuesta de implementar un aula STEM en la ENFT para la capacitación de los normalistas con la especialidad en Matemáticas puesto que dicha disciplina compone las siglas STEM y además dotarlos de herramientas para afrontar retos del siglo actual.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aprendizajes clave, práctica docente, formación docente, TIC, aula STEM.

Planteamiento del problema

En relación con el problema abordado en esta investigación, en la jornada de visita previa se percata que a pesar de que el Nuevo Modelo Educativo (NME) establece el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los docentes titulares no lo llevaron a cabo en su totalidad, se sigue conservando parte de esa metodología tradicional en las aulas, lo cual genera frustración y estrés en los estudiantes, creando barreras de aprendizaje y desinterés por aprender matemáticas.

Durante la jornada de prácticas tocó observar y trabajar con grupos de primer grado de secundaria, ubicados en el 4to periodo, en especial atendiendo el campo de formación de pensamiento matemático; como docentes en formación se aplicó el modelo ABP de acuerdo al Plan y Programas de Estudio (Aprendizajes Clave), con ayuda de diversos materiales didácticos como: recursos visuales, moldeables o material de interés para los jóvenes los cuales fueron de gran ayuda para lograr un aprendizaje significativo y para optimizar el tiempo.

A partir de esto, se infiere que es de suma importancia que se lleve a cabo una actualización constante en las estrategias y métodos de enseñanza por parte del docente titular, así como de los normalistas, se identificó que la educación actual realmente sigue llevándose a cabo mediante la metodología tradicional, esto debido a diversos factores: la falta de recursos didácticos como la tecnología, o adecuaciones curriculares inadecuadas, material didáctico (materiales anticuados) donde prevalece, un rol donde el profesor funge como único emisor de información.

Durante el periodo 2019-2 en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, se impartió un taller de Innovación Educativa dirigido a los docentes en formación, específicamente un curso de Robótica Educativa con el propósito de ofrecer un espacio de formación complementaria que permita fortalecer las competencias docentes.

El curso contribuyó al desarrollo de diversas competencias en el perfil de egreso de un estudiante de la ENFT, bonificando principalmente a todas las competencias genéricas del Plan y Programas de estudio 2017, mientras que dentro de las profesionales, se fortalecen las competencias que menciona la SEP (2017) en el libro Planeación y Evaluación Docente, las cuales son: Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas; Al momento de realizar una planificación que incluyera el contenido del Plan y Programa de Estudio de una manera en que sea de impacto para los estudiantes de acuerdo a su contexto; Implementa la innovación para promover el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes; con el apoyo del atractivo visual que sugiere el cambiar la manera en cómo se imparte una clase.

En consecuencia, se hace énfasis en la importancia que para los normalistas que cursan la especialidad en Matemáticas se capaciten en la utilización de las aulas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) ya que una de sus siglas en inglés (Mathematics) incluye la especialidad anteriormente mencionada, además será de gran utilidad como un nuevo

recurso de enseñanza en donde lo importante sea generar un interés por parte de los alumnos para aprender a través de diferentes medios con los que el docente pueda contar. La implementación de las aulas STEM resultan necesarias para el efectivo desarrollo del pensamiento crítico y creativo, tal como lo indica Santos (2019) “Recientemente, en el ámbito internacional, el modelo STEAM se ha convertido en una propuesta dominante sobre cómo estructurar y orientar los sistemas educativos.” (párr. 3)

Marco teórico

El marco teórico que sustenta esta investigación se fundamenta en la teoría constructivista abordando el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas en el que destacan los siguientes autores: El instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey; en el enfoque de innovación educativa (Mallas Casas 1979); en el campo de STEM (Visión STEM para México 2018) y en el campo formativo del alumnado en educación secundaria (Plan y programas de estudio Aprendizajes Clave 2017).

De acuerdo al Plan y Programas de Estudio 2017 (Aprendizajes Clave) el cual está basado en las teorías humanista y constructivista, establece que el alumno normalista debe prepararse para la enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria mediante la resolución de problemas ya que “es uno de los mejores medios para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio.” SEP (2017)(p. 301. párr 6). Mediante la resolución de problemas se pueden generar aprendices activos capaces de afrontar los problemas de la vida cotidiana.

El hecho de relacionar los contenidos matemáticos con el contexto en el que se sitúan los estudiantes contribuye al aprendizaje significativo de los mismos. Tal como lo establece el plan de estudios: “La autenticidad de los contextos es crucial para que la resolución de problemas se convierta en una práctica más allá de la clase de matemáticas, pues con base en ellos es posible formular problemas significativos para los estudiantes” SEP (2017) (p. 301. párr 9). Es por ello que situar a los alumnos en problemas relacionados a su contexto; y que impliquen retos, propicie el aprendizaje de estos.

Por lo cual, se considera necesario definir el concepto de ABP y mencionar cómo es que el maestro y los alumnos lo llevan a cabo, según El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey “es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver una situación problemática relacionada con su entorno físico y social.” (párr. 1) A pesar de eso, el ABP no se basa únicamente en darle una respuesta o solución al problema planteado sino que trata que alumno identifique cuales son los conocimientos faltantes que debe adquirir para darle solución, es decir, sus necesidades de aprendizaje.

Siguiendo esta metodología de trabajo se puede incorporar la utilización de las aulas STEM, las cuales según Andrade (2018) “define como un campo de la actividad humana en donde convergen la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas para tratar de comprender cómo funciona el mundo natural y social o solucionar una meta en común”. Visión STEM (2019)(p. 16). La primicia de la unión de estas disciplinas es el aportar nuevas soluciones a problemas que se enfrentan actualmente y en este caso enfocado a la educación.

Este concepto surgió con un fin distinto al que se tiene actualmente, en el que se trató de integrar las diferentes disciplinas para un fin común, es decir; se trabajara con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas para la solución de problemáticas sociales en el mundo. En el libro Visión STEM para México se señala que “Un momento histórico clave para el surgimiento o el reconocimiento de STEM, fue el momento en que el mundo vivió la carrera por la conquista del espacio.” “ Salir al espacio fue una hazaña que requirió de una aproximación profundamente científica, tecnológica, de ingeniería colosal y matemáticas puras, conviviendo y generando un espacio compartido, en pos de una meta común” (2019) (p. 14). Sin embargo, “El acrónimo STEM empieza a utilizarse en la comunidad educativa en los años 90. Desde entonces, su uso se ha expandido continuamente hasta abarcar casi todo lo relacionado con estas áreas.” Visión STEM (2019) (p. 16). Debido a esta constante implementación de STEM actualmente se cuenta con aulas especiales para interrelacionar las disciplinas que dicho acrónimo componen y el hecho de emplear estas aulas para la educación de jóvenes promueve la resolución de problemas de cada disciplina en diferentes contextos y situaciones mediante los conocimientos, habilidades y formas de pensar del estudiante.

Por consiguiente el propósito de este tipo de aulas es:

Generar aprendices activos, creativos e interesados por aprender; lo que implica poner en marcha en aulas y escuelas principios pedagógicos que favorezcan la renovación de los ambientes de aprendizaje, propicien un aprendizaje activo, situado, autorregulado, dirigido a metas, colaborativo y que facilite los procesos sociales de conocimiento y de construcción de significado. Visión STEM (2019) (p. 22)

Este tipo de aulas contribuyen a la creación de estrategias y ambientes para el desarrollo de competencias del estudiantado como la autonomía, la construcción de su propio saber y el trabajar con sus iguales de manera colaborativa.

Y es deber del docente en formación, familiarizarse y aunarse a este tipo visión acerca de las aulas STEM, por lo que es sumamente importante que los profesores lleven una formación estrechamente ligada a este tipo de aulas. Como se hace mención en Visión STEM para México:

Para que un joven o adulto pueda proponer cambios de paradigma, es necesario que los viva. El aula y la escuela son espacios muy propicios para ello, pues le permite realmente construir su aprendizaje gestando y gestionando proyectos para hacerlos realidad. En este sentido la formación de los profesores se torna indispensable.

En otras palabras, es de suma importancia que el docente en formación viva la experiencia de trabajar con la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación para que a partir de ello genere nuevas formas de trabajar con sus alumnos y así poder producir un cambio.

UNESCO (2013) Establece que “los sistemas educativos están llamados a vivir cambios paradigmáticos en su actual configuración, y este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que presten las TIC para su desarrollo.” (p.32) En este sentido se hace relevante que el cambio en las prácticas educativas se lleve a cabo desde la manera de planear las clases enfocándolas en el uso de las TIC como un recurso de apoyo.

Metodología

Este trabajo se llevó a cabo por medio de la investigación acción, aplicado durante el periodo de prácticas (Latorre, 2005) en su libro establece que “los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica.” (p.27) por lo que consideramos importante llevarla a cabo, ya que al momento de detectar una problemática, poner en perspectiva creencias e ideas, investigar a fondo y con ayuda de la investigación documental sobre dicho tema, es responsabilidad del investigador accionar con posibles soluciones para la mejora.

Dicho proceso se realizó en tres momentos y en dos secundarias de Tijuana, Baja California, las cuales fueron la Escuela Secundaria “X” y la Escuela Secundaria “Y”, en ambas escuelas se trabajó con grupos de primer grado debido a que el plan de estudios indica, de ser posible, trabajar con alumnos que recién ingresan al 4to periodo educativo.

El primero de estos tiempos, en periodo de Jornadas de Prácticas, consistió en una observación participante por parte de los docentes en formación para realizar un diagnóstico general sobre el tipo de contexto, el diagnóstico del grupo y la intervención del tutor, el cual aportaría diversos elementos para llevar a cabo la planificación de las clases que los practicantes aplicaron. La logística que se llevó a cabo fue: seguir al grupo asignado a cada practicante durante un lapso de cuatro días, tiempo que fue aprovechado para tomar notas de los estilos de aprendizaje que más predominan en los alumnos, la manera de trabajo que se tenía, recursos con los que se contaba, detección de alumnos con necesidades especiales y cualquier otro aspecto a considerar para elaborar un plan de clase, todo esto con apoyo de una guía de observación, construido en un semestre anterior, y un diario de campo.

Como segundo momento se realizaron planeaciones, en donde el principal objetivo fue generar clases innovadoras mediante un pensamiento divergente, haciendo uso de diversas estrategias de enseñanza y material didáctico elaborado de acuerdo a las necesidades de los grupos y al tema a impartir. Para ello se efectuó un diálogo con el docente titular para reconocer los contenidos que se abordarían en la semana de prácticas. Se tomaron en cuenta diferentes aspectos, puesto que en ocasiones se contaba con sesiones de una hora o en ocasiones con sesiones de dos horas, dependiendo de cual fuese la situación, el docente practicante debía plantear su clase de acuerdo al tiempo y espacio con el que contaba.

Como último momento se tiene la aplicación de las planeaciones en la práctica y a su vez la reflexión de las mismas, en donde se utilizó el diario de campo para hacer registro de los acontecimientos más relevantes dentro de las aulas, que fueran de ayuda para las posteriores prácticas.

El enfoque de investigación para esta investigación fue el cualitativo debido a que es trascendental la interpretación de la información recabada.

La técnica de recolección de información aplicada fue la observación, cuyo foco de atención fue dirigido a la manera en que los docentes titulares enseñan matemáticas. Los instrumentos que se utilizaron fueron: Una guía de observación, cuaderno de notas y diario de campo.

Resultados

En primera instancia se realizó un análisis de las clases de matemáticas en ambas secundarias, se observó al docente titular durante un tiempo determinado para posteriormente hacer una reflexión en donde se notó que los docentes continúan laborando de acuerdo al modelo tradicional, tal y como lo indica Rovira (s.f) “En este tipo de sistema educativo el alumno es un receptor pasivo de la información, mientras que todo el peso del proceso educativo recae en el profesor, el cual debe ser un experto en la materia” dejando de generar algún tipo de comprensión del contenido en los jóvenes y de contribuir al trabajo colaborativo, por el contrario constantemente se enfrenta a la comparación y competición entre alumnos. Probablemente los docentes vean la ventaja de que este tipo de proceso posibilita la transmisión de contenido en mayor cantidad y a mayor número de alumnos, además de contribuir al desarrollo individual. Sin embargo, es de suma importancia apearse a la forma de trabajo del Nuevo Modelo Educativo (NME) el cual establece que se debe de trabajar de manera colaborativa y añadiendo maneras más innovadoras de transmitir el aprendizaje.

En la Escuela secundaria “X” en primera instancia, se inició con la observación del contexto interno de la institución, encontrando que son una escuela de antaño donde predomina notoriamente la disciplina, cuya forma de trabajo es bastante rígida y poco flexible, por lo que los normalistas debían adaptarse y adecuar las clases a cómo se llevan a cabo en la secundaria, siendo así un reto el realizar planeaciones adecuadas para una buena clase. Se trabajó con un grupo de 40 alumnos, lo que en consecuencia provocaba que algunas actividades dejaran de ser efectivas. Para planear, se debía tomar en cuenta también el aula de clase, identificando con qué recursos didácticos se contaban (encontrando pocas alternativas de estos), solo disponían con un pintarrón para la explicación de los temas. Una vez identificado el espacio de trabajo para el docente en formación, se inició la planeación donde se tienen limitantes como la imposibilidad de utilizar recursos tecnológicos para los temas que se impartirían, en consecuencia, se procedió a enfocar las clases a la elaboración de material didáctico para lograr

un mayor aprendizaje significativo. La implementación de dicho material funcionó adecuadamente, los alumnos lograron comprender de una manera más fácil y ellos construyeron su conocimiento de una manera visual e interactuando con el material. Sin embargo, el hecho de no contar con la tecnología, si bien no provocó un problema en la clase, si pudo haber mejorado notoriamente muchos aspectos como: el tiempo, la comprensión, el interés y sobre todo hacer una clase diferente donde los alumnos se interesen por aprender con lo que ellos ven y manipulan diariamente como es el caso de los dispositivos electrónicos.

Por su parte en la Escuela Secundaria “Y”, se trabajó con un grupo de primer grado el cual estaba integrado por 32 alumnos, las aulas de clase contaban con recursos didácticos como: computadora, proyector, 2 pintarrones y además acceso a internet. Esto posibilitó incluir en la planificación diversas actividades como: videos de retroalimentación y presentaciones que contribuyeran a los tres estilos de aprendizaje (Visual, Auditivo y Kinestésico), además de haber incluido material didáctico moldeable como tablas de datos borrables para el registro de información que permitiera trabajar problemas relacionados a la vida cotidiana (aprendizaje situado) y así aproximarse a un aprendizaje profundo. Aunado a esto la manera de trabajar fue en base a distintos principios pedagógicos como: “Tener en cuenta los saberes previos del estudiante” (SEP, 2017, p.10). En donde el docente en formación inicia un tema determinado en base al conocimiento empírico del alumno; “conocer los intereses del estudiante” (SEP, 2017, p.11). Para esto una visita previa fue fundamental, pues el hecho de conocer a los alumnos permite que el material sea de acuerdo a sus intereses y así lograr que una materia con un paradigma no favorable se convierta en agradable. Los resultados de dicha práctica fueron subjetivamente buenos ya que se mostraba el interés de participar y la disponibilidad de trabajar de la manera que se les indicará.

Sin embargo, un área de oportunidad es el de trabajo colaborativo ya que los alumnos están acostumbrados al individualismo, para la realización efectiva de lo anterior dentro del plan y programas de estudio en el área de desarrollo personal y social establece que para un trabajo colaborativo se deben desarrollar las siguientes habilidades: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

Partiendo desde la observación de los diferentes contextos de ambas secundarias se obtuvieron resultados importantes en diversos puntos:

a) Infraestructura: De acuerdo a la comparación-contraste de ambas escuelas se tienen dos puntos muy distintos, uno en el cual la institución es más antigua y otra que es bastante reciente. Por lo que se concibe que la escuela con más años de antigüedad no cuenta con aulas adaptadas para las diferentes tecnologías que se presentan en la actualidad y de lo contrario, la institución más reciente tuvo la oportunidad de realizar sus edificaciones tomando en cuenta otros aspectos como la utilización de tecnologías en las aulas de clase.

b) Intervención docente: Relacionado al punto anterior, los profesores que laboran en la escuela de poca antigüedad tienen ventaja sobre los de la otra secundaria, debido a que tienen un fácil acceso a las tecnologías lo cual les brinda beneficios con el uso de estas, como la optimización del tiempo, mayor organización de actividades, un mejor control de datos,

generando así clases más atractivas e interesantes para los alumnos puesto que la tecnología es un recurso al que están acostumbrados a manipular, a su vez permite mayor comunicación con sus profesores y facilitación de la información.

c) Práctica docente: El uso y aplicación de las tecnologías en las clases de la secundaria con menor antigüedad de construcción dejó en exposición como resultado la fomentación de la participación del alumnado, además de la puesta de su atención a las clases, la comprensión de los temas y la apropiación de los conocimientos matemáticos, logrado con el apoyo visual y auditivo de un vídeo proyectado en el pizarrón, manteniendo el dinamismo en la clase y ofreciendo distintas formas de realizar los trabajos planteados. Con respecto a la otra secundaria con mayor tiempo de operación, al no tener acceso a estas opciones en el aula, se trabajó con material didáctico realizado manualmente que ayudó con su atractivo visual para el abordaje de los temas tratados.

Lo antes mencionado impactó en la competencia de crear ambientes de aprendizaje diferenciado que marca el perfil de egreso, con la asistencia a los cursos de Robótica Educativa, ofrecidos e impartidos por la ENFT, con el objetivo de complementar las competencias docentes, de estos mismos en formación, y adquirir nuevas herramientas en cuanto a la innovación del diseño de las estrategias de enseñanza, con la implementación de las tecnologías y enfocándolo hacia la educación. Es partiendo de ello, que es de suma importancia, considerar la capacitación de los docentes en servicio actual y por venir, para utilizar el avance tecnológico en favor de abordar los contenidos que el profesorado tenga que tratar, ya que en referencia de lo anterior, ofrece una amplia gama de alternativas para la enseñanza.

En la experiencia vívida de estos cursos, la primera clase consistió en abarcar teoría básica acerca de las máquinas simples y su aplicación práctica en diversos aspectos de la vida cotidiana, así como sus beneficios. Con el progreso de las sesiones, se realizaron actividades que consistían en la manipulación del material proporcionado, con el propósito de formar mecanismos que se utilizaran en la vida diaria y que al mismo tiempo abarcaran los temas de la educación. Conforme el paso de las clases se fue tornando interesante y atractivo debido a que está estrechamente ligado a la asignatura de las matemáticas. Una tarea asignada de los profesores de robótica fue implementar lo visto en clase en una planificación que funcionará en nuestras entonces actuales prácticas.

En base a lo anterior se generó la reflexión sobre poder implementar diversas tecnologías a las prácticas, dicho curso nos brindó herramientas que pueden ser utilizadas como material didáctico al momento de impartir una clase de matemáticas en secundaria. El uso de mecanismos como: básculas, ruedas de medición construidas con el material de lego education y además la utilización de una impresora 3D son ejemplos de cuán útil resulta el curso para los docentes en formación. El libro Visión STEM hace referencia a lo siguiente: “Es esencial encender la curiosidad y brindar las herramientas de indagación a los niños mexicanos desde pequeños”.

Según registros del artículo Aulas STEM para acercar a alumnos de secundaria a la tecnología, la ingeniería y las matemáticas con fecha del 19 de Septiembre de 2019, menciona que en Tijuana existen 17 secundarias públicas que cuentan con este tipo de aulas donde cada

una de ellas está equipada con impresora 3D, cámara de documentos, laboratorio para ciencias, equipo de robótica y programa informático para enseñar matemáticas.

Para la explotación del potencial de estas aulas, la capacitación de los docentes en formación y servicio actual resulta en una situación de envergadura, pues no sería posible el aprovechamiento de esta infraestructura si no existe el conocimiento necesario por parte del personal, para utilizarla con el propósito que le es adjudicado. Desafortunadamente de acuerdo a testimonios de compañeros dentro del curso de robótica se encontró que las aulas STEM no son utilizadas, debido precisamente a la falta de capacitación docente. Es aquí donde comienza la labor de la preparación constante de los profesores y así lograr hacer uso de las herramientas que proporciona este tipo de aulas. El hecho de que los recursos que se tienen se desconocen, genera angustia en los docentes por tener que incorporar la tecnología al aula, pero no debería ser motivo de abandono o descuido, al contrario, se debe tomar como área de oportunidad en donde el docente se encargue de aprender y familiarizarse en la utilización de los mismos, a través de cursos, capacitaciones o algún tipo de programa al que puedan asistir y lograr el uso adecuado de los recursos que ofrecen las aulas.

Los tiempos actuales de la educación exigen un cambio, se deben formar docentes aptos de afrontar los problemas del siglo XXI, sin la preparación total de los docentes en formación no será posible un cambio en México en cuanto a educación se refiere.

La realidad es que las tecnologías no deberían ser un recurso al que se le deba postergar su utilización, al contrario se debe enfrentar para lograr que la educación evolucione y se adapte a las necesidades de los alumnos de este siglo.

Discusión y conclusiones

El avance tecnológico y la educación son dos elementos que deben ir de la mano, el utilizar la tecnología al alcance de los actores educativos puede resultar de gran impacto para un cambio en la sociedad mexicana actual y evitar que caiga en un estigma en donde el principal rechazo es hacia la tecnología.

Dentro de la institución normalista siempre se hace hincapié en que los docentes en formación se caractericen por ser innovadores, creativos, autónomos y que mantengan un crecimiento continuo de conocimientos, competencias y habilidades para estar a la par de los nuevos retos que enfrentan día con día.

La implementación de las aulas STEM son una oportunidad para que el profesorado se actualice y comience un cambio en la educación. El hecho de trabajar con materiales que están a la par de las capacidades de los alumnos contribuye a cambiar el paradigma de la educación.

De ahí la importancia que la escuela formadora de docentes (ENFT) disponga de su propia aula STEM y el trabajar en este espacio desde una formación profesional que esté dentro de la malla curricular como una línea de formación obligatoria para los normalistas de la especialidad de Matemáticas, además con dichas aulas el profesorado tiene una mayor posibilidad de cumplir los objetivos que el Plan y Programas de Estudios establece, contribuye

a mantener siempre la innovación educativa en alza y sobre todo en generar profesores capaces de manejar herramientas que antes no se tenía.

De ser logrado lo anterior mencionado, habría muchos beneficios en la educación y el principal benefactor sería el alumnado, primeramente en el tema del trabajo colaborativo ya que la educación STEM lo propone con el objetivo de abordarlo inclusivamente, además de poder desarrollar así habilidades socioemocionales y adicionalmente aspectos como la resolución de problemas, trabajar con aprendizaje situado o la contextualización de lo aprendido, pero sobre todo un desarrollo no solo del ámbito profesional sino también encaminarlos a situaciones que se puedan presentar en su vida cotidiana, es decir; educar para la vida.

Finalmente se invita a los docentes en formación a prepararse en cuanto a los nuevos desafíos que la educación presenta, México necesita docentes que se interesen por el arte de aprender a enseñar nuevas formas de transmitir el conocimiento y que afronten con entusiasmo las nuevas transformaciones por venir.

REFERENCIAS

- Alianza para la Promoción de STEM (AP STEM, 2019). *Visión STEM para México*. México. Recuperado de: <https://www.cce.org.mx/wp-content/uploads/2019/01/Visio%CC%81n-STEM.pdf>
- Educaciónbc (19 septiembre, 2019). *Aulas stem para acercar a los alumnos de secundaria a la tecnología, la ingeniería y las matemáticas*. Recuperado de: <http://bceducacion.blogspot.com/2019/09/aulas-stem-para-acercar-alumnos-de.html>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.) *Qué es Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2_1.htm
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- Rovira, I. (S.F.) *Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-prácticas*. Psicología y Mente. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-pedagogico-tradicional>
- Santos L. (20 de octubre de 2019). *El modelo STEM, ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas*. Ciencia y tecnología. Recuperado de <https://www.revistac2.com/el-modelo-steam/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) *Elementos de la planeación didáctica y evaluación*. México.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México. Recuperado de:
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

UNESCO (2013) Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. Chile. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE) DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Autores

Mtra. Lidia Elena Caña Díaz. Ingeniera en Computación y Maestra en Administración de Organizaciones. Profesora e investigadora en la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar. lidia@usb.edu.mx

Melissa Cordero Mc Cort. Estudiante de 6° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar. melissa.cordero.mc@usb.edu.mx

Dra. Norma Gloria Covarrubias Rocha. Ingeniera en Computación, Maestra en Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel #9 “Pedro de Alba”, UNAM, México. Investigadora invitada en la Normal Simón Bolívar. norma.covarrubias@enp.unam.mx

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo realizar un estudio descriptivo sobre los elementos que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar integran en la construcción de sus Entornos Personales de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés *Personal Learning Environment*), como práctica reflexiva sobre las herramientas que utilizan para aprender, tanto en el entorno físico como en el digital. El universo de estudio se compone de 13 alumnos inscritos en los semestres 1°, 5° y 7°. La metodología aplicada consistió en cuatro fases: 1) Desarrollar e impartir un taller para la construcción de los PLE, 2) recolectar los PLE y las respuestas de reflexión, 3) codificar y analizar los datos y 4) presentar resultados. Concluimos que la reflexión mediante la elaboración de los PLE influye en el trabajo docente de los alumnos y en el enriquecimiento permanente de sus PLE.

Palabras clave: entornos Personales de Aprendizaje (PLE), práctica reflexiva, construcción de los PLE.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es un hecho que el avance y desarrollo tecnológico ha impactado a la educación y lo seguirá haciendo. Los estudiantes de la Normal Simón Bolívar, como futuros profesores, deben ver el aprendizaje potenciado con las nuevas tecnologías. Por ello consideramos importante integrar el concepto e idea de los PLE en nuestros estudiantes de la Normal Simón Bolívar, primero de manera personal para cuestionarse sobre qué aprenden, qué quieren aprender, cómo aprenden, con quién, dónde, cuándo, qué componentes incluyen, qué herramientas, mecanismos y/o actividades incluyen en cada componente identificado, a qué reflexiones los lleva la construcción de sus PLE y si estas se relacionan con la integración de las TIC y el aprendizaje permanente.

Si estas preguntas las pueden organizar en algún lugar (cuaderno, blog, u otra herramienta) y los invitamos a hacer una reflexión y enriquecimiento de sus PLE, podrán hacerles frente a los cambios que puedan surgir en el futuro sobre los nuevos paradigmas educativos. Pero de manera inmediata, esta reflexión puede ayudarlos en su trabajo de práctica docente, permeando estas ideas en sus propios alumnos, encontrando nuevas formas de enseñar, aprender y facilitar el aprendizaje en diversos contextos.

MARCO TEÓRICO

Los entornos personales de aprendizaje, PLE por sus siglas en inglés *Personal Learning Environment*, han existido desde siempre. Todos hemos aprendido no solo en entornos formales como la escuela, sino en diversos contextos no formales e informales. Es claro que aprendemos con otros y de otros y que hemos contado con diferentes herramientas, materiales y recursos para aprender. Este concepto toma hoy más relevancia con la evolución del internet y la web 2.0, cambiando y ampliando los procesos, las fuentes y las interacciones para el aprendizaje de las personas. Así que los PLE se conciben como una “idea que nos ayuda a entender cómo aprendemos las personas usando eficientemente las tecnologías que tenemos a disposición. Son una herramienta para aprender a aprender en la era digital” (Castañeda & Adell, 2013).

Castañeda y Adell (2013) definen tres componentes básicos que integran a los PLE:

- 1) **La Lectura.** - Vinculado a las fuentes de información a las que se accede.
- 2) **La reflexión.** - Los espacios donde se escribe y analiza.
- 3) **Las relaciones.** - El entorno donde se crean redes de aprendizaje, es decir, nuestra red personal de aprendizaje (*Personal Learning Network*), PLN por sus siglas en inglés). Esta

red de aprendizaje se ve con mayores posibilidades gracias a internet y a la web 2.0, lo que nos debería llevar a estar más conscientes de nuestra identidad digital.

Cada componente integra herramientas, mecanismos, actividades, procesos, actitudes y aptitudes para llevarse a cabo y se mueven de manera transversal en este ecosistema del aprendizaje. En la figura 1 se muestran representados los componentes básicos del PLE.

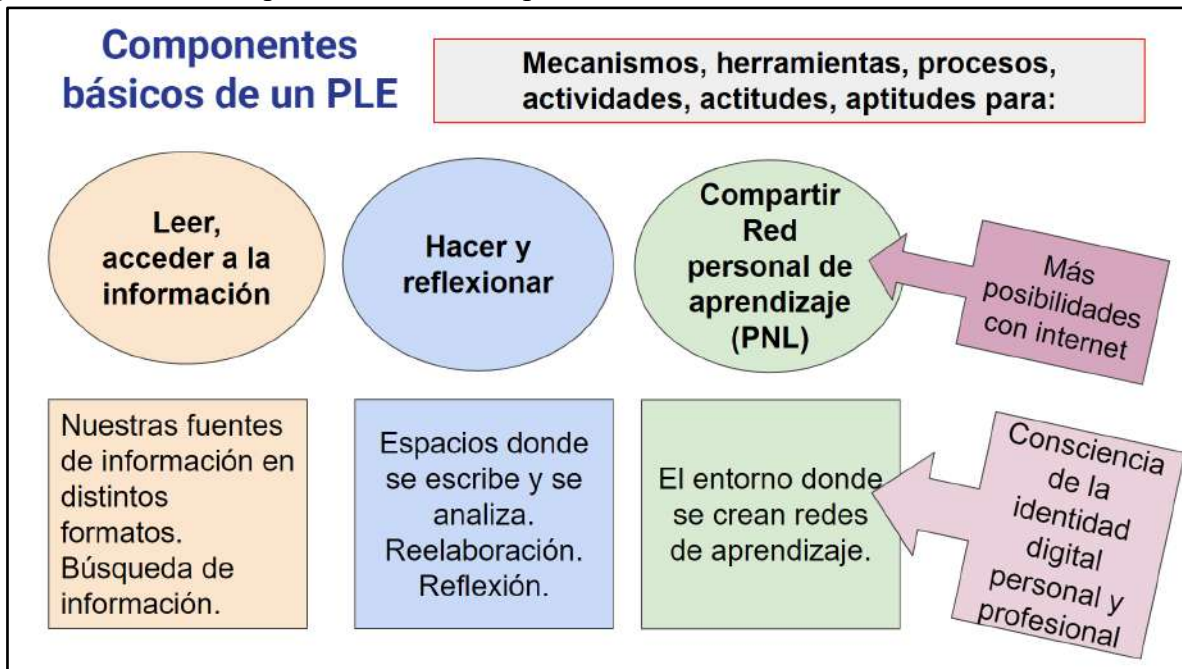


Figura 1: Componentes básicos de un PLE

Además de abordar el concepto de los PLE y sus componentes, Castañeda y Adell (2013) analizan la función de los PLE dentro de los paradigmas educativos, profundizando en las pedagogías emergentes para su construcción, en la competencia de aprender a aprender, en la enseñanza flexible, el aprendizaje abierto, la formación continua, el aprendizaje a lo largo de la vida, el contexto tecnológico y las competencias digitales y la forma de incluir a los PLE en las instituciones educativas. Así mismo, narran diversas experiencias de la construcción de los PLE en distintos contextos educativos, las cuales consideramos tienen en común que la construcción de los PLE permite reflexionar sobre la forma de enseñar y aprender, abren la posibilidad para ir más allá de adquirir conocimientos y habilidades establecidas en los libros de texto y en las políticas educativas, o de los límites físicos y organizacionales de las escuelas; que se unen contextos formales, no formales e informales, configurando un ecosistemas de aprendizaje.

Dichas experiencias nos llevaron a proponer un espacio para abordar los PLE con nuestros estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Simón Bolívar, pensando que la construcción, organización, enriquecimiento y mantenimiento de sus PLE es una competencia que deben desarrollar, además de utilizarla para facilitar el aprendizaje a sus propios

alumnos, ya sea en el contexto de la práctica docente como en su práctica profesional. Además, en dicha Licenciatura no se han realizado investigaciones sobre los PLE. Nos interesó estudiar entonces ¿qué componentes podrían incluir y qué herramientas, mecanismos y/o actividades en cada componente identificado? ¿A qué reflexiones los puede llevar la construcción de sus PLE y si estas se relacionan con la integración de las TIC y el aprendizaje permanente?

Para su abordaje, integramos un modelo para la construcción de un PLE que abarcara los tres componentes básicos, tanto en el entorno físico como en el digital. Este modelo se resume en la figura 2, donde además se toman en cuenta la competencia digital, la competencia de aprender a aprender y las pedagogías como el conectivismo y el constructivismo social, generando un aprendizaje permanente.

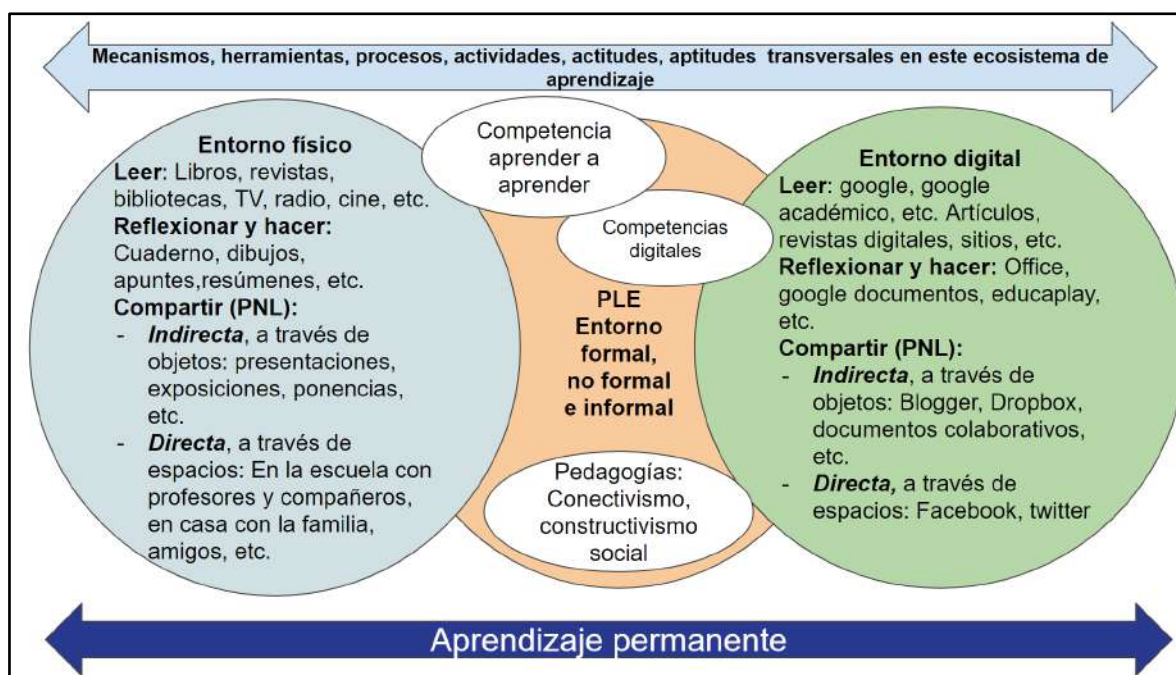


Figura 2: Modelo para la construcción de los PLE en la Licenciatura en Educación Primaria de la USB-México

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo *expost-facto* y descriptiva. El universo de estudio abarcó a los estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2019 - 2020/1, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Universidad Simón Bolívar México (USB). En este periodo escolar contamos con un universo de 13 alumnos, distribuidos 4 en primer semestre, 3 en quinto semestre y 6 en séptimo semestre. En total 3 alumnos son hombres y 10 son mujeres.

Basándonos en la experiencia en la construcción de PLE con alumnos chilenos de Pedagogía (Leiva Núñez, Cabero Almenara, & Ugalde Meza, 2018), abarcamos cuatro etapas para el desarrollo de nuestra investigación, descritas a continuación:

Etapla 1: Desarrollo e implementación de un taller titulado “Construyendo tu PLE”. El taller desarrollado utilizando el modelo descrito en la figura 2, fue impartido durante la Jornada Educativa 2019 de la LEP, cuyo eje temático fue el material didáctico. La jornada tuvo lugar del 13 al 15 de noviembre de 2019 en las instalaciones de la USB-México y nuestro taller fue impartido el último día como cierre de la jornada educativa. Participaron en el taller en total 11 personas, 10 estudiantes de los cuales los semestres 1° y 5° completos y de 7° solo 3 alumnos con su profesora.

El taller abarcó tres momentos:

- a) **Inducción al tema de los PLE.** - Las autoras realizamos la inducción mediante una presentación en plenaria, la cual fue compartida abriendo una clase en Classroom de Google, a la cual se inscribieron los asistentes al taller. También se mostraron tres ejemplos de experiencias en la construcción de PLE, tanto de alumnos de posgrado de otro centro educativo realizados en PowerPoint, así como un PLE construido en *Symbaloo* y el elaborado por la alumna Melissa Cordero para impartir el taller.
- b) **Construcción de los PLE.** - Los estudiantes y la profesora participantes construyeron sus PLE utilizando presentaciones de Google, y fueron entregados en una tarea publicada en *Classroom*.
- c) **Exposición, reflexión y cierre.** - Se invitó a los participantes a exponer sus PLE y se llevó a los participantes a la reflexión en plenaria mediante algunas preguntas: ¿Qué herramientas usas? De lo que sabes que existe ¿por qué no lo usas? ¿Qué te gustaría aprender para ampliar tu PLE? ¿En qué momento usarías tu PLE? ¿Qué aprendes? ¿Dónde aprendes? ¿Qué te gustaría aprender? ¿En dónde y de quién te gustaría aprender? Por último, se les pidió responder de manera individual a la pregunta publicada en Classroom: ¿Qué aprendizajes y reflexiones te deja este taller?
Para finalizar, cerramos con una diapositiva donde se integraron ideas sobre lo que permiten y promueven los PLE.

Etapla 2: Recolección de los PLE y las respuestas de reflexión. Se recopilaron 11 presentaciones de Google con la construcción de los PLE de los participantes, así como las respuestas a las preguntas de reflexión en plenaria y 8 respuestas a la pregunta individual, ya que dos alumnas se retiraron antes de terminar el taller.

Etapla 3: Codificación y análisis de los datos. Consistió en la identificación de elementos y categorización de los mismos sobre los componentes de los PLE recolectados y de las respuestas a las preguntas en plenaria e individual, mediante tabulación de datos en hoja de cálculo.

Etapa 4: Presentación de resultados

RESULTADOS

De acuerdo con la experiencia de los participantes en el taller y sus necesidades sobre la posibilidad de incorporar los PLE a sus aulas o bien a su forma de aprender (debido a que la población participante es heterogénea y se encuentra en diferentes semestres de su formación académica), algunos participantes construyeron su PLE con temas particulares y específicos, y otros participantes los construyeron con un tema general según su percepción.

Al analizar los 11 PLE entregados, encontramos los siguientes elementos en cada componente, tanto en el entorno físico como digital:

- a) Leer y acceder a la información.** - En el entorno físico, las tres principales fuentes de información a las que acceden son los libros, revistas y apuntes de clase, mientras que en el entorno digital son los documentos PDF, el buscador de Google, Classroom y videos.

Componente: Leer y acceder a la información	
Entorno físico	Entorno digital
Libros y/o libros de SEP (91%)	Documentos PDF (73%)
Revistas (64%)	Buscador de Google, Classroom, videos (45%)
Apuntes de clase (45%)	Educaplay, Facebook, Google books, drive, maps, Microsoft Office, Mindomo, Piktochart, Pinterest, Powtoon (36%)
Documentales, material impreso, museos, periódicos, Televisión (27%)	Google Académico y formularios, kahoot, Socrative (27%)
Casa, escuela de prácticas, USB, Videos (18%)	Artículos de revistas, Google Documentos, Lucidchart, Poll Everywhere, Redalyc, Scielo (18%)
Bibliotecas, carteles, enciclopedias, escuela de arte, exposiciones, fotografías, galerías, obras de teatro, películas (cine), pláticas	Blogs, Canvas, e-portafolios, imágenes, Instagram, libros en línea e interactivos, Nearpod, páginas web, presentaciones en

Componente: Leer y acceder a la información	
Entorno físico	Entorno digital
informativas, profesores o expertos, salón de clases, trabajos escritos (9%)	PowerPoint, Programas de TV en internet, redes sociales, Revista “Pálido de luz”, Twitter (9%)

b) Hacer y reflexionar. – Para escribir, analizar, reelaborar y reflexionar, en el entorno físico los participantes principalmente hacen resúmenes, mapas conceptuales y mentales, mientras que en el entorno digital el 100% de los participantes utilizan documentos y el 36% utilizan presentaciones y herramientas digitales para realizar material gráfico y audiovisual.

Componente: Hacer y reflexionar	
Entorno Físico	Entorno digital
Resúmenes (64%)	Documentos (100 %)
Mapa conceptual y mapa mental (45%)	Material gráfico (presentaciones, mapas, etc.) (36%)
Ensayo (36%)	Ensayo digital (14%)
Cuadro comparativo, exposiciones, síntesis (27%)	Cuadros digitales, mapas mentales, síntesis (36%)
Documentales, esquemas, impartir clases (planeaciones), notas periodísticas. (18%)	Material audiovisual incluyendo videoconferencia (14%)
Apuntes, carteles, cuadro sinóptico, cuadros de doble entrada, dibujos, estudiar, gráficos, informes, lograr cantar, tocar un instrumento o producir un video, monografías. (9%)	Se incluyen en los puntos anteriores

c) Compartir (red personal de aprendizaje PLN). - Tanto en el entorno físico como en el digital, los participantes se relacionan y comparten el aprendizaje principalmente con la familia, con sus compañeros de clase en la USB y con sus maestros y alumnos en las

escuelas donde practican. En el entorno digital destacan el uso de las herramientas como Classroom, Facebook, Drive, Gmail, revista digital “Pálido de luz”, Edmodo, Instagram, Twitter, WhatsApp y YouTube.

Componente: Compartir (red personal de aprendizaje PLN)	
Entorno físico	Entorno digital
Familia en casa (73%)	Familia (45%)
Compañeros de clase en la USB (55%)	Alumnos de práctica (escuela de práctica), Classroom, compañeros de clase, Facebook, Mis alumnos (trabajo) (27%)
Maestros y alumnos en las escuelas de práctica (36%)	Amigos, Drive, Gmail, Maestros de la USB, Público de la revista “Pálido de luz”, Twitter (18%)
Alumnos, amigos y compañeros de la carrera en la USB (27%)	Correo electrónico, Edmodo, Estudiantes de otras Normales, Exposiciones, Foros de debate, Instagram, Páginas web, WhatsApp, YouTube (9%)
Escuela (centro de trabajo), compañeros de trabajo (18%)	Aulas virtuales (14%)
Pareja, mesas de debate, exposiciones, producciones compartidas (9%)	Debates virtuales a través de las redes sociales (7%)

En cuanto a las respuestas a las preguntas realizadas en plenaria para reflexionar en el taller, los alumnos respondieron lo siguiente:

- De todas las herramientas y recursos ¿cuáles son los que más usas? mencionaron herramientas como *Canva*, *Piktochart*, *Kahoot*, *Microsoft*, así como artículos, revistas y libros.
- De lo que sabes que existe ¿por qué no lo usas? Los participantes externaron los siguientes motivos: Falta de tiempo para probar algunas herramientas digitales, no saber utilizarlas, tienen algún costo, acceso a internet que en ocasiones no se tiene en las escuelas de práctica, entorno (a quién va dirigido)

- ¿Qué te gustaría aprender para ampliar tu PLE? A los participantes les gustaría darse el tiempo para aprender a utilizar las herramientas que no usan.
- ¿En qué momento usarías tu PLE? ¿es un material didáctico? Los participantes mencionaron que su PLE lo usarían cuando quieren dar a conocer algo y cuando dan clases. Todos externaron que se vuelve un material didáctico.
- ¿Qué aprendes? ¿Dónde aprendes? ¿Qué te gustaría aprender? ¿En dónde y de quién te gustaría aprender? Ante estas preguntas, los participantes reflexionaron que en todos los lugares se aprende y con cualquier persona; que les gustaría aprender a discriminar lo que sirve y lo que no, y les gustaría aprender más de su profesora de las TIC en la educación.

En cuanto a la pregunta realizada en Classroom: ¿Qué aprendizajes y reflexiones te deja este taller? transcribimos a continuación las respuestas escritas por 8 de los participantes:

- Considero que el elaborar el PLE me da un espacio de autorreflexión para identificar los espacios y recursos que utilizo para obtener información. Me ayuda a identificar qué recursos estoy dejando a un lado y cuáles estoy ocupando más. El PLE me ayuda también a organizar mis recursos de búsqueda y a hacer más asertiva la elección.
- Los PLE dejan un signo muy importante para el aprendizaje de cualquier persona que quiera aprender acerca de un tema específico y sobre todo nosotros como docentes podemos utilizarlo como material didáctico.
- Considero necesario que un docente debe estar actualizado con todos los recursos digitales. Tiene que valerse de recursos impresos para desarrollar en los alumnos habilidades que forman parte de su formación integral. Trabajar con ambas herramientas considero, atienden las necesidades educativas que hoy en día se necesitan.
- Considero que la tecnología es un gran apoyo en nuestra labor como docentes, sin embargo, debemos ser conscientes en buscar un equilibrio para crear alumnos con la habilidad de ser críticos, reflexivos y aptos para manejar materiales físicos y tecnológicos.
- A como usar un PLE, a no tener tanto lo electrónico y usar más lo físico, para tener más conocimiento, no quedarte con lo que sabes, sino conocer más cosas.
- Me llevo un gran aprendizaje sobre los PLE porque no tenía el conocimiento de qué era y para qué sirve y me doy cuenta que para un docente le facilita la forma de enseñar y darles una herramienta más al aprendizaje.
- Aprendí a hacer uso de un PLE y cómo la puedo implementar en mi vida académica, en mis prácticas y, además, el estar consciente que se deben de usar los dos diferentes estados, según el ecosistema donde nos encontremos.
- Profesora: Excelente recurso para reflexionar sobre los apoyos digitales, en la formación de docentes, interactuar con mayor intención didáctica sobre los apoyos de la tecnología que nos ofrece la USB.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los tres momentos para la creación del PLE de los diferentes semestres de avance de la profesión de los participantes del taller, se presentan las siguientes observaciones:

- **Leer y acceder a la información:** en todos los semestres de avance de los participantes, es importante la búsqueda de la información dentro de internet utilizando una gran cantidad de aplicaciones y materiales digitales para acercarse a la información y no hay distinción alguna para esta actividad.
- **Hacer con esa información y reflexionar:** en este componente es importante observar que en los primeros semestres de la profesión se utilizan mayormente las aplicaciones, quizás porque las están aprendiendo a utilizar en la materia las TIC en la educación y las usan para su aprendizaje. De acuerdo a como se avanza en los semestres de su formación profesional, se identifica que las aplicaciones más que para aprender las usan para planear, preparar y elaborar sus herramientas para su clase en el aula de práctica o de trabajo.
- **Compartir, mi Red Personal de Aprendizaje (PLN):** en este componente el primer semestre hace uso considerable de las aulas virtuales y las redes sociales para el fortalecimiento de su aprendizaje, sin embargo, conforme se va acercando a los semestres más avanzados, hay un abandono de este tipo de herramientas para la comunicación.

Todos los momentos trabajados en el taller fueron importantes. En la fase introductoria nos dimos cuenta de que ninguno de los asistentes al taller había escuchado sobre los PLE, sin embargo, al concluir el taller, se logró que obtuvieran el conocimiento. Cuando se llega a la segunda fase de ejemplificar la construcción de los PLE con tres experiencias y herramientas diferentes, se pudo observar que les fue de mucha ayuda y claridad a los participantes para poder construir su propio PLE, quienes en la tercera fase lograron la construcción de los mismos. El momento de socializar y compartir sus PLE en plenaria, así como las preguntas de reflexión, llevaron a los participantes a un momento de introspección utilizando sus conocimientos previos y su experiencia, así como la observación en los momentos en donde el participante expresa que además de una herramienta que le apoya a planear su trabajo, lo lleva a la construcción de nuevos conocimientos, así como a explorar nuevas herramientas y aplicaciones para su propio aprendizaje y al cómo utilizarlo en el aula con sus propios alumnos.

Las respuestas que compartieron los participantes nos muestran su interés sobre los PLE y sobre la gama de posibilidades para explorar y continuar aprendiendo. Abre también posibilidades de capacitación y de análisis de las herramientas que utilizan, tanto en el entorno físico como digital. Sería conveniente indagar más sobre procesos, actitudes y aptitudes que deberían aprenderse y aplicarse en cada entorno y componente, así como reflexionar y reforzar las competencias para

aprender a aprender, habilidades y competencias digitales, el conectivismo y constructivismo social, como parte de su capacitación y aprendizaje en su formación académica.

En la Normal Simón Bolívar no se habían abordado investigaciones en torno a los PLE y hoy se puede pensar que, para los estudiantes, la construcción, organización, enriquecimiento y mantenimiento de sus PLE es una competencia que deberán desarrollar, además de utilizarla para facilitar el aprendizaje a sus propios alumnos, ya sea en el contexto de la práctica docente como en su práctica profesional. En su vida personal les será útil para la organización de sus aprendizajes de manera gráfica y digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de Universidad de Murcia: <https://www.um.es/ple/libro/>
- Leiva Núñez, J. P., Cabero Almenara, J., & Ugalde Meza, L. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en estudiantes universitarios de Pedagogía. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 17(1). doi:<https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.25>

La cultura institucional en la construcción de la identidad del formador de docentes

Rosa María Mendoza Cortés (rosimeco@hotmail.com)

Escuela Normal "Valle Del Mezquital"

Línea temática: Formación docente y tecnologías educativas.

Resumen

La construcción de la identidad profesional asume un lugar importante en los procesos de formación profesional y frecuentemente es evocada y estudiada por estudiosos en educación. La noción de identidad remite a las experiencias de participación en los diferentes contextos donde los docentes participan, por lo que esta se define socialmente al reproducirse como experiencia viva de participación. De esta manera el presente proyecto de investigación tiene como objetivo explicar lo que se pretende investigar y a partir de que perspectiva teórica y metodológica se conocerá y analizará la conformación o modificación de la identidad profesional en los formadores de docentes.

Palabras clave: identidad profesional, cultura institucional, modificación, conformación, formador de docentes, trayectoria.

Planteamiento del problema

En la actualidad en nuestro país existen más de 400 normales que brindan formación docente, y son reconocidas ante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), desde 1982 se ha intentado equiparar a las escuelas normales con las Instituciones de Educación Superior (IES), a pesar de esta buena intención, gran parte de las escuelas normales están desatendidas por el Estado en relación a su infraestructura, las Tics y habilitación del profesorado etc., por lo que se han quedado muy por debajo de las IES. De ahí que me pregunto: ¿Cuáles son las tensiones que se producen en los formadores de docentes al enfrentar estos nuevos retos? Los nuevos enfoques y modelos educativos que proponen en las reformas curriculares y sus posibilidades de concreción en el aula de clase, moviliza todo el conjunto de saberes, creencias, experiencias, modos de hacer y de pensar que poseen los formadores de docentes, esto se vuelve tensión porque las propuestas exigen la necesidad de habilitación, capacitación y actualización docente para transformar los procesos de formación

y adecuarlos a las exigencias del sistema, pero las condiciones profesionales de muchos de los profesores que están en las escuelas normales solo tienen licenciatura y algunos solo una carrera técnica. Ha sido un reto para las instituciones de educación normal, intentar cubrir el perfil que ayude a lograr esa vinculación de los programas de estudio que ofrecen con la realidad social. A pesar de ello, las Escuelas Normales han entrado en la misma dinámica de la IES con la finalidad de mostrar un cambio y continuidad de las políticas educativas después de dos décadas de reformas, para mejorar la capacidad de intervención gubernamental a la luz de la resolución de problemas asociados a la calidad educativa. Como parte de estos cambios las Escuelas Normales se han intentado incursionar en la investigación por medio de cuerpos académicos, registrados ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), aunque esto ha ocasionado otra tensión en formadores de docentes por la falta de habilitación, ya que la investigación es una formación personal, pero muchos de ellos han preferido quedarse con la preparación con la que iniciaron.

Como parte de esas condiciones institucionales en las Escuelas Normales otra tensión que viven los docentes formadores está determinada por cuestiones prescriptivas y normativas, incluso algunas instrumentales como la distribución del tiempo, son los pocos tiempos que tienen para cubrir todas las actividades como: asesoría, acompañamiento, comisiones técnicas, investigación, horas frente a grupo, cabe señalar como lo dice Mercado (2011) el cambio no se da por simple obligación o deseo, en tanto proceso, el cambio concierne al sujeto y a las condiciones culturales, institucionales y sociales que emerge en las escuelas normales, de ahí que cada formador de docentes, dependiendo de la función y el rol que desempeñe en la escuela normal tiene la posibilidad de conducir su trabajo con responsabilidad en un plano profesional-personal.

Otra de las tensiones que emerge en los formadores de docentes es que las exigencias de las reformas educativas sobre los cambios significativos en los enfoques y estrategias de formación inicial propicia que se sigan perfeccionando y/o actualizarse en la práctica de enseñar, lo que equivale a que en los espacios de formación existen diferentes interpretaciones en relación con lo que implica la formación de los futuros docentes, por lo que es necesario preguntarse: ¿Quién es el formador?, ¿Quién es el autorizado para conducir la formación del otro?, ¿Qué tipo de ideas, representaciones y saberes tiene acerca de su función?

Estas tensiones me llevan a cuestionarme como a partir de estos cambios en las escuelas normales se crea una cultura institucional que modifica, configura o se produce la identidad del docente formador.

1. Preguntas generales y específicas

De acuerdo a los argumentos anteriores y los intereses de investigación, planteo la siguiente pregunta:

¿Cómo la cultura institucional configura la identidad profesional del formador de docentes?

Preguntas específicas

¿Qué referentes identitarios retoman de la cultura institucional para la configuración de la identidad profesional?

¿Cuáles son las experiencias sociales, culturales, individuales y colectivas que van construyendo o modificando la identidad profesional de los formadores de docentes?

¿Cómo las condiciones curriculares, personales y sociales influyen en la identidad de los formadores de docentes?

¿Cómo la cultura institucional configura la constitución o modificación de la identidad del formador de docentes?

Marco teórico

Los estudios sobre identidad año con año se han ido realizando, por ello, es importante mencionar algunos estudios que se han realizado en la década del 2002-2011, encontré estudios sobre la identidad en los distintos niveles de educación básica como: preescolar, primaria, educación especial, en lenguas extranjeras, nivel medio superior y en docentes en formación, en este caso en escuelas normales, estos estudios se realizaron, principalmente con docentes en formación y fueron publicados en COMIE como un aporte importante para esta modalidad.

Estos estudios han abarcado solo a los estudiantes en formación de las escuelas normales, pero no hay evidencias de que se estudia la identidad del formador de docentes, aunque hay mucho por estudiar todavía sobre los estudiantes en formación como la constitución de la identidad. A partir de estos trabajos, considero que no se ha visto que pasa en la articulación entre la dimensión personal y la institucional en la identidad profesional de los docentes formadores, debido a que hay muy pocos estudios referentes a la identidad de los formadores de docentes, solo se han encontrado en los docentes universitarios.

A partir de lo anterior es necesario puntualizar dos cosas importantes: una que hay pocos trabajos sobre la identidad de los formadores en escuelas normales y la segunda pocos son los trabajos que discuten la relación entre el espacio institucional de trabajo y la identidad de los

formadores. Estos estudios solo abarcan a los estudiantes en formación de las escuelas normales, pero no hay estudios sobre la identidad del formador de docentes. Considero como vetas de investigación: 1. La identidad de los formadores de las escuelas normales y 2. La articulación la articulación entre la dimensión personal y la institucional en la identidad profesional de los docentes formadores.

1. Conceptualización de identidad

Quiero puntualizar que estas conceptualizaciones determinan de alguna manera el camino hacia la cultura institucional. Hay estudios que puntualizan que estudiar la identidad se sostiene desde las ciencias sociales J. W. Lapierre sostiene que “los movimientos sociales han tomado como pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, etc.) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar una autonomía” (En Giménez, 1997, pág. 9).

Uno de los primeros autores que quiero mencionar y que me pareció central en la identidad es Wender (2005) quien utiliza el concepto de identidad para centrarse en la persona sin tomar el Yo individual como punto de partida, sino determina que construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales. El concepto de identidad “actúa como un pivote entre lo social y lo individual, reconoce su carácter social. Hablar de identidad en términos sociales, no supone negar la individualidad. Una identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestra experiencia y su interpretación social se conforma mutuamente” (Wenger, 2005, pág. 182).

Por otro lado, Arfuch (2005) define la identidad no como un conjunto de cualidades predeterminadas –raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.- sino una construcción nunca acabada, abierta, a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias.

Aunque también Ramírez (2017) define a la identidad como “una construcción que supone alienación y creación al mismo tiempo”. (pag. 1) de esta manera concluye que la identidad es efecto de esa continua negociación en la que el sujeto tiene que construir los sentidos que logren un lugar para él en la mirada de otros. Pero si enfatiza que es construcción imaginaria porque da continuidad a lo que no lo tiene. Es una construcción del saber que no es absoluto, ni definitivo, sino parcial y provisional” (Ramírez Grajeda, 2017, pág. 200). Por ello, la identidad es trayecto, no esencia anclada en el cuerpo; es proceso y devenir de construcciones de sentido. Crea anclajes de permanencia con: el espacio, el tiempo, el deseo y la ley.

Ramírez (2017) parafrasea a Castoriadis cuando dice que “la identidad es un saber sobre sí mismo, fragmentario y provisional en la que el lenguaje construye una apariencia sometida al modo milenarista de tratar los problemas, es decir pensar lo efectivo según lo ficticio” (pag. 213)

La identidad no es objetivable, se expresa en los modos de ser, de hacer y de decir; en los modos de vínculo que acontecen en la palabra.

Por otra lado Dubar (2001) define a la identidad en dos sentidos, por un lado como lo que tenemos de más íntimo y personal y su estudio se considera propio de la psicología. Y por el otro la identidad “proviene de las clasificaciones sociales, de las formas de situar a los individuos en categorías y clases cuyo análisis es propio de las ciencias sociales (sociología, etnología, lingüística, etc.)” (Dubar, 2001, pág. 5). Finalmente, Candau (1998) refiere a Isacc Chiva para definir a la identidad como “la capacidad que tiene cada uno de nosotros de tomar conciencia de la continuidad de su vida, a través de los cambios, las crisis y las rupturas” (pag.13)

Metodología

Para desarrollar la investigación considero mirar las subjetividades que se dan en la escuela NVM de manera ontológica, a partir de la teoría del campo y el habitus de Pierre Bourdieu y la sociología de la experiencia de Francois Dubet.

Lo que interesa investigar, no es al individuo en sí mismo, sino al sujeto en alguna de esas configuraciones en las que está inmerso, razón por la cual pretendo retomar el concepto que propone Bourdieu sobre *el habitus*, del cual argumenta que lo interesante es el espacio del que forman parte los sujetos y definen la forma de tomar decisiones, así como las herramientas que permiten construir nuestra propia configuración conceptual. Por ello, mucho de lo que sucede en la dinámica institucional tiene relación con el habitus que Bourdieu señala como el esquema de percepción de los agentes.

Por ello, pretendo conocer cómo se dan esas interacciones sociales e institucionales, a partir de la teoría del campo y el *habitus* de Pierre Bourdieu, debido a que interesa examinar cómo las condiciones de poder simbólico (que caracterizan la cultura institucional de la ENVM) se vuelven un referente en una constitución de la identidad profesional de los docentes de la escuela normal. También se pretende estudiar la formación de grupos entre los docentes de la escuela normal y su influencia en la conformación de su identidad profesional (Bourdieu, 1990).

En términos generales lo que se pretende investigar es cómo las estructuras institucionales determinan o influyen en la identidad del docente de educación normal, de acuerdo a lo que dice Bourdieu (2000) “el mundo social se puede decidir y construir de diferentes maneras: puede ser prácticamente percibido, enunciado, construido de acuerdo a sus principios de visión y de división” (pág. 286).

Otra de las teorías que pretendo utilizar para explicar mi objeto de investigación es la sociología de la experiencia de Francois Dubet (1998) que permitirá precisar la diversificación que tienen los formadores de docentes, con referencia a sus experiencias escolares. Cada uno de los docentes cumple un rol en la escuela normal y este tiene una subjetividad que le da al sujeto la posibilidad de interpretar y poner a prueba sus acciones. Lo anterior permitirá mirar cómo se están llevando estos procesos a partir de la interioridad que se da en la escuela normal. La teoría de Dubet permitirá visualizar las características de los profesores de la NVM y cómo configuran su identidad profesional.

El diseño de esta investigación se centrará en un paradigma cualitativo el cual desde los postulados de Taylor y Bogdan, implica recoger palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación, en sí lo que se busca “es el estudio fenomenológico de la vida social” (Taylor & Bogdan, 2013, pág. 16) permitirá describir aspectos rutinarios, relaciones sociales y afectivas. De modo, que lo que se estudia debe ser interpretado, la cual dependerá de los significados en que se disponga y de cómo se aprecie la situación. Por lo que las principales herramientas metodológicas que utilizaré serán la etnografía y la narrativa biográfica. Y como técnicas provenientes de la etnografía me valdré de la entrevista a profundidad y la observación participante. Y por parte de la narrativa biográfica recurriré a los relatos de vida.

La técnica del enfoque biográfico narrativo o narrativa biográfica, se centra en el relato o la narración como género específico del discurso, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato. Por lo cual esta característica me permitirá describir y analizar los datos biográficos de los docentes de la NVM. Para ello, hare uso de la narración como lo dice Blázquez (2016) permite completar la experiencia, así como todos los saberes que orientan las acciones del ser humano en un campo determinado.

En la investigación biográfica-narrativa, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos.

La técnica que llevaré a cabo serán los relatos de vida, los cuales implican una gran responsabilidad de escribir sobre el otro debido a que prescribe un ejercicio ético, que se ve implícito desde el momento que se interroga a los informantes y se genera la confianza, la cual será devuelta mediante el ejercicio de análisis e interpretación.

Los escenarios donde se realiza esta investigación son: la escuela normal NVM, las reuniones de academia, clases, espacios colectivos, etc. Y de ser necesario algunos escenarios de la región del Valle del Mezquital (donde se ubica la escuela normal). Los sujetos de investigación serán los formadores de docentes.

A continuación, presento un cuadro con datos característicos de los posibles informantes que pueden aportar información para analizar cómo la dinámica institucional influye en la conformación o modificación de la identidad profesional del formador de formadores.

Inf.	Años de servicio	Estudios de licenciatura	Estudios de posgrado
1	42	Profesor en educación básica	No tiene ninguno
2	29	Licenciatura en servicio social por la UNAM	Maestría en Práctica Educativa por la UPN
3	28	Licenciatura en Ingeniería Industrial en el Tecnológico de Pachuca	Maestría en Matemática Educativa por CINESTAV Maestría en Educación en la UNID
4	13	Licenciatura en Educación Media superior con Especialidad en Educación Física	Maestría en Educación con énfasis en formación docente, por el CREN (DGESPE, Virtual)
5	10	Licenciatura en Educación Primaria en NVM	Maestría en Educación con enfoque en las Tic por la UNID
6	7	Licenciatura en Innovación educativa por la Universidad de las Américas, Puebla	Maestría en Administración de Organizaciones Educativas la Universidad de las Américas, Puebla Doctorado por el instituto Hispano, cede NVM

Resultados

A partir del trabajo de campo que se realizó en este primer acercamiento encuentro elementos fundamentales en el material empírico que me permite hacer un análisis especulativo. Tal como lo dice Woods (1993) después de un análisis especulativo inicial, “los datos de una fuente diferente puede alterar o modificar ese análisis y abrir el camino hacia la recogida de datos más centralizada” (pág. 6). Por ello, es importante mencionar que un análisis especulativo según Woods (Woods, 1993) es “una reflexión tentativa” que se da lugar a partir de la recogida de datos y que produce percepciones importantes.

Después de una primera lectura de los registros de las entrevistas tanto individuales como grupales puntualizo algunos aspectos de análisis que tienen que ver con la historia de la escuela normal: sus transiciones entre planes y programas de estudio los cuales han creado tensiones, crisis y rupturas en los docentes, por lo que a continuación describo algunos de ellos:

El primero tiene que ver con la incorporación de los maestros a la escuela normal en su creación “siendo director el Prof. Enrique Monroy él veía y tenía toda la visión de cuando iban hacer

el examen para ingresar a la escuela normal había muchos “rechazados”... Entonces el director vio la necesidad de fundar otra normal y se escogió a Tepatepec, Progreso y Mixquiahuala... prácticamente es hija de la normal del Mexe, los primeros maestros éramos de allá, ese es el motivo por el cual se inició en el turno vespertino, el 20 de octubre de 1976. (E.120/06/2019.p12).

Esta situación se dio cuando se creó la escuela normal, pero conforme fue pasando el tiempo las cosas fueron cambiando “*se fueron incorporando, fueron llegando el maestro Ismael, el maestro Arnulfo, ya no fuimos todos del Mexe, por la misma necesidad que la escuela iba creciendo, ya tuvo vida propia, el Mexe fue punto de partida y salida, y después se fueron incorporando maestros*” (E.120/06/2019.p 13)

Posteriormente conforme fueron pasando los años, se continuo en busca de una planta docente que apoyara a cubrir las necesidades de los planes y programas d estudio por lo que ahora invitaban a profesores de educación básica que tenían alguna habilidad o capacidad que pudiera apoyar, en este caso se toparon con este docente;

...estaba ya funcionando el programa federal de apoyo a la educación primaria en las actividades donde salían los MAC (maestros de actividades culturales) programa de pilotaje, ahí conocí a varios maestros de la normal, a Jorge Antonio, Cuatepotzo y otros más, precisamente siempre ha sido mi pasatiempo pintar y dibujar y de ahí me invitaron a trabajar aquí en la normal...(E.120/06/2019.p16)

De esta manera se deriva el siguiente aspecto que es el perfil académico, muchos de ellos solo iniciaron formando con la formación básica y su experiencia en escuelas primarias, principalmente, se observa en la entrevista lo siguiente;

“...la normal superior, el que tenía normal superior tenía el perfil para trabajar en la normal...(E.120/06/2019.p12)... en esa primera etapa tener la normal superior era suficiente, tener una licenciatura cualquiera que esta fuera, y además no habiendo criterios normativos para ser docente, podía entrar el médico...”(E.120/06/2019.p15).

Se puede notar que en un inicio la escuela normal tenia maestros de cualquier perfil, en esos tiempos lo único que importaba era cubrir un espacio curricular.

Posteriormente cuando ya se da la transición a licenciatura siguen llegando maestros a la escuela normal, pero ahora con un perfil académico, ya no solo de licenciatura, sino con posgrado, por lo que en algunos casos sugerían que entraran con un perfil vinculado hacia la docencia, con la idea de que un docente con perfil es aquel que estudio en una escuela normal;

*“...me dicen tienes que tener una línea educativa y por eso decido estudiar una maestría... Yo entre con una maestría en educación, matemática educativa, porque me decían que era un requisito, que no fuera a tener problemas en el sistema educativo, esto para mí era agradable, ya cubría esa parte educativa, **no había específicamente un perfil**, por sugerencias de los maestros para evitar cualquier detalle hay que tener un perfil en docencia...”(E.120/06/2019.p14)*

Esta situación creo cierta crisis en los maestros que ya formaban parte de la plantilla docente, lo cual hizo que muchos se siguieran habilitando y actualizando, aunque muchas situaciones de comprensión de programas de estudio generalmente lo resolvían en academias, mediante discusiones y confrontaciones;

“...el decreto de transformación del nivel de normales a licenciatura, nos metió en cierta crisis porque venían alumnos de bachillerato, ahora que el nivel es licenciatura, y yo tengo licenciatura, además venían programas más exigentes... como enfrentamos este problema, lo enfrentamos a partir de las academias, y las academias había más discusión y más confrontación, académicamente más que en una sindical...”(E.120/06/2019.p15)

El ultimo criterio que quiero analizar de la entrevista grupal es el sentido de pertenencia, a pesar de que la mayoría de los entrevistados tienen entre 40 a 15 años de servicio en la escuela normal, ya tienen cierta convicción y compromiso personal y social de estar en la escuela normal; cuando les pregunte qué les unía a la escuela normal y qué les hace sentir parte de esta escuela normal, uno de los maestros relata lo siguiente: *“mi compromiso es con la escuela porque esta escuela me ha formado, me ha formado a lo mejor... mi compromiso es con la escuela, no tengo compromiso con ninguna autoridad, no tengo compromiso con ningún partido político, ni con ninguna fracción sindical... p.26... es algo que me gusta, algo que disfruto el venir aquí, porque también es cierto que muchas veces, aunque ya diste el mismo curso, sigues aprendiendo...”(E.120/06/2019.p30)*

De alguna manera los demás coincidieron en que la permanencia en la escuela normal son los alumnos y que están ahí porque les gusta lo que hacen;

“Yo estoy aquí porque me gusta, también es mi plan jubilarme aquí, ojalá y no tenga problemas para que no me vayan a correr de esta institución, antes, yo quiero estar aquí, me gusta, me gusta lo que hago, me parece muy interesante hacer cosas que me enseñan, que me enseñan y eso para mí es muy gratificante” (E.120/06/2019.p31)
“Lo que más me ha gustado aquí y siempre lo he dicho he aprendido mucho, he aprendido mucho y me volví a formar, me sigo formando cada día, y lo que también me motiva que puedo compartir con mis estudiantes lo que yo sé, yo lo comparto” (E.120/06/2019.p31)

Entrevistas individuales

Estas entrevistas individuales se realizaron con la finalidad de identificar de qué manera la cultura institucional configura o modifica la identidad profesional en los formadores de docentes, sobre todo los que forman parte de la gestión, ya que en cualquier institución educativa va formando y determina esa cultura, por ello fue necesario realizarles la entrevista a 4 directores de la escuela normal. Uno de ellos estuvo al frente de la dirección por 11 años, los demás han cubierto un periodo no más de 5 años, a excepción de uno de ellos que estuvo en la función durante dos periodos.

El primer aspecto de análisis que se identifica en estas entrevistas fue la formación académica, en el que se identifica que los cuatro directores estudiaron para profesores en educación

primaria en una escuela normal, tres de ellos realizaron sus estudios iniciales en la escuela normal “Luis Villarreal” del Mexe, Hidalgo, como profesores de educación primaria. De esta manera se observa que ya estando en la normal se habilitaron realizando estudios de alguna especialidad relacionada a la educación o una maestría. Cada uno de ellos ha tenido una particularidad en su trabajo de gestión por lo que ha sido relevante preguntarles quiénes son como personas, sus respuestas fueron muy similares;

“Es un profesional de la educación” (E1.28/10/2019.p1). “Un académico que desde su formación inicial deseo estudiar en escuelas normales” (E3.07/11/2019.p1). “...entregada a lo académico...siempre he sido muy inquieta, de querer hacer cosas y veía la posibilidad de que hacer algo era solo estar arriba, ir buscando un espacio académico...” (E2.24/09/2019.p1). “es un profesor que se ha forjado en la docencia... la mayor parte de mi vida he sido docente, más bien docente y directivo” (E4.15/10/2019.p1)

Los cuatro tuvieron por pocos años experiencia en escuelas primarias por pocos años antes de llegar como docentes a la escuela normal, eso posibilitó su estancia en la normal, la experiencia que tuvieron les posibilitó formar a los futuros docentes, aunque la mayor parte de su vida como profesores la vivieron en la escuela normal, los cuatro tienen una trayectoria por más de 40 años de servicio.

Otro de los aspectos de análisis es el trabajo de gestión en el cual cada uno tuvo diferentes formas de realizarlo. Una de las preguntas detonadoras de la parte directiva fue buscar que ellos pudieran relatar cómo fue su trabajo de gestión sin que se sintieran fiscalizados, por lo que les pregunté; En relación a la función directiva que usted asumió aquí en la normal, ¿cuáles fueron esas experiencias, sucesos más relevantes que usted vivió aquí, como fue director, durante cuánto tiempo, etc.? (los nombres de los entrevistados llevarán seudónimos por motivos de confidencialidad). Rodrigo respondió lo siguiente:

“Yo dure como directo un buen tiempo, casi un porfiriato, este poquito más de diez años, llegue ahí por circunstancias... empecé a trabajar y obvio empecé documentarme a buscarle... como director ya me tocó tener una visión un poquito más amplia de lo que es la docencia, de lo que es la formación, y darle libertad... buscaba la manera de dar los apoyos para que pudieran llevarse a cabo, cuando había problemas ya mayores es cuando trabajaban, pero si había comunicación... siempre en un ambiente de discreción y hacer reflexionar que yo no estaba interesado en tomar decisiones... se hicieron varios proyectos con cierta libertad para hacer las cosas y cierto apoyo” (E1.28/10/2019.p 11-14)

Andrea fue muy contundente en su respuesta, muestra como realizó su gestión, que apoyos brindaba y cuál era su prioridad al estar frente a tan importante función;

“...me preocupaba mucho la formación de las chicas... el apoyo de voces mujeres... hacer buen uso de los recursos, empezar hacer compras en lugares donde nos dieran más económico, este para que pudiéramos tener cosas que hacían falta a la escuela... hacer buen uso de los recursos, empezar hacer compras en lugares donde nos dieran más económico, este para que pudiéramos tener cosas que hacían falta a la escuela... yo no podía hablar de algo que yo no supiera o que no tuviera como datos... yo veía mucho las necesidades por ejemplo los sanitarios que eran uno de los pleitos en la primer gestión se ampliaron el número de sanitarios porque hacía falta y estaba creciendo la población, los libros, las computadoras, todo lo que se necesitaba, los espacios.... a

mi me interesaba que fuera una escuela de prestigio, me llenaba de orgullo cuando iba a las reuniones y hablaban de la escuela normal, ósea me enorgullecía ser representante de la escuela normal tanto por su nivel académico como por su infraestructura” (E2.24/09/2019.p 2-8)

Ignacio responde a la misma pregunta de manera muy breve y contundente, sin dar apertura a los detalles de organización y vinculación con otras áreas, fue una entrevista muy breve, en momentos sentía que lo que pregunta era irrelevante para él, pero después comprendí que es su forma de ser, siempre anda muy apresurado, por lo que a continuación retomo parte de lo que contesto en relación a la pregunta que enfatiza este aspecto;

“...me sentí con la obligación histórica de trascender en la misma institución donde trabajaba y por eso aspiré a ser director, porque quería, verdad, poner a prueba mis objetivos, mis formas de pensar, formas de ser... me tocó vivir esa nueva época, esa nueva etapa para presentar proyectos académicos y de gestión y poder adquirir recursos federales para beneficio de la formación... Nos interesaba las tres áreas sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión, sin embargo, nosotros le dimos mucha prioridad a la docencia porque había evaluaciones nacionales... había una planta de docentes muy consolidada ya habían trabajado mucho los programas de estudio... que en esa época que me toco ser director obtuvimos el primer lugar nacional en conocimientos, de los exámenes nacionales que se realizaban, entonces ese fue un logro muy interesante en mi gestión, haber obtenido el primer lugar nacional en el examen de conocimientos...” (E3. 07/11/2019.p 3-9)

Finalmente, Enrique da respuesta a la pregunta de una forma muy concreta y desde mi punto de vista se contradice en sus respuestas, trata de formar una figura aparentemente de un buen director, pero al final el mismo puntualiza lo que realmente es; *“La escuela creo que está funcionando no..., sino porque se ha hecho una cultura con todos, una cultura de esfuerzo, de trabajo con la mayor parte de los trabajadores... toda la vida he sido director... yo he tratado de ser líder, pero no he tratado de ser dictador, no soy autoritario, aunque cuando he tenido la necesidad de ejercer la autoridad, para eso es la autoridad para ejercerse... la primera estrategia fue el beneficio laboral, ayudar a los compañeros, creo a ti un poquito te ha tocado, la primera estrategia ha sido apoyarlos, sacar la cara por ellos... Apoyar a los compañeros siempre ha sido no mi estrategia, a lo mejor hasta mi vocación de servicio, de dar, de apoyar. Lo otro ha sido colegiar, pedir opinión... La mejor estrategia aquí ha sido servir y por servir creo que nadie me pude decir que no es cierto... mi mejor estrategia es trabajar y servir... a veces el director parece ser el peón de todos, nada mas no me obliguen ser la autoridad porque entonces voy a ser la autoridad...” (E4. 15/10/2019.p 11-17)*

Discusión y conclusiones

Después de estos anuncios es importante mencionar que uno de los aspectos identitarios que identifiqué en estas entrevistas es la trayectoria, ya que cada uno de los entrevistados toma conciencia que su recorrido que ha tenido en la escuela normal, ha estado atravesado por cambios, crisis y rupturas. Esta continuidad está llena de sentidos que logran una construcción

de significados. Además, la construcción de la identidad desde lo social es esencialmente temporal, depende de un trabajo continuo y se constituye en contextos sociales. Estas trayectorias tienen un amplio movimiento y además están en continuo campo de influencias (Wenger, 2005)

La continua formación y cambio que han vivido en cada momento histórico forma parte de esa construcción del saber que no es absoluto ni definitivo, sino parcial y provisional que les sirve para vivir esa temporalidad.

Otros de los aspectos que puedo recuperar en este análisis especulativo es el aprendizaje como parte del interés que tienen para seguirse formando y comprender lo nuevo de los planes y programas de estudio en cada transformación que ha tenido la escuela normal.

La pertenencia a un cuerpo profesional representa una forma de identidad colectiva particularmente durable, fundada en el trabajo y en especial, en el oficio. No hay un grado de satisfacción en el trabajo gracias a las posiciones jerárquicas que existen dentro de la escuela normal y que de alguna manera determinan el trabajo organizacional y académico, sino la hay en el compromiso social y personal que tienen con los que forman

Finalmente, el último aspecto que recupero en estos primeros hallazgos es la temporalidad debido a que algunos de los entrevistados han pasado por varias etapas y transformaciones en la escuela normal. También algunos docentes fueron fundadores de la escuela normal y han construido esa temporalidad a lo largo de su vida. Los diferentes momentos que han vivido en la escuela normal ha configurado una multiplicidad de tiempos y espacios en los que ellos no son los mismos en cada momento histórico, pero siguen siendo ellos mismos. Una de las líneas de articulación en ambas entrevistas es la trayectoria profesional y la temporalidad que son determinantes para la configuración o modificación de la identidad.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *La Hechura de las Políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor.
- Álvarez -Gayou Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la Identidad. En L. Arfuch, *Identidades, sujetos y subjetividades* (págs. 21-43). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bajoit, G. (2008). *La renovación de la sociología contemporánea: sujeto y socioanálisis*. *Revista cultura y representaciones sociales*. Año 3, núm. 5, 9-31.

- Blázquez, G., & Lagunes, M. (2016). *De cómo no infamar: reflexiones en torno del ejercicio de escribir sobre vida ajenas*. En F. Gorbach, M. Rufer, & (Coords.), *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. (págs. 63-84). México: UAM/Siglo XXI editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación*. Madrid : La Murralla.
- Bourdieu, P. (1990). *Espacio social y génesis de las clases*. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (págs. 281-309). México: CONACULTA.
- Bourdieu, P. (2000). *Espacio social y poder simbólico*. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (págs. 127-151). España: Gedisa.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Chihu Amaparán, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Metropolitana de la Ciudad de México.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Cueto, A. M., & Fernández, A. M. (1985). *El dispositivo Grupal*. En E. Pavlovsky, & J. C. De Brasi, *LO GRUPAL. Historias-Devenires* (págs. 47-85). Buenos Aires: Galerna-Busqueda de Ayllu.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Bellaterra.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, año 7, No. 13-2001*, 5-16.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela*. En F. Dubet, & D. Martuccelli, *Sociología de la experiencia escolar* (págs. 11-22, 59-86, 315-446). Barcelona: Losada.
- Ducoing Watty, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES.
- Ducoing Watty, P., & Fortoul Ollivier, B. (2013). *Procesos de Formación. Volumen I. 2002-2011*. México: COMIE.
- Ducoing Watty, P., & Landesmann Segal, M. (1996). *Sujetos de la Educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Giménez Montiel, G. (2002). *Paradigmas de identidad*. En A. Chihu Amaparán, *Sociología de la identidad* (págs. 35-60). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera Norte, Vol.9, Núm.18*, 9-28.
- Huberman, Michael. (1990). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159.
- Jiménez, M. (2012). En S. Fuentes Anaya, *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas* (págs. 219-238). México: Juan Pablos Editor.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. España: NARCEA, S,A, DE EDICIONES.
- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. Los destinos de una identidad convocada. *scielo*, 195-216.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Maracena: ediciones ALJIBE.
- Serrano Castañeda, J. (2015). *La entrevista: entre zozobras y salis victorioso en la indagación*. México.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Thompson, J. (2006). *Ideología y cultura moderna*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Wenger, E. (2005). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidos.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. México: PAIDÓS.

LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS: UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN DESDE LAS TAC

Luis Roberto Díaz Mares luisdiazent@gmail.com

Susana Hernández Becerril susheb.becerril@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Resumen

La presente ponencia es de carácter descriptivo, que describe el avance parcial de investigación, su construcción requirió del trabajo directo con estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENTLA). El propósito general fue fortalecer las habilidades de investigación a través de la escritura de artículos científicos asociados a las ciencias naturales, como recurso que favorece el diseño de materiales educativos digitales, a través del uso de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Los resultados obtenidos se focalizaron en tres aspectos: a) el acercamiento a la investigación y la escritura de artículos científicos; b) la relación existente entre estas categorías; y c) la posibilidad de establecer un acercamiento a la investigación a través de la escritura de artículos científicos.

Palabras clave: Investigación, Escritura, Artículos, Ciencias, TAC.

Planteamiento del problema

Una de las habilidades que se desea en el docente egresado de las Escuelas Normales está estrechamente relacionada con la investigación, puesto que un profesional de la educación que sabe reflexionar sobre su propio actuar en el aula será capaz de transformar positivamente los procesos que acontecen de manera cotidiana en las escuelas de educación obligatoria.

En el primer semestre del ciclo escolar 2019 – 2020 durante los trabajos del curso *Introducción a la Naturaleza de la Ciencia*, se aplicó un cuestionario para diagnosticar las habilidades y nivel de conocimiento que presentaban los estudiantes normalistas con respecto a las ciencias naturales; destacamos a continuación algunos de los cuestionamientos que resultaron de particular interés para realizar este estudio:

1. Fuera de la escuela, ¿en actividades académicas invierte mayor tiempo?
2. ¿Cuáles son sus fortalezas académicas?
3. ¿Qué expectativas e intereses manifiesta con relación a este curso?

Después de analizar las respuestas de los 28 estudiantes que conformaban la totalidad del grupo, se encontraron los siguientes resultados con relación al primer cuestionamiento: Un 85% dijo invertir significativamente su tiempo en la lectura académica y de recreación, mientras que el 15% restante manifestó ejecutar organizadores gráficos y la toma de apuntes en general.

En tanto que, para la segunda interrogante, el 65% mencionó sentir seguridad ante actividades que involucren habilidades de escritura, 20% hizo alusión al uso de *apps* y plataformas académicas para construir aprendizaje, consecuentemente 15% refirió contar con hábitos de estudio efectivos para consolidar las competencias deseables en el perfil de egreso que establece su Plan de Estudios.

La última pregunta realizada a los futuros profesores fue determinante para trazar la ruta que dio origen a este estudio descriptivo, pues un 62% de la población grupal comentó desear aprender a efectuar indagaciones de temas sobre las ciencias naturales, mientras que el 38% restante aseguró sentir necesidad de fortalecer la apropiación de los contenidos disciplinares.

Tomando como punto de partida los datos previamente analizados, nos situamos ante la problemática de la *segmentación de habilidades, es decir, que eran vistas como destrezas específicas únicamente para tareas determinadas*. Aun cuando los normalistas poseían pericia para la lectura, la síntesis de ideas y el manejo de dispositivos electrónicos, no sabían utilizar sus potencialidades de modo global, por consiguiente, no las concebían como una oportunidad para aprender integralmente.

En ese sentido, la intervención docente se estableció en función de los resultados del cuestionario de diagnóstico, atendiendo a las necesidades del estudiantado. Al analizar las competencias de los normalistas en contraste con las expectativas iniciales del curso, fue importante definir un producto integrador que les permitiera identificar –a corto plazo– que es posible ejercitar múltiples destrezas de manera simultánea durante el diseño, desarrollo y evaluación de productos y/o evidencias de aprendizaje propias de los cursos especificados en la malla curricular.

Marco teórico

Después del habla, la escritura es una de las habilidades básicas –pero a la vez compleja– que desarrolla el ser humano para comunicarse con otros. Llegar a la consolidación de este proceso de sistematización del pensamiento no es fácil, se requiere interés y afinidad por lo que se desea o debe estudiar; es decir, el estudiante se debe identificar y dar significado al conocimiento.

Para entender con mayor amplitud la relación que se establece entre la escritura y el acercamiento a la investigación, creemos necesario hacer énfasis en la obra de Pipkin y Reynoso (2010), quienes mencionan que “(...) la alfabetización no es un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene, sino un proceso de “un-saber-en-desarrollo””, remarcando así la importancia de propiciar el desarrollo de esta habilidad para plasmar la reflexión y aprendizaje a través de la redacción de textos.

La escritura es un elemento indispensable en la formación de los futuros profesores de ciencias del país, por lo tanto, hemos considerado la construcción de artículos científicos como una herramienta inicial que favorezca el acercamiento a otras habilidades como la investigación, favorecer el pensamiento crítico y coadyuvar en el fortalecimiento del perfil deseado al egresar de la formación inicial.

Al respecto, haremos alusión a los planteamientos de Addine (2011), autora cuyos aportes teóricos permiten comprender la complejidad que encierra la elaboración de textos científicos, definiendo el término estrategia como una “(...) secuencia integrada, más o menos extensa y compleja, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos”, en consecuencia, se vislumbra la preocupación generalizada en Instituciones de Educación Superior por fortalecer las habilidades de escritura en los estudiantes de licenciatura.

Para escribir artículos científicos, concretamente durante el trabajo investigativo, los normalistas ponen en marcha competencias genéricas y profesionales propias de su perfil de egreso, especialmente las de tipo intelectual, organizacional, interpersonal y tecnológicas. Pongamos por caso las palabras de Ong (1987), quien asegura que “la escritura, consignación de la palabra en el espacio, extiende el potencial del lenguaje casi ilimitadamente; da una nueva estructura al pensamiento. (...) Sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones. (...) La escritura da vigor a la conciencia [porque,] la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo”.

Lo dicho hasta aquí confirma el alto valor que se le asigna al docente capaz de escribir -científicamente hablando-, pues éste podrá sistematizar la práctica, reflexionar el propio actuar en el aula y transformar su estilo particular de docencia en pro de las exigencias de la sociedad en la que brindará sus servicios educativos. Conviene subrayar que definimos al artículo científico como un escrito claro y conciso que describe resultados producto de la investigación, con el propósito de ser divulgado o compartido como un aporte a la comunidad científica.

La producción de escritos académicos es una exigencia generalizada de la educación superior, sin embargo, requiere de un acompañamiento permanente durante la redacción de los mismos; si bien es cierto que los futuros profesores deberían contar con herramientas sólidas producto de los niveles antecedentes, aún en el nivel superior presentan dificultades para el trabajo autónomo, las cuales son atribuibles a múltiples factores que bien podrían ser motivo de un futuro trabajo de investigación, no obstante, consideramos que existe una arraigada dependencia del alumnado hacia la figura docente durante la educación obligatoria, hecho que limita la autonomía y toma de decisiones informadas.

En definitiva, la escritura de artículos científicos responsabiliza al docente como guía para acceder al conocimiento, además de ser un mediador entre el estudiante y el contenido disciplinar, haciendo a un lado las concepciones tradicionalistas del profesor como transmisor de saberes. Además, se pretendió con esta intervención pedagógica, favorecer que los normalistas participaran activamente en la construcción de saberes, posibilitando la ampliación del conocimiento y la reconstrucción de las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

De modo que, es posible realizar un acercamiento a la investigación a través de la escritura de textos científicos, tal como lo indica Monje (1993), “la clave está en enseñar a comprender y en buscar la comprensión. Lo que es el mundo y lo que pasa en el mundo. Lo que a los niños y los jóvenes especialmente les afecta, interesa y pueden comprender. Y conocer lo que los libros, la prensa y otras manifestaciones escritas pueden aportar”. Nuevamente nos encontramos ante fundamentos teóricos que sustentan la viabilidad y factibilidad de dicha intervención pedagógica en el desarrollo de habilidades para la investigación.

Metodología

Al concebir un proceso de intervención educativa que fortalezca el desarrollo de aprendizajes en jóvenes normalistas como propósito central de la investigación reclama la definición de condiciones pedagógicas a favor del aprendizaje. En consecuencia, se reconoce oportuno emplear un *estudio de diseño educativo*, Reigeluth (2000), considera que este tipo de indagación contribuye al desarrollo de la Teoría de la práctica, en este sentido, los educadores

son los primeros beneficiados en términos de utilidad por el tiempo de resultados obtenidos de la indagación, resultados formativos en sentido amplio, al ofrecer una alternativa de trabajo con orientación directa a la acción docente; por ello, define a dicha teoría de la práctica como “...una teoría que ofrece una guía explícita sobre la mejor forma de ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle” (p. 15).

Así entonces, la investigación, conduce simultáneamente a la transformación de los participantes o aprendices, en tanto que al ser observados con respecto al logro de aprendizajes, también son acompañados en su desarrollo.

El estudio de diseño tiene tres fases primordiales de acuerdo con Díaz Barriga y Saad (2017): 1. Diseño implica un análisis de las condiciones iniciales y expectativas de quienes aprenden, previsiones pedagógicas, planteamiento de alcances y formas de trabajo; 2. Aplicación del diseño *in situ* a fin de concretar producciones, aprendizajes y su seguimiento y, 3. Evaluación de los logros, el proceder de aprendices y docentes, además de la realimentación y mejora del diseño mismo. En forma esquemática se presentan estas fases con la siguiente figura.

Fases del proceso del Estudio de Diseño Educativo

(Van den Akker, J., Gravemeijer, K., Mckenney, S. & Nieveen, 2006)



Figura 1. Fases del proceso del Estudio de Diseño Educativo.

Fuente: Díaz Barriga y Saad, 2017, p. 7.

El análisis del diseño y sus resultados, obliga a una serie de aplicaciones que orienten a los investigadores sobre el proceso de mejora constante, de tal forma se explica el avance de esta investigación. Se ha realizado una aplicación de manera documentada, por lo cual, las orientaciones que se presentan en este trabajo se perfeccionarán.

Resultados

Previo a la puesta en marcha de los trabajos asociados a la investigación a través de la escritura, fue menester *definir el diseño educativo* que durante el desarrollo de la escritura de artículos científicos orientaron el trabajo. Luego entonces, se consideraron los usos y productos del lenguaje escrito y su relación con la indagación, estableciendo pautas pedagógicas que coadyuvaran en el alcance del propósito inicial de la estrategia planteada, además de contribuir considerablemente en el fortalecimiento de las destrezas deseadas en el alumnado normalista.

a) Definir el objeto de estudio a investigar

El programa del curso Introducción a la Naturaleza de la Ciencia (2018), en la descripción del mismo, se puede leer: una “línea de investigación esencial para la formación inicial del profesores es el estudio de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, que, junto con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y la indagación y resolución de problemas, forma parte de la alfabetización científica”. De donde se infiere que la escritura de artículos científicos se apega a los propósitos encomendados en la estructura curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los contenidos seleccionados como objeto de estudio fueron diversos: Sistema solar, sentidos del cuerpo humano, sistema circulatorio, estructura cerebral y biomas de la tierra. Considerando que la ciencia tiene un carácter evolutivo, se comprende la necesidad del estudiantado para generar aportes al conocimiento de dichas temáticas, pues todas ellas constituyen un universo de información imposible de agotar en términos exploratorios.

Llegados a este punto, creemos conveniente comentar que para definir los objetos de estudio de las indagaciones, los normalistas se organizaron en equipos de tres o cuatro personas, hecho que les causó conflicto para definir el esquema de trabajo que les guiaría durante la construcción del texto científico, lo anterior en virtud de la heterogeneidad de ideas, afinidad de intereses, estilos de trabajo académico, canales y ritmos de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, fueron el diálogo y la comunicación el factor clave para realizar la tarea confiada.

b) Curaduría de referentes documentales bajo el enfoque de las TAC

La revisión, discriminación y selección de referentes documentales es determinante para llevar a cabo una investigación objetiva, a tal acción se le conoce también como curaduría. Desde esta perspectiva, asumiremos que el estudiante es un curador; no obstante, las rutas para identificar recursos bibliográficos, hemerográficos, videográficos o audiográficos son tan complejas y variadas, que se requirió socializar anticipadamente la necesidad de apegarse al enfoque de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Con respecto a las TAC, cabe señalar que son “entornos innovadores, con suficiente dotación de material y una alfabetización digital metodológicamente correcta y orientada a competencias básicas, son un buen recurso para el tratamiento de la información, la interactividad inmediata y la búsqueda de información”, tal y como lo expresan Prat & Foguet, (2012). En ese tenor, reafirmamos que el uso de esta importante herramienta tecnológica enriquecerá las creaciones del alumnado.

Entornos digitales como los centros de cómputo o el aula telemática de la Escuela Normal de Tlalnepantla fueron escenarios en los que se emplearon las TAC, principalmente en la consulta de buscadores académicos como SciELO, Dialnet, Google Scholar, Scholarpedia, Refseek, ERIC, entre otros. Nos gustaría dejar claro que las TAC cobran sentido cuando el estudiantado comparten con otros los hallazgos de sus curadurías o investigaciones, situación que se describe en el siguiente apartado de esta ponencia.

c) Escritura de artículos científicos

Aprender a escribir un texto es una prioridad en los niveles básicos de la educación contemporánea, no así en la educación superior, donde además de constituir una prioridad, se concibe como necesidad, y dicho proceso se hace aún más complejo cuando se le adiciona un carácter científico, pues tal construcción simbólica se ve influenciada por las habilidades asociadas a la ciencia, el vocabulario técnico y las destrezas lingüísticas que poseen los normalistas.

Los recursos tecnológicos para la escritura de artículos científicos radicaron principalmente en equipos de cómputo facilitados en los espacios destinados para tal uso dentro la institución, *laptops* personales y *smartphones*. Una situación que se privilegió en todo momento fue la autonomía en el proceso de aprendizaje, de tal suerte que cada equipo tuvo la oportunidad de investigar la estructura del producto a construir, no debe entenderse dicha autonomía como abandono, pues la presencia docente permeó en todo momento como guía y mediador, asumiendo una postura totalmente humanista – constructivista.

Escorcía et al. (2014), crearon una categoría consejos para la escritura, que después de ser valorados y minuciosamente analizados en contraste con las sugerencias del programa del curso que nos ocupa, fueron retomados para la elaboración de los artículos científicos:

Tabla 1. Categorización de los consejos para escribir

Tipo de consejo	Contenido
Normas y particularidades de los textos académicos	Respetar las normas de citación y presentación de bibliografías, la estructura de los textos.

Estrategias para escribir	Realizar esquemas, releer el texto, construir progresivamente el texto, redactar la introducción al final.
Nivel de reflexividad	Mostrar reflexividad, distancia y argumentación en los escritos, apoyarse en la teoría y en resultados de experiencias.
Longitud de los escritos	Respetar un cierto número de páginas.

Los consejos presentados líneas atrás, mantienen una estrecha relación con las competencias deseadas en los normalistas; sirvan de ejemplo las de tipo intelectual, concretadas en la creatividad, solución de problemas y toma de decisiones, que a su vez se articulan con las interpersonales, cuya manifestación se focaliza en la comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.

Por otro lado, cabe señalar que las competencias organizacionales demandan la gestión de información y manejo de recursos; relacionándose significativamente con las competencias tecnológicas, siendo éstas las encargadas de favorecer la transformación, innovación, empleo y apropiación de herramientas digitales en los procesos de aprendizaje de los que escribe, Guerrero (2007).

Logros del diseño educativo

Las producciones escritas de los normalistas fueron plasmadas en un total de ocho artículos, los cuales fueron valorados, en términos de habilidad, de acuerdo a los niveles de desempeño sugeridos por Escorcía et al, (2014):

Tabla 2. Criterios de valoración de acuerdo al nivel de desempeño

Criterios	Porcentaje de artículos con desempeño bajo	Porcentaje de artículos con desempeño medio	Porcentaje de artículos con desempeño alto
Adecuación La tipología es propia de un artículo científico.	0%	12.5%	87.5%
Estructura Distribución correcta de las ideas, congruencia entre los apartados del artículo, uso de los conectores.	0%	0%	100%
Gramática No existencia de errores ortográficos o gramaticales	12.5%	12.5%	75%

en la redacción del texto científico.			
Vocabulario Empleo adecuado de tecnicismos, fluidez, riqueza léxica y precisión conceptual.	0%	12.5%	87.5%

Los datos presentados en la Tabla 2. Criterios de valoración de acuerdo al nivel de desempeño, evidencian el logro de habilidades para la escritura y la investigación en los futuros profesores, pues respecto a la **adecuación**, siete de ocho artículos se ajustaron a la estructura de un artículo científico, registraron eficazmente la información investigada, siguieron las orientaciones brindadas y la extensión del texto fue pertinente. Para el caso de la **estructura**, la totalidad de los productos mantuvo coherencia en la redacción de ideas, correcta interrelación entre los apartados, uso apropiado de los signos de puntuación y conectores.

Cosa distinta sucede con la **gramática**, siendo el criterio en donde uno de los ocho artículos científicos se clasificó en desempeño medio: el texto presentaba errores sintácticos y ortográficos, sin embargo, pese a las deficiencias, la comprensión era posible. Un producto más se catalogó con desempeño bajo: además de presentar errores sintácticos y ortográficos, las deficiencias afectaron significativamente la comprensión del texto, llevando al lector a una relectura de apartados concretos.

Finalmente, sobre el **vocabulario** podemos observar que la tendencia favorable se mantiene, pues un 87.5% de los textos científicos mostraban variedad y riqueza, si bien es cierto presentaban algunas imprecisiones en el uso del léxico, no tenían repercusiones en la comprensión del escrito. En suma, identificamos que las competencias de los normalistas residen en las competencias organizacionales, pues el manejo de las TAC fue una de las fortalezas, mientras que las de tipo intelectual, se aprecian débiles en lo que refiere al respeto de reglas ortográficas, selección de palabras, gramática, estilo de escritura, sintáctica y puntuación.

Discusión y conclusiones

Llegados a este punto, conviene recordar que el objetivo de esta investigación fue analizar la posibilidad de favorecer el acercamiento a la investigación mediante la escritura de artículos científicos desde la perspectiva de las TAC. En ese sentido, los resultados ponen en evidencia que sí es posible tal acción; también se logró determinar que existen áreas de oportunidad principalmente de tipo gramatical, así como plantear retos en el diseño de instrumentos para la evaluación de textos formales como aporte a la comunidad científica.

El análisis de los datos obtenidos durante la valoración de los productos nos lleva a identificar que los normalistas dan prioridad la revisión documental, lo cual les brinda mayores elementos para construir sus propios textos, y muestra también que es posible efectuar una transversalidad con otros cursos al momento de ejercitar sus habilidades de escritura. Situación diferente surge al reflexionar acerca de las normas ortográficas y gramaticales, puesto que se mantiene la falsa creencia de que solo los catedráticos de ciertas áreas prestan atención a ese tipo de detalles.

Para evaluar los textos de los estudiantes, los catedráticos como agentes participantes en el proceso educativo juzgamos la expresión de habilidades mentales como el pensamiento crítico, analítico y creativo. Sin descuidar, por supuesto, la tipología del texto, el respeto de las reglas lingüísticas y las cualidades particulares de cada normalista, reconociendo que la producción escrita se ve influenciada por la historia de vida personal y los antecedentes académicos.

En conclusión, la escritura favorece no solamente procesos de pensamiento, sino que también abona a las habilidades investigativas, contribuyendo al fortalecimiento de procesos cognitivos complejos como la reflexión. Los resultados indican una relación estrecha entre el uso de las TAC y las intenciones comunicativas del escritor, en este caso los futuros profesores; pues dependiendo de la herramienta tecnológica elegida para la indagación y escritura, se muestra mayor o menor nivel académico en el producto entregado.

La investigación y la escritura son habilidades complejas que sirven para aprender, su uso permite no únicamente reproducir conocimientos, sino también asumir nuevas posturas académicas. A través de la escritura, es posible cuestionar al mundo, mejora el razonamiento e incrementar la destreza del pensamiento crítico; por su parte, la investigación conduce a la comprensión, análisis, sistematización del pensamiento y cambio conceptual.

Los resultados parciales de investigación compartidos en la presente obra, abren nuevas rutas de investigación, pues como bien mencionamos en la parte inicial de esta ponencia, todo objeto de estudio es un universo inagotable de información. Son también una exhortación a continuar con los esfuerzos por transformar las prácticas de enseñanza; es una invitación a formar normalistas investigadores, innovadores y proactivos como respuesta ante los retos de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- Addines Fernández, Fátima (2011). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En: Resultados científicos en la investigación educativa. De Armas Ramírez, Nerelis -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, (pp. 28-29).
- Avellaneda Leal, Rosa Myriam (2012). Un acercamiento a las prácticas de la lectura y la escritura en la educación superior.. Atenas, 3(19),95-110.[fecha de Consulta 16 de Febrero de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478048955008>.
- Castro Brown, Yuviseivys, & Pérez Padrón, María Caridad, & Maya Rosell, Yaneidys (2016). Estrategia para la construcción de textos científicos en la educación superior. Educere, 20(65),21-26.[fecha de Consulta 14 de Febrero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35646429003>.
- Escorcía, Dyanne, & Moreno, Mayilín, & Campo, Kiara, & Palacio, Jorge (2014). Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos. Zona Próxima, (20),92-107.[fecha de Consulta 17 de Febrero de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/8533102200>.
- Guerrero Useda, María Eugenia (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Acta Colombiana de Psicología, 10(2),190-192.[fecha de Consulta 16 de Febrero de 2020]. ISSN: 0123-9155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79810218>.
- Díaz B, A. F. & Saad, E. (2017). Diseño tecnopedagógico de sitios web y materiales educativos interactivos para el aprendizaje de contenidos curriculares y competencias digitales en estudiantes de Psicología. Proyecto de investigación basada en el diseño (en proceso, PAPIME UNAM, PE300217).
- Monje Margeli, P. (1993). La lectura y la escritura en la escuela. Manual del lector y del escritor moderno. Editorial Renacimiento: Sevilla, España.
- Ong, Walter (1987). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010) Prácticas de lectura y escritura académicas. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte. Colección Lengua y Discurso.
- Prat Ambrós, Queralt, & Foguet, Oleguer Camerino (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. Apunts Educación Física y Deportes, (109),44-53.[fecha de Consulta 15 de Febrero de 2020]. ISSN: 1577-4015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5516/551656913005>
- Reigeluth, Ch. (2000). Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I. Aula XXI, Santillana: Consultado en la página de internet: [https://es.scribd.com/doc/61151863/DISENO-DE-LA-INSTRUCCION-CHARLE S-REIGELUTH](https://es.scribd.com/doc/61151863/DISENO-DE-LA-INSTRUCCION-CHARLE-S-REIGELUTH), el día 5 de enero de 2016.

LA PLATAFORMA E-LEARNING UNA HERRAMIENTA PARA GESTIONAR PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OBREGÓN

Mtra. Norma Aideé Castillo Ubamea

enso.ncastillo@creson.edu.mx

Ing. Aurora del Carmen Ibarra Ibarra

enso.rtice@creson.edu.mx

Manuel Urías Barceló

manuelurias_2@hotmail.com

Escuela Normal Superior De Obregón

Resumen

La siguiente investigación es un estudio exploratorio, cuantitativo del uso, para la gestión de aprendizajes que se hizo en 92 cursos impartidos durante el ciclo escolar 2018-2019 de la Plataforma E-Learning. Con base en cuatro categorías fundamentales que fueron: 1) Documentos rectores del trabajo docente 2) Uso de herramientas para la gestión de contenidos, que permiten al profesor publicar y distribuir los materiales del curso entre los alumnos 2. Uso de herramientas para la producción de espacios de comunicación y colaboración, como foros, salas de chat y mensajería interna del curso y, 3. Uso de herramientas para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, donde se pueden diseñar exámenes, publicar tareas, generar informes de la actividad de cada alumno, retroalimentar al alumno sobre su desempeño.

Palabras clave: Plataforma, aprendizaje, herramientas, gestión.

Contenido

El uso de la Tecnología en la educación como herramienta para mejorar las prácticas docentes y facilitar los aprendizajes de los estudiantes, se ha convertido en una oportunidad para fortalecer la cultura del autoaprendizaje, desarrollo del pensamiento crítico y creativo. La ONU al respecto señala: Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han alcanzado tal desarrollo en el siglo XXI, que el acceso a una educación de calidad como derecho fundamental, se enfrenta a un desafío sin precedentes: una actualización de las prácticas y contenidos del sistema educativo para la nueva sociedad de la información.

Lograr que los profesores utilicen la tecnología de manera reflexiva y crítica en su práctica docente, es un desafío técnico y pedagógico. Para promover y fortalecer estos procesos reflexivos, en el uso de las TIC's en el aula, se requiere una gestión proactiva, responsable con un enfoque innovador para mejorar los ambientes de aprendizaje; directivos y docentes deben estar convencidos de los beneficios que la utilización de las diversas herramientas tecnológicas, trae a la gestión de los aprendizajes ya que, permite un rápido acceso a la información y con un buen acompañamiento, a la identificación, selección y presentación de la misma.

La UNESCO en el 2018, señalaba que; por supuesto, en mucho tiene que ver la parte estructural del sistema educativo; hay que considerar el tema de la cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica (hardware, software y acceso a servicios de información y comunicación) y utilizar las TIC como una oportunidad para mejorar la gestión escolar, lo que implica preparar a directivos y administrativos en estas nuevas tecnologías

La formación de un Profesor no sólo está determinado por el perfil de egreso y cumplimiento de la malla curricular que marca el Plan de Estudios, lo cierto es que en mucho, influyen otros elementos como el perfil del profesor que atiende en las aulas de la Escuela Normal, las prácticas cotidianas que la institución promueve, los usos y costumbres que conforman la cultura escolar. Shein (1985), afirma que la cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo transmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir.

Al respecto, las Escuelas Normales han tenido que adaptarse al entorno social y cultural, dotando a los planteles de centros de cómputo y, donde hay acceso a internet se está utilizando esta herramienta en las tareas escolares cotidianas, sobre todo en el fortalecimiento del desarrollo de habilidades para la gestión de procesos metacognitivos y de autoaprendizaje así como para la

investigación. La Escuela Normal Superior de Obregón realiza a través de un trabajo colegiado, el desarrollo de procesos de investigación e innovación que permitan identificar áreas de oportunidad para lograr perfiles de egreso idóneos a las necesidades y exigencias del entorno educativo.

En el Plan de Estudios 1999 en Educación Secundaria, el uso de las Tecnologías para la Investigación y la Comunicación, se define dentro de los Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas 1999. Incluso en este Plan de Estudios se sugieren actividades de formación complementaria enfocadas al uso de computadoras personales y de las redes de acceso a información como medio para el estudio y la consulta.

Planteamiento del Problema

¿Cuál es el uso que los Docentes de la Escuela Normal Superior de Obregón dan a la Plataforma E-Learning para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Propósito General

Explorar el uso que los docentes de la Escuela Normal Superior de Obregón, han dado a la Plataforma E-Learning para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Marco teórico

De acuerdo con la UNESCO (2018), la adquisición de competencias en cuanto al uso de las Tecnologías en la Educación demanda una trayectoria de desarrollo integrada en tres niveles:

1. Nociones básicas; lo cual implica fomentar la adquisición de competencias básicas en el manejo de la tecnología por parte de los docentes a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas en el currículo, la pedagogía y la estructura del aula.
2. Profundización del conocimiento; donde se espera dotar a los profesores de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas y TIC más sofisticadas, y destacar la comprensión del conocimiento escolar y, sobre todo, su aplicación tanto a problemas del mundo real como a su propio abordaje pedagógico.

3. Generación del conocimiento; Para aumentar la capacidad de innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de este, así como fomentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica (citado en Días Barriga et al. 2009).

Para Orellana (2004), la mayoría de las investigaciones que abordan la integración de las TIC incluyen un apartado acerca de las actitudes del profesado, las cuales, señalan, predicen la incorporación de las TIC a los centros educativos. Esto es necesario debido a que como bien se sabe las creencias de los profesores hacia el uso de las TIC como mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje determina sus acciones y quedan reveladas claramente a través de sus prácticas cotidianas.

Por lo tanto, el profesorado es quien por tradición se convierte en el eje central de la política de integración de las TIC en el sistema educativo. Aunque actualmente muchos quedan rebasado por el conocimiento que los estudiantes tienen de la tecnología. La creación de infraestructura ha mejorado notablemente en la última década (OCDE, 2006), la articulación de políticas de integración y dinamismo de los equipos directivos en los centros educativos se han incrementado aunque no lo suficiente

Desde hace años se investiga la relación entre las competencias en TIC que posee el profesor y el uso que de ellas realiza pese a la estrecha relación demostrada entre ambos (competencias y usos). De un lado, Suárez et al. (2010) Afirma que existe una conexión estrecha entre las competencias en TIC, tanto tecnológicas como pedagógicas, con el uso que hace el profesorado de las mismas pero que, esta relación es más intensa respecto al uso que realiza el profesorado a nivel personal-profesional que el que desarrolla con los alumnos en el aula.

Metodología

Instrumentos, sujetos y procedimiento:

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior plantel Obregón en el periodo 2018-2019. El universo objeto de estudio fueron 21 docentes y 119 alumnos. Es un estudio cuantitativo de diseño no experimental, ya que se realizó sin manipular deliberadamente las variables y tipo exploratorio ya que se pretende recoger datos de las unidades de análisis en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es explorar la forma en que el docente a utilizado la plataforma E-Learning para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Instrumento: Registro de los movimientos en la plataforma que realiza el docente.

Sujetos: El universo son 21 docentes que laboran en la Escuela Normal Superior de Obregón.

Procedimiento: Se solicitó autorización a la Dirección de la Escuela Normal Superior de Obregón para revisar el uso que tuvo la plataforma E-Learning por los docentes durante el ciclo escolar 2018-19 y para contar con el apoyo de la Responsable del Área de Tecnología Información y Comunicación en la Educación (RTICE) quien da acceso a la estadística de uso de la plataforma. También se solicitó a RTICE generar la estadística de uso para integrar la Matriz de Categorización de Uso de la Plataforma y con base en la Matriz de Categorización se tabularon los datos y se sacaron los resultados que son la base para generar conclusiones respecto al uso que el docente de la ENSO hace de la plataforma E-Learning durante el desarrollo de los cursos que imparte.

Tabulación de resultados

Con base en los 92 Cursos impartidos durante el Semestre 2/2018 y Semestre 1/2019 se hace la siguiente tabulación de resultados

Cuadro 1. Documentos obligatorios que deben aparecer en la Plataforma E-learning en la primera semana de clases solicitados por la Subdirección Académica (SA) del Plantel

Documentos Obligatorios solicitados por SA	Se observa en plataforma	No se observa en plataforma
Agenda	58 (63%)	34 (27%)
Encuadre del curso	57 (61%)	35 (39%)
Planes de clase por parcial	47 (51%)	45 (49%)

Cuadro 2. Herramientas de gestión de contenidos, materiales, recursos de apoyo y tareas a entregar

Herramientas	Se observa en plataforma	No se observa en plataforma
Actividades o ejercicios a realizar	53 (57%)	39 (43%)
Archivos con material de apoyo (Lecturas, Gráficos, Formatos, etc.)	48 (52%)	44 (48%)
Recursos videograbados (Videos, URL, Películas, etc.)	34 (72%)	58 (28%)
Tareas	51(55%)	41 (45%)

Cuadro 3: Herramientas de comunicación y colaboración: Foros, salas de chat y mensajería interna del curso

Herramientas	Se observa en plataforma	No se observa en plataforma
Foros	26 (28%)	66 (72 %)
Sala de Chats	0 (0%)	92 (100%)
Correo	0 (0%)	92 (100%)

Cuadro 4: Herramientas de seguimiento y evaluación: Exámenes, productos, informes de la actividad de cada alumno, retroalimentar al alumno sobre su desempeño.

Herramientas	Se observa en plataforma	No se observa en plataforma
Exámenes	0 (0%)	47 (100%)
Productos	0 (0%)	47 (100%)
Informes de actividades calificadas	0 (0%)	47 (100%)
Retroalimentación a cada alumno	12 (.1%)	80 (99.9%)

Análisis de resultados

Con base en la definición de Silvio (2000), sobre lo que es una plataforma: Espacio donde se pueden trabajar herramientas, divididas en las siguientes categorías: 1. Herramientas de gestión de contenidos, que permiten al profesor publicar y distribuir los materiales del curso entre los alumnos 2. Herramientas de comunicación y colaboración, como foros, salas de chat y mensajería interna del curso 3. Herramientas de seguimiento y evaluación, donde se pueden diseñar exámenes, publicar tareas, generar informes de la actividad de cada alumno, retroalimentar al alumno sobre su desempeño. Se evaluó el uso que durante el ciclo escolar 2018-19 efectuaron los docentes de la Escuela Normal Superior de Obregón, para gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje con el apoyo de las TIC's se encontró que:

En primera instancia y, debido a la importancia que el Programa, Encuadre del Curso, Planes de Clase y Agenda del Semestre, tienen para guiar el trabajo del docente así como para facilitar a los estudiantes su trayecto educativo durante el semestre; por indicaciones puntuales a través de oficios internos, cada asesor de la ENSO, debe integrarlos y subirlos a la plataforma E-Learning, antes de iniciar el curso y de presentarse en el aula. Esta investigación arroja como resultado que no obstante que la agenda es un documento que se integra en colegiado, con el apoyo de los directivos

del plantel, sólo en 58 de 92 se observa en plataforma, lo cual resulta en el cuestionamiento de cuál es la razón o razones por las que los docentes de 34 cursos no las subieron a la Plataforma E-Learning, sobre todo cuando se consideran como antes se expuso, documentos rectores y obligatorios.

Así pues, de los 92 cursos impartidos en el ciclo escolar 2018-19 en las Licenciaturas de Inglés y Español, en 58 de éstos (los cursos) que corresponde al 63% sí cumplieron con subir su agenda la cual es elaborada en conjunto con la Subdirección Académica y Cuerpo Docente para los distintos semestres y cursos pero en 34 cursos se omitió este documento. El documento es obligatorio, solicitado por la Subdirección académica que es el Encuadre, donde el alumno puede revisar los datos generales de su curso, contenidos por unidad, propósitos de cada unidad así como los criterios e instrumentos de evaluación, en 57 de 92 cursos impartidos que representa al 61% sí puede observarse que subieron el Encuadre del Curso pero no así en 35 cursos que representa el 39% de los mismos.

En cuanto a los Planes de Clase, documento básico para el desarrollo de la práctica docente frente a grupo, debido a que en éste se detallan los datos generales del curso, temas y subtemas, actividades a realizar, recursos didácticos y bibliográficos necesarios así como criterios e instrumentos de evaluación por unidad, el 51% es decir 47 de 92 Cursos impartidos, si los presentaban y, siendo omitidos o no subidos a la plataforma en 45 de 92 cursos.

Respecto a la Categoría: Herramientas de gestión de contenidos, materiales, recursos de apoyo y tareas a entregar; el 57% que corresponde a 53 de 92 Cursos impartidos, sí subieron distintas actividades o ejercicios para que fuesen realizadas por los estudiantes. En cuanto al indicador Archivos con material de apoyo (Lecturas, Gráficos, Formatos, etc.) En 48 de 92 Cursos impartidos que representa el 52%, presentaron estos archivos en la plataforma E-Learning. En el indicador Recursos videograbados (Videos, URL, Películas, entre otros) En 34 Cursos de 92 que corresponde al 72% si apoyaron con recursos visuales videograbados. Por último el indicador tareas se observa que en 51 de 92 cursos impartidos que representa al 55% de los cursos sí subió archivos con tareas para desarrollarse por los estudiantes de la ENSO.

En relación a la Categoría: Herramientas de comunicación y colaboración (Foros, salas de chat y mensajería interna del curso); en cuanto a la producción de Foros que es el primer indicador revisado, el 28% que son 26 cursos de 92 en total, si presentaban este recurso de comunicación e intercambio de ideas. En los indicadores Salas de chat que al igual que la opción correo que es otro recurso sugerido, no se encontraron producciones al respecto en cero cursos que se impartieron durante el ciclo escolar 2018-2019 en la Escuela Normal Superior de Obregón.

Por último, respecto a la Categoría: Herramientas de seguimiento y evaluación: Exámenes, productos, informes de la actividad de cada alumno, retroalimentar al alumno sobre su desempeño. En el indicador exámenes en el 100% de los 92 cursos no se utilizó la plataforma para este fin. Lo mismo sucedió con los indicadores: Productos a realizar e Informes de Actividades. Sólo en el indicador Retroalimentación en 12 que es .1% cursos de 92 se dio retroalimentación a los estudiantes sobre su trabajo.

Conclusiones

Como se mencionó al inicio de este documento el uso de la Tecnología en la Educación es una prioridad para las instituciones educativas de Educación Superior y sobre todo, para las instituciones educativas que son responsables de la formación de los futuros docentes debido, al impacto que ellos tienen para ser verdaderos agentes de cambio en la perspectiva de vida de muchos niños y jóvenes en el país.

Los docentes responsables de la formación de generaciones actuales y futuras de profesores, tienen una gran tarea en cuanto a la actualización e innovación en las formas en que gestiona los ambientes y procesos de enseñanza-aprendizaje. El realizar trabajos de investigación que exploren, describan y evalúen el desempeño del Maestro de la Escuela Normal Superior de Obregón es fundamental para diseñar estrategias de actualización, innovación y mejora en las formas de acercar al alumno al conocimiento.

En relación al indicador Planes de Clase, el cual se considera de relevancia, debido a que es la guía para el trabajo docente frente a grupo y al cual, sí puede hacerse ajustes al debido a los imprevisto de lo cotidiano pero, la base de su diseño generalmente se respeta, un poco más de la mitad de los cursos (47) lo subió. Se desconoce en este punto, la razón o razones por las que no se cumple la indicación dada por la Subdirección Académica de la ENSO de subir a la Plataforma E-Learning este documento o si la realizó o no. Pero, sobre todo, cuestionarse cómo afecta esta omisión a los estudiantes.

En lo que se refiere al uso de las Herramientas de gestión de contenidos, materiales, recursos de apoyo y tareas; los puntajes más altos de la gestión en la plataforma E-Learning de la ENSO, se concentró en los indicadores: Actividades y Tareas que debe realizar el alumno, lo cual es un avance. No obstante, no hay que olvidarse que; en un poco menos de la mitad de los cursos (41 y 39 respectivamente) no contemplaron estos dos elementos fundamentales en el desarrollo de las

competencias para la autogestión de los aprendizajes y otros procesos metacognitivos de los futuros docentes.

En cuanto al aspecto de facilitar a los estudiantes normalistas, el mayor número de experiencias visuales y de acceso a diversas fuentes de información, que les permita construir un pensamiento crítico, complejo, reflexivo de su entorno y futuras tareas docentes, se contempla una bajo uso de estos medios ya que la frecuencia más baja presentada fue en este rubro sólo en 34 de 92 cursos se encontraron videos, URL que direccionaran a fuentes audiovisuales o bibliográficas.

Los tiempos de aula se dividen en inicio, desarrollo y cierre de la clase más imprevistos. No siempre son suficientes para discutir, analizar, reflexionar o evaluar situaciones didácticas, procesos, pertinencia de materiales entre otros aspectos de relevancia para la formación de un docente. La Plataforma E-learning es un espacio que puede utilizarse “out of class” a través de la generación de espacios para la comunicación y colaboración a través de: Foros, salas de chat y mensajería interna pero, en ninguno de los 92 cursos impartidos se presentaron sala de chats o correos y sólo en 26 cursos se abrieron Foros para compartir puntos de vista sobre temas abordados a través de lecturas o en el aula, es decir en 66 cursos se omitió este espacio.

Uno de los puntos preocupantes a destacar, encontrados en esta investigación exploratoria respecto a la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje que los docentes dan a la Plataforma E-Learning de la ENSO es en la categoría herramientas de seguimiento y evaluación, donde se consideraron los indicadores: Exámenes, Calificación de productos, Informes de la actividades a cada alumno y Retroalimentación sobre su desempeño. Cabe mencionar que sólo se pudo observar el indicador Retroalimentación en un .1% pero los otros indicadores que son básicos para medir y evaluar el desempeño de los estudiantes, los profesores no los consideraron. Es decir, no califican ni retroalimentan los trabajos, tareas, foros y productos que suben los estudiantes.

Finalmente, los resultados reflejan que la plataforma E-Learning de la Escuela Normal Superior de Obregón, está siendo subutilizada y, en los casos de los cursos en los que sí se le ha dado uso, todavía se requiere crear mayor conciencia respecto a la importancia de mejorar y ampliar las experiencias de aprendizaje a través de un diseño e implementación de espacios para: 1) La gestión de contenidos, que permiten al profesor publicar y distribuir los materiales del curso entre los alumnos 2. Producción de herramientas de comunicación y colaboración, como foros, salas de chat y mensajería interna del curso 3. Herramientas de seguimiento y evaluación, donde se pueden diseñar exámenes, publicar tareas, generar informes de la actividad de cada alumno, retroalimentar al alumno sobre su desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boza y Conde (2015). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. Disponible en:

<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/14423/pdf>

Eslava B. (2008). Incorporando las TIC en el aula ¿Por dónde empezar?

<https://es.calameo.com/read/00346707524e9ea309046>

Silvio J. (2000). LA VIRTUALIZACION DE LA UNIVERSIDAD: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? Disponible en:

https://norelkisriera.files.wordpress.com/2011/10/silvio_lavirtualizacion_cap1.pdf

Jerome M. (2009). Las TIC en los procesos de la enseñanza y aprendizaje. Cuestiones y desafíos disponible en:

<http://helpdeskinld.com/images/downloads/Library/es/Articulo%20sobre%20tics%20en%20aula.pdf>

Pérez y Tellería. (2012). Las TIC en la educación: Nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65226271002>

Morales V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443008.pdf>

UNESCO. (2018). Las TIC's en la Educación. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

LA *WEBQUEST* COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA PLANIFICACIÓN EN MATEMÁTICAS

Claudia Rodríguez Juárez
Instituto Jaime Torres Bodet
claraju@hotmail.com

Sinhue Reyes Reyes
Instituto Jaime Torres Bodet
sinhuereyes@hotmail.com

Línea temática: Formación Docente y Tecnologías Educativas

Resumen

El Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (SEP, 2018) hace énfasis en el dominio de la disciplina y su didáctica desde diversas perspectivas teórico-metodológicas que incluyen el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y el programa del curso *Planeación y evaluación* (SEP, 2019) lo hace en el sentido de que los estudiantes normalistas logren elaborar, gestionar y evaluar una planeación por competencias. El presente trabajo inscribe la sistematización de la práctica docente en torno a la metodología de la *WebQuest*, como una estrategia didáctica para la planificación de matemáticas que busca formas innovadoras para el trabajo docente. Se consideró este tema porque se observó el problema del escaso o nulo uso de los recursos digitales que se encuentran en las aulas para la enseñanza de las Matemáticas. En los resultados se pudo constatar que la *WebQuest* es una buena estrategia para abordar los contenidos y que potencia las habilidades de investigación del docente en formación.

Palabras clave: *WebQuest*, Enseñanza, Planificación, Estudiantes normalistas, Matemáticas

Planteamiento del problema

En su trayectoria académica, los estudiantes normalistas llevan a cabo jornadas de observación y práctica docente, y en la supervisión de esas jornadas, los formadores de docentes nos hemos percatado de que cada vez es más común encontrar aulas equipadas con recursos digitales, ya sea una computadora, un videoprojector o en el mejor de los casos, un pizarrón electrónico, en los que se denota un uso escaso o nulo. De ahí surge la reflexión de la utilidad que estos recursos pueden apoyar en la enseñanza de las Matemáticas y motivar el interés de los estudiantes. Considerando este contexto y que en el curso *Planeación y evaluación* (tercer semestre) de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Matemáticas en Secundaria los estudiantes normalistas tienen que identificar los elementos estructurales de una planeación para diseñar y evaluar por competencias, se les propone realizar la *WebQuest*, una metodología no común en el diseño de la planificación didáctica.

Con la metodología de la *WebQuest* se pretende lograr el propósito expresado en el curso *Planeación y evaluación* (SEP, 2019): por un lado, que los estudiantes normalistas comprendan el enfoque por competencias, reconozcan la congruencia teórica con la metodología de la práctica y evalúen el proceso de enseñanza, lo que implica investigar, interpretar y analizar; y por otro lado, que las matemáticas proporcionen herramientas para cuestionar creencias, evaluar información con base en evidencias, analizar propuestas y proponer soluciones. Para lograrlo se deben incorporar elementos del contexto social, cultural y tecnológico del estudiante.

Las *WebQuest* son el medio para que los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar el conocimiento teórico que han adquirido sobre el contenido, ya que favorece el trabajo autónomo y grupal (Bernabé, 2009), además al construirla se ponen en práctica habilidades básicas de computación que involucran a las TIC. Los elementos que conforman la *WebQuest* se encuentran apropiados para tratar el contenido y su construcción favorece formas innovadoras para la elaboración de la planificación didáctica, al emplear los recursos digitales acorde con los requerimientos del plan de estudios (SEP, 2018).

Marco teórico

TIC y Matemáticas

La formación del profesorado plantea varios retos, los que aquí nos conciernen y coincidimos con Ortiz (2004) son la alfabetización digital, el conocimiento de nuevas metodologías, el enseñar a aprender y la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para auxiliar en este proceso Huertas y Tenorio (2006) señalan que Internet es fuente de información

instantánea al mismo tiempo de proporcionar datos de primera mano y, como red originariamente científica, permite obtener gran cantidad de material de calidad para elaborar las *unidades didácticas* (de Matemáticas en este caso) que se trabajan en las sesiones en el aula. También consideran las habilidades y competencias que se pueden desarrollar con las TIC: a) búsqueda y selección de información; b) análisis crítico y resolución de problemas; c) el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de autoaprendizaje y de adaptación al cambio o la iniciativa y la perseverancia, por tanto las TIC son una herramienta de gran utilidad en la labor docente.

López (2003) integra las TIC con los procesos de aprendizaje de Matemáticas en cinco rubros para crear ambientes enriquecidos por la tecnología y que se describen a continuación:

- Conexiones dinámicas manipulables.- Debido a que las matemáticas están cargadas de conceptos abstractos y de símbolos, las imágenes cobran un valor importante, lleva a los estudiantes a la visualización.
- Herramientas avanzadas.- Las hojas de cálculo pueden ser utilizadas en matemáticas como herramienta numérica (cálculos, formatos de números); algebraica (fórmulas, variables); visual (formatos, patrones); gráfica (representación de datos); y de organización (tabular datos, plantear problemas).
- Comunidades ricas en recursos matemáticos.- Los recursos que se pueden encontrar en internet para la clase de Matemáticas, son simuladores, proyectos, calculadoras, *software* para resolver ecuaciones, graficar funciones, encontrar derivadas, elaborar exámenes y ejercicios, convertir unidades de medida, ejercitar operaciones básicas, construir y visualizar figuras geométricas y más.
- Herramientas de diseño y construcción.- Otra aplicación en la tecnología en el área de Matemáticas, consiste en el diseño y construcción de artefactos robóticos: Para esto, se requiere un lenguaje de programación especializado y en este caso que los estudiantes realicen algunas actividades de programación. La construcción de artefactos desarrolla en el estudiante su razonamiento e inteligencia lógica.
- Herramientas para explorar complejidad.- El *software* para modelado de sistemas específicos es el que destaca, crea modelos y simulaciones interactivas, agentes con comportamientos y misiones.

WebQuest

La *WebQuest* es una estrategia didáctica en la que los estudiantes de todos los niveles educativos se desempeñan activamente en su formación, dejando de ser receptores de información, convirtiéndose en constructores de conocimiento. Parte de indicaciones previas que generalmente otorga el docente para la localización de los recursos, evitando al estudiante realizar una tarea ardua, laboriosa e inversión extra de tiempo, se trata de facilitar la búsqueda de la información (Argote, et al., s.f.).

Una *WebQuest* es una actividad de investigación guiada con recursos Internet que considera el tiempo del estudiante. Implica un trabajo cooperativo en donde cada participante es responsable de una parte. Para realizarla se emplean habilidades cognitivas de alto nivel y se prioriza la transformación de la información (Barba, s.f.).

Considerando las aportaciones de Argote, et al., (s.f.), Salido-López y Maeso-Rubio (2014), Williams y Gómez-Chacón (2007), Huertas y Tenorio (2006), Barba (s.f.) se proponen seis apartados para la construcción de la *WebQuest*, a continuación se describe cada uno.

- 1) *Introducción*: Permite dar al estudiante información general sobre lo que se tratará en la *WebQuest*, pueden ser preguntas, un problema que deba resolverse o un reto y cómo se va a resolver. Adicionalmente se menciona lo que se espera de los estudiantes y lo que deben lograr, de manera análoga los objetivos, a fin de marcar lo que se va a evaluar y valorar durante del proceso. Se debe redactar de manera breve, clara y motivadora para despertar el interés en ellos.
- 2) *Tarea*: Describe lo que el estudiante debe haber realizado al final del proceso para lograr los objetivos planteados, pueden ser variadas y más de una o subtarear. Es la parte más importante de la *WebQuest*, opcionalmente se pueden proporcionar los métodos más adecuados para llevarla a cabo. Es importante presentar la tarea de la manera más clara y precisa posible.
- 3) *Proceso*: Relata los pasos que deben seguir los estudiantes para llevar a cabo el trabajo, explicando cuándo, cómo y qué deben hacer de manera concisa y clara para que el estudiante sepa en qué paso se encuentra y cuál es el siguiente. Se desarrolla en tres fases: investigación teórica, implementación y resolución de problemas.
- 4) *Recursos*: Concentra y muestra una relación de sitios Web localizados por el docente y a los que deberán remitirse los estudiantes con objeto de evitar dispersiones e invertir más tiempo del necesario en la localización de la información, de esta forma, se dedican al tratamiento de los datos en lugar de a su búsqueda. Los recursos pueden ser páginas Web, libros y enciclopedias, folletos, videos, aplicaciones informáticas educativas, etc.
- 5) *Evaluación*: Aquí se especifica claramente cuáles son los criterios de valoración cualitativos y cuantitativos (siempre relacionados con los objetivos) de la tarea encomendada. Se pueden plantear algunos instrumentos de evaluación.
- 6) *Conclusión*: Resume la experiencia, anima a la reflexión sobre el proceso intentando despertar la curiosidad para seguir investigando sobre el tema. Puede aportar sugerencias sobre la actividad, preguntas que induzcan a tareas futuras, etc. porque se aprende haciendo, pero también se aprende socializando lo que se ha hecho.

Sobre el diseño de las *WebQuest*, Huertas y Tenorio (2006) proponen cinco reglas básicas:

- Buscar sitios web de calidad para realizar la tarea, restringiendo la información a motores de búsqueda, para evitar páginas sin relevancia o de escaso rigor.
- Organización de estudiantes y cursos en función de los objetivos.
- Retar a los estudiantes a pensar, persiguiendo que desarrollen las habilidades de resolución de problemas, razonamiento y comunicación.
- Usar los medios, como los diversos paquetes de *software* informático.
- Refuerzo para el éxito, incidiendo en determinados aspectos claves que les permitan trabajar autónomamente. Se les debe preparar para recibir, procesar y comunicar la información que se encuentra en la red, adecuándola a la tarea que se les encomendará.

En la revisión bibliográfica sobre las *WebQuest* se encontró información insuficiente de su uso en educación superior; también se pudo constatar que se ha experimentado en educación primaria y secundaria (Pinya y Rosselló, 2013), pero no se encontró información referente a su implementación en instituciones formadoras de docentes, lo que nos motiva a considerar una práctica innovadora en este ámbito.

La construcción de la *WebQuest* por estudiantes normalistas valora la importancia de la planificación didáctica, contribuye al desarrollo de competencias genéricas (al aprender de manera autónoma y utilizar las TIC) y profesionales (al coadyuvar a fortalecer el diseño de procesos de enseñanza innovadores en Matemáticas), considerando el contexto y características de los estudiantes.

La planificación didáctica

En el contexto educativo es común realizar la planificación para propiciar el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un elemento particular de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias y que implica organizar actividades a partir de diferentes formas de trabajo (SEP, 2011).

Flores (2016) sugiere que para planear por competencias en educación básica se deben considerar cuatro aspectos:

- Aspectos del currículo
 - Conocer el plan de estudios
 - Objetivos que abonen al perfil de egreso
 - Propósitos

- Estándares curriculares
- Elementos contextuales
 - Diversidad social
 - Sustento teórico
 - Teoría
- Evaluación
 - Instrumentos

Por su parte, Monroy (s.f.) comenta que los componentes de la planeación educativa y didáctica son:

- los propósitos, las intenciones o los objetivos
- los contenidos
- la situación de la enseñanza y el aprendizaje en la que los estudiantes participan en actividades propositivas
- la evaluación del aprendizaje

Como se puede observar, ambos autores tienen elementos en común, los cuales son necesarios para propiciar la participación de todos los estudiantes. Se vuelve un desafío creativo para los docentes puesto que demanda toda su experiencia y conocimientos (SEG, 2017).

Perfil de egreso de la educación normal

El plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (SEP, 2018) considera que la formación de profesores desde el enfoque por competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. En este ámbito Pimienta (2012) argumenta que el enfoque por competencias exige al docente ser competente en el diseño y la operacionalización de situaciones didácticas, haciendo necesario contar con diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje.

El programa del curso *Planeación y evaluación* (SEP, 2019), expresa también las competencias que el estudiante normalista debe desarrollar como parte de la profesión docente. Para este trabajo mostramos aquellas que están acordes con la realización de la *WebQuest*:

Competencias genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación de manera crítica.

Competencias profesionales:

- Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de las matemáticas, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos, enfoques del plan y programa vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes.
- Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes de las matemáticas.
- Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.
- Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de las matemáticas.
- Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Competencias disciplinares:

- Utiliza herramientas tecnológicas para analizar y modelar situaciones.

Metodología

El trabajo se realizó con nueve estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (primera generación del Plan 2018) de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, ubicada en el municipio de Cuautlancingo, Puebla. Se utilizó la metodología de la *WebQuest* como una estrategia didáctica para la planificación en la enseñanza de Matemáticas.

El objetivo fue diseñar y construir una por los estudiantes normalistas en el curso *Planeación y Evaluación* (SEP, 2019) de tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Esta *WebQuest* debía abarcar una unidad didáctica con un contenido de Matemáticas del programa de Educación Básica Secundaria (SEP, 2011). Para lograrlo se espera llevar a cabo una metodología de investigación en línea, interpretación y análisis que implica: la investigación sobre qué es una *WebQuest*, cuáles son sus elementos y para qué sirve; y la socialización con los docentes acerca de lo investigado.

Para la evaluación de la *WebQuest*, los docentes elaboraron una lista de cotejo que les fue proporcionada a los estudiantes normalistas con la finalidad de proceder a su construcción. Se dejó a los estudiantes en libertad para elegir el contenido más apropiado de Matemáticas para el diseño de las unidades didácticas. Al término se contrastaron las *WebQuest* elaboradas con la lista de cotejo y se hizo la retroalimentación correspondiente.

Resultados







Los nueve estudiantes con los que se tuvo la oportunidad de intervenir no habían trabajado con una *WebQuest* anteriormente. Durante el diseño tuvieron acceso a diversos recursos en línea; se les sugirió utilizar hipervínculos, los cuales tuvieron que aprender a construirlos bajo la dirección de los dos docentes. Lo mismo ocurrió con el uso de simuladores, con los que ya habían trabajado pero que no sabían que también se denominaban así. El simulador que más habían utilizado es *Geogebra* (*software* que apoya la graficación geométrica), por lo que se convirtió en su mayor referente. Además de trabajar en la escuela, trabajaron en casa, aprovechando la interacción en línea. Quienes realizaron con tiempo su trabajo tuvieron la oportunidad de recibir una segunda retroalimentación por parte de los dos docentes para cumplir con los requerimientos.



El éxito de la *WebQuest* fue resultado tanto del diseño como del contenido; quienes obtuvieron mejores resultados se basaron en la lista de cotejo pues contemplaron los elementos que no podían pasar por alto en su construcción. Para la presentación de las *WebQuest* de los estudiantes se proporcionó un hipervínculo y se estableció una fecha de entrega.

Los temas que trataron los estudiantes normalistas coincidían con la práctica que realizaron en sus jornadas, los cuales fueron: Probabilidad, Construcción de polígonos regulares, Fracciones, Proporcionalidad y funciones, y Sistema de dos ecuaciones. Hubo correspondencia entre los elementos de la planificación con los de la *WebQuest* y se pudo abordar el contenido de manera sistematizada como se muestra a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Elementos de la planificación y de la *WebQuest*

Elementos de planificación	Elementos de la <i>WebQuest</i>	Implementación
----------------------------	---------------------------------	----------------

<p>Propósitos</p>	<p>Introducción</p>	 
<p>Contenidos Teoría</p>	<p>Tarea</p> <p>Proceso</p>	 
<p>Recursos</p>	<p>Recursos</p>	 

Evaluación	Evaluación	
	Conclusión	

Es importante mencionar que el contenido fue lo más complicado de considerar en la *WebQuest* debido a que en internet se pueden encontrar algunas ya diseñadas, pero en este caso fue necesario elaborar una que considerara: a) las necesidades y el contexto de los estudiantes de secundaria; b) la elección de un contenido; c) la fundamentación con literatura bibliográfica y en línea; d) la revisión de hipervínculos; y e) su realización acorde a los elementos de la planificación deseada.

Aunque los elementos de la *WebQuest* no consideran esenciales las referencias, es necesario subrayar que se agregaron con el fin de ampliar la información en caso de una búsqueda más profunda, sin embargo hubo dos estudiantes que las omitieron para evitarse complicaciones.

Discusión y conclusiones

El aprendizaje de las Matemáticas se puede potenciar gracias a las TIC. La *WebQuest* es una metodología para explorar formas innovadoras que apoyen la enseñanza de contenidos matemáticos en lo general y la oportunidad para diseñar estrategias en la planificación didáctica. La *WebQuest* es un recurso educativo que derivó en la búsqueda dirigida y sistematizada de información del futuro docente.

El diseño de las *WebQuest* apoyó a los estudiantes normalistas en la práctica docente al añadir diversos recursos para el tratamiento de la información, haciendo que el contenido fuera atractivo, visual, interactivo y relacionado con su contexto. Asimismo, permitió el acceso desde cualquier parte donde hubiera internet.

Si bien construir una *WebQuest* requirió tiempo, en realidad no fue complicado. Su utilización no sustituye al docente, por el contrario, lo requiere, pues es él quien diseña y revisa el avance de los estudiantes en el tratamiento de la información.

Con el diseño de la *WebQuest* se requirió cierto dominio de las TIC, verificado en la búsqueda y tratamiento de la información, tal como se establece en el perfil de egreso del Plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas para la educación normal, al contribuir al desarrollo de competencias (genéricas, profesionales y disciplinares).

Entre los beneficios del trabajo con las *WebQuest* estuvo el interés generado en los estudiantes normalistas al trabajar con un recurso no tradicional, lo que impulsó el trabajo en casa del contenido al propio ritmo, más allá del espacio del aula. En el mismo sentido, también hubo beneficio durante el proceso al tener la oportunidad de realizar el seguimiento necesario y la revisión en cualquier momento, gracias al trabajo en línea, para recapitular, relacionar los contenidos y retroalimentar.

Con ello se amplió el panorama de los docentes en formación con el trabajo de la *WebQuest* al manejar contenidos y manipular distintos simuladores y/o aplicaciones, lo que permitió vislumbrar la existencia de otros recursos que ayudan al desarrollo de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Argote, J., Palomo, R., Sánchez, J. y Ruiz, J. (s.f.). *WebQuest: Un recurso educativo para su uso en el aula. Capítulo 1: Concepto y elementos de una WQ*. Recuperado de https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrvigo/aulavirtual2/pluginfile.php/1878/mod_resource/content/0/webq2_2_.pdf
- Barba, C. (2020). *La investigación en internet con las webquest*. Recuperado de <https://centros.edu.xunta.es/ceipbanosdemolgas/webquest/document/Quee.pdf>
- Bernabé, I. (2009). Recursos TICS en el espacio europeo de educación superior (EEES); las webquests. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 35, 115-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381010.pdf>
- Flores, A. A. (2016). La planeación didáctica desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando para educar*, 32, 3-12. Recuperado de <http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/4/3>

- Huertas, J. y Tenorio, A. (2006). WebQuest, Matemáticas y Educación de Género. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 6, 81-94. Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2006/6/Union_006_011.pdf
- López, J. C. (2003). La integración de las TICs en Matemáticas. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial18>
- Monroy, M. (s.f.) *La Planeación didáctica*. 453-487. Recuperado de http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf
- Ortiz, A. (2004). *La metodología del WebQuest en el proceso de aprendizaje/enseñanza*. Trabajo presentado en el Congreso EDUTECH. España. Recuperado de <http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/114.pdf>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Pinya, C. y Rosselló, M. (2013). La webquest como herramienta de enseñanza-aprendizaje en educación superior. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45, 1-16. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/26>
- SEG (2017). *Taller principios de planeación didáctica, evaluación formativa e intervención en el aula de los aprendizajes clave en el marco del Modelo educativo 2017. Guía de trabajo*. Secretaría de Educación de Guanajuato. México. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/ConvocatoriasGral/2018/Enero/Aprendizajes/Talleres/Planeacionevaluacionintervencion.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México.
- SEP (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- SEP (2019). *Planeación y evaluación. 3er semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*. México. Recuperado de https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1431-2_b.pdf

Salido-López, P. y Maeso-Rubio, F. (2014). Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: la webquest como estrategia metodológica construccionista. *Arte, individuo y sociedad*, 26(1), 153-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551290010.pdf>

Williams, L. C. y Gómez-Chacón, I. M. (2007). Usos matemáticos de Internet para la enseñanza secundaria. Una investigación sobre WebQuests de Geometría. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 9, 17-34. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/21621/1/IGomez13.pdf>

LAS CONCEPCIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE EL USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES

Alejandra Avalos Rogel alejandraavalosrogel@gmail.com

Alejandro Águila Martínez

Escuela Normal Superior de México

LÍNEA TEMÁTICA: Formación Docente y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

Este estudio descriptivo de corte cualitativo, recupera las concepciones de 7 docentes y 110 alumnos de una escuela secundaria urbana de la Ciudad de México en torno al uso de las TIC, a las restricciones normativas e institucionales y a las dificultades por la falta de habilitación de los docentes. Se considera como una característica del contexto la proclividad de los estudiantes al uso de dispositivos móviles. Aun cuando los docentes de diferentes asignaturas ven de vital importancia su introducción, y que es inminente su uso en la actualidad, consideran que aún no se ha instalado una cultura informática que fomente su uso responsable. Tanto alumnos como docentes se refieren a los dispositivos en las institución escolar en términos de barreras: como una barreras personales en términos de prácticas de acceso y uso; y barreas tecnológicas, como conocimiento del dispositivo y los costos que genera su uso.

PALABRAS CLAVE: TIC, aprendizaje móvil, habilidades digitales, concepciones docentes, enseñanza de las ciencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El uso de los dispositivos de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos, es uno de los temas de constante discusión en el ámbito educativo, desde autoridades hasta la comunidad escolar dan atención a desarrollar prácticas educativas que involucren el uso de las TIC principalmente a partir de que se volvieron inalámbricas y se generalizó su uso con los dispositivos móviles (UNESCO, 2013, SEP, 2016). De acuerdo al *Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD)* y como parte de la propuesta curricular del Nuevo Modelo Educativo, se integra el uso de la tecnología de manera transversal donde se prevé un espacio de autonomía curricular, entre otras acciones, para fomentar las habilidades digitales (SEP, 2016).

Las habilidades digitales (las HaDig para no confundir con la abreviatura de “Humanidades Digitales”) como contenido transversal representan para los docentes de educación básica el reto de reforzar el diseño didáctico, su actualización profesional y enfrentar las particularidades que el propio sistema tiene en conectividad y cobertura. Dichas dificultades se agudizan en el nivel secundaria, donde hasta ahora no se ha trabajado en la articulación del PIAD y su tendencia al aprendizaje móvil (UNESCO, 2013; SEP, 2016).

El concepto de aprendizaje móvil (el ApreM), se ha construido principalmente desde el uso de los dispositivos móviles (los DiM) como la Laptop, la tableta electrónica y el Smartphone. Sin embargo lo que se ha podido observar en la escuela secundaria, denota que en este nivel se sigue asignando al dispositivo móvil significantes que lo asocian a situaciones ajenas a las educativas, reflejado principalmente en los aún llamados reglamentos escolares (no acuerdos de convivencia). Esta situación contrasta con lo planteado en el PIAD, que menciona que el 91% de los alumnos de secundaria obtienen información de internet y que el principal dispositivo de acceso al internet es el Smartphone al cual, por cierto dedican poco más de siete horas (SEP, 2016).

En este sentido un primer acercamiento realizado en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), revela que en la Ciudad de México hay una presencia importante del Smartphone en la escuela secundaria, con una penetración de poco más del 90% en la población estudiantil, donde el sistema operativo (SO) predominante es Android, además que el uso de este DiM en promedio es de tres hasta siete horas al día, donde el alumno centra su atención en comunicarse de manera oral y/o escrita, a entretenerse principalmente con música y estar en alguna de las aplicaciones (APP), predominantemente redes sociales; pero también se ha identificado que el 75% del alumnado lo utiliza en actividades o tareas escolares (Aguila, Rafael, & Echeagaray, 2016).

Sin embargo hay pocos estudios sobre las concepciones de docentes y estudiantes en torno al uso de los dispositivos digitales y su impacto en el desarrollo de habilidades digitales.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó en una escuela secundaria de la Ciudad de México, ubicada en un área urbana con un nivel socioeconómico alta (C+ para el AMAI), con una observación etnográfica de los componentes empíricos por más de tres años.

Dichos componentes se identificaron con una metodología cualitativa con dos tipos de fuentes; un cuestionario mixto aplicado a 117 sujetos (110 alumnos y 7 docentes) y la entrevista semiestructurada aplicada a 20 sujetos, con un análisis cualitativo desde los planteamientos de Taylor y Bodgan (1987) a fin de identificar, como objeto de estudio, los significados sobre el uso de los dispositivos tecnológicos en la enseñanza como eje transversal, con especial atención a la enseñanza de las ciencias.

Para efecto de dar cuenta del referente empírico, se refiere el código de la entrevista, que indica el entrevistado, la asignatura donde se entrevistó, y la fecha, ejemplo: (CAF2214-3E-4. 2 de febrero de 2014).

RESULTADOS

En la última década en la ENSM, los docentes en formación en la enseñanza de las ciencias en secundaria, han hecho un esfuerzo en la innovación de la práctica, con propuestas que buscan incorporar a la enseñanza el uso de recursos digitales, en especial alojados en el internet. Estos trabajos se han enfocado en el diseño de material didáctico digital como imágenes GIF (Aguila, 2009), también existen trabajos enfocados a la evaluación del aprendizaje con TIC (Ugalde, 2011) y otros, más actuales al uso de las redes sociales (Montes de Oca, 2017). Por otro lado, los docentes en servicio por medio de los programas de posgrado como la MEBI, han realizado investigaciones en el uso de recursos digitales y de dispositivos, es el caso del estudio sobre el uso de los DiM (Aguila, 2017).

IMPORTANCIA Y DIFICULTADES EN EL USO DE LAS TIC

Se hace evidente que tanto los docentes en formación, como los que están en servicio, buscan desarrollar propuestas que incluyen el uso de TIC en la enseñanza de ciencias y que

sus propuestas e investigaciones, evolucionan a la par de la dinámica tecnológica, ya sea en el diseño de recursos didácticos digitales en dispositivos fijos, móviles o utilizando ambos. En este sentido en el trabajo de campo sobre el uso de los DiM en la escuela secundaria (Aguila, 2017), encontramos que los docentes de diferentes asignaturas ven de vital importancia utilizar las TIC, porque piensan que los jóvenes viven inmersos en una era digital, con nuevas interpretaciones de la realidad que favorecen habilidades en el manejo de la tecnología fija y la móvil, como si fuera parte nata de su ser (EDF9814-ART, 2014). También existen docentes que ven como una necesidad el uso de las TIC por ser un rasgo generacional, en particular el uso de las redes sociales y el uso del internet, por su uso cotidiano en la comunicación, como medio de información imprescindible y por su impacto en la generación de códigos de comunicación, la producción de textos y las habilidades de lectura, pues en las redes sociales se expresan, argumentan y escriben (EDF9714-ESP, 2014).

Podemos decir entonces, que los jóvenes que cursan la escuela secundaria tienen habilidades digitales natas, que les sirven de manera operacional para construir conocimiento y relacionarse socialmente. En este sentido y a manera de conceptualización, falta formarles en habilidades socio-digitales-afectivas, es decir la escuela tiene un papel importante en guiar a los jóvenes en formas de relacionarse socialmente en una era digital en tres sentidos: responsabilidad social, generación/abordaje de contenido y manejo de emociones, los dos primeros enfocados a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, pero sin olvidar el último elemento que es importante en el manejo de la atención y la emancipación de un condicionamiento marcada de las APP, que usan como anzuelo por medio de las notificaciones.

Sin embargo se encontró también que todo lo que envuelve los DiM, como los prejuicios de padres y docentes que relacionan más al dispositivo con situaciones destructivas, lo que ha generado que los planteles escolares los prohíban en los reglamentos, y en ocasiones que censuren o castiguen su uso dentro de las aulas, hecho no solo visto en la investigación de campo, sino que está documentado se da en otras regiones del mundo (West, 2012). Sin embargo, y pese a estos prejuicios, cada vez es más común ver que los DiM como el Smartphone, son un recurso importante en las actividades escolares. El trabajo de campo revela que el 71% de la comunidad escolar ya lo está empleando en este sentido (n= 106 alumnos / 7 docentes) y que dentro de los significados existe quienes ven potencial en el uso del Smartphone en asignaturas como las de ciencias.

Es importante mencionar que los principales usos de las TIC que logramos observar en docentes en servicio y en formación, es para reforzar lo visto en clases por medio de modelos, simulaciones, organizadores, y en lo que se refiere a los Dim se usan principalmente para el envío, recepción y registro de productos como tareas, reportes y actividades.

Los alumnos por su parte se han centrado en usar sus Dim en la consulta de información de internet y el registro de visitas escolares por medio de la cámara principalmente. Y en ambos casos un punto de concordancia es que se ven limitados por los reglamentos escolares y por la falta de apoyo en la actualización docente, esto de acuerdo con 53% de la comunidad escolar (n= 7 docentes/ 110 alumnos).

Pese a la situación docente y su perspectiva de la situación, reconocen que las TIC son atractivas para los alumnos, además de que son versátiles, variadas y con ellas los alumnos fortalecen lo que en particular identifican como competencias digitales (CDM2414-ING, 2014). Estas concepciones contrastan con una posición que busca mantener habilidades de investigación tradicionales (CAF2214-3E-4, 2014). Aun así el 100% de los docentes están convencidos de que las TIC mejoran la dinámica áulica y pese a esta concepción, el 50% de los alumnos no están de acuerdo, es decir que, no consideran que las TIC contribuyan a mejores ambientes (n= 7 docentes/ 101 alumnos).

Las suposiciones de los docentes se construyen aisladas de las percepciones de los alumnos, lo que nos habla de una falta de investigación sobre los constructos sociales de los alumnos en la etapa de formación, y en propuestas didácticas con el uso de materiales digitales que realmente impacten en el aprendizaje. En el caso de Ciencias el 86% de los docentes consideran que los fundamentos teóricos y la construcción de modelos en conceptos abstractos requieren de imaginación y que los DiM pueden facilitar las representaciones.

De acuerdo a Porras, López y Huerta (2010) para el enfoque teórico que integra las TIC al currículo formal, existen tres obstáculos para llevarlo a la práctica, el primero es institucional, el segundo personal y el tercero tecnológico. Estos tres obstáculos sin embargo están ligados a la normatividad. De acuerdo con West (2012) son numerosas las escuelas que prohíben el uso de los DiM por parte de docentes y alumnos, lo que ha generado que socialmente estos dispositivos estén asociados a la cotidianidad pero no a la escuela, promoviendo prejuicios que finalmente al ser interiorizados se convierten en barreras personales y en limitaciones para la gestión y dotación de tecnología a las escuelas.

Dentro de la exploración de la normatividad escolar y su relación con los alumnos y docentes, se cuestionó a los docentes si consideraban tener barreras institucionales para llevar a la práctica el uso del teléfono celular, todos los docentes (100%) consideraron que el reglamento y el marco de convivencia restringen el uso de estos dispositivos dentro del aula, incluso manifiestan que existe dentro de un reglamento de la SEP y otros (28.5%) consideran que existe un temor o miedo por parte de los docentes para emplear los dispositivos móviles, por lo que puede pasar después de sus actividades, en términos de su mal uso.

En esta misma cuestión la mitad de los alumnos coincide con sus profesores en que institucionalmente existen limitaciones por la prohibición en el uso de los teléfonos móviles en el aula, y en este caso existen más matices para los alumnos, reconociendo principalmente tres barreras por las cuales no podrían usar el teléfono en clase: la distracción, el reglamento, el docente o ambos. 31 de 52 alumnos que respondieron SI en la pregunta 26:

Pregunta 26: ¿Considera que para llevar a la practica el uso del celular en su asignatura allá obstáculos institucionales? Esta pregunta fue contestada por 7 docentes y 104 alumnos; el 100% de los docentes y 50% de los alumnos respondieron que SI (promedio: 75%); de igual manera el 100% de maestros argumentó su respuesta y el 60% de los alumnos que respondieron SI, también argumentó su respuesta.

La prohibición resultó ser de los argumentos más presentes en los testimonios, por ejemplo se dice que: “Se tienen que respetar las reglas” (CAM2414-1D-1, 2014) o “Por qué los maestros lo prohíben” (CAF2314-3B-4, 2014), pero no existe más argumento al respecto, saben que se prohíbe porque se considera malo o porque lo dice el reglamento y el docente, pero no pueden sostener con profundidad el argumento que se reproduce constantemente.

Por su parte los docentes frente al reglamento y la normatividad vigente se ven limitados y con la obligación de ejecutar la norma por temor a ser sancionados o verse involucrados en situaciones problemáticas donde reciban sanciones por parte de la institución (West, 2012), así se observa en los siguientes testimonios:

“De acuerdo al reglamento de SEP e interno de la Escuela está prohibido”

(CDF2414-BIO-1, 2014); “El temor de los docentes” (CDF3314-ESP-1, 2014) y

“Porque después de la hora mía lo pueden utilizar para otras cosas” (CDM8414TALLER-1, 2014).

LAS BARRERAS PERSONALES: NO TE PUEDES PONER OBSTÁCULOS TÚ MISMO

Cuando se les cuestionó a docentes y alumnos si encontraban barreras personales para llevar al aula los dispositivos móviles, la opinión estuvo muy dividida, ganando ligeramente los que opinaron que no encontraban ninguna barrera personal.

Por parte del profesorado, se identifican algunas razones personales por las que no usarían los teléfonos móviles en el aula, la primera es la falta de una buena integración curricular del teléfono móvil en actividades académicas, la segunda es la falta de criterio por parte de los alumnos y la tercera es la falta de recursos económicos para acceder a tecnología de punta, aunando una cuarta relacionada con dificultades de la vista. Mientras que solo se encontró una razón por la que no encuentran barreras personales y tiene que ver con estar actualizados o a la vanguardia.

Con respecto a los alumnos se encontró principalmente en los testimonios, que es decisión de cada uno si se usa el teléfono móvil o no, que no les representa ninguna barrera, porque siempre lo traen cargando, que el problema es el reglamento y los docentes y por último, el principal inconveniente por el cual sería un barrera personal, es que los distrae y no los deja hacer sus cosas, aunque hay que señalar que llamó la atención uno de los comentarios en el que el entrevistado contestó: “No te puedes poner obstáculos tú mismo.” (CAM9414-2C-4, 2014), respuesta que en general engloba sus argumentos, pues no colocó ningún calificativo negativo al respecto, las barreras parecen venir principalmente de otras personas, y asumen que cada uno tiene que tomar la decisión; en otras palabras la barrera podrían ser en última instancia ellos mismos.

Al respecto West (2012) argumentó que incluso alumnos percibían al teléfono móvil como algo ajeno a la educación e incluso dañino, sin embargo en esta exploración con alumnos de educación secundaria, parece ser que reconocen que es una decisión propia y que el mayor daño es la distracción, principalmente en las redes sociales (CAF3314-3B-7, 2014) y también existe el riesgo de que se pueda prestar para Bullying (CAF3314-3B-7, 2014).

BARRERAS TECNOLÓGICAS: MUCHOS GASTOS, HABLAMOS DE ESCUELAS PÚBLICAS

A los docentes se les preguntó si tenían alguna barrera tecnológica para usar los dispositivos móviles en el aula el 71% respondió que SI, argumentando principalmente que “Habría que aprender para los diferentes sistemas operativos” (CDF2414-MAT-1, 2014) o que quizá el modelo de su equipo no era el más adecuado (CDF2414-BIO-1, 2014), en este sentido cuando se les pregunto si conocían algún programa o proyecto que los apoyara en el uso del celular, el

57% contestó que no; por otro lado los docentes que consideraron NO tener barreras mencionaron que: “casi todos los alumnos tienen acceso” (CDF2414-TIC1, 2014), aunque un 20% de los docentes considere que no es así; otra barrera que encuentran es la conectividad al internet y el uso social que los jóvenes dan a estos equipos.

En este mismo sentido, los alumnos consideraron dos principales barreras tecnológicas, la primera es la falta de conectividad a internet y la segunda está asociada con sus relaciones sociales, consideran que es un distractor y contribuye a distanciar a las personas: “Te aleja de la vida social” (CAM3314-2E-5, 2014), un alumnos considero lo económico como una barrera: “Serían muchos gastos, si hablamos de escuelas públicas” (CAF3314-1C-3, 2014). Por otra parte, 59% de los alumnos NO ven ninguna barrera en la tecnología, en su mayoría hicieron referencia a la capacidad de los equipos y su dominio en el funcionamiento: “Hay casi todo en el celular” (CAM41214-2C-3, 2014).

Frente la preocupación presentada por los alumnos en las relaciones sociales y la tecnología, se cuestionó a estudiantes y docentes si era importante trabajar una cultura digital ciudadana, la mayoría de docentes y alumnos coincidieron en que sí es necesaria. Uno de los docentes consideró que si así fuera: “No habría restricción en su uso” (CDF2414-MAT-1, 2014). Otros docentes opinaron que es necesario, por ser parte del contexto al que se enfrentarán los alumnos: “Quienes no tienen acceso son susceptibles de atraso en varias áreas como la comunicación y la obtención de información.” (CDF2414-ART-1, 2014).

Por su parte los alumnos consideraron que esto les facilitaría el acceso y aplicación de esta tecnología, porque aprenderían a darle un uso adecuado lo que les ayudaría a entender mejor y mejoraría su convivencia: “Si es cultura nos enseñaría su uso correcto” (CAF3314-3E-2, 2014) dotan a la cultura de un valor de conocimiento e información que se traduce en mejores relaciones: “Para las personas que no saben convivir.” (CAM9414-2A-30, 2014), además de que lo consideraron como algo actual e innovador.

De acuerdo a Vosloo (2012): “La tecnología móvil está cada día más presente en la sociedad y en la vida cotidiana, y cabe esperar que en un futuro próximo la inmensa mayoría de las personas tenga alguna clase de dispositivo móvil.” (pág. 49). En este sentido de acuerdo al autor el crecimiento de adquisición de estos dispositivos va ser exponencial, si este crecimiento se da en la sociedad, los alumnos estarían en una forma de atraso frente la dinámica que se vive fuera de la escuela. En este sentido la Cultura Digital Ciudadana (Shea, y otros, 2013), ayudaría a delimitar un marco que ayude a las relaciones sociales de estos dispositivos dentro de la comunidad escolar, incluyendo a la familia y comenzando por darle usos didácticos a estos dispositivos.

Parece ser que el principal problema de los dispositivos móviles es un uso inadecuado por parte de los alumnos, a lo que se cuestionó a los propios estudiantes y a los docentes si consideran que los alumnos eran responsables de su equipo móvil.

Todos los docentes coincidieron en que existe un mal manejo de estos dispositivos: “Lo prestan y lo usan más como juguete que como una herramienta didáctica o de consulta de información.” (CDF2414-BIO-1, 2014) y “Existe un mal manejo como invasión a la intimidad y privacidad así como robo de equipo.” (CDF2414-ART-1, 2014). Estos dos argumentos dejan ver dos problemas que antes se habían abordado, el primero que convierten al teléfono móvil en un distractor y el segundo la inseguridad que se ha trasladado al centro escolar, donde existe acoso y robo. Frente a esta situación 26% de los alumnos aseguran que cuidan su equipo de perderlo: “Lo cuido como si fuera mi vida.” (CAM3314-3B, 2014), en segundo lugar 41% piensa que le da un uso adecuado, mencionando sobre el uso de aplicaciones, tiempo de uso y el acceso a la información.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En conjunto, se concluye que existe una falta de articulación de los programas de uso de TIC enfocados al ApreM, un vacío en la investigación en general y en particular la enseñanza de las ciencias con recursos digitales, dificulta el actuar del docente en servicio y del docente en formación.

Dentro de este mismo trabajo y en un esfuerzo por conceptualizar la realidad observada, se encontraron situaciones conflictivas en las habilidades socioafectivas en el uso del Smartphone y un síndrome de inmediatez de la información, entre otras cosas. En particular en lo que respecta a como se desarrollan las HaDig y dentro del fenómeno digital las Habilidades Socioafectivas.

y su impacto en la enseñanza de la ciencia escolar, hay diversos obstáculos, tanto de la concepción del uso de los dispositivos, como de la accesibilidad y del uso responsable.

Es indispensable en el marco del Nuevo Modelo Educativo, trabajar en la investigación sobre el tema y buscar la articulación por un lado, entre los diferentes niveles de educación básica, y por el otro la definición del contenido transversal de HaDig, y cómo se va atender

en las diferentes asignaturas de educación secundaria, las habilidades socio-afectivas y en particular las habilidades científicas con los recursos digitales. Esto será más pertinente si se fundamenta en una mayor investigación educativa al respecto.

REFERENCIAS

- Águila, A. (2009). *El juguete tradicional mexicano como apoyo de estudio en la asignatura de Ciencias II. Una experiencia didáctica en la escuela No. 147*. MÉXICO: Documento Recepcional para obtener el título de Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Física. México: ENSM.
- Águila, A. (2017). *Las tecnologías móviles en la escuela Secundaria desde la Gestión Escolar*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación Básica, Campo Educativo y de intervención Gestión Escolar en la Educación Secundaria. MÉXICO: ENSM
- Águila, A., Rafael, Z., & Echegaray, J. (2016). Los Significados de los alumnos sobre el Uso de Dispositivos Móviles en la Escuela Secundaria. En I. Lozano, & E. Guitiérrez, *De relajos y malestares: La Producción de Sentidos en la Escuela Secundaria* (págs. 37 - 58). México: Plaza y Valdes.
- AMIPCI. (2014). *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014*. México: Asociación Mexicana de Internet.
- MONTES DE OCA, C. (JULIO de 2017). *Uso de la red social Facebook en el proceso de enseñanza aprendizaje de Ciencias II, Física*. Documento recepcional para obtener el título de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en: Física. MÉXICO: ENSM.
- SEP (2016). *Programa de Inclusión y Alfabetización Digital*. México: SEP.
- Shea, S. A., Aguilar, G. P., Olmedo, J. C., Ortega, E., Pérez, R., Robledo, V. F., & Tamés, E. (2013). *Mati-Tec: Aprendizaje-móvil para todos. Un proyecto multidisciplinario de Investigación-acción para la educación básica en escuelas públicas de México. Innovación Educativa*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ugalde, A. (2011). *La evaluación como una retroalimentación del aprendizaje con ayuda de las TICs*. Documento recepcional para obtener el título de Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Física. México: ENSM.
- UNESCO. (2013). Directrices de la UNESCO de aprendizaje móvil. Recuperado el 27 de mayo de 2014, de Serie de Documentos de Trabajo de la UNESCO sobre Aprendizaje Móvil:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/ints/m4ed/mobile-learningresources/unescomobilelearningseries/>

Vooslo, S. (2012). Aprendizaje Móvil y Políticas: Cuestiones Clave. Recuperado el 27 de mayo de 2014, de Serie de Documentos de Trabajo de la UNESCO sobre Aprendizaje Móvil:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learningresources/unescomobilelearningseries>

West, M. (2012a). Activando el Aprendizaje Móvil: Temas Globales. Obtenido de Serie de Documentos de Trabajo de la UNESCO sobre Aprendizaje Móvil:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learningresources/unescomobilelearningseries>

West, M. (2012b). Aprendizaje Móvil para Docentes: Temas Globales. Obtenido de Serie de Documentos de Trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learningresources/unescomobilelearningseries/>

LAS TIC: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

María Dolores Adame Villa, Alfredo Bartolo López
y Nancy Miriam Salmerón Mosso

Institución: Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Nivel de Estudios: Profesores Investigadores

Correo electrónico: lolisadame@hotmail.com, balahoo_75@hotmail.com,
licenamiri@hotmail.com

Reporte parcial de investigación.

Línea Temática: 8. Formación docente y tecnologías educativas.

Resumen

Se presenta un avance de investigación en torno a los resultados de profesionalización en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento TAC en docentes y estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, apoyados por la Fundación Telefónica, con el objetivo de contribuir en la mejora de los trayectos de formación de ambos. Este reporte utilizó un método mixto, con énfasis en el ejercicio de actividades predeterminadas que permiten avanzar en un nivel cada vez más complejo, desde básico hasta avanzados, para que 26 docentes y 45 estudiantes de cuarto año desarrollen estrategias en las aulas en nivel básico y superior apoyados con TIC y TAC. Se complementa con una revisión documental de tipo fenomenológico y hermenéutico, tomando como muestra el total de inscripciones, para efectuar un análisis comparativo de los avances; además de los resultados de entrevistas centradas en el significado que profundizan sobre los elementos del desempeño, resaltando tres dimensiones: tecnológico, pedagógico y de desarrollo profesional. Ante ello se hace evidente la brecha generacional entre el aprovechamiento de docentes y alumnos, así como el impacto que tiene en las aulas y en el desarrollo profesional.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Formación Docente.

Planteamiento del problema

Actualmente el uso de la tecnología para la apropiación de conocimientos es fundamental, ante ello los docentes de formadores tienen que conocer y capacitarse sobre el tema, esto se investigó en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” identificando la necesidad de establecer trayectorias formativas para mejorar las competencias informacionales e informáticas (Adame, Bartolo, Soberanis, & Gómez, 2018).

Las brechas generacionales han marcado que los retos de los formadores de docentes en la escuela normal cada vez son mayores, primeramente, por los cambios en las plataformas tecnológicas y también por la necesidad de cambios en los planes y programas tanto de educación básica como en las escuelas normales.

La formación de docentes en la institución es en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (Plan 1999) y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (Plan 2018); en la primera solo existe una asignatura llamada “El uso de los medios en la enseñanza” dentro del mapa curricular, que tiene como propósito el conocimiento sobre las características de los principales medios masivos de comunicación y en la malla curricular del Plan de estudios 2018 hay un solo espacio en el tercer semestre con la asignatura “TIC y multigrado” que se enfoca en la apropiación de un marco teórico durante las tres unidades de aprendizaje.

Es importante mencionar que la mayoría de los docentes de formadores no han obtenido de manera institucional una profesionalización en el ramo del uso de las tecnologías y aplicaciones para implementar recursos que innoven las prácticas educativas, aunque algunos tienen elementos que ha sido adquiridos por iniciativa propia, pero en su mayoría no tienen una certificación.

Considerando la importancia de la mediación docente ante las tecnologías para el desarrollo de los adolescentes, y las investigaciones desarrolladas en la institución se tomaron acciones por las autoridades de la escuela normal, entre las que destaca la acreditación de paquetería a través de Testing Program para los profesores de la escuela normal; posterior a ello se firmó un convenio de colaboración con la Fundación Telefónica para formar a docentes y alumnos de cuarto año, a través de cursos online en dos rutas una sobre Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y otra sobre innovación con la finalidad de mejorar las intervenciones educativas en diferentes asignaturas.

El análisis se enfoca en la utilidad de aplicación de la tecnología, a través del impacto de la profesionalización de los docentes y alumnos, como mediación en actividades establecidas en la planificación, así como el uso de aplicaciones en el desarrollo de las jornadas de observación y práctica, en el servicio social bajo la modalidad de Trabajo Docente realizado en el último momento de la formación en la licenciatura e incluso en los egresados que actualmente están laborando en la modalidad de telesecundaria, desde esta perspectiva surge la interrogante ¿Cómo impacta la profesionalización de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la formación de docentes?

Marco teórico

La formación docente es un tema actual y en el país se están realizando diversos esfuerzos como el cambio de los planes de estudio de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes, en colaboración con docentes de diferentes instituciones que aportan sus conocimientos para mejorar los trayectos formativos con la experiencia de quienes directamente imparten las asignaturas.

El rediseño curricular 2018 para 93 escuelas normales tomó como punto de partida el Plan de estudios anterior realizando la transformación tomando en cuenta las tendencias educativas, señalando de manera específica cinco puntos: el dominio profundo de las disciplinas académicas, prácticas pedagógicas frente a grupo desde primer año, la incorporación de la educación socioemocional, formación para la educación inclusiva y el uso de las TIC (SEP, 2018).

En la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el objetivo 4 menciona que se necesita garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, además incluye en el apartado 4c el aumento de la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional, lo que fundamenta la importancia de generar un plan de estudios acorde a las necesidades educativas del país.

El acercamiento con la Fundación Telefónica y La Caixa impulsó el desarrollo profesional a través de la adquisición de competencias del siglo XXI, mediante un convenio con la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” con el objetivo de que los docentes y estudiantes interesados adquirieran los conocimientos y habilidades necesarias que les permitiera una integración del uso de las TIC al proceso de enseñanza, generando de esta

forma la implementación de metodologías innovadoras que potencialicen el aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

El proceso formativo permitirá a los docentes cursar dos rutas de formación: TIC e Innovación subdivididas en tres niveles: básico, medio y avanzado. La ruta TIC aborda conocimientos sobre las Tecnologías de Información y Comunicación necesarios para que el educador aprenda a manejarlas de forma técnica y las incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias pedagógicas innovadoras. Se parte de conocimientos y habilidades computacionales básicas con las que debe contar el participante, hasta llegar a un nivel avanzado que incluye el conocimiento y manejo de recursos tecnológicos más específicos y diversificados. La ruta innovación incorpora conocimientos sobre el pensamiento creativo en el nivel básico, la incorporación de experiencias innovadoras aplicadas en el aula como el mobile learning en el nivel medio y la creación Apps educativas en el nivel avanzado (Fundación Telefónica, 2018).

La formación de docentes ante los avances tecnológicos puede mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, pero es necesario involucrarse en la alfabetización digital y mejorar las competencias informacionales que actualmente no están en los contenidos curriculares de los planes de estudio, los docentes en formación los aprenden por sus propios medios durante su trayectoria académica y los profesores se han involucrado en virtud de algunas oportunidades de formación generalmente en paquetería (Word, Excel, Power Point) por su propia cuenta, sin embargo como menciona Manuel Area la formación del profesorado en TIC debe incluir tres grandes dimensiones:

- Formación como persona y ciudadano del siglo XXI, de la sociedad de la información, en la que el conocimiento y uso de las TIC desempeña un papel fundamental. Esta formación es permanente a lo largo de toda la vida.
- Formación didáctica, capacitación como docente. Estudio de la tecnología educativa y sus posibles usos en la enseñanza.
- Formación como educador, que le haga consciente de cómo los nuevos medios también educan, transforman la sociedad y condicionan su vida y la de sus alumnos. Para ello sería necesario una adecuada educación en materia de comunicación o educación mediática (Area, Gutiérrez, & Vidal, 2012, pág. 14).

En un primer momento se hablo solamente de las TIC como un dominio instrumental de las herramientas digitales, pero actualmente también se han desarrollado las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) con un proceso metodológico que aporta en la apropiación de saberes y se adapta a los contenidos curriculares establecidos y además están las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) que impulsa al propio

aprendizaje de manera activa y también las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) que se enfocan a la comunicación en el mundo a través de diversos medios (García & Fernández, 2017).

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) según Belloch (2020) proponen una combinación de recursos, interactividad, apoyo y actividades de aprendizaje estructurada. Los EVA fomentan de manera más activa la comunicación, la apropiación de conocimiento de manera autodidacta, pero también colaborativa y con flexibilidad a través de una plataforma digital; son necesarios actualmente para la formación de docentes, pero en muy pocos espacios curriculares se utilizan como apoyo.

Un aspecto fundamental en el seguimiento de actividades académicas con apoyo de tecnología es la mediación, porque se necesita establecer de manera organizada las estrategias académicas y el seguimiento puntual, con la finalidad de que quién la utilice no pierda el sentido de aprendizaje; existen cuatro elementos de este proceso que se requieren tomar en cuenta: los contenidos curriculares, los profesores, los alumnos y el medio tecnológico.

Metodología

Para realizar la investigación se utilizó un método mixto, en un primer momento se hace un análisis cuantitativo con los resultados de los avances obtenidos durante el trayecto formativo de docentes y alumnos tomando en cuenta los 71 inscritos, a través de un seguimiento puntual desde septiembre 2018 a junio 2019; en un segundo momento se hace un estudio transversal de alcance descriptivo apoyado en una encuesta con escala de tipo Likert planteada a una muestra aleatoria de catorce sujetos que participaron en el trayecto de formación como alumnos o como docentes bajo tres dimensiones: tecnológica, pedagógica y de desarrollo profesional con categorías diversas, que permiten identificar una realidad contextual, efectuando el análisis de la entrevista centrados en el significado de acuerdo a Kvale (2014) y finalmente en un tercer momento se realiza una revisión documental de tipo fenomenológico y hermenéutico, apoyado por los datos cuantitativos y las categorías de la encuesta aplicada.

Desarrollo y Discusión

El total de inscripciones fue de setenta y una personas 26 docentes y 45 alumnos, de los cuales al término de la primera ruta de TIC en el nivel básico donde se abordaron los temas

de Alfabetización digital, Ofimática básica, Búsqueda en red y aprendizaje colaborativo solo concluyeron el 61.5% de los docentes y 75.5% de los alumnos. En cuanto a la ruta de Innovación nivel Básico que aborda los Sistemas de innovación y Mobile Learning solo concluyeron el 53.8% de los docentes, bajando considerablemente y se mantuvieron en el proceso el 75.5% de alumnos. Cabe mencionar que si no acreditaban los cursos no podrían proseguir al siguiente nivel que era el intermedio para las dos rutas de aprendizaje.

Los resultados de la ruta TIC avanzado que abordaron las herramientas con valor didáctico, diseño de experiencias en red y gestión del conocimiento, los resultados fueron los siguientes: el 50% de los docentes lograron concluir esta formación, los alumnos alcanzaron el 53.3 % de aprovechamiento, aprobando la ruta mencionada.

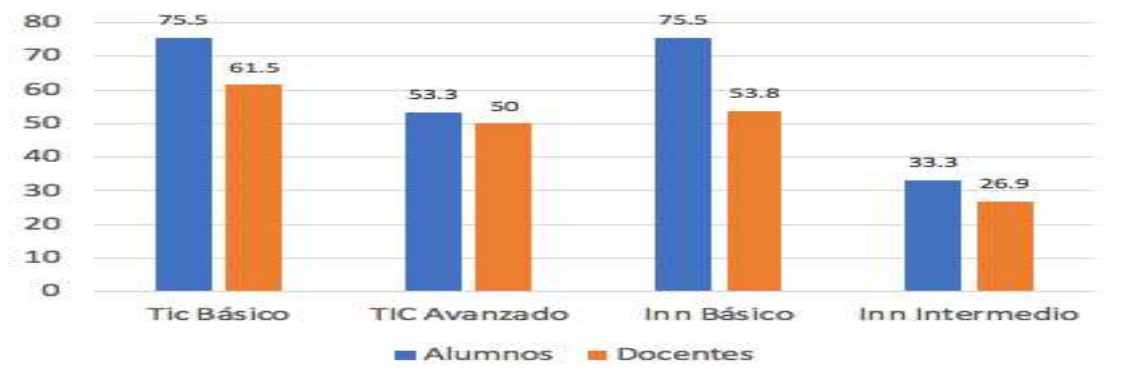
La ruta de Innovación intermedia abordó la temática exclusiva de experiencias innovadoras y aquí los resultados fueron de 26.9% docentes que lo terminaron y 33.33 alumnos lograron concluir. No se encontraron los datos del nivel intermedio de la ruta TIC y tampoco hubo apertura de la plataforma para el nivel avanzado de la ruta de Innovación.

En cuanto a las entrevistas realizadas se aplicaron a docentes que se inscribieron a las rutas de formación, así como a los alumnos que en ese momento estaban en formación y también a los que tomaron alguna asignatura con los profesores que se formaron en las dos rutas, se analiza la entrevista centrados en el significado, lo que implicó una codificación y la identificación de categorías, para condensar y la interpretación del significado (Kvale, 2014).

Resultados

En la gráfica se aprecia de manera directa el aprovechamiento en los dos trayectos formativos y se observa que en el nivel avanzado se mantiene el promedio, sin embargo, en TIC avanzado hay un decremento y en la ruta de Innovación nivel intermedio el porcentaje de aprovechamiento de manera general fue de 43.66%.

Gráfica 1. Aprovechamiento de las trayectorias de formación



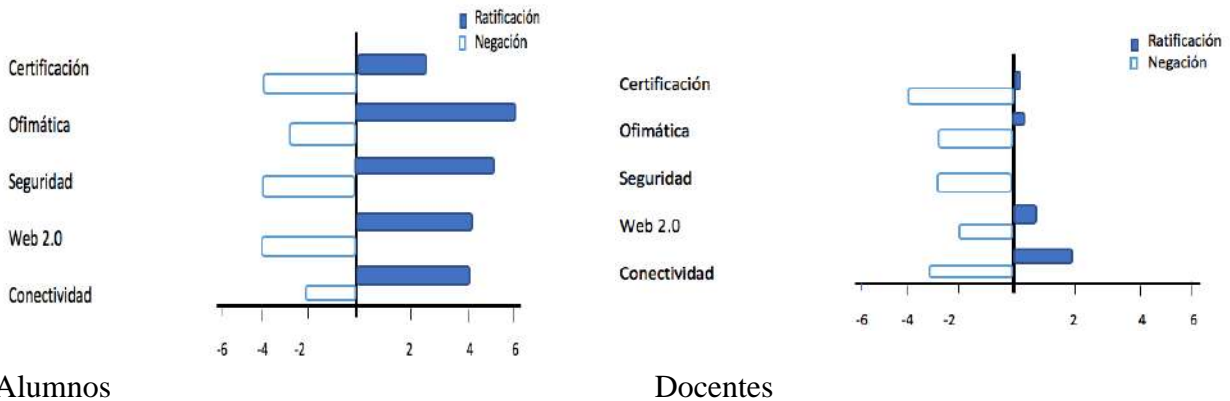
Cabe mencionar que al finalizar las rutas no se abrió la de innovación avanzada por la poca participación, los que alcanzaron el nivel intermedio no lograron obtener la constancia, pero hay evidencias de que concluyeron y del esfuerzo por no solo concluir, sino de la aplicación en las aulas.

Los docentes de los formadores que se involucraron de manera constante en las dos rutas de formación lograron una visión diferente del uso de la tecnología en las aulas y de la gestión para el desarrollo profesional, esto se constata en las encuestas que se aplicaron a los alumnos que en ese momento formaban parte de los grupos en los que se impartían asignaturas como La enseñanza de la Geografía y La enseñanza de la Física y de la Química en el ciclo escolar 2018 - 2019.

En cuanto a los docentes que contestaron la encuesta se observa que algunos que se habían resistido a la formación en TIC ya están en proceso de mejora, utilizan cada vez más recursos de apoyo dentro de las mismas sesiones, como para el uso de su desarrollo profesional, quienes no lograron terminar desde los primeros niveles, desde la propia encuesta muestran una negación a la profesionalización, cabe mencionar que en su mayoría de los docentes prefieren actualizarse de manera presencial en lugar de cursos online.

En las encuestas aplicadas a los alumnos egresados que actualmente están integrados al servicio docente se observan grandes avances porque tiene certificaciones y acreditación de las dos rutas, actualmente siguen aplicando las estrategias en las escuelas con los alumnos a su cargo. Los alumnos que actualmente se encuentran en formación están en proceso, pero de manera empírica, acercándose por su propia cuenta a la mejora del uso de las TIC tanto en el ámbito pedagógico como en el desarrollo profesional. Es evidente la brecha generacional, lo que se puede validar en la gráfica 2 de las categorías de la dimensión formación en TIC.

Gráfica 2. Descripción de categorías



Conclusiones

Ante los cambios tecnológicos que se enfrentan actualmente, hay nuevos retos y los docentes tienen que enfrentarlos, porque los ambientes educativos cada vez más incluyen elementos que ofrecen mejorar la apropiación de conocimientos y quedar fuera de esto se puede convertir en una desigualdad de oportunidades para algunos sectores de la población.

La implementación de políticas públicas para el uso de tecnología en el área académica requiere de conocimiento y de formación constante para hacer intervenciones con rumbos precisos, porque no solo es manejar la paquetería o algunas aplicaciones, sino además identificar los conocimientos curriculares para hacer las adecuaciones y plantear situaciones que den la oportunidad de aprender y desaprender.

Los resultados obtenidos permiten identificar la importancia de crear entornos virtuales de aprendizaje, pero en la formación de los docentes se requiere que las propias asignaturas que señala la nueva malla curricular propongan herramientas tecnológicas diversas de apoyo que planteen la aplicación en la educación básica, independientemente del contexto que se enfrente.

Se considera también que los alumnos puedan tener oportunidades de obtener certificaciones de paquetería y manejo de tecnología para la educación. En algunos estados se promueven dichas certificaciones desde la educación media superior, pero en otros no, e incluso son requisitos de ingreso a la educación superior; para la formación de docentes ya es indispensable que desde las convocatorias de ingreso se solicite, sin embargo para aquellos contextos con el cual no se cuente con ello, en primer año se podría ofertar desde las

instituciones un curso optativo mediante alguna plataforma o de manera presencial como un requisito para la trayectoria formativa de docentes.

En cuanto a los docentes de los formadores se observa un mayor acercamiento hacia las tecnologías de aquellos que se atrevieron a desarrollar las rutas de aprendizaje, ante ello es importante crear redes de colaboración que permitan redimensionar estas rutas y ofertar tanto de manera presencial como on line cursos de plataformas, de aplicaciones, de las nuevas propuestas tecnológicas que surjan para la educación.

El impacto de la formación docente en las tecnologías marco una brecha generación entre alumnos y docentes, ante ello la necesidad de fortalecer las competencias informacionales e informáticas prevalece, será necesario que el trayecto formativo de formadores de docentes sea constante y se fomenten la interacción entre pares para identificar diversas formas de aplicación de la tecnología para la mejora del aprendizaje.

Los egresados que culminaron las trayectorias formativas muestran en las encuestas que siguen aplicando las TIC, pero sobre todo las TAP articulando contenidos curriculares que inciden en la apropiación de conocimientos, además de que también las utilizan para el desarrollo profesional y lo más importante es que cambian el rumbo de los alumnos de educación básica asignados, motivando y transformando a otras generaciones.

REFERENCIAS

- Adame, V. M., Bartolo, L. A., Soberanis, S. R., & Gómez, S. E. (2018). Tecnologías y Aprendizajes: Investigación y Práctica. *La apropiación de la tecnología, elemento fundamental en la formación de docentes* (págs. 403-410). Costa Rica: Ciata.org.
- Area, M. M., Gutiérrez, M. A., & Vidal, F. F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. España: Ariel.
- Belloch, C. (2020). *Universidad de Valencia*. Obtenido de Pedagogía: <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Fundación Telefónica. (2018). Proyecto de Formación Docente. *Tecnología educativa e innovación pedagógica. Propuesta Operativa*. CDMX, México.
- García, N. E., & Fernández, M. M. (2017). TIC,TAC, TEP, TRIC. *Aula*, 78.

Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

SEP. (2018). *DGESPE*. Obtenido de CEVIE: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128>

LOS ALCANCES DE LA REALIDAD AUMENTADA DENTRO DEL AULA

FORMACIÓN DOCENTE Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

Diana Alejandra Hurtado Plata
Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”
Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria
d.p29@live.com

RESUMEN

El principal objetivo de este estudio es emplear la tecnología de realidad aumentada como un recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una serie de aplicaciones móviles orientadas a potenciar la práctica docente. Se plantea analizar los resultados de la implementación tecnológica de la realidad aumentada para contribuir positivamente y revolucionar los procesos dentro del aula, abarcando lo establecido en el plan y programa de estudio vigentes en educación básica. Con esta invención tecnológica el alumno podrá observar objetos en 3D mediante cualquier

dispositivo electrónico que cuente con cámara, logrando captar la atención y motivando al estudiante en cuanto a la apropiación de contenidos académicos. El presente estudio busca servir como análisis del uso de la realidad aumentada aplicada como recurso didáctico en las prácticas educativas, para mejorar y potenciar la educación mediante un proceso innovador sustentado en las nuevas tecnologías con un enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVE: Educación, Tecnología, Realidad aumentada, Recurso didáctico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Existe relación alguna entre la educación y las nuevas tecnologías? El sistema educativo está hecho para que el alumnado y docente cuenten con herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, mejor conocidas como recursos didácticos (Sánchez, 2008), que con el paso del tiempo tienden a tornarse obsoletas y hasta cierto punto limitantes, lo que origina un estancamiento en las nuevas generaciones. Algunas estrategias didácticas del docente en la actualidad orillan al alumno a entender y asimilar información por un tiempo determinado. Sí consideramos la información creciente y cambiante que el estudiante debe ir asimilando, llegamos a la conclusión de que se requiere de un instrumento que facilite, logre y fortalezca el aprendizaje, que el alumno se apropie de los conocimientos para que así se vuelva un aprendizaje significativo (Quesada, 2002).

En un artículo de la revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Hernández (2008) menciona como la tecnología siempre ha causado un gran impacto en la educación, la impresión de textos permitió la creación de libros como instrumentos para el aprendizaje, y el remplazo de pizarras y gis por lápiz y papel permitieron que se preservara nuestra escritura. En la actualidad, los esquemas están cambiando, las tecnologías han ido evolucionando vertiginosamente y esto ocasiona consecuencias al entorno de los estudiantes, lo cual debería transformar la metodología y estrategias utilizadas dentro del aula.

Dado esto surge el análisis de los alcances de la realidad aumentada dentro del aula, con el fin de sentar las bases para combinar las nuevas tecnologías con el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la educación básica.

MARCO TEÓRICO

Con relación a la educación, Rita y Keneth Dunn (1978, como cita Cabrera en “El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual”, 2016) realizaron un análisis de la forma en que nuestro cerebro recibe la información, lo cual es un aspecto fundamental en el aprendizaje, y explican que el ser humano puede percibir en forma visual, auditiva o kinestésica todo lo que le rodea. Esto es importante, porque al existir varias formas de percepción, existen también varias formas de aprendizaje, la educación debe entonces proporcionar una variedad de recursos didácticos que cubran las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, Kreger (2003, como se cita en Study Guides and Strategies, 2016) llevó a cabo una investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes visuales, y encontró que logran

asimilar con grandes trozos de información comprendidas intuitivamente de a saltos, en lugar de una gradual acumulación de hechos aislados, pequeños pasos o hábitos estructurados ganados a través de la práctica. La autora concluye con una lista de estrategias de aprendizaje, en las cuales afirma que utilizando herramientas visuales se puede conseguir un aprendizaje significativo, en el caso de la tecnología, recomienda utilizar las ventajas de los elementos visuales de las computadoras al estudiar o ubicar información. Al utilizar las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje, se puede lograr un mejor manejo de la información y de los contenidos académicos.

Cabe mencionar y resaltar el papel que ha jugado la tecnología como recurso didáctico en las aulas, explica Franco (2008) en su libro “Educación y Tecnología: Solución radical que durante la invención y generalización de la televisión”. La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México implementó el sistema de telesecundarias en 1996 para escuelas de educación media, llevando a cabo la instalación de receptores de televisión en las aulas. Sin embargo, el autor señala que no se obtuvo mejoramiento significativo en el desempeño o aprendizaje de los estudiantes, ni en la calidad de la enseñanza. Posteriormente se utilizó la tecnología de computación por medio de un servidor con terminales conectadas que ejecutaban la llamada “instrucción programada”, la cual obligaba al alumno a una secuencia rígida de lectura seguida por cuestionarios de respuesta múltiple.

En ambos casos el fracaso de estos intentos estaba predicho. Tenían algo en común: la pasividad forzada del estudiante, es decir era un simple receptor pasivo de textos.

No obstante, este tipo de tecnologías en su mayoría comerciales son orientadas meramente a espacios industriales y de la vida cotidiana, su condición didáctica dependerá del contexto y las actividades desarrolladas por el usuario. En este caso las aplicaciones utilizadas en el presente estudio se contextualizan propiamente como un recurso didáctico adaptable a las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, Sanabria (2011) como se cita en America Learning & Media dice que: “La tecnología de realidad aumentada permite optimizar el grado de aprendizaje en la formación. Se consiguen diferentes resultados en su uso. Por un lado, lo primero que se obtiene es el aumento en la atención por parte del usuario, a partir de la innovación que esta tecnología brinda. En segundo lugar, el hecho de que el usuario no deba distraer su mirada del objeto que está estudiando o analizando, para leer un instructivo o ver un vídeo o guía; hace que el grado de error disminuya y permita que la formación pueda desarrollarse en el lugar de los hechos, no sólo en forma teórica en un aula”. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje se amplía al utilizar y manejar las nuevas tecnologías como herramientas para el apoyo del aprendizaje constructivista. “Estas herramientas le ofrecen opciones para lograr que el aula tradicional se convierta en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades

innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden al mismo tiempo que se divierten” (Hernández, 2008).

METODOLOGÍA

Basándonos en una observación directa, el primer acercamiento se dio con una demostración a un pequeño grupo de niños de 7 años, al momento de presentarles mediante una aplicación móvil planetas, animales y figuras con la tecnología de realidad aumentada, los niños se mostraron interesados, asombrados e incluso emocionados.

En otra ocasión se tuvo la oportunidad de aplicar el libro de realidad aumentada “Dinoaventuras” con una niña 3 años y medio de edad a la cual se le mostró el libro y cómo se utilizaba en conjunto con la aplicación, al principio el interés fue significativamente notorio, pasados 30 minutos la niña era capaz de utilizar la aplicación por sí sola.

El primer estudio cuasi-experimental se dio durante el proceso de prácticas de observación de alumnos de primer semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” en la Escuela Primaria “Benito Juárez” ubicada en la comunidad de Tetanchopo, Navojoa, Sonora en un contexto urbano. El salón de clases con el que se trabajó tenía aproximadamente 25 alumnos que oscilan entre 9 y 10 años. Se planteó una actividad de comprensión lectora, en su acción inicial formaron equipos de 4 integrantes por afinidad para leer, el maestro les proporcionó lecturas que podían ser cuentos o fábulas, y como producto tenían que entregar un resumen y pasar al frente a explicar las ideas principales de la lectura.

En el caso de un equipo, se le proporcionó “DinoAventuras”, en un principio no se les explicó en qué consistía el libro y simplemente se les indicó que comenzaran la actividad. Posteriormente a esto, se les mostró la función del libro en conjunto con la aplicación y cada que el equipo leía una página, el facilitador mostraba la función de la aplicación móvil. Después de esto continuaron las mismas instrucciones que los demás equipos y se hizo el análisis y observación de la reacción de los alumnos al utilizar esta tecnología.

Otra experimentación del uso de la realidad aumentada en el aula da lugar en la Escuela Primaria “José María Morelos” en Pueblo Nuevo, Navojoa, Sonora. En esa ocasión se trabajó con dos grupos en uno se aplicó Aumentando la Educación para desarrollar la actividad y en el otro no, ambos de 4to grado.

En el grupo A que constaba de 22 alumnos, primeramente, se explicó a la maestra encargada del grupo como utilizar la aplicación en conjunto con el libro de “DinoAventuras”, la maestra organizó a los alumnos para que trabajaran en binas o en equipos de tres, se entregaron

tabletas electrónicas y libros para realizar la actividad de lectura, después de esto se les indicó que al finalizar contestarían una encuesta y realizaron una actividad en la cual escribieron y dibujaron lo que entendieron. El desarrollo de la lectura duró aproximadamente 25 minutos y la encuesta y actividad fue realizada de entre 15 y máximo 20 minutos.

En el grupo B, que contaba 23 alumnos, se organizó a los alumnos para que trabajaran en binas o en equipos de tres, y seguido de esto se repartieron solamente los libros, se le indicó al grupo que leyeran únicamente la mitad del libro y realizaron la misma actividad que el grupo A y para finalizar se les proporcionó la tableta electrónica para que interactuaran con el resto del libro, seguido de esto contestaron la misma encuesta. El desarrollo de la lectura sin la tableta duró aproximadamente 15 minutos, conforme iban terminando la actividad se les pasaba la tableta para que conocieran Aumentando la Educación.

RESULTADOS

En la observación hecha en la niña de 3 años, se demostró que la tecnología de realidad aumenta es intuitiva y fácil de usar. La niña, con ayuda de un adulto, utilizó “DinoAventuras”, pasados casi 30 minutos, la niña fue capaz de interactuar por sí misma con el libro y la aplicación, lo que nos demuestra la facilidad con la que el niño en una corta edad puede llegar manipular este nuevo recurso didáctico.

En el caso del estudio realizado en la Escuela Primaria “Benito Juárez” en Tetanchopo, al momento de utilizar “DinoAventuras” cuando los alumnos aun no sabían en qué consistía el libro, las actitudes mostradas ante práctica lingüística eran indiferentes y apáticas al contenido del texto, los alumnos no querían participar en la lectura y pasaban el libro a sus otros compañeros. Después de que se les mostró la función del libro en conjunto con la aplicación cambió significativamente las actitudes de los niños participantes, se mostraron mayormente interesados, a comparación de antes de conocer la aplicación, en leer el contenido del libro y visualizar las figuras que mostraba el celular.

En la escuela primaria “José María Morelos” de Pueblo Nuevo, Navojoa, Sonora se pudo observar un interés significativo en la actividad de lectura, en la encuesta realizada a los docentes del mismo plantel se mencionan que únicamente se utilizan materiales de lectura como los libros académicos y libros de cada grado en específico que se encuentran en la biblioteca escolar.

En ambos grupos, los alumnos a pesar de haber terminado de leer seguían observando los dinosaurios mediante la aplicación. En el segundo grupo cuando aún no se les daba a conocer la aplicación de realidad aumentada, había aproximadamente 3 alumnos que se mostraban

indiferentes a las instrucciones de la maestra, después de utilizar las tabletas electrónicas esto cambio notablemente. En comparación con el grupo A, el grupo B tardo más tiempo en dar inicio con la actividad.

En los productos obtenidos de la actividad, podemos comparar como los alumnos asimilan patrones básicos de lo que observan en la aplicación, mientras que en el grupo B algunos alumnos ni siquiera realizaron el dibujo indicado, la percepción de los niños del grupo A fue más específica en ciertas escenas y características de los dinosaurios mostrados en el cuento.

En la encuesta contestada por los alumnos encontramos que respecto a la utilización de la tecnología en la lectura el 71.1% de los alumnos aseguran que les llamaría más la atención los contenidos del texto , el 84.4% coincide en que entendería mejor la lectura con animaciones y sonidos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema educativo ha buscado en innumerables ocasiones, en la mayoría de los casos fallidos, implementar la tecnología a procesos de enseñanza-aprendizaje, orillando al profesor a cambiar un número significativo de estrategias o métodos pedagógicos, buscando así la constante actualización del maestro, sin poner al alcance herramientas de capacitación que facilite dicho proceso.

Como menciona Falieres (2006) en su libro *Cómo enseñar con las nuevas tecnologías en la escuela de hoy*, algunas investigaciones han demostrado que las experiencias de enseñanza desarrolladas con las nuevas tecnologías resultan en general muy motivadoras para los alumnos y son eficaces para propiciar el logro de ciertos aprendizajes. Una experiencia innovadora en el ámbito educativo puede ser considerada como la semilla de una futura reforma educativa.

Se atribuyen estos resultados a la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación, lo cual incrementa el interés y motivación de los usuarios hacia el aprendizaje de los contenidos presentados, pues de manera natural, el ser humano siente curiosidad por la innovación, tal como mencionan Rita y Keneth Dunn (1978, como cita Cabrera en *El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual*, 2016) el ser humano necesita de varios medios de enseñanza para que su aprendizaje sea significativo. Los maestros partícipes en la actividad coinciden en que la implementación las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje ayuda a captar la atención y el interés del alumno.

Un gran inconveniente al que debe hacer frente el método didáctico es establecer condiciones de enseñanza más dinámicas para que los recursos tecnológicos puedan ser aprovechados en todas sus posibilidades.

El uso de la realidad aumentada en el aula supone brindar una serie de recursos didácticos orientados a la educación primaria, mediante el uso de las nuevas tecnologías móviles. Tal como lo indica Sanabria (2011, como se cita en America Learning & Media, 2016), existen dos ventajas en el uso de estas tecnologías, primero, optimiza el grado de aprendizaje a partir de la innovación que esta tecnología brinda y, segundo, el usuario focaliza su atención en un solo objeto de estudio, minimizando el grado de error, lo cual permite que el aprendizaje se adquiera no solo sea de forma teórica, si no también, de manera práctica, como se menciona en Uteblog (UTEL Editorial, 2016) las tecnologías educativas permiten el mejoramiento de programas educativos además de la posibilidad de evaluar las actitudes y experiencias que se obtuvieron cuando se utilizaron las nuevas tecnologías. Ya que el uso de estas sirve para reforzar el conocimiento ya obtenido, permitiendo encontrar más información y actualizaciones al instante.

Se realizó una entrevista al profesor Francisco Jusacamea maestro en escuela primaria y en la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, al estar inmerso 9 años en la labor docente en Educación primaria y 4 en Normal Rural, basándose en su experiencia habla respecto a la utilización de recursos didácticos tradicionales en habilidades motrices y alumnos que no están a la par con el resto que ahí es donde todavía podemos observar prácticas educativas con recursos didácticos tradicionales pero que están dando resultados, por la necesidades de la situación o contexto están dando resultados y pues es la única justificación del que estén todavía en las aulas. Cabe destacar la gran diferencia entre la implementación de la realidad aumentada y los métodos tradicionales para la enseñanza en nivel básico, que radica en que, con una aplicación, el docente puede tener acceso a recursos didácticos de temas de necesarios para su planeación de clases al alcance de un dispositivo móvil, y que el alumno goce de libre accesibilidad a la serie de aplicaciones que se le pueden ofrecer.

El uso de la realidad aumentada puede aportar una nueva solución, algo nuevo a la escena educativa sin perder contacto, ni con la realidad, ni con los condicionantes sociales y políticos. Brindando al docente una gama de material de apoyo en clases, e inclusive transformando algunas estrategias del docente, para dar resultados positivos en el desarrollo del alumnado.

Con el uso de la realidad aumentada se busca crear:

- Mayor interactividad.
- Flexibilidad.
- Adaptación.

- Una interfaz sencilla.

Con la posibilidad de fortalecer y facilitar entornos más flexibles en la formación, la potenciación de escenarios y entornos educativos, favoreciendo el aprendizaje tanto colaborativo, como grupal. No se puede negar el hecho de que hoy en día las nuevas tecnologías son un gran poder, un poder casi ilimitado. Pero también debemos saber que es un instrumento, un instrumento que es capaz de condicionar el destino de la educación.

REFERENCIAS

- America Learning & Media. (10 de Octubre de 2016). *Realidad Aumentada: Su impacto en la formación* . Obtenido de www.americlearningmedia.com:www.americlearningmedia.com/component/content/article/63-tendencias/246-realidad-aumentada-su-impacto-en-la-formacion
- Cabrera Albert, J. S. (10 de Octubre de 2016). *El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual*. Obtenido de rieoei.org:rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf
- Falieres, N. (2006). *Cómo enseñar con las nuevas tecnologías en la escuela de hoy*. Buenos Aires: Printer Colombiana S.A.
- Franco, J. (2008). *Educación y tecnología: Solución radical*. México: Siglo XXI.
- Hernández Requena, S. (Junio de 2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías. Aplicado al proceso de aprendizaje*. Obtenido de rusc.uoc.edu/
- Quesada, R. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo guías del estudiante*. México: LIMUSA.
- Sánchez Maza, M. Á. (2008). *Diseño de medios y recursos didácticos*. México: LIMUSA.
- Secretaría de Educación Pública. (19 de Agosto de 2011). *gob.mx*. Recuperado el 27 de 09 de 2017, de Programa de Estudio 2011 Quinto grado - Español: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15768/Quinto_grado-Espanol.pdf
- StudyGuides and Strategies. (10 de Octubre de 2016). *Aprendizaje visual / espacial*. Obtenido de studygs.net: <http://www.studygs.net/espanol/visual.htm>
- UTEL Editorial. (13 de Agosto de 2016). *La tecnología educativa como apoyo pedagógico*. Obtenido de utel.edu.mx: <http://www.utel.edu.mx/blog/rol-personal/la-tecnologia-educativa-como-apoyo-pedagogico/>

LOS MOOC: TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Laura Patricia Flores Tenorio

Gerardo Paul Arvizu Serapio

laurafloresytenorio@hotmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Resumen

El presente estudio tiene como propósito evaluar la eficacia del desarrollo de un mini MOOC para ser usado en las prácticas profesionales que realizan los estudiantes de la Escuela Normal Superior... (por evaluación, omitimos el nombre de nuestra institución). Como parte de la metodología, en primer lugar, se aplicó un cuestionario para revisar y analizar los conocimientos de los alumnos sobre las *tic* (las tecnologías de la información y de las comunicaciones) y la innovación educativa. Los resultados demostraron que no hay conocimiento concreto sobre estos temas; confundiendo innovación con tecnologías educativas. A la par, se impartió un taller sobre el diseño y creación de un mini MOOC (Massive Online Open Courses) con el fin de que los estudiantes desarrollaran el propio. Los resultados fueron muy alentadores, era necesario que los futuros docentes comprendieran a cabalidad qué son las tecnologías educativas y su función como herramientas de integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El haber creado y diseñado un módulo del mini MOOC, les permitió, a su vez, desarrollar sus competencias profesionales y genéricas.

Palabras clave: Las *tic*, innovación educativa, MOOCS, formadores normalistas, práctica profesional.

Antecedentes

Para muchos pensadores e intelectuales contemporáneos, los cambios tecnológicos que se dieron a partir de finales del siglo pasado han modificado de forma rápida el comportamiento y la forma de vida de la humanidad. Lipovetsky (s.f.) señaló que “ya no estamos en la

sociedad del consumo, sino en la del híper-consumo, aplicada a la postmodernidad. En la década del 50 ó 60 había un televisor, un teléfono y un automóvil por familia. El consumo era colectivo, familiar. Hoy, vemos un pluri-equipamiento de los hogares”. Baudrillard, crítico de la sociedad contemporánea, explica que “los progresos de la abundancia, es decir, de disponer de bienes y de equipamientos individuales y colectivos son cada vez más numerosos” (Baudrillard, 2009, p.24).

El uso de las nuevas tecnologías repercute en el entorno económico, político, social y cultural; impactando a cada una de las generaciones. Hoy en día, hay una marcada tendencia a identificar a cada generación según ciertas características de comportamiento y fecha de nacimiento; un ejemplo de lo anterior son los llamados *Baby Boomers*, *Generación X*, *Millennials*, *Centennials*, etc. Ferreiro (2006) profundiza en la denominada generación “*Net*” o “*N*”. Según este autor, las nuevas generaciones, llamadas así por su vinculación a la “*RED*”, están influenciadas cada vez más por las tecnologías de la información y de las comunicaciones (*tic*). “La generación *Net* da un salto cualitativo al pasar de simple espectadores a usuarios con grandes posibilidades de participar, jugar, entretenerse, buscar, hacer, resolver, establecer relaciones, llevar a cabo proyectos conjuntos a pesar de la distancia y el tiempo” (2006). Bajo el contexto anterior, se educan y forman los jóvenes, niñas y niños; todos ellos marcados por la presencia de las *tic*. Convendría entonces, cuestionarse cómo se forman estas generaciones y el impacto de las *tic* tanto en su vida cotidiana, como en la académica.

Planteamiento del problema

En la actualidad, es importante entender qué significa innovar en la educación superior, y sobre todo, comprender que innovar no está relacionado única y exclusivamente con el uso de las *tic*. Innovación, en educación superior, significa hacer cambios que logren impactar a los alumnos y alumnas, y que al mismo tiempo, éstos y éstas puedan aprender más y mejor. Por tanto, se debe entender que, innovar, no necesariamente, está relacionado con el uso de la tecnología; innovar o cambiar significa provocar aprendizaje activo (Jerez, 2019). Partiendo desde este punto, y para efectos de esta investigación, se usarán a las *tic* como herramientas que permiten aprender y enseñar de manera significativa.

Hay un sinnúmero de *tics* para ser usadas en el aula, Entre las más novedosas, se encuentran: los desarrollos impulsados por IA (Inteligencia Artificial), Analítica Aumentada, Dispositivos Autónomos, Espacios inteligentes, la Computación Cuántica, los Gemelos Digitales, Edge Computing; además de las *tic* tradicionales, la pizarra digital, las tablets, las

mesas interactivas, los libros digitales, las aplicaciones educativas y las plataformas de enseñanza digital.

En México, es probable que las instituciones privadas estén a la vanguardia en el uso de las *tic*; por el contrario, a la escuela pública, parece que estas tecnologías no las ha impactado del todo. Vázquez (2016) explica que las *tic* en la educación pública de México han logrado un esfuerzo disparado. El autor señala que el gobierno federal ha impulsado programas exitosos en el uso de las *tic* como www.librosmexico.mx y otras plataformas. Sin embargo, este esfuerzo se ha encontrado con serios problemas. La conectividad, es uno de ellos. En las escuelas públicas en México la conectividad es “uno de los obstáculos para utilizar las *tic* en la educación, ya que menos del 12% de las primarias y secundarias del país cuentan con PC enlazadas a Internet” (2016). También, aunado a lo anterior se encuentra la falta de preparación docente en el uso y manejo de las *tic*.

El problema que se presenta en este reporte de investigación se plantea de la siguiente forma: ¿Es vital que los estudiantes normalistas comprendan que las *tic*, dentro del ámbito educativo, deben lograr una alfabetización digital centrada en la adquisición de habilidades esenciales para utilizar correctamente el hardware y el software, y que al mismo tiempo las *tic* apoyen a los futuros maestros y maestras a desarrollar y practicar sus competencias académicas?

El planteamiento del problema de investigación que da lugar a la necesidad de realizar una investigación, se resume de la siguiente forma.

- Los estudiantes demuestran poco o casi nulo conocimiento sobre innovación educativa.
- Los estudiantes demuestran poco o casi nulo conocimiento sobre las *tic*.
- Se puede observar que los estudiantes no distinguen la diferencia entre innovación educativa y las *tic*.
- Los estudiantes no pueden explicar correctamente cuál es el propósito pedagógico para usar las *tic* en el salón de clase.
- En su práctica profesional los alumnos evidencian poco conocimientos de las *tic*.

Después de las consideraciones anteriores, la justificación de esta investigación se apoya en el argumento de que es relevante que futuros docentes empleen de manera correcta, al menos, una *tic* en su práctica profesional. Por ende, nos hemos planteado, como objetivo principal, lograr que los estudiantes normalistas de nuestra institución entiendan a cabalidad la diferencia entre las *tic* e innovación educativa, para que posteriormente “adopten” una *tic*, en este caso preciso, desarrollen un curso tipo MOOC y lo empleen en su prácticas profesionales.

Marco teórico

En la actualidad, existen diversas posturas para definir lo que son las *tic* y más aún, cuáles son las características de éstas dentro del ámbito educativo. Al haber mucha teoría al respecto, la confusión entre los docentes y futuros formadores se hace presente. Daccach en Sánchez Duarte define a las *tic* como las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información (2008). Por otra parte, Alcántara (2007) establece que las *tic* “se consideran como las herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de una forma variada”. Belloch, las define como tecnologías relacionadas al almacenamiento, procesamiento, recuperación y comunicación de la información a través de diferentes dispositivos electrónicos e informáticos (2012).

Si bien, no hay definiciones precisas sobre las “*tic* educativas”, sí hay suficiente estudio sobre el uso de éstas en el ámbito de la educación. En primer lugar, Belloch determina que las *tic* propician un “aprendizaje constructivista y significativo”. Los estudiantes logran consolidar sus conocimientos previos al integrarlos con los nuevos a través del uso de las nuevas tecnologías educativas. Vázquez (2016) explica que en México el uso de las *tic* en el ámbito educativo promueve que los estudiantes desarrollen completamente sus competencias de autonomía y responsabilidad. Finalmente, un fundamento teórico relevante es la referencia de las *tic* establecida por la DGESE en el programa de estudio 2012 del 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria:

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic), aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

Son diversas las *tic* que pueden ser empleadas como recursos y herramientas educativas. Sin embargo, se ha decidido por un curso tipo MOOC. Un MOOC puede ser definido como un “Curso Masivo en Línea y Abierto”, la definición anterior; de hecho, es un acrónimo en inglés para (Massive Online Open Courses). Los MOOC inician como herramienta esencial de las *tic*, en el MIT, a partir de 2001. Los MOOC se diferencian de otros cursos, fundamentalmente, por su carácter masivo, online, gratuito, de conocimiento para compartir

en “abierto”, sin requisitos de matriculación, de corta duración, estructura en vídeos educativos y enseñanza ofrecida por expertos respaldados por universidades de prestigio internacional y con la posibilidad de acreditación en algunos casos que corrobore las destrezas adquiridas (Clark, 2013). Castaño y Cabero en Cabero y Marín (2012) señalan que las siguientes características son esenciales para un cursos MOOC:

- Es un recurso educativo que tiene cierta semejanza con una clase, con un aula.
- Con fechas de comienzo y finalización.
- Cuenta con mecanismos de evaluación.
- Es online.
- De uso gratuito.
- Es abierto a través de la web y no tiene criterios de admisión.
- Permite la participación interactiva a gran escala de cientos de estudiantes.

Como toda *tic*, el MOOC presenta ventajas y desventajas, críticas positivas y negativas. Existe un estudio realizado por la Compañía Garner y citado por Cabero, Llorente y Vázquez (2014) en donde a través de una gráfica se puede observar el “ciclo de sobre expectativa de las *tic*”; obsérvese lo anterior en la figura 1.

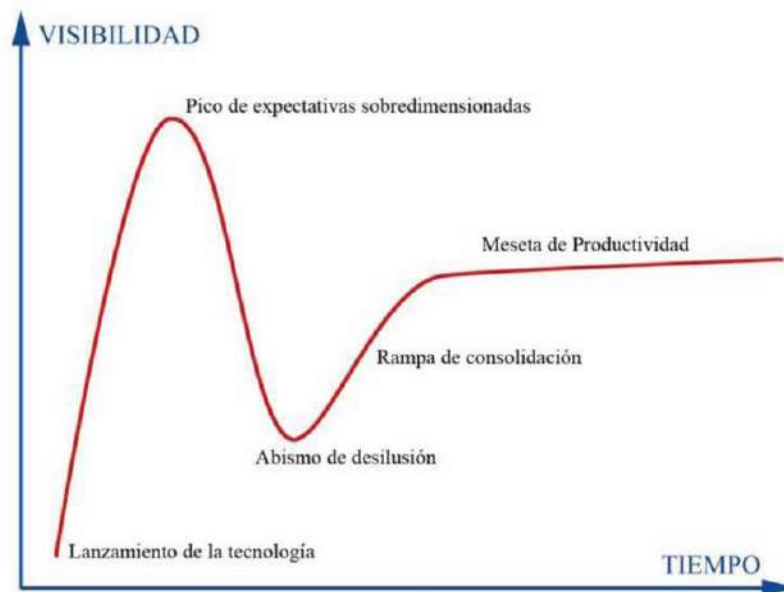


Figura 1. Ciclo de sobre expectativa de las tecnologías según Gartner (Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/File:Gartner_Hype_Cycle.svg)

Cabero, Llorente y Vázquez (2014) señalan que: “en la actualidad sobre los MOOC, nos encontramos en la fase de sobredimensión”:

Diferentes informes Horizon presentan a los MOOC como una tecnología que en un horizonte no muy alejado, penetrará fuertemente en nuestras instituciones de formación superior. Valga como ejemplo de lo que decimos, que en el referido a las instituciones de formación superior en Iberoamérica (Durall, Gros, Maina, Johnson & Adams, 2012) se nos señala que los MOOC se implantarán en nuestras instituciones de educación superior en un horizonte de cuatro a cinco años. Además, en dicho informe se justifica su relevancia para la educación en tres aspectos fundamentales: Primero, los MOOC van un paso más allá de los contenidos educativos. Segundo, el potencial de los MOOC se basa en que utilizan la red como estructura al tiempo que adoptan una concepción abierta del aprendizaje. Tercero, Los MOOC amplían el acceso a la formación al ofrecer oportunidades de aprendizaje con independencia de la afiliación a una institución en particular.”

Torres y Gago (2014, p.13) explican que hay diversas clasificaciones de los MOOC; de hecho, estos autores señalan que Clark (2013) define a ocho tipos:

- **transferMOOC**: cursos ya disponibles que son trasladados a formato MOOC.
- **madeMOOCs**: más innovadores, hacen uso efectivo del vídeo y de material interactivo y tienen un nivel de calidad superior.
- **synchMOOCs**: tienen una fecha fija de comienzo y de finalización.
- **asynchMOOCs**: no hay fecha fija de comienzo ni de finalización, hay flexibilidad en los plazos de entrega.
- **adaptiveMOOCs**: proporciona experiencias de aprendizaje personalizadas.
- **groupMOOCs**: el foco se encuentra en la colaboración que acontece entre pequeños grupos.
- **connectivistMOOCs**: énfasis en la conexión entre una red de participantes.
- **miniMOOCs**: mucho más limitados en tamaño con respecto al concepto tradicional.

Para efectos de este proyecto, se trabajó con el mini MOOC, que es, como se citó anteriormente, un formato mucho más limitados en tamaño con respecto al concepto tradicional (2013: 14).

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto práctico se eligió trabajar con el curso: *Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje*, impartido durante el ciclo escolar 2018-2019 dentro del Programa de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (inglés) cuarto semestre, grupo "único" y bajo la modalidad escolarizada. Cabe señalar que este grupo estaba conformado por seis alumnas y un alumno.

El proyecto consistió en tres fases. En primer lugar, se eligió que este grupo fuera el primero en diseñar y desarrollar un mini MOOC en el curso *Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje*. Los contenidos de este programa son los ideales porque los estudiantes tienen como objetivo principal desarrollar un plan de estudios. Con ellos, se reflexiona a dónde quieren llegar y cómo quieren hacerlo, así que, transversalmente, se podía enseñarles a desarrollar y usar su mini MOOC.

Para iniciar, se les pidió a los alumnos que contestaran un cuestionario basado en el estudio de Taquez, Renfijo y Mejía (s.f.). Del anterior trabajo, se adaptaron y diseñaron las siguientes preguntas abiertas:

- a. ¿Qué son las tecnologías educativas para ti?
- b. ¿Qué significa innovación educativa para ti?
- c. ¿Cuáles tecnologías educativas conoces?
- d. ¿Cuáles has usado en tus clases?
- e. ¿Para qué sirven las tecnologías educativas?
- f. ¿Por qué son necesarias las tecnologías educativas?
- g. ¿Qué significa una competencia?

Cuando se terminó de aplicar el cuestionario el cual duró menos de una hora, nos percatamos que las respuestas de los alumnos fueron diversas y con mucha confusión sobre el significado de las *tic* y sobre innovación educativa. Atendiendo a lo anterior, se decidió realizar un taller de cinco horas para que los alumnos pudieran comprender y “aprehender” los conceptos teóricos. Primeramente, se impartió una sesión teórica-práctica. Posteriormente, se realizó una dinámica para evaluar la exposición académica previa. Se pidió a los estudiantes que

crearan un cuestionario sobre un tema gramatical en inglés, en la plataforma de *Kahoot*, y que después, los demás compañeros lo “jugaran”. Más tarde se hizo la reflexión sobre el impacto de las *tic* y se les cuestionó si, de acuerdo a ellos, después del *Kahoot*, consideraban que hubo aprendizaje significativo. Al finalizar la sesión, los estudiantes se integraron en una pequeña mesa redonda para determinar qué tan importante son las tecnologías en la en el ámbito educativo.

Para la siguiente sesión, se les presentó la plataforma *Coursera*, se les pidió se inscribieran en un curso y trabajaran con un módulo. En la tercera sesión, se les explicó lo que significa un MOOC y se inició la impartición del taller para el diseño y construcción de su mini MOOC.

Resultados

Por cuestión de tiempo, cada alumno, no diseñó un mini MOOC completo, sino un solo módulo. Se les pidió que una de sus clases del módulo fuera, en primera instancia, presentada en el grupo en donde realizaban su práctica profesional y posteriormente, lo subieran a la plataforma de *YouTube*. Aquí dejamos un link con el trabajo de la estudiante Monserrat López Márquez <https://youtu.be/3qTbDZhMBzA>, el cual evidencia parte del proyecto propuesto. En suma se concluye que:

- a. Hubo un progreso en cuanto a sus competencias tecnológías.
- b. Se desarrolló su pensamiento creativo.
- c. Se desarrolló su pensamiento crítico.
- d. Existió aprendizaje significativo.
- e. Se apropiaron de los recursos tecnológicos para acceder y generar conocimiento.

Discusión y conclusiones

Para iniciar la discusión, es relevante citar lo siguiente:

Este curso se enmarca en los estándares de la UNESCO acerca de competencias en tic para docentes, los cuales marcan el interés de que los profesores desarrollen métodos innovadores de utilización de la tecnología para (que permitan crear) entornos de aprendizaje más eficaces, así como de que se apropien de recursos para acceder y generar conocimiento. (SEP, 2013).

El párrafo anterior, resume los resultados que se lograron al realizar este proyecto. Los estudiantes no sólo comprendieron lo que son las *tic* y sus características dentro del ámbito educativo, sino que comprendieron que innovación educativa con o sin tecnología, significa inspirar a los alumnos. Asimismo, comprendieron que no todas las tecnologías educativas nos aportan conocimiento, ni desarrollan las diversas competencias y que algunas *tic* podría servirles tanto para sus prácticas profesionales, así como en su futuro como docentes.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (2009). *La Sociedad de Consumo* (p. 24). Madrid: Siglo XXI.
- Belloch, C. (2012) *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M., & Vázquez, A. (2014, January). *Las Tipologías de Mooc: su Diseño e Implicaciones Educativas*. *Profesorado*, 18(1). Recuperado de: ISSN 1989-639X .
- Castaño y Cabero en Cabero, J. & Marín, V. (2012). *La capacitación en TIC del profesorado universitario en un Entorno Personal de Aprendizaje*. *El proyecto DIPRO 2.0. New approaches in Educational Research*, 1, 2- 7. Recuperado de: <http://naerjournal.ua.es/article/view/9>
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*.onald Clark Plan B. Recuperado de: <http://arkplanb.blogspot.com.es/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Ferreiro, Ramón F. (2006) *El reto de la educación del siglo XXI: la generación N* Apertura, vol. 6, núm. 5, noviembre, 2006, pp. 72-85 Universidad de Guadalajara de Guadalajara, México.
- Jerez, O., Chiple, R., & Hasbún, B. (2019, December 23). *Curso MOOC, Coursera. Enseñar y aprender en la Educación Superior*. Recuperado de <https://www.coursera.org/learn/educacion-superior/home/welcome>
- Sánchez Duarte, Esmeralda (2008). *Las tecnologías de información y comunicación (tic) desde una perspectiva social*. *Revista Electrónica Educare*, XII(),155-162.[fecha de Consulta 9 de Febrero de 2020]. ISSN: . Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194114584020>

Taquez, H., Renfijo, D., & Mejía, D. (s.f.). Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior. In Recursos Portaleducoas.org. Recuperado de:
<http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5030.pdf>

Torres Mancera, D.; Gago Saldaña, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 17, no 1, pp. 13-34. 34 RIED v.

SEP Secretaría de Educación Pública (2013) Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012. Recuperado de:
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/las_tic_en_la_edu

Zabaleta, F. (s.f.). Recuperado de <http://educacion.uc.cl/listado-de-noticias/615-lipovetsky-analizo-el-hiper-consumo-y-la-sociedad-postmoderna-en-guilles->

NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LAS TIC

Nombre de los autores. María Eduviges Saltijeral Buena

saltijeral0419@gmail.com

Jorge Alfonso Carmona Soto.

carmonajorge6@gmail.com,

José Ángel Triana Gutiérrez

jatg1956@yahoo.es

Institución de procedencia. Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Línea temática 8: Formación Docente y Tecnologías Educativas.

Resumen

En el currículo vigente para la formación de docentes se integra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que es importante conocer la situación de los docentes en relación al nivel de logro que tienen de las competencias relacionadas con las nuevas tecnologías. En este reporte se da a conocer la información obtenida de la aplicación de una encuesta a una muestra de los formadores de docentes que atienden el Plan y Programas de Estudio del Modelo Educativo para las Escuelas Normales del año 2018, concretamente del tercer semestre, de una muestra representativa de cinco Instituciones Formadoras de Docentes, del Estado de Durango. El cuestionario se elaboró a partir de las competencias digitales que propone Chero, V. H. El objetivo de esta investigación es obtener información de las competencias digitales que se requieren para aprehender el nuevo currículo, analizar el nivel de logro que cada uno de los docentes tiene sobre dichas competencias e identificar las necesidades y las problemáticas por las que atraviesan; a partir de los resultados obtenidos diseñar estrategias para orientar la actualización, la capacitación y la certificación en competencias digitales.

Palabras clave: competencias digitales, conocimiento, encuesta, gestión, TIC.

Planteamiento del problema

EL Modelo Educativo para las Escuelas Normales 2018, plantean una relación interactiva entre el conocimiento que ofrece el contexto educativo y el conocimiento que se puede obtener a través del uso de TIC.

Las TIC se consideran como “herramientas clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas y son valiosas para investigar, resolver problemas, producir materiales y contenidos educativos, expresar ideas e innovar” (SEP, 2017); pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; características como el almacenamiento, transmisión de información, dinamismo, multimedia, interactividad, conectividad, entre otras, abren un sin fin de posibilidades para desarrollar estrategias que posibilitan, tanto la enseñanza como el aprendizaje. Para un uso eficiente y orientado al cumplimiento de lo planteado en cada uno de los espacios curriculares, depende en gran medida de la disponibilidad, el conocimiento y uso que se haga de las nuevas tecnologías. Estos aspectos se pueden convertir en detonantes para gestionar los conocimientos o en limitantes que llevan a docentes y alumnos a la exclusión educativa. “El aprovechamiento de las TIC depende del nivel de apropiación que el profesor tenga de éstas para diseñar e implementar espacios educativos significativos”. (Valencia, M. T. et al, 2016)

En las Instituciones Formadoras de Docentes se cuenta con un número considerable de docentes, de los cuales la mayoría tiene acceso a las TIC; sin embargo, todavía hay un buen número de ellos que no tienen un buen nivel de logro en competencias digitales; les falta la actualización, capacitación adecuada y la incursión en las certificaciones en las nuevas tecnologías, principalmente en la dimensión pedagógica; por otro lado, los espacios curriculares ya traen un enfoque que requiere de ciertas competencias digitales para su puesta en marcha, por lo que se considera fundamental tener información para la toma de decisiones en cuestión de capacitación y certificación de los docente en TIC.

Es importante reconocer que, una gran mayoría de los formadores de docentes, tienen un manejo insuficiente de las TIC, no sólo en la parte técnica o tecnológica, también en el dominio pedagógico y una marcada brecha digital en comparación con muchos de sus estudiantes, muchos de ellos “nativos digitales”, por el contrario, muchos docentes se consideran “analfabetos digitales”.

TIC e innovación van de la mano, la relación que guardan con la gestión del conocimiento puede darse en varios niveles: uno básico, en donde se tienen solamente nociones elementales acerca del uso de las TIC; uno en donde se puede profundizar acerca de ciertos conocimientos, a la vez que se utilizan y se evalúan; otro en donde se pueden generar nuevos conocimientos, a partir de los ya existentes.

Las interrogantes que guían el estudio son: ¿Cuáles son las competencias digitales necesarias para abordar los espacios curriculares del nuevo Modelo Educativo para las Escuelas Normales? ¿Cuál es el nivel de logro de las competencias digitales que tienen los formadores de docentes que habrán de atender los diferentes espacios curriculares? ¿A qué problemáticas

se pueden enfrentar los docentes, de no tener un suficiente nivel de logro en las competencias digitales para el cumplimiento de lo estipulado en cada uno de los espacios curriculares? ¿Cómo pueden los docentes gestionar conocimientos para ser competentes digitales?

El objetivo general de este estudio es identificar las competencias digitales que se requieren para aprehender el nuevo currículo; de manera específica se pretende contar con información que dé cuenta del nivel de logro que los formadores de docentes tienen de las competencias digitales; analizar las problemáticas a las que se enfrentan los docentes cuando no tienen un buen nivel de competencia digital y conocer las estrategias que utilizan los docentes para gestionar conocimientos que les permitan consolidar las competencias digitales a través de la actualización, la capacitación y la certificación.

Marco teórico

En la actualidad los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las TIC para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI, de tal manera que, para poder lograr un serio avance es necesario capacitar y actualizar al personal docente, además de equipar los espacios escolares con aparatos y auxiliares tecnológicos, propios de los avances tecnológicos actuales, aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, que permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, y como lo señala el curso “Las TIC en la Educación”, de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012, las instituciones formadoras de docentes *deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental* (DGESPE, 2013).

Así mismo, considerando la relevancia que tiene la utilización de herramientas tecnológicas dentro de su formación académica y profesional el mismo documento menciona que, *es prioridad mejorar la práctica pedagógica de los docentes mediante la generación de acciones que favorezcan el desarrollo de competencias en el ámbito de las tic, incluyendo las relativas a la utilización de herramientas y contenidos digitales diversos; la búsqueda, gestión y adquisición de conocimientos en los distintos campos de conocimiento utilizando las TIC, así como la creación de nuevos ambientes y experiencias educativas con base en los recursos tecnológicos; todo ello desde una perspectiva crítica y considerando la transversalidad de las tecnologías* (DGESPE, 2013).

Por tanto, se considera importante mencionar que ante la múltiple información a la que se encuentran expuestos los estudiantes normalistas y ante la necesidad de desarrollar las competencias requeridas para la utilización de las TIC es indispensable establecer la relación que se construye con las teorías del aprendizaje presentes en los planes de estudios vigentes

en la educación normal, para tal efecto, deben privilegiarse actividades donde el aprendizaje se constituya en conocimiento aplicado y contextualizado a las realidades propias de los futuros docentes (Ferrer, 2016).

Dentro de la presente investigación, se hizo un recorrido por las diferentes teorías del aprendizaje y se pudo constatar que en su esquema, estructura y organización se encuentra presente el desarrollo de competencias en las que implica la aplicación de las diversas TIC. Siguiendo algunos de los postulados teóricos podemos afirmar que la educación experimenta hoy en día un cambio lento pero radical en relación a la manera como se comprende el conocimiento y el hecho de la comunicación. Este cambio está favorecido por el desarrollo de las TIC con la pertinencia de la introducción de éstas en las aulas de clase.

Metodología

Este estudio se enmarca dentro de la investigación no experimental, es una investigación “*ex post facto*”, se seleccionaron a los docentes en función de que posean o no determinadas características, quien investiga no tiene control sobre las variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. Es un estudio descriptivo, que utiliza la encuesta como metodología. (Psicocode, 2018).

El estudio se realizó con docentes de 5 Instituciones Formadoras de Docentes: Escuela Normal “Profesor Carlos A. Carrillo”, Escuelas Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, Instituto de Estudios Superiores “General Lázaro Cárdenas del Río” y el Centro de Actualización del Magisterio, que atienden las Licenciaturas con el Plan y Programas de Estudio 2018, concretamente participaron 62 maestros.

Para la realización de esta encuesta primero se analizó el Modelo Educativo para las Escuelas Normales, de donde se extrajo información que permitió inferir las competencias digitales; de este análisis se desprende que estas competencias corresponden, en gran medida, con las que competencias docentes para mediaciones pedagógicas en contextos digitales que enuncia Chero, V. H., (2017).

1. Experto en la asignatura que desarrolla.
2. Gestionar herramientas web.
3. Gestionar información en la web con fines educativos.
4. Participar en redes sociales de docentes.
5. Integrar las TIC al currículo de sus asignaturas.
6. Gestionar experiencias de aprendizaje en escenarios combinados.
7. Gestionar experiencias de aprendizaje colaborativo en línea.
8. Investigador permanente de su práctica pedagógica.

La encuesta se llevó a cabo en línea. El software utilizando fue el *google drive*. La aplicación utilizada despliega en automático la información de las respuestas elegidas por los docentes encuestados.

Se elaboró un cuestionario como instrumento para hacer la recogida de la información para evaluar el logro de las competencias en TIC de los formadores de docentes. El cuestionario utiliza una escala tipo *Likert*, con preguntas cerradas que hacen referencia al nivel de logro de las competencias docentes para mediaciones pedagógicas, en donde los docentes respondieron indicando sus conocimientos, situaciones y/o actitudes. Se establecieron cinco posibilidades de respuesta para cada pregunta, donde *sí y lo sabría explicar*, es la mayor valoración y *lo desconocía*, la de menor ponderación.

Las variables estudiadas fueron: *nivel de logro de las competencias digitales*, estableciéndose ocho competencias; para cada una de ellas se estructuraron preguntas que desagregaban los saberes, las habilidades y las actitudes; la otra variable estudiada fue la de las necesidades y problemáticas a las que se pueden enfrentar los docentes.

Desarrollo y discusión

La encuesta se contestó por el 51.6% de mujeres y por el 48.4 de hombres. Las edades de los encuestados van desde los 25 hasta los 50 años o más; se aprecia que la mayoría de los docentes encuestados de las Instituciones Formadoras de Docentes son mayores de 41 años, con un 59.7%, mientras que un 40.3% son menores de 40; de éstos un 14.5% se consideran docentes noveles, están en el rango de 25 a 30 años. De la muestra de docentes encuestados un 40.6% manifiesta haber recibido actualización y/o capacitación para el uso de las TIC con usos didácticos, mientras que el 59.4% afirman no haber recibido actualización y/o capacitación para el uso de las TIC para usos didácticos. El 27.9% cuenta con alguna certificación en TIC, mientras que el 72.1% no cuenta con ninguna.

Las áreas de oportunidad se centran en seguir impulsando la actualización, la capacitación y la certificación en TIC.

Competencia 1. Experto en el curso que imparte

Un 60.7% de los docentes encuestados atiende los cursos de la malla curricular acordes a su perfil académico, lo que da certeza que se tienen conocimientos para abordar los programas; el otro 39.3% manifiesta no tener el perfil académico, por lo que manifiestan tener algunas debilidades al respecto. “Para gestionar los medios en una asignatura no se necesita ser experto en TIC, sino experto en la asignatura que desarrolla” Chero, V. H., (2017).

Competencia 2. Gestionar herramientas web

Al cuestionar a los docentes si gestionan herramientas web, como apoyo a la formación continua, un 36.1% afirman que sí las gestionan y, de ser necesario sí lo sabrían explicar; el 39.3% las gestionan siempre; el 21.3% sí las gestionan, pero con ayuda; solamente un 3.3%

afirman que no la gestionan y/o la desconocen. La gestión de herramientas web con fines educativos la realiza el 30.6% de los docentes encuestados y además sabrían explicar cómo la gestionan; el 50% la gestionan siempre, pero no sabrían explicar cómo lo hacen; el 14.5 la gestionan, pero con ayuda; el 4.9% no gestionan herramientas web.

Competencia 3. Gestionar información en la web con fines educativos

La gestión de información a través de las TIC, hoy en día puede ser un factor que determina y/o condiciona el que los formadores de docentes puedan cumplir los propósitos que marcan los Planes de Estudio.

Un aspecto que se considera significativo es que los formadores de docentes, en términos generales, no utilizan repositorios académicos tales como: *Alicia, renati, la referencia, remeri, opendoar*, entre otros, pues el 45.9% afirma desconocerlos; el 8.2% afirma que no las utilizan; el 29.5% lo pueden hacer, pero con ayuda; solamente el 13.1% sí lo hacen siempre y un 3.3% además de utilizarlos, sabrían explicarlos. Las bases de datos y buscadores especializados tales como: *google académico, citeseer, scopus, ideas, sciencedirect, dialnet*, entre otras, sí son utilizadas por la mayoría de los formadores de docentes, el 32.3% afirma que sí lo hace y sabrían explicarlo; el 37.1% lo hace siempre; el 16.1% sí lo hace, pero con ayuda; solamente el 3.4% no son capaces de hacerlo y el 11.3% desconocen este campo. Las bases de revistas científicas tales como: *latindex, scielo, redalyc, redib*, entre otras, son utilizadas y sabrían explicar cómo las utilizan por el 22.6% de los docentes encuestados; mientras que el 40.3% afirma que sí las utilizan siempre; un 9.7% las utilizan con ayuda; llama la atención que un 6.5% no las utilizan y el 21% las desconocen. La utilización de gestores de contenido tales como: *youtube, diigo, padlet, audacity, scoop, dropbox, wordart, google, forms*, entre otros, son utilizados por el 32.3% y sabrían explicar cómo los utilizan; el 41.9% los utilizan siempre; el 17.7% sí los utilizan, pero con ayuda; el 3.2% no los utilizan y el 4.8 los desconocen.

Competencia 4. Participar en redes sociales de docentes

La participación en redes de investigación educativa es una actividad que muy pocos docentes realizan, solamente el 9.8% de los docentes encuestados sí lo hace y lo sabría explicar; mientras que el 16.4% sí participan siempre; el 29.5% lo hacen, pero requieren ayuda; el 23% no participan en redes y el 21.3% de los docentes desconocen el tema.

Actualmente las redes académicas se consideran como un potenciador para el desarrollo de la educación, permiten a los académicos trabajar con flexibilidad, en un ambiente de cooperación y de impulso al desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural en una comunidad, equipo, grupo o región; permiten la integración para la solución de temas y temáticas comunes; facilitan el intercambio de datos, información, conocimiento y propician la reflexión, el análisis y la productividad académica. (Reynaga, 2010).

Competencia 5. Integrar las TIC al currículo de sus asignaturas

Las herramientas digitales para la elaboración de evidencias de aprendizaje son utilizadas por el 29% de los docentes y sabrían explicar cómo usarlas; el 43.5% las utilizan siempre; solamente el 3.2% no las utiliza. Otro punto que se considera relevante es la integración de las TIC al trabajo áulico, pues el 29% sí las utiliza y sabría explicar cómo las utiliza; el 51.6%

las utiliza siempre y el 19.4% las utiliza con ayuda. Al cuestionar a los docentes si tienen habilidades en el manejo de las TIC dentro del aula, un 30.6% afirma que sí tiene y lo puede demostrar, el 35.5% afirman que se consideran hábiles siempre y el 33.9% manifiestan que tienen habilidades limitadas. Una fortaleza de los docentes es que la gran mayoría sí utilizan las TIC con fines didácticos, el 35.5% las utiliza y sabría explicar cómo las utiliza, el 59.7% las utiliza siempre y el 4.8% las utiliza, pero necesita ayuda. Al preguntarles si consideran que tienen conocimientos suficientes para el manejo eficiente de las TIC con fines didácticos, solamente el 22.6% afirma tenerlos y sabría explicarlos; el 35.5% sí los tiene, aunque no sabría explicarlos; el 30.6% sí tiene conocimientos, pero necesita ayuda; el 11.3% manifiesta no tenerlos. La opinión de los docentes del uso de las TIC en clase se diversifica, mientras que para el 21% es un factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes, para un 51.6% es una herramienta de apoyo alternativa para la enseñanza de los diversos contenidos, un 16.1% la considera como un recurso importante para mejorar la enseñanza, un 4.8% afirma que promueve el interés y la motivación de los alumnos, para el 6.4% es considerada como una alternativa que no necesariamente influye en el aprendizaje de los estudiantes.

Competencia 6. Gestionar experiencias de aprendizaje en escenarios combinados

“Hoy no basta tener excelentes docentes para escenarios presenciales, es prioritaria la necesidad de prepararlos para cumplir funciones tutoriales en modelos educativos abiertos”.
(Chero V. H., 2017)

De manera específica se cuestionó a los docentes si han explorado la página de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), concretamente el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE), llama la atención que el 16.1% sí la han explorado y sabrían explicarlo; el 41.9% la exploran siempre; el 25.8% la utilizan, pero requieren ayuda; el 4.8% no la han explorado y el 16.1% afirman no tener conocimiento de su existencia. El 95.1% de docentes pudo descargar el Programa del curso que atenderán en el 2º semestre, Plan de estudios 2018, solamente el 4.9% no lo descendieron. La descarga de la mayoría de las lecturas para abordar los contenidos de cada uno de los programas la realizó el 60.7% de manera exitosa, el 11.5% sí las bajaron, pero con ayuda, mientras que el 27.9% no las pudieron descargar.

Competencia 7. Gestionar experiencias de aprendizaje colaborativo en línea

La gestión de experiencias de aprendizaje colaborativo en línea es utilizada en un 19.7% siempre y sabrían cómo explicarlo; el 32.8% lo hace siempre; el 31.1% sí lo hacen, pero requieren ayuda y el 16.4% no lo hacen. Un 33.9% de los docentes utiliza las nuevas tecnologías para comunicarse con sus alumnos tales como: blogs, correo electrónico, chat, página personal, plataformas educativas, entre otras, y sabría cómo explicar su uso; mientras que el 51.6% las utiliza siempre, pero no sabría cómo explicarlo y, el 14.5% las utiliza, pero con ayuda.

Competencia 8. Investigador permanente de su práctica pedagógica

Al cuestionar a los docentes si hacen investigación educativa relacionada con su práctica pedagógica, un 27.9% afirma que sí la hace siempre y sabría explicar cómo la hace; un 33.9% la hace siempre, pero no sabrían explicar cómo la hacen; un 16.4% sí hacen investigación

educativa, pero requieren de apoyo externo (es el caso de algunos docentes que están cursando estudios de posgrado); mientras que el 21.8% manifiesta que no realizan investigación educativa de manera formal.

Resultados

El nivel de logro de las competencias digitales de los docentes de las Escuelas Normales ante la gestión del conocimiento a través de las TIC es dispar y está en proceso de consolidación. Las principales necesidades relacionadas con el uso de las TIC que los docentes afirman tener se sintetizan en las siguientes:

- Capacitación en TIC en el ámbito educativo y de investigación.
- Actualización en el uso de las TIC.
- Certificación en competencias digitales.

Problemáticas detectadas:

- Problemas técnicos por fallas en internet.
- Falta de conectividad eficiente en todas las Instituciones Formadoras de Docentes.
- Desconocimiento de algunas aplicaciones y herramientas digitales.

Conclusiones

Con esta encuesta se puede concluir que la apropiación que los docentes guardan en relación con el uso de las TIC con fines didácticos es diferenciada, va desde los docentes que no son usuarios de éstas, hasta los que tienen un dominio de competencias alto y complejo, muy similar el proceso que maneja (Valencia, M. T. et al, 2016) quien afirma que “los niveles varían desde el uso de las TIC para la agilización de procesos operativos en la clase, hasta niveles avanzados en los cuales los docentes integran deliberadamente la tecnología para la generación de experiencias educativas que serían muy difíciles de llevar a cabo sin la mediación de las TIC”.

Es necesario que los Formadores de Docentes integren las TIC, de manera permanente dentro del proceso educativo, tanto en sus estrategias de enseñanza, como en las estrategias de aprendizaje.

El potencial que ahora tienen las TIC es muy amplio, lo importante es buscar la actualización, la capacitación y la certificación para eficientar su uso e incrementar la calidad educativa. “La apropiación está en relación con el conocimiento que los docentes desarrollan sobre las TIC, el uso instrumental que hacen de ellas y las transformaciones que realizan para adaptarlas a sus prácticas educativas. (Valencia, M. T. et al, 2016)

Para que se cumpla con las expectativas formativas a través del Modelo Educativo para las Escuelas Normales vigente y se den experiencias educativas de calidad, es importante que se transite hacia el uso eficiente de las TIC con fines didácticos.

REFERENCIAS

- Chero V. H. (2017). V Expotesis. Jornada Científica-EPG-UCV 2017. Obtenido de Docencia e investigación en contextos digitales:
<https://api.ning.com/files/f9fsX7BltsKdp-ZH0Nvw3PRah3H4PqTnm5X1IkZ85c4uKJh3iOEmtpFbVHS9oG-Jy6WTcaDFK3YPEdPgx34StgRDRbrmciJ/Docenciaeinvestigacinencontextosdigitales.pdf>
- Chero, V. H. (2017). SlideShare. Obtenido de Competencias docentes para mediaciones pedagógicas en contextos digitales:
<https://www.slideshare.net/teresa33ojedasanchez/competencias-docentes-para-mediaciones-pedaggicas-en-contextos-digitales-dr-henry-chero-valdivieso>
- DGESPE. (s/d de s/m de 2013). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Obtenido de DGESPE: www.dgespe.sep.gob.mx
- Ferrer, M. S. (Mayo de 2016). Tecnología educativa. Obtenido de Teorías del Aprendizaje y Tic´s: www.ardilladigital.com
- Psicocode. (2018). Investigaciones Ex Post Facto: Características y Clasificación. Obtenido de <https://psicocode.com/psicologia/investigaciones-ex-post-facto/>
- Reynaga, O. S. (2010). Crecimiento y diversificación del posgrado en México. XXV Aniversario del Departamento de Estudios en Educación, Guadalajara. Guadalajara. SEP. (2017). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México: SEP.
- Valencia, M. T. et al. (2016). Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

PROPUESTA EN EL MARCO DE RECREA: INCORPORACIÓN DE LAS TIC DESDE UN ESPACIO CURRICULAR DEL PLAN 2018

Gerson Edgar Ferra Torres

gferra@msev.gob.mx

Brenda Luz Colorado Aguilar

bren.colorado@msev.gob.mx

Rosa Luz Pérez Hernández rosalu.perezhe76@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática: Formación Docente y Tecnología Educativa.

Tipo de contribución: propuesta de intervención educativa.

Resumen

Se presentan los resultados de aplicación de una práctica innovadora en la integración de la tecnología, el pensamiento complejo, la innovación y la investigación acción en el desarrollo de una experiencia de aprendizaje en el contexto de la formación de profesores de educación básica (preescolar y primaria) en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. La propuesta es parte de una política educativa transferida a las Escuelas Normales como exigencia de la Educación Superior y para promover las redes de colaboración entre profesores denominada Redes de Comunidades de Práctica para la Renovación y la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Superior (RECREA). A partir de un enfoque mixto con énfasis en lo cualitativo se logran evaluar las percepciones de los estudiantes respecto a los procesos de planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Se utilizaron diversos instrumentos de investigación como el análisis documental, lista de cotejo que se procesaron con software especializado para establecer los resultados, los cuales demuestran que existe una integración adecuada y pertinente de las TIC para diseñar, desarrollar y evaluar situaciones didácticas, así como la promoción de la

innovación en la formación docente.

Palabras clave: Innovación, Integración, Tecnología, Evaluación, Planeación.

Planteamiento del Problema

Los recientes cambios en las políticas de Educación Superior y la Educación Básica en México han obligado a las Escuelas Normales (EN) y a sus profesores a iniciar procesos de cambio y transformación bajo nuevas concepciones y formas de trabajo. Las políticas de investigación y el papel de la innovación han sido retomadas por estas instituciones para ofrecer una formación profesional de calidad para el futuro docente de educación básica. A esto se agrega el acelerado uso, incorporación y apropiación de la tecnología, sobre todo, en el diseño de planes y programas de estudio.

Las Reformas Curriculares en Educación Normal y la Formación Docente, son un proceso inacabado. La más reciente, impulsada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2018, plantea la formación de profesores desde diversas dimensiones, en donde a pesar del discurso sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), no se estableció un trayecto formativo en específico. Paralelamente, la transferencia de las políticas de Educación Superior exigen que los formadores de docentes además de la docencia, cumplan con un papel importante en los procesos de investigación. En este sentido, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) como política de superación profesional impulsa las redes de colaboración y cooperación entre profesores investigadores de distintas Instituciones.

Una de las iniciativas que se plantearon a partir del año 2017, es la creación de la Red de Comunidades de Práctica para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje de la Educación Superior denominada RECREA. Dicha propuesta, establece que el profesor normalista intervenga en su práctica, a través de propuestas novedosas atendiendo problemáticas reales dentro del entorno de los alumnos, involucrándolos con los últimos avances en las áreas disciplinares y profesionales para cumplir con los ejes metodológicos de la RED: pensamiento complejo, innovación, investigación acción y la integración de las TIC.

En este sentido, de acuerdo con Robles (2007) la utilización de las TIC significa pensar una propuesta pedagógica en la complejidad porque asume las transformaciones de la sociedad a través de las nuevas formas de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes con procesos metacognitivos que implican un intercambio distinto de información, comunicación y colaboración.

El desarrollo de la propuesta de intervención surgió a partir de una serie de acciones y estrategias implementadas a nivel nacional. En un primer momento la formación de facilitadores (profesores universitarios y normalistas) que se apropiaran de la metodología de la RECREA, en donde profesoras de la escuela normal se fungieron como representantes institucionales.

En un segundo momento se generaron las comunidades de práctica al interior de la escuelas normal, considerando la pertenencia a dos cuerpos académicos: innovación educativa en la sociedad del conocimiento (BENVECR-CA1) y políticas públicas y evaluación educativa (BENVECR-CA2), cuyos integrantes asimilaban las metodologías propuestas de la red.

Paralelamente, se implementaron tres seminarios dirigidos a facilitadores instituciones para fortalecer el dominio de los ejes metodológicos: Seminario de Formación de Facilitadores Institucionales (agosto de 2018), el Seminario Internacional los Procesos de Cambio e Innovación, la Perspectiva Organizativa y de Investigación (octubre de 2018, en colaboración con la Universidad Autónoma de Barcelona), y el Seminario Acercamiento al proyecto RECREA y sus ejes de transformación e innovación de la práctica docente (febrero 2019).

Estos acercamientos teóricos, sentaron las bases para el rediseño de los cursos curriculares en donde se aplicó la propuesta. Así mismo, RECREA propone una serie de pasos para el diseño, planeación y evaluación de la propuesta didáctica, la cual hace referencia a sus ejes metodológicos: a) propósito de la asignatura, b) tareas de aprendizaje complejo, c) contenidos de la asignatura, d) apoyos/mediación, e) evaluación de la propuesta y f) presentación.

El curso elegido fue Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje (PyEEA), ubicado en el segundo semestre de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes de estudio 2018. Para su diseño, además de tomar como referente lo planteado en el documento oficial emitido por la SEP, y de la metodología de RECREA se realizó un diagnóstico de otros elementos que contribuyeron a redefinir los contenidos del mismo, tales como el análisis de los perfiles, parámetros e indicadores de ingreso al servicio profesional docente, las competencias profesionales del plan de estudio y específicas del curso, así como las tendencias internacionales en planeación y evaluación.

Para tal efecto se determinó una pregunta central que guiara el diseño, seguimiento y evaluación de la propuesta: ¿Cómo diseñar e implementar el curso de PyEEA conforme los ejes metodológicos de RECREA (pensamiento complejo, innovación e investigación y uso TIC) para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes normalistas de las licenciatura de preescolar y primaria?; de la misma forma se plantearon un objetivo general y particulares:
General:

Diseñar e implementar el curso de PyEEA conforme los ejes metodológicos de RECREA (pensamiento complejo, innovación e investigación y uso TIC) para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes normalistas de las licenciaturas de preescolar y primaria.

Particulares:

1. Diseñar el curso de PyEEA atendiendo la integración de los ejes metodológicos de pensamiento complejo, innovación e investigación y uso de TIC.
2. Valorar las percepciones de los estudiantes al implementar la integración los ejes metodológicos de pensamiento complejo, innovación e investigación y uso TIC en el curso de PyEEA.
3. Evaluar las actividades de aprendizaje de los estudiantes desarrolladas a lo largo del curso en un entorno virtual.

Marco Teórico

El proyecto RECREA se encuentra sustentado en cuatro ejes metodológicos que marcan la pauta para el desarrollo de la experiencia de innovación: pensamiento complejo, innovación educativa, investigación acción y uso de TIC. Para el caso particular de la experiencia, se incorporaran los conceptos de aprendizaje, planeación y evaluación en el aula.

El pensamiento complejo ha sido estudiado principalmente por Morín (1999) y Van Merriënboer y Kirschner (2007), para quienes implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, la coordinación de “habilidades constitutivas” que son cualitativamente diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en la escuela o entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios.

En el marco de RECREA y el rediseño del curso, entendemos el pensamiento complejo como una herramienta que posibilita la exploración, la indagación y el diseño de situaciones didácticas que exijan a los estudiantes normalistas integrar problemáticas para encontrar soluciones comunes a problemas diferenciados.

La innovación en el terreno de la formación de profesores, es un proceso de cambio y transformación de la práctica, Freire (2018) la concibe como la generación de un nuevo conocimiento que incluye aprender, de forma individual y colectiva. Moreno (2000) declara que la “innovación es un proceso en el cual se involucran personas, situaciones e instituciones que interactúan en un tiempo y espacio determinados, implica transformaciones e involucra

alguna forma de intervención de la práctica educativa que es objeto de innovación” (p 24).

La intervención se concreta en una serie de acciones estructuradas con cierta lógica y orientadas a producir cambios relevantes en dicha práctica (Moreno, 2000, p 24). Para Rodríguez y Gairín (2015) la innovación será el “proceso de institucionalizar las mejores prácticas, que permite asumir compromisos que garanticen su permanencia en el tiempo, su extensión a otros usuarios de la organización y la rentabilidad de esfuerzos” (p 78).

Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implican la enseñanza (López y Heredia, 2017).

Para complementar la experiencia, se utilizaron elementos de la investigación acción planteados por los *Elementos Clave* del proyecto RECREA; donde la “transformación profunda y mejora de la práctica docente puede fortalecerse si se realiza un trabajo de reflexión y análisis sistemáticos con la finalidad de modificarla en la propia acción del profesor cuando imparte un curso”. (RECREA, Elementos Clave, 2017, p. 4)

Un aspecto importante es la integración de las tecnologías de la información y comunicación, las cuales son un eje trascendental en el desarrollo de las actividades. Las TIC posibilitan a los docentes que la actividad del alumno sea la base en la construcción del conocimiento. También se convierten en herramientas que hacen posible la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. (González y Gutiérrez, 2017, p. 58).

Para Cabero (2015), cuando se aplican en los contextos de formación, nos pueden servir para una serie de aspectos fundamentales, como son poner en acción mejores o nuevos aprendizajes, establecer con ellas innovaciones pedagógicas y cambios organizacionales.

Finalmente, el curso de PyEEA en ambas licenciaturas, conciben a este binomio como elementos fundamentales de la actividad docente que deben considerarse como partes interactuantes de un solo proceso (Programa de Estudios, 2018, p. 5). En donde la planeación didáctica constituye una actividad previsoras en la que el docente expresa su dominio y perspectivas respecto al currículo.

La relación conceptual que existe entre estos elementos son la plataforma para diseñar por un lado, la competencia de salida del curso y el seguimiento a la implementación de la experiencia dentro del aula.

Metodología

Para el seguimiento de la propuesta se hizo uso de algunas herramientas de la investigación. A partir de un estudio mixto con mayor peso en el enfoque cualitativo a partir del análisis documental para justificar el diseño del curso a partir de los ejes metodológicos de recrea con un cuadro de análisis cualitativo, así como un cuestionario de preguntas abiertas aplicada a 30 estudiantes de la licenciatura en preescolar y 24 de la licenciatura en educación primaria para identificar las percepciones de los estudiantes en el curso impartido.

Los datos se analizaron y procesaron utilizando el programa de análisis MaxQDA que favorece cumplir con la fiabilidad cualitativa, principalmente en el criterio de dependencia. Para el corte cuantitativo se utilizó como instrumento una lista de cotejo para cuantificar los niveles de desempeño en las actividades realizadas por los estudiantes utilizando una muestra no probabilística.

Desarrollo y discusión

El diseño, desarrollo y evaluación del rediseño del curso estuvo sustentado con base en los ejes metodológicos de RECREA, de esta forma, se plantearon las competencias de salida, las unidades de competencia, la tarea de aprendizaje complejo y las tareas tipo:

COMPETENCIA DE SALIDA		
Diseñar propuestas de planeación y evaluación didácticas, acordes con los fundamentos del modelo educativo vigente en educación básica, haciendo énfasis en los campos formativos de lenguaje, matemáticas y enseñanza de las ciencias, empleando medios tecnológicos y fuentes de información con la finalidad de integrar un e-portafolio.		
Unidad de competencia I	Unidad de competencia II	Unidad de competencia III
Analiza las concepciones y perspectivas en torno a la planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, identificando los aspectos que las integran y la relación que guardan con los planes y programas de estudio vigentes de educación básica	Diseña diagnósticos de la realidad educativa para identificar en los campos formativos de educación básica aquellas deficiencias en los resultados de aprendizaje y generar procesos de planeación y evaluación	Desarrolla competencias en el diseño de propuestas de planeación y evaluación en actividades situadas de la práctica profesional identificando la importancia del uso de la tecnología.
TAREA DE APRENDIZAJE COMPLEJO		
Integra un e-portafolio del proceso de aprendizaje en la elaboración de planeaciones didácticas construidas sobre los principios de la planeación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en el trabajo docente, destacando como principio a la evaluación diagnóstica		
Tarea tipo 1	Tarea tipo 2	Tarea tipo 3
Elaborar una presentación digital en donde se identifiquen los principios de la planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos campos formativos de lenguaje, matemáticas y enseñanza de las ciencias.	Diseña diagnósticos con base en la revisión documental de resultados de pruebas estandarizadas para la educación preescolar para elaborar procesos de planeación y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje	Diseña y presenta en un e-portafolio, propuestas de planeación y evaluación acordes con los fundamentos del modelo vigente en educación básica.

Figura 1. Sistematización de la propuesta de RECREA para el curso de Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje. Elaboración propia.

A partir de lo diseñado, se establecieron para cada tarea tipo, desempeños y acciones con base en la propia metodología, con un alto contenido de uso de las TIC como vehículo para comprender los procesos de planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica.

El producto final del curso fue el diseño de un portafolio electrónico en un sitio web que cumpliera con diversas características y en donde los estudiantes plasmaran el desarrollo de sus conocimientos:



Figura 2. Pantalla de los sitios web como evaluación global. Elaboración propia.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a cada uno de los objetivos planteados para el seguimiento y evaluación de la experiencia, retomando los ejes metodológicos de RECREA y las actividades diseñadas y planeadas durante el curso.

Con respecto al primer objetivo, *Justificar el diseño del curso de PyEEA atendiendo la integración de los ejes metodológicos de pensamiento complejo, innovación e investigación y uso TIC*, se diseñó la Competencia de Salida a partir de la Guía Metodológica para el diseño de experiencias de Innovación del curso.

Los entornos virtuales creados ex profeso para el diseño de la experiencia, demuestran que las actividades planteadas tuvieron un efecto significativo en la integración de los ejes metodológicos. Se utilizaron dos plataformas virtuales para diseñar cada una de las actividades planteadas y se aprovecharon las facilidades que otorgan su uso.

Uno de los resultados que hay que rescatar, es que el diseño curricular del curso originalmente no integraba el uso de las TIC de forma permanente; esto fue retomado por los coordinadores para que su integración fuera de manera constante mediante el acceso a bases de datos, elaboración de propuestas en línea, etc; hasta concluir con la una página web como portafolio de evidencias electrónico.

El segundo objetivo *Analizar las percepciones de los estudiantes al implementar la integración los ejes metodológicos de pensamiento complejo, innovación e investigación y uso TIC en el curso de PyEEA*; se destaca que el curso implementado a través de un entorno virtual se trató de una asignatura medular en la formación inicial docente, implica formarlos con las competencias necesarias para realizar la planeación y aplicación de procesos de evaluación que implementarán al realizar su intervención en las jornadas de práctica en los jardines de niños y escuelas primarias.

De esta forma, al implementar el proyecto RECREA prevalecieron las percepciones de los estudiantes obteniendo 4 categorías de análisis principales: *pensamiento complejo, investigación con el uso de TIC, aprendizaje significativo que genera cambios, Uso de TIC*; como puede observarse en la figura 1, resaltando las subcategorías de mayor peso marcadas con un recuadro.

En la primera categoría denominada *pensamiento complejo*, integrando los aspectos que los estudiantes consideraron importantes de tomar en cuenta a la hora de planear y evaluar, destacó la *adecuación de acuerdo a necesidades especiales* porque les llama la atención la forma de realizar ajustes cuando en el aula se encuentran con niños con capacidades diferentes.

En la segunda categoría: *Investigación con el Uso de TIC*, destacó el contenido principal del curso impartido con base en el modelo educativo como subcategoría: *enfoque aprendizajes claves planeación y evaluación*, así como la subcategoría: *investigar para aplicar en la práctica (TIC)*, que significa la funcionalidad que les proporcionó a los alumnos el utilizar bases de datos para investigar y documentarse acerca de los temas principales de la asignatura y poder relacionarlos con la realidad de su entorno.

Cuarta categoría: *Aprendizaje significativo que genera cambios*, que denota las opiniones con respecto al trabajo colaborativo fomentado con el uso de TIC que refleja las actividades realizadas en el entorno virtual en equipos de trabajo que les generó satisfacción de acuerdo con las opiniones recabadas dando peso a la subcategoría de *impacto favorable*.

La quinta categoría: *Uso de TIC*, destaca con la subcategoría denominada: *aprendizaje favorecido con TIC* y resultando que la utilización de las TIC fue determinante porque al utilizar un entorno virtual para publicar sus evidencias de actividades realizadas, los estudiantes tuvieron acceso también al uso de diferentes recursos para realizar sus actividades como imágenes, videos, infografías, audios, entre otros.

Sistema de códigos	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> PENSAMIENTO COMPLEJO <ul style="list-style-type: none"> ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA AL PLANEAR Y EVALUAR INTEGRACIÓN ELEMENTOS PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJES APLICABLES AL CONTEXTO DIAGNÓSTICO COMO PARTE DE LA PLANEACIÓN E INTERVENCIÓN ADECUACIONES DE ACUERDO A NECESIDADES ESPECIALES ESPACIOS DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS COMPETENCIAS DESARROLLADAS RECONOCIMIENTO DE ACTITUDES FAVORECIDAS CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON LA REALIDAD HABILIDADES LOGRADAS INVESTIGACIÓN CON USO DE TIC <ul style="list-style-type: none"> ENFOQUE APRENDIZAJES CLAVE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DOCUMENTACIÓN Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (TIC) INVESTIGAR PARA APLICAR EN LA PRÁCTICA (TIC) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO QUE GENERA CAMBIOS IMPACTO FAVORABLE JUEGO COMO ESTRATEGIA CONTENIDO PERTINENTE APLICACIÓN RELACIONADA CON LA REALIDAD AMBIENTE DE APRENDIZAJE FAVORABLE TRABAJO COLABORATIVO FOMENTADO CON USO DE TIC USO DE TIC <ul style="list-style-type: none"> DISGUSTO POR UTILIZAR TIC APRENDIZAJE FAVORECIDO CON TIC RECURSOS TECNOLÓGICOS 	Grid of student data with red boxes highlighting specific cells

Figura 3. Categorías y subcategorías de análisis. Fuente: Elaboración propia a partir del software MaxQDA.

Por último, el objetivo tres, *evaluar las actividades desarrolladas a lo largo del curso en un entorno virtual*, se consideraron los siguientes criterios:

- A. Estructura del entorno virtual (página de inicio con reseña del alumno, institución y propósito general y fecha, diseño acorde con el curso, navegación accesible y contenido estructurado);
- B. Contenido de las actividades de aprendizaje (actividades de aprendizaje completas, uso de recursos digitales solicitados para cada actividad, actividades de aprendizaje aplicada a la práctica, actividades de aprendizaje fundamentadas en fuentes fiables, Formato del APA en citas y referencias utilizadas);
- C. Comunicación y colaboración para trabajo en equipo (actividades en equipo que dan evidencia de colaboración, coevaluación entre pares solicitada para determinadas actividades, opinión acerca del contenido del sitio de sus pares solicitado como parte de la actividad).

Como criterios de desempeño para asignar evaluación se emplearon los indicadores de: (*destacado* con referencia numérica 10; *satisfactorio* con referencia numérica 9 y 8; *suficiente* con referencia numérica de 7 y 6; *insuficiente* con referencia numérica de 5).

Los resultados obtenidos se aprecian en la figura 2, con un desempeño en el curso impartido para ambas licenciaturas de *destacado* que refleja la relación con el análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes destacando la subcategoría 3 denominada: de *impacto favorable*, dentro de la categoría *aprendizaje significativo que genera cambios* mostrada en la figura 1.

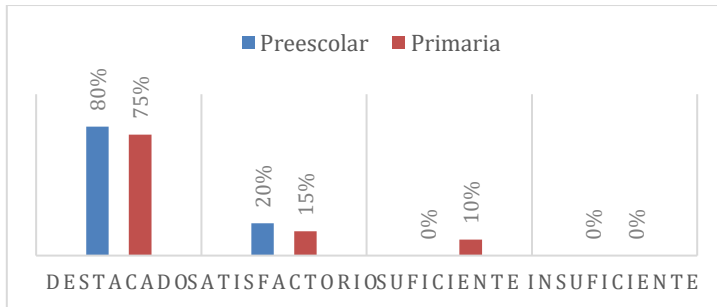


Figura 4. Evaluación de las actividades de los docentes en formación. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la evaluación de curso.

Conclusiones

El paradigma de la complejidad implica trascender más allá de las metodologías y contenidos educativos, consiste en integrar los diferentes aspectos que rodean al ser humano (Peña, 2007). En este momento de innovación tecnológica que impera en la educación, esta experiencia de aprendizaje demuestra que la integración de las mismas detonan los procesos cognitivos de los estudiantes que se forman como profesores de educación básica en un contexto particular de la escuela mexicana. Aunque hay que destacar que la integración tecnológica solo fue el medio para el logro de la competencia de salida diseñada para este proceso.

Los procesos de construcción de PyEEA tiene implicaciones no solo de orden teórico y metodológico, sino práctico y de autonconamiento, el cual fue potenciado a partir de las TIC. Sin embargo, exigió un doble reto: el rediseño del propio curso para el logro de los objetivos curriculares y lograr en los estudiantes un acercamiento a la tecnología como herramienta de trabajo.

La red RECREA es un aliciente para poder concluir que el diseño de los planes y programas de estudio pueden tener un valor agregado si parten de la propia experiencia de los profesores normalistas, con una metodología adecuada y un acompañamiento recíproco de la autoridad educativa, se puede avanzar en currículos diferenciados en la formación inicial.

El análisis curricular y el desarrollo de los ejes metodológicos que propone RECREA es un

circuito que permite reflexionar acerca de la saturación de contenidos que se presentan en los cursos de los planes y programas de estudio 2018. Esta experiencia, demuestra que no es necesario implementar demasiadas actividades con los estudiantes normalistas, pues esto provoca en ellos un desinterés y poca apropiación del conocimiento.

Finalmente se concluye que la incorporación de las TIC es una necesidad propia de los estudiantes normalistas, su eliminación como curso obligatorio de la malla curricular del plan 2018 en las licenciaturas de preescolar y primaria debe repensarse no sólo a nivel federal sino a nivel estatal e institucional.

REFERENCIAS

- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación, 1*, 19-27.
- DGESPE (2018). Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales. [Diapositivas en Powerpoint].
- González Rivallo, R., & Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes, 19* (2), 57-67.
- López Cruz, C. S. & Heredia Escorza, Y. (2017). *Escala i: Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de Aplicación*. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de: <https://goo.gl/4W4eMk>
- Moreno, M. (2015). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, 0*(17). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/384>
- Morin, E, (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Robles, M.M. (2012). El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación. Revista de la Universidad del SABES, 2*, pp.2-16.
- Peña, W.A. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Revista Magistro. Universidad Santo Tomás, 1*(2), pp. 223-234. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038508>
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación, 24*(46),

- 73- 90. Recuperado
de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245/12811>
Van Merriënboer, J.J.G.7 & Kirschner, P.A. (2007). Diez pasos para el aprendizaje
complejo: un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro
componentes.

RASGOS DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO BAJO EL PLAN DE ESTUDIOS 2018

Rodolfo Rios Ochoa
Gutberto Ezequiel Navarrete López
Miriam Lizeth Miranda Olivarría

bycenes2017@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Línea temática: Formación docente y Tecnología Educativa.

Resumen

La presente investigación, muestra la descripción de diferentes rasgos éticos que vuelve competente a un profesionista, en este caso alude al docente en proceso de su formación inicial. El objetivo es describir la ética profesional de los 159 alumnos de primer semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES), generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Esta bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. El instrumento que se utilizó para recabar los datos es el propuesto por Hirsch (2005), que consta de 55 items sobre la ética profesional, la cual mide actitudes a partir de cuatro competencias: las cognitivas, las sociales, éticas, y las emocionales – afectivas. Los resultados muestran que los estudiantes muestran rasgos de la ética profesional, al iniciar su formación inicial.

Palabras clave: Ética, ética profesional, *ethos*, eticidad.

Planteamiento del problema

Hoy en día, la sociedad se ve a la necesidad de realizar una serie de acontecimientos que se requieren para satisfacer las demandas que existen dentro de las áreas en las que se desenvuelve;

personal, social y laboral, haciendo de esto un hábito y un estilo de vida. Durante el trayecto se enfrenta a distintos retos y desafíos que lo van forjando a crear una identidad imprescindible, demostrando que cuentan con las habilidades necesarias para saber abordar cualquier situación de manera ética.

Desde la formación inicial, se brinda las herramientas necesarias para crear individuos capaces de afrontar los diversos sucesos, teniendo como prioridad que se efectúe los principios y valores que son propios de la persona, sin embargo; hay una variedad de factores que intervienen de manera negativa creando una crisis de valores en la sociedad, siendo esto motivo de que se limite la autenticidad de la persona.

Por ello, se considera que los comportamientos y actitudes que asumen las personas en la sociedad se van adquiriendo en el trayecto de su formación, en donde el papel que toma el docente es el eje central para moldear conductas en el ser humano, teniendo como punto de partida la ética profesional que lo caracteriza pues “Los valores profesionales son las cualidades y actitudes que permiten calificar el comportamiento moral y ético del docente en su trabajo dentro y fuera del aula” (Palacios,2018, p. 24)

Es relevante indicar en que no se trata de crear juicios emotivos o desde un enfoque de conmoción sino por el contrario, como lo establece Gutiérrez (2006) “la ética es considerada una ciencia normativa, pues se dirige a brindar normas para la vida, orienta la conducta práctica, dirige, encauza las decisiones libres del hombre. Por ello, es rectora de la conducta humana” (p.30), en este sentido, la ética comienza a ser propia de la persona por lo tanto; se empieza a desprender diferentes ídoles que engloban el saber ser del individuo: valores y formación.

El profesionista en educación tiene una gran responsabilidad debido a que él da cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo esto motivo de dar ejemplo en cada una de las áreas que se desenvuelve, por lo que debe ejercer la ética profesional, la cual Hirsch (2013), dice que “es una ética aplicada, que se distingue de la ética general y de la ética cívica (esta también es una ética aplicada, pero distinta de la profesional). Lo mismo puede decirse del asunto de la identidad en general y de la identidad profesional” (p.65).

Cada uno de los conceptos desarrollados, se complementan para cumplir con una función significativa dentro del ámbito profesional el cual es: el saber ser eficiente de la persona trayendo como resultados el actuar competente en sus distintas áreas. Con esto se hace alusión, a la identidad que se debe desarrollar a lo largo de la formación con la finalidad de ser profesionistas íntegros.

El contexto en el que se realiza el presente estudio está dirigido a los estudiantes de la ByCENES, específicamente en los alumnos de primer ingreso de la Licenciatura de Educación Preescolar y

Primaria pertenecientes generación 2018-2022, quienes inician su proceso de formación inicial con el nuevo Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales.

Estudiar la ética profesional en los estudiantes es de vital importancia, en ella se puede percatar un sinnúmero de beneficios y habilidades que se generan si se comienza a realizar una apropiación verdadera de ética y no solamente una apariencia de identidad o bien, un requisito por exigencia del sistema, el Modelo Educativo exige que en las escuelas normales es necesario "crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, que apoyen el desarrollo de habilidades, actitudes y valores" (SEP, 2017, p. 143).

Asimismo, se debe de garantizar ser un espacio donde los futuros profesionales cultiven los valores como herramientas indispensables que van a lograr promover su correcta formación. Esto implica incluir todo lo que tiene que ver con la persona: ética, valores y sentimientos, de esta forma, se reside la manera en que el egresado será capaz de asumir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente, además de que se cumple con una de las competencias profesionales según el Plan de Estudios (SEP, 2018, p.40) estipula que el agente pueda "Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional".

Por lo tanto, se considera que la ética es consustancial investigarla en el trayecto profesional pues es un tema transversal dentro de la educación, donde ha de reflejar la capacidad que se tiene para afrontar los distintos retos o desafíos que se presentan en la actualidad, asimismo; la manera en que se forjan las distintas personalidades.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo de la presente investigación es describir la ética profesional en los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria de la generación 2018 -2022 de la ByCENES para fortalecer los procesos de formación inicial. Asimismo, la pregunta de investigación es: ¿en qué medida se aprecia el desarrollo de las competencias éticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en su formación inicial?

Marco teórico

Para efectos de esta ponencia y sobre todo para darle el sustento teórico, se establecieron algunos conceptos propios del tema, en ese sentido, Hirsch (2013), dice que "la ética profesional es condición de posibilidad y realización del bien social y la justicia y en el rango personal se vincula fuertemente con nuestros proyectos de vida"(p.9). Por otra parte, López (2013), comparte su propia

definición sobre “la ética profesional es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional. (p.6).”

Por otra parte, el actuar de una manera profesional y ética se requiere de diferentes aspectos el cual atribuye un sentido más significativo a este evento, Hirsh, (2005) estipula que:

La ética profesional y la responsabilidad social, pueden articularse para pensar el *ethos* profesional (en mi intención individual de hacerme responsable de mis actos conmigo mismo y con los otros), la ética profesional (en nuestra responsabilidad como colectivo de seguir principios y normas frente a los otros) y la responsabilidad social universitaria (en nuestra responsabilidad, como actores sociales, frente a la sociedad y al mundo (p. 6)

Otros de los términos que sustentan dicho trabajo, es el *ethos*, el cual Yuren (2005) lo define como el sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomoraes que surgen en el campo social, se da a conocer la persona por su actuar con los diferentes índoles circunstanciales es decir; “son las expresiones del único modo de ser persona: sujeto que se posee a sí mismo en libertad y responsabilidad en relación con los demás” (Aguilar, 2001, p. 64).

El *ethos* constituye una parte fundamental en la identidad que se forja durante el trayecto de formación, debido a que esta permite desarrollar un criterio propio sobre los comportamientos que debe mostrar en su ámbito profesional y secular, a diferencia de la eticidad, esta engloba un escenario mayor para ejercer la ética plenamente pues se percibe como la conducta de un individuo regido por los valores, normas sociales de una determinada sociedad, tal y como lo estipula Yurén (2005), al decir que “la eticidad tiene un carácter colectivo y se le impone desde fuera al individuo; en cambio, el *ethos* es individual e interior al sujeto y se realiza plenamente cuando éste logra autonomía moral”(p.6).

Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo, que parte de un paradigma positivista, con un diseño no experimental. Los participantes son 159 estudiantes, 51 pertenecen a la Licenciatura en Educación Preescolar y 108 son de la Licenciatura en Educación Primaria, de los cuales 148 son mujeres y solo 11 son del sexo masculino. La recolección de los datos se realizó en un momento específico y con una sola toma, por tanto, es de tipo transeccional, no probabilística. La técnica para la recolección de datos fue una encuesta con la cual se exploraron las dimensiones de la ética profesional. El cuestionario fue validado por Hirsch (2005). En este se plantean situaciones

ponderables respecto a las distintas competencias que abarca la constitución de la ética profesional en los estudiantes de la ByCENES.

El instrumento presenta un alto índice de confiabilidad de .787, de Alfa de Cronbach. La encuesta se compone por 55 ítems con respuestas planteadas en escala Likert, donde 1 es menor acuerdo y 5 el máximo acuerdo, esto posibilita la medición de actitudes y competencias éticas en este caso. En un primer apartado de la encuesta se incluye la justificación y objetivo, se solicitó que el encuestado incluya el sexo, edad y el semestre que cursa. Enseguida, se incluye la instrucción para el llenado de la escala donde uno es poco acuerdo y cinco el máximo acuerdo. El cuestionario en físico se aplicó a la muestra establecida en los espacios correspondientes a cada aula.

Desarrollo y Discusión

En este apartado, se dan a conocer los hallazgos que se obtuvieron durante el proceso de investigación, con la finalidad de analizar los aspectos éticos que caracterizan a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en la formación inicial. Para efectos de una mayor comprensión, se describe el comportamiento de las medidas de tendencias central media, mediana y moda, utilizando el apoyo de tablas como referente para la descripción de análisis.

Cabe destacar que para esta ponencia, solo se consideraron 8 ítems pertenecientes a la dimensión ética, de los 23 que la integran, dejando el resto para futuras investigaciones. De esta manera, se encuentra un sentido apropiado para describir el comportamiento ético que poseen. Los valores determinan una parte fundamental en la ética profesional ya que ellos dan cuenta de las conductas inherentes que poseen los profesionistas. Ibarra (2013) estipula que “Los valores profesionales también son resultado de la cultura y el *ethos* que ha desarrollado la docencia como profesión, ya que el docente construye su identidad fuertemente enraizado con el colectivo del cual forma“(p.3). Es por, ello que se realizó este agrupamiento de los ítems: transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional, respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional, y debo ganarme la confianza de las personas para las que trabajo actuando con honestidad. (Ver tabla 1).

Tabla 1.

		Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional	Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional	Debo ganarme la confianza de las personas para las que trabajo actuando con honestidad
N	Válido	159	159	159
	Perdidos	0	0	0
Media		4.74	4.64	4.84
Mediana		5.00	5.00	5.00
Moda		5	5	5
Desviación estándar		.542	.589	.497

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al primer ítem transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional la media fue de 4.74 y la desviación estándar fue de .542, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes aprueban esta variable, debido a que 128 participantes respondieron que están en máximo de acuerdo, esto quiere decir que el 78.6% consideran relevante tomar en cuenta las consecuencias que proceden ante las acciones que se efectúan, mientras que el 17.6% hacen alusión que es muy acuerdo que el docente muestre esta característica, de la misma forma, el 3.1% equivalentes a cinco participantes que están de acuerdo, en cuanto al otro .6% se hace presente un sujeto, es decir, de acuerdo a los resultados, la dispersión de las respuestas estuvieron inclinados hacia un solo lado.

Por otro lado, el ítem el respeto a las opiniones de los clientes usuarios sobre mi trabajo profesional, el cual los datos que demuestran que no hubo tanta dispersión. La media que se evidencia fue de .464 y la desviación estándar fue de .589, con base a este comportamiento se muestra que 109 participantes se inclinaron por el máximo acuerdo, otros 43 están muy de acuerdo y 6 están de acuerdo, es decir que un 99.6% saben crear un equilibrio laboral teniendo como punto de partida la moral que ellos poseen, pues el autor Yuren (2005) establece que los valores, determinan la forma de conducirte asertivamente hacia la sociedad que te rodea, caracterizado principalmente por la ejerción moral que presenta. Sin embargo, sigue existiendo un dato alarmante el .6% restante que representa un sujeto considera en poco acuerdo respetar las opiniones de los demás.

Ante este análisis, es relevante profundizar a qué se debe esta situación; cabe mencionar que el pensar de ese participante no es objeto de juicio, sino que posiblemente existe una serie de factores o bien, conductas de influencia cultural en el que está inmiscuido que repercute a inclinarse por dicho índole y no es erróneo, debido a que esto se debe por el *ethos* que posee, viéndose reflejado en su actuar, el autor Yuren (2005) radica en la idea que los modos que manifiesta una persona, dependen únicamente de la voluntad que tenga el individuo para actuar en determinado momento sin limitaciones previas o sujetas, a cualquier cambio.

El último ítem, caracterizado por ganarse la confianza de las personas para las que trabaja actuando con honestidad, indiscutiblemente se analiza una sólida vinculación entre las respuestas que brindaron los sujetos, debido a que la media fue de .484 y la desviación estándar de .497 por lo que no hubo tanta dispersión lo anterior establece que las respuestas son ciertas, ante este comportamiento los docentes en formación muestran que el actuar con valores ante cualquier circunstancia brinda un beneficio que contribuye a crear una eticidad eficiente para cumplir de manera pacífica cada una de las reglas, el autor Yuren (2005) lo define como las normas, conductas y determinaciones que se definen en un pequeño grupo social con la finalidad de buscar el bien común.

Sin duda, el profesionista educativo en la formación inicial considera que los valores en el ámbito profesional son sustanciales para poder vincular relaciones sociales eficientes, para provocar un clima de trabajo agradable y propicio a mejoras. No obstante, es relevante hacer énfasis en que estos dan cuenta del ser de cada persona, lo cual esto va depender únicamente del *ethos* que poseen, Yuren (2005) lo define como el sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo social, se da a conocer por su actuar, es decir son las expresiones del único modo de ser de la persona ante los diferentes índoles circunstanciales.

Los alumnos evidencian una fuerte apropiación de estos, al analizar de manera general las medidas de tendencia central, se puede observar que la media arrojada en los tres ítem no es tan dispersa en comparación de la desviación estándar, sino que todas están enfocadas al máximo acuerdo por parte de los estudiantes, esto se ve reflejado al observar la moda, por lo tanto; se puede establecer que los alumnos ya poseen una identidad moral que la ejercen independientemente del ámbito en que se encuentren.

Es relevante mostrar que dentro del ámbito profesional el docente debe tener ciertas aptitudes y cualidades para enfrentar con capacidad cualquier imprevisto que suceda, así como se mencionó anteriormente; los valores son consustanciales dentro de la formación y no solamente en el trayecto de su preparación inicial, sino que le dan validez al hecho de responsabilizarse sobre las acciones que efectúan, siendo conciente sobre las consecuencias que pueden surgir, es decir; el reflejo ético en la vida profesional. (Ver tabla 2).

Tabla 2.

		Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias	Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones
N	Válido	159	159
	Perdidos	0	0
Media		1.97	4.72
Mediana		2.00	5.00
Moda		1	5
Desviación estándar		1.211	.562

Fuente: Elaboración propia

El primer ítem hace hincapié que mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias, la media que arrojó esta variable fue de 1.97 esto se debe a que los alumnos se inclinaron a respuestas de efecto negativo, es decir; en poco acuerdo, ya que el ítem, se plantea desde una de negación. Sin embargo, la desviación estándar fue de 1.211 esto alude a que los resultados no fueron muy dispersos, sino que el 49.1% de los sujetos estuvieron en poco acuerdo con lo que se manifiesta y el 22.9% decidieron optar por estar medianamente de acuerdo, por lo tanto; los participantes demuestran tener interés en las repercusiones que pueden existir ante los diferentes cambios que afronta la sociedad.

De esta forma se puede establecer, que desde su formación inicial los docentes se preocupan por los posibles eventos que pueden afectar a la eticidad profesional que se vivencie, lo cual esto demuestra que los alumnos ya poseen una identidad ética, el autor Artavia (2011) hace referencia que una persona ética demuestra los principios universales del actuar humano como lo son; valores, diferencia entre bien y mal, libertad, y sobre todo la responsabilidad del ser. No obstante, el 28.3% aprueban esta variante demostrando una serie de actitudes indiferentes ante los hechos que se presenten, lo cual esto corresponde al *ethos* que caracteriza a cada persona.

La autora Hirsch (2013), hace referencia que en la eticidad se enmarca las pautas que regulan el escenario a través de diferentes normas, acuerdos y que estas a su vez, pueden ser afectadas ante eventos causados por componentes culturales y sociales.

Con lo mencionado anteriormente, se puede establecer que como agente profesional se debe priorizar y equilibrar las reacciones que surjan en diversas situaciones, ya que esto puede alterar el orden laboral, por ello en el segundo ítem “un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones”, la media fue de 4.72 y la desviación estándar .562, esto significa que los alumnos optaron por mostrar una actitud positiva hacia este indicador, lo cual se evidencia

que el 99.6% de los sujetos determinan de manera sustancial reflexionar sobre el actuar profesional, teniendo como prioridad el proveer las consecuencias de sus acciones, lo anterior alude que los alumnos son capaces de actuar con ética frente a cualquier circunstancia, al respecto, Martínez (2010) define que un profesional competente ético le “implica una reflexión teórica sobre cualquier moral, una revisión racional y crítica sobre la validez de la conducta humana”(p.18).

El porcentaje restante .6% es decir, un solo participante, evidencia que está en poco acuerdo, posiblemente esto se deba a varios factores relacionados con la cultura en el que está inmiscuido, limita a desarrollarse plenamente como un individuo ético, considerando solamente las posturas de su propio *ethos* sin tomar en cuenta el equipo de trabajo en el que se desenvuelve.

Por otra parte, se analizaron resultados que muestran la ética del docente como vínculo para crear una estabilidad laboral en sociedad. (Ver tabla 3).

Tabla 3

		La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional	Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no puedo dejarlas solo a criterio de las organizaciones	El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante
N	Válido	159	159	159
	Perdidos	0	0	0
Media		4.65	4.26	4.86
Mediana		5.00	4.00	5.00
Moda		5	5	5
Desviación estándar		.638	.823	.413

Fuente: Elaboración propia.

El primer ítem caracterizado por la formación en ética para enfrentar conflictos en el trabajo profesional, los hallazgos establecen que no hubo tanta dispersión, ya que la media fue de 4.65 y la desviación estándar fue de .638, siendo un total de 147 alumnos los que están en el rango de muy de acuerdo y máximo de acuerdo, el resto se centraron entre medianamente y de acuerdo. De esta manera, se puede establecer que los sujetos consideran relevante mostrar los componentes que solidifican a la ética, la toma de una decisión puede afectar a otras personas, no es tarea sencilla. Por ello, el autor Martínez (2010) exige tener en cuenta los principios ético concebidos como las orientaciones de la conducta humana, con la finalidad de que exista un proceso de reflexión del individuo antes de tomar una decisión, pues cualquiera de ellas van repercutir en la eticidad que se vivencie.

Por otra parte, se muestra una gran dispersión de los resultados correspondientes al segundo ítem: Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no puedo dejarlas solo a criterio de las organizaciones pues la media fue de 4.26 y la desviación estándar de .823, es decir, 155 alumnos estuvieron en el rango de acuerdo y al máximo de acuerdo, esto refleja que mantienen una preocupación de forma ética dispuestos a contribuir a los acuerdos que se lleguen a tomar bajo la formación de su propio *ethos* sin sobrepasar el respeto a la eticidad que se manifieste.

Sin embargo, existe cuatro personas que están entre poco y medianamente de acuerdo lo cual esto puede afectar su trayecto profesional ético, Hirsch y López (2003) estipulan que el individuo es capaz de modificar el sentido de una situación con base a sus principios éticos y la moral que posee, participando de manera ética en eventos que contribuyan a la mejora laboral. De esta forma, es inherente que los sujetos muestran una apatía o bien conformidad, ante los posibles hechos que puedan suscitar resistiendo a la participación, sin importar que tanto una decisión puede afectar su identidad ética.

Por lo tanto, es relevante que los docentes tomen en cuenta el compromiso y función que tienen, para poder contribuir en colaboración ejerciendo sus participaciones de forma ética, por ello, el tercer ítem hace énfasis en el cumplimiento a tiempo de los compromisos profesionales lo cual la media fue de 4.84 y la desviación estándar fue de .413, ante estos resultados se puede analizar que no existe tanta dispersión de los resultados obtenidos, sino que el 88.7% contestaron que están en máximo de acuerdo, el 8.8% respondieron que están muy de acuerdo y el resto del porcentaje aprobaron este ítem estando de acuerdo con lo estipulado.

Si bien, los participantes muestran tener en claro que el cumplir con los compromisos en tiempo y forma, esto atribuye un factor imprescindible para la formación ética que los caracteriza, tal y como lo establece el Martínez (2010), “la profesión de profesor reclama un tipo de personas que traten de tener la moral alta, que renueven a diario el compromiso ilusionado con la noble tarea de asumir plenamente la responsabilidad” (p.16.) De esta manera, la formación inicial en docentes evidencia apropiarse de la asunción de compromisos y responsabilidades, garantizando un mejor ambiente al trabajo de los estudiantes como normalista.

Resultados

Con base a estos hallazgos, se puede observar la perspectiva ética en el ámbito profesional, se analizan distintas formas en que el ser humano debe comportarse ante la eticidad o bien, la cultura laboral. Asimismo, los docentes en su formación inicial reflejan los principios éticos, por lo que es sustancial analizar la ética desde la perspectiva en el ámbito secular, es decir; en actividades

distintas a la que profanan en su profesionalismo teniendo como punto de partida la identidad.

En efecto; la generación 2018 – 2022 reflejan una expectativa alta de la importancia que deben considerar el tomar en cuenta las consecuencias que puede existir ante los diferentes avances tecnológicos, científicos, o de diferente índole; debido a que esto repercute en el ambiente de trabajo, afectando de manera directa la eticidad profesional

Conclusiones

Con los hallazgos analizados es indiscutible que los estudiantes normalistas de la generación 2018-2022, su actuar se basa plenamente en ejercer los valores como fundamento principal para cumplir con la eticidad correspondiente, de esta manera; se puede establecer que cuentan con la capacidad necesaria para afrontar cualquier imprevisto o problema que se presente.

Por otra parte, manifiestan tener el carácter esencial para aplicar la ética mediante el compromiso que asumen con responsabilidad de sus consecuencias, ante estas acciones el profesionalismo se vuelve eficaz en las diferentes realizaciones de tarea; por lo que la ética de la docencia, si ha de servir para algo, ha de colaborar en la mejora de la profesionalidad de los profesores, teniendo como principal función el cumplimiento de acuerdos, normas y compromisos. De esta forma; se puede presentar que los participantes de esta investigación procuran cumplir con cualquier repercusión de sus acciones tanto positivos, como efectos contrarios.

Se hace hincapié en la autenticidad de la formación ética que muestran los estudiantes, el hecho de asumir consecuencias mediante la moral, la cual han ido formando durante el trayecto de su vida, por lo cual se remite un resultado favorable, ya que el comportamiento ético que muestra la generación es aceptable y competente para la vida profesional. Ante las inferencias descritas, el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018, p.40) señala que el alumno al egresar puede “actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional”, por lo cual; se puede apreciar que desde su formación inicial ya cuentas con los medios o características necesarias para ser competentes en las distintas áreas que se pueda desenvolver.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (diciembre, 2001). *Ethos profesional y ethos cívico: bases de una ética en construcción*. *Revista Renglones*, 12(50), pp.64-68. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/1111/471/50_08_ethos_profesional.pdf?sequence=2.
- Artavia, C. (2011). Ética Profesional Docente: Un Compromiso Pedagógico Humanístico. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1 (1), pp. 1-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Gutiérrez, R. (abril, 2006). Introducción a la Ética. *Revista de Ciencias Jurídicas*, (109). Recuperado de http://www.larazon.com/la_gaceta_juridica/abogado-moral-etica-deontologiajuridica_0_2412358860.html
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), pp. 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15507106.pdf>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, XXXV (140), 63-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13226156005.pdf>
- Hirsch, A. y López, R. (2003). *Ética profesional e identidad institucional*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa
- Ibarra, G. (2013). *El vínculo de la ética y de la identidad profesional* (Tomo II), Madrid, España: Ediciones del Orto.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Palacios, G. (2018). La práctica de ética y valores de los docentes, su incidencia en la formación profesional de los estudiantes de la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación universal central de ecuador. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13 (6). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/etica-valores-docente.html>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Primaria 1º. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- _____ (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. *Centro Virtual de Innovación Educativa. DGESPE*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia. *Perfiles educativos*, 35 (142), pp. 6-14. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016

ROBÓTICA EDUCATIVA, PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE SUS BENEFICIOS

Castro García Héctor. Docente. Licenciado en Educación Primaria.

hectorgarcia_207@hotmail.com

Martínez Jiménez Orlando Andrés. Docente. Maestría

orlando.mtz23@gmail.com

Vásquez Fraijo María Nieves. Docente. Maestría.

manievesvf@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro.

Línea temática: 8. Formación Docente y Tecnologías Educativa.

Resumen

El trabajo consta de una investigación meramente cualitativa acerca de la Percepción docente sobre los beneficios de la Robótica Educativa (RE) en primaria, donde se aplicó como método de recaudación de información una entrevista como instrumento, para lo que se seleccionaron a seis maestro de los diferentes grados de educación primaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora, indagando sus perspectivas para incursionar dentro del ámbito tecnológico en la robótica, como un método más de enseñanza al impartir los contenidos, promoviendo en los alumnos el interés y la motivación, partiendo de sus gustos y sus conocimientos ante los diferentes aparatos tecnológicos que usan con frecuencia. Al tomar en cuenta los beneficios de la RE, se desarrollan puntos principales que derivan de la investigación, recabando datos trascendentes como los conocimientos y nociones que presentan sobre la definición e interpretación de la robótica.

Palabras clave

Papel del profesor, Perspectivas y Robótica educativa.

Planteamiento del problema

La RE es un tema que está revolucionando en la actualidad, siendo este un foco de atención tanto de los sistemas educativos como en la vida de las personas. Se busca indagar qué estrategias de implementación favorecen los métodos de enseñanza-aprendizaje desde edades tempranas, principalmente en educación primaria, para impulsar una formación donde los educandos adquieran las competencias necesarias para aplicarlas al momento de enfrentarse al ámbito laboral y/o profesional.

El presente informe se basa en los beneficios que se tiene acerca de la implementación de la robótica en la educación primaria, por lo que se planteó entrevistar a seis maestros pertenecientes a los diferentes grados escolares comprendidos de primero a sexto año de nivel primaria, con el fin de identificar su postura ante el uso de herramientas tecnológicas que permitan favorecer un aprendizaje en sus alumnos.

Con el paso del tiempo la sociedad demanda a una educación de calidad que vaya acorde a sus necesidades en los retos que enfrenta día a día, es por ello, que los órganos educativos como la Secretaría de Educación Pública (SEP), busca un trabajo colaborativo entre docente y/o alumno poniendo a este último como eje central. Al incluir un nuevo enfoque educativo con miras innovadoras, se puede encontrar el trabajo que se realiza con la robótica dentro del salón de clases como herramienta elemental para ir más allá de solo contenidos, sino preparar al estudiante en los diferentes niveles educativos y, posteriormente, en lo laboral. La SEP (como se citó en Peña y Ochoa, 2011) mencionan en la capacitación continua de los docentes de educación básica en Sonora como:

La educación es la vía para transformar al México que todos los ciudadanos desean; la educación es tarea en conjunto, lo que significa que la educación es labor de todos; por tanto, la sociedad mexicana solo alcanzará el éxito deseado cuando sea capaz de suprimir la actual estructura educativa y transformar la presente organización de la escuela pública con profesores formados científicamente para ejercer la profesión de educadores, dispuestos a revolucionarse y a revolucionar el proceso formativo de los educandos e ir más allá de los cambios aparentes y así iniciar una verdadera transformación educativa. El sistema educativo debe brindar a los alumnos la mayor cantidad de capacidades y habilidades para enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales (p.402).

Conforme pasa el tiempo el uso de la ciencia y la tecnología va teniendo mayor auge ante la sociedad, principalmente entre jóvenes y niños, es por ello que se busca la implementación de estos espacios en las escuelas de educación básica en donde existe un gran rezago en el área de innovación, respecto al uso de la ciencia y tecnología, sobre todo por no disponer de materiales, espacio o instalaciones adecuadas para poder hacer uso eficiente de ello, especialmente en el área de robótica. Brendan (como se citó en Pinto, Barrera & Pérez, 2010) “existe una amplia variedad de técnicas y recursos que son utilizados como apoyo tecnológico para favorecer el aprendizaje académico y el desarrollo social de las personas; sin embargo, las aplicaciones robóticas para estos propósitos aún son limitadas” (p. 15).

El propósito de esta investigación es conocer la percepción que tienen los docentes de educación primaria sobre los beneficios que se obtienen al trabajar la robótica dentro del

salón de clases para generar un aprendizaje significativo en los alumnos, así como la disposición de capacitación ante esta área.

Las preguntas de la investigación son:

- ¿Cuál es la perspectiva que tiene los docentes de educación primaria analizados sobre Robótica?
- ¿Qué beneficios otorga el uso de la Robótica en educación primaria?

Marco Teórico

Con el paso del tiempo, la sociedad demanda a una educación de calidad que vaya acorde a sus necesidades en los retos que enfrenta día a día, es por ello, que los órganos educativos como la Secretaria de Educación Pública (SEP), busca un trabajo colaborativo entre docente y/o alumno poniendo a este último como eje central. Al incluir un nuevo enfoque educativo con miras innovadoras, se puede encontrar la vinculación con la robótica dentro del salón de clases como herramienta elemental para ir más allá de solo contenidos, sino preparar realmente al alumno en los diferentes niveles educativo.

Para hacer hincapié entre la relación de robótica y educación, Gallego (como se citó en Moreno, Muñoz, Serracín, Quintero, Pittí & Quiel, 2012) reivindica a la RE como vía para que los alumnos adquieran destrezas y habilidades tecnológicas, pero también en el desempeño del trabajo en equipo (habilidades sociales). Por consiguiente este ámbito busca el desarrollo de competencias en la interacción de personas que favorezca tantos conocimientos académicos y sociales.

Dentro del Plan de Estudios 2011 se integran acciones para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en la cual se elaboró la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, estableciendo como uno de sus objetivos primordiales que se utilicen las “tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011, p.66).

Teniendo un seguimiento al Plan de Estudios 2011 se crea el Nuevo Modelo Educativo de Aprendizajes Claves (2017) estableciendo que el alumno debe consolidar habilidades tecnológicas al término de cada etapa de estudio, donde al concluir la primaria se identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar.

Entrando en el ámbito de la RE, Ruiz (como se citó en Mora & Prada, 2016) los estudiantes desarrollen habilidades para la toma de decisiones, el pensamiento reflexivo, la obtención de información, el trabajo en equipo y la anticipación; al igual que competencias innovadoras, científicas, culturales, tecnológicas, comunicativas y de liderazgo, acciones que apoyan a su desarrollo integral.

Metodología

La presente investigación es basada en el enfoque cualitativo, por ser la que facilita la recopilación de información acordes a los conocimientos, actitudes y perspectivas que exhiben los docentes de primaria ante el tema que se aborda, es por ello que, Taylor y Bogdan (como se citó en Herrera, 2008) en su documento investigaciones cualitativas considera, en un sentido amplio, que es "... aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p.7). Se puede interpretar que con dicho instrumento de investigación, se puede conocer de manera pragmática las opiniones, a modo asertivo y entendible de los participantes.

El tipo de alcance de esta investigación es exploratorio e interpretativo; haciendo mención al primero, no se conocen investigaciones similares a estas, en razón a que es un tema nuevo, el cual va adquiriendo importancia en el ámbito de educación a nivel primaria, incursionando a una interpretación en la recopilación de los datos proporcionados por diversos docentes al realizarles una entrevista oral, en donde abordan sus perspectivas y conocimientos ante este tema innovador. Hernández, Fernández y Baptista (2010) dicen que "Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes" (p.79).

De igual manera, el alcance es interpretativo, el que consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se demuestran los significados que ellas le dan a su propia conducta y al comportamiento de los otros, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. Martínez (2011) menciona que se encuentra el rol que juega los sujetos de investigación conforme a su forma de pensar, actuar y el contexto en el que se rodeó, especialmente en el ámbito laboral, conllevando a una percepción rigurosa en la información obtenida, para conocer los aspectos fundamentales que se asimilan a la realidad.

Para el diseño de la investigación se tomó como referente el etnográfico, por ser el que pone en práctica los dos tipos de alcance establecidos, haciendo alusión a la exploración de nuevos temas mediante la concepción de los participantes, al analizar sus opiniones e interpretarlas con el fin de resaltar las similitudes encontradas. Así como lo menciona Galeano (2004), es un "modo de encarar al mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales" (p. 16).

Desarrollo y discusión

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se eligió de manera aleatoria a 6 docentes de 17 grupos escolares que imparten clases en una institución de educación primaria pública en la localidad de Hermosillo, Sonora, correspondiente a los seis grados escolares de dicho nivel educativo. Cabe mencionar que el rango promedio de edad laboral de los docentes esta entre los 12 y 20 años de servicio.

La técnica de investigación fundamental para llevar acabo el presente trabajo, consistió en el planteamiento de una entrevista con el fin de recabar cada una de las aportaciones expresas por los docente donde se pudiera observar como conciben el poder trabajar con la robótica como apoyo de enseñanza dentro de los centros escolares.

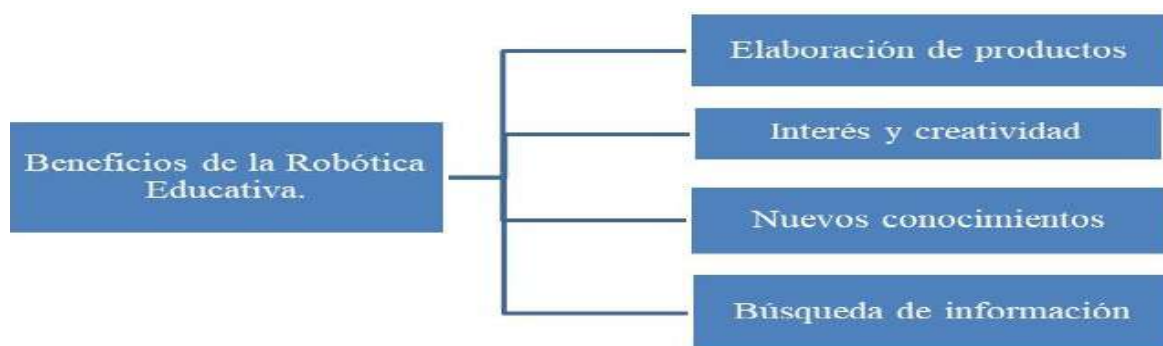
Los instrumentos utilizados además de la entrevista, fueron una grabación de audio y un registro episódico. Al utilizar un instrumento de grabación de audio, según Troncoso y Amaya (2016) la definen como un ambiente de diálogo, aceptación y empatía, lo cual es interesante para el sujeto de estudio y también para el investigador, pues es un momento no solo de conversación, sino de intercambio de vivencias, conocimientos, sensaciones, creencias y pensamientos de la persona entrevistada.

Complementando la entrevista, se elaboró un registro episódico para organizar la información obtenida. Bajo el apartado de preguntas se encuentran de manera ordena los cuestionamientos establecidos en el instrumento; posteriormente a ello, se escribe la información obtenida de cada entrevistado en su apartado correspondiente.

Resultados

Dentro de los resultados de la investigación se encuentran los beneficios, que puede traer consigo la aplicación de la RE es la elaboración de productos, el interés y creatividad, los nuevos conocimientos y la búsqueda de información, los cuales son clasificados en esta categoría (Ver figura 1).

Figura 1. Beneficios de la Robótica Educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes sujetos de investigación, al cuestionarlos sobre los conocimientos básicos y consideraciones que deben tener al trabajar la robótica, mencionan de manera puntual que es la creación de robots o máquinas robotizadas, agregando también la elaboración de accesorios, utensilios, juguetes y/o material concreto, con el fin de reinventar las cosas o bien, ser nuevos inventores.

Dentro del análisis de la información recabada, la elaboración de productos engloba aspectos que destacan tanto a docentes como a alumnos. Con el primero destacan que algunas de sus cualidades son la paciencia, creatividad, facilidad de resolver problemas, es un motivador de la enseñanza y un guía con las habilidades necesarias para que sus educandos logren concretar sus trabajos, mencionando como ejemplo el de diseñar prototipos que impliquen potencializar los conocimientos del niño. Aludiendo al segundo, se sabe que al estar adquiriendo nuevas percepciones de información que lo interese, presenta una disposición en trabajar y transformar lo que aprende ante sus concepciones para mejorar, siendo así una persona creativa y entusiasta por descubrir cosas novedosas.

Con respecto al apartado de interés y creatividad, los docentes marcan una relación importante al incluirlas dentro de los conocimientos, aprendizajes esperados, estrategias, recursos y herramientas de evaluación que se deben tener en cuenta al impartir clases de RE, siendo elementos imprescindibles para que el desarrollo se lleve de manera favorable. Con ello hace que exista una simpatía por parte del alumno al tema y pueda desarrollar una serie de actitudes que beneficiarán su creatividad al momento de fabricar un producto y manipularlo, para que pueda expresar y compartir lo nuevo que está aprendiendo.

En lo que respecta a Nuevos conocimientos, estos surgen a través de la creatividad de los maestros para abordar distintos temas, suscitando la motivación e interés en la clase; es por ello que es fundamental propiciarlos y que mejor, trabajarlas desde edades tempranas dentro de un sistema formador de ciudadanos preparados para asumir los retos que se presenten en cualquier contexto. Todo esto solo se puede lograr cuando el docente se involucre, fundamente e investigue aquellas estrategias que puedan ser útiles a sus alumnos, pero sobre todo que las aplique, siendo la implementación de las mismas la manera en que se vayan familiarizando y adentrando con la RE, los cuales sean provechosos para cada persona y los pueda usar en las diferentes circunstancias que los requieran de manera ética, con actitudes y metas concretas en un contexto en específico, beneficiando así a los actores involucrados en el proceso educativo en todos los sentidos.

Para la Búsqueda de información, suponen una fuente de investigación y con el apoyo internet, el acceso a cualquier temática es sencillo y desde cualquier lugar. Es por ello que hay que tener en cuenta el de orientar al alumnado en una investigación rigurosa y fidedigna, porque existen sitios que no son confiables y la información recabada no está sustentada, por lo que se puede mal interpretar los contenidos, causando ideas y conocimientos erróneos. De igual manera, se debe de incitar por la búsqueda de información física en libros, revistas, periódicos, enciclopedias, entre otras, para que amplíen el desarrollo de habilidades lectoras e indagación con las que tendrá mayor enriquecimiento de los temas abordados.

Conclusiones

Mediante el instrumento de investigación utilizado, se pudo conocer las percepciones de los participantes sobre la importancia de incluir la RE en el trabajo docente como una herramienta más de enseñanza, recabando datos trascendentes como los conocimientos y nociones que presentan sobre la definición e interpretación de la robótica, la cual se concibe como el uso de la tecnología, haciendo referencia a las computadoras, la creación o elaboración de robot y máquinas robotizadas que realicen un tipo de trabajo específico.

Ante el análisis se pudo encontrar la importancia que realizan los docentes en los beneficios que se podrían obtener en la formación de los alumnos, diciendo que ellos viven en una sociedad completamente tecnológica, al implementarse dentro de la educación primaria, podría darles las bases para los retos que enfrenten al momento de ir a trabajar o al seguir cursando sus niveles académicos, lo cual hace crecer la imaginación y creatividad para crear nuevos prototipos y/o instrumentos que faciliten su aprendizaje, con ello amplían su ingenio e interés por trabajar, indagar y descubrir.

Dentro de las limitantes para incorporar la RE en educación primaria corresponden a la infraestructura escolar por no encontrarse en condiciones aptas para trabajar con las tecnologías; también que los maestros no se sienten con los suficientes conocimientos para impartir clases relacionadas a la robótica. Haciendo mención a esto último, dicen estar en la mejor disposición para aprender lo que sea necesario, en donde adquieran competencias necesarias sobre tecnología que les permitan enseñar a sus alumnos, con el fin de que este tipo de estrategias propuestas logren los objetivos establecidos.

Con la realización de este estudio se puede decir que la robótica es una estrategia más en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje que se puede empezar a trabajar en el nivel de primaria, siendo indispensable la implementación de las tecnologías desde edades tempranas con el propósito de adquirir mayores competencias y oportunidades académica aplicables en cualquier contexto que lo requieran.

REFERENCIAS

- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyecto en la investigación cualitativa*. [versión DX reader]
Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Xkb78OSRMI8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=diseño+etnografico+cualitativo&ots=zrJxfRPMoK&sig=ecV8MgaxF7k5Axs4vJw6zgHUF60#v=onepage&q=diseño%20etnografico%20cualitativo&f=true>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*.
Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%205ta%20Edici3n.pdf

- Herrera, J. (2008). La investigación cualitativa. Recuperado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Martínez, J. (Julio-Diciembre, 2011). Métodos de Investigación Cualitativa [Archivo PDF]. *Revista de la Corporación Nacional para el Desarrollo de la Educación. No. 8.* Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Mora, D. & Prada, V. (2016). *La robótica educativa como estrategia didáctica sostenible.* (Tesis doctoral, Universidad nacional abierta y a distancia). Recuperado de: <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/7916/3/60267848.pdf>
- Moreno, I. Muñoz, L. Serracín, J. Quintero, J. Pittí P. & Quiel, J. (2012). La Robótica Educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 13(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390005.pdf>
- Peña, M. & Ochoa, A. (2011, Abril). La capacitación continua de los docentes de educación básica en Sonora, México, y la política pública de evaluación: el caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. *Coordinación de Desarrollo Regional, CIAD.* Recuperado de https://www.ciad.mx/archivos/revista-dr/RES_ESP2/RES_Especial_2_18_Pena.pdf
- Pinto, M. Barrera, N. & Pérez, W. (Julio, 2010) Uso de la robótica educativa como herramienta en los procesos de enseñanza. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Grupo de Investigación en Robótica y Automatización Industrial, GIRA. Vol. 10, No. 1, 15 - 23.* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6096098.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* D.F., México. Autor.
- _____ (2017). *La Autonomía Curricular en el Nuevo Modelo Educativo.* Recuperado de https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Troncoso, C. & Amaya, A. (2016, Septiembre). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud [Archivo PDF]. 65(2). 329-332. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>

USO DE TIC EN LA FORMACIÓN INICIAL, EMPODERAMIENTO O ESTRATEGIA

JOSÉ DE JESÚS ANDRIANO LEÓN
SILVIA MENDOZA CUIEL
MELECIO ROBERTO GUZMÁN ORTEGA
jandriano07@gmail.com
Escuela Normal de Tecámac

Resumen

El momento histórico en el que se sitúa la formación de docente, nos lleva a replantear las posibilidades de enseñanza y aprendizaje para el cumplimiento de los propósitos, el desarrollo tecnológico es un elemento detonador no solo en los procesos comunicativos. En la educación el uso de la tecnología se convierte en un dispositivo que influye en el desarrollo de la educación.

Compartir entornos y medios digitales para publicar, colaborar en medios electrónicos, interactuar con expertos empleando redes sociales y canales de comunicación son importantes para comunicar de manera efectiva ideas a múltiples audiencias, participar en equipos de trabajo ínter y multidisciplinar, desarrollar proyectos para la solución de problemas y crear redes se han vuelto factores importantes que permiten nuevas formas de pensar y hacer con la tecnología aplicada en la docencia.

La tecnología implica la formación de gestores con empoderamiento frente al uso de la tecnología en la educación superior, en el presente documento se plantean los resultados de un estudio exploratorio realizado a 45 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar para la identificación de competencias digitales que contribuyen al desarrollo profesional en su formación inicial docente, durante el ciclo escolar 2019-2020, en la Escuela Normal de Tecámac ubicada en el Estado de México, México. La aplicación del instrumento de valoración se realizó a través de un cuestionario en formulario electrónico de Google Drive y el tratamiento y análisis de la información para la obtención de resultados se llevó a cabo mediante la herramienta estadística de SPSS.

Palabras clave: TIC, formación docente, competencias, estrategias.

Planteamiento del problema

Los modelos de formación en que se han inscrito los docentes en servicio, corresponden a orientaciones derivadas de un modelo político, cada uno representa y expresa una forma distinta de llevar a cabo su modelo de profesor, de conducir la enseñanza y de conjugar un sistema de acciones que repercuten invariablemente en el aula; asumir nuevos roles de los diferentes actores y llegar al implacable modelo docente es un reto, para las IES (Institución de Educación Superior) no solo en los actores de la educación, sino en la organización y funcionamiento de la misma, conlleva a la validación de un modelo de docencia, en el que se visualice la implicación del contexto así como la atención a una política educativa. Las relaciones dialécticas de la teoría y la práctica, de la docencia y la investigación, ahora se determinan por las evidencias comparadas con una secuencia de acciones configuradas por técnicas de investigación que se conforman para expresar en una metodología de trabajo los resultados, alcances e impactos que reaccionan para determinar el desarrollo de un programa educativo.

El tema transversal de la teoría y la práctica, es una estrategia metodológica empleada constantemente, para enriquecer las experiencias en los estilos de aprendizaje, demandando al profesor abandonar la centralidad de la enseñanza, el programa, la disciplina y el pasado con la finalidad de atender las necesidades del estudiante y conjugando una información integral.

La comunicación no es pertinente, si no hablamos de la aldea global; la sociedad del conocimiento; la tecnología de la información aplicada a la educación concebida para la vida como hechos ineludibles que nos arrastran a la conformación de los ciudadanos globales. En este contexto la Educación Normal al igual que otros niveles del Sistema Educativo Nacional Mexicano, enfrentan una Reforma Curricular, que intenta dar respuesta a los requerimientos formativos pertinentes al perfil docente de los diversos niveles de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), misma que a su vez de respuesta al movimiento propio del mundo contemporáneo.

Marco Teórico

La tecnologización de la vida es una realidad y es factor de desarrollo, en las sociedades altamente educadas o escolarizadas, donde la población puede participar en la creación, uso y consumo de conocimiento. Cabe señalar que contar con medios tecnológicos y ser colonizados, no nos convierte en sociedades del conocimiento.

Hoy en día las metas educativas internacionales y nacionales, están estrechamente vinculadas con las brechas digitales, las cuales se dice son generadoras de desigualdad social y deben

atenderse, generando nuevos alfabetismos que permitan crear condiciones de acceso a conocimientos, para lo cual es indispensable incorporar a los actores educativos a usos de las tecnologías de la información y la comunicación que posibiliten el acceso a las sociedades del conocimiento, éstas, según la OCDE, deben posibilitar las siguientes competencias (DGESPE, 2015)

1. Usar herramientas de manera interactiva: habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías.
2. Interactuar con grupos heterogéneos: habilidades para relacionarse con otros, trabajo en equipo, manejar y resolver conflictos.
3. Actuar de manera autónoma: habilidades para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

En medio de este contexto, es claro hacer de manifiesto que la comunicación y los procesos tecnológicos no se agotan en las instituciones educativas; pero, para que la escuela siga teniendo el status en la formación, debe identificar a qué tipo de sociedad se enfrentan los alumnos y establecer un referente sustancial para los docentes. De este modo la relevancia atribuida a las TIC, y su inserción en la vida, ha sido ineludible, tanto para la modernización de la enseñanza, como una forma de dar respuesta a las demandas educativas de jóvenes y alumnos hablando en términos de cobertura, profesionalización y capacitación profesional. La filosofía de la educación parte del presupuesto de que la mejor formación sin duda alguna es la formación presencial, sin embargo los sistemas de enseñanza deben ajustarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, lo cual lleva a las instituciones educativas a efectuar cambios (Carrascoso, 2000) en las formas de atender la enseñanza y el aprendizaje. La alfabetización digital parte de la idea de que el desarrollo tecnológico y las exigencias de las sociedades de conocimiento, son factores que marcan la agenda educativa. Estos planteamientos han generado una modificación en las concepciones subyacentes a la acción educativa contemporánea. De este modo, hoy en día es un hecho que el aula, los maestros y las instituciones desde su concepción tradicional, no son los únicos depositarios del conocimiento (Carrascoso, 2000). Es actualmente una necesidad formativa y de actualización que posibilita a los docentes transitar en el marco de la educación permanente, hacia una práctica acorde a las exigencias del contexto contemporáneo.

Se puede argumentar que el uso de la tecnología en la vida, es una realidad y hoy es un factor de desarrollo en las sociedades altamente educadas o escolarizadas; participar en la creación, uso y consumo de la información constituye que la educación sea una condición previa para el uso de los medios y no una acción secundaria a estos. —Es necesario señalar que contar con medios tecnológicos y ser colonizados por éstos, no es el objetivo que se pretende obtener dentro de la era de la sociedad del conocimiento y la información—

Metodología

Con la finalidad de identificar las condiciones y características con las que se atiende dicho trayecto formativo, se realizó la presente investigación, para indagar sobre la consistencia del problema; en un primer momento se diseñó un instrumento para conocer la valoración de competencias digitales en la formación de docencia, integrado por cinco categorías, alfabetización, acceso y uso de la información, comunicación y colaboración, cultura digital, y creatividad e innovación; se aplicó un instrumento diseñado mediante los formularios de Google, a 35 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Tecámac. Es necesario puntualizar que de acuerdo a los principios que demanda la formación de los docentes, la alfabetización digital es una competencia que varía en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio; en este sentido la (DGESPE 2018) manifiesta que “Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles; aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.” Bajo esta circunstancia, se realizó un estudio exploratorio descriptivo, con la finalidad identificar cuáles son las características y condiciones que cuentan las docentes en formación, para el análisis de cada una de las categorías principales se utilizó el programa estadístico SPSS, cuya finalidad contribuye a la cuantificación de los datos en el campo de las ciencias sociales. Es pertinente mencionar que los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con los fenómenos, y con ello obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa.

Resultados

Al codificar los primeros resultados se identificó que el 93% de las encuestadas tienen un equipo de computación en casa; sin embargo, habrá que indagar sobre el grado de funcionalidad y utilización para el cumplimiento de los propósitos que demanda la formación de docentes; el 80% de las encuestadas mencionó que cuenta con el servicio de internet en casa, lo que representa una condición mediadora para dar cumplimiento al trayecto formativo que abarca los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías en la formación integral del futuro docente, atendiendo el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas que le permitirá enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, rompiendo las barreras del espacio y el tiempo para el aprendizaje autónomo.

Acceso a internet en casa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	36	80.0	80.0	80.0
Válidos NO	9	20.0	20.0	100.0
Total	45	100.0	100.0	

Este referente innegable del mundo contemporáneo plantea a los docentes el reto de la alfabetización digital, la cual es vista como elemento estratégico en la Reforma Educativa, donde se plantea formar ciudadanos con competencias y capacidades para toda la vida, lo cual implica cambios profundos en las estructuras de enseñanza y los estilos de aprendizaje que hoy en día deben contribuir, -entre otras cosas- a usar la tecnología de la información y la comunicación como apoyo para el aprendizaje (SEP, 2014); ello propicia realizar un análisis de los contextos que acompañan la alfabetización digital y sus implicaciones en la formación docente como eje fundamental en la construcción de una sociedad bajo los aspectos que determina una cultura digital.

La escuela durante su actuar en el proceso educativo, es inherente a la comunicación que se encuentra determinada en los sistemas de información, por consiguiente es condicionada en el presente, a la interacción con los medios tecnológicos. A la escuela desde el siglo pasado se le ha relacionado con el uso de la tecnología, la mayoría de las acciones que se vinculan, se plantean como actividades complementarias; es decir se utiliza la tecnología como una herramienta o instrumento para el desarrollo de una mejor educación. Sin embargo, ante la articulación en el uso de la tecnología en la escuela, surgen diversos cuestionamientos sobre las condiciones, la pertinencia e intencionalidad, para dar cumplimiento a los objetivos o propósitos de la educación de acuerdo a la política establecida.

En el documento metas educativas 2021, se plantea como un nivel de logro para la educación en Iberoamérica, que todos los profesores y alumnos deben utilizar la computadora de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica un reto ante la diversidad social y cultural, vincular la prioridad de una política, con la necesidad social.

Las brechas digitales, están asociadas a la desigualdad social, ante las necesidades de generar nuevos alfabetismos que permitan generar condiciones de acceso a conocimientos, para lo cual es indispensable incorporar a los actores educativos a usos de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2014) que posibiliten el acceso a las sociedades del conocimiento, según la (OCDE, 2010)

1. Usar herramientas de manera interactiva: habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías.
2. Interactuar con grupos heterogéneos: habilidades para relacionarse con otros, trabajo en equipo, manejar y resolver conflictos.
3. Actuar de manera autónoma: habilidades para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

En medio de este contexto, es necesario reconocer que la educación, no se agota en las instituciones educativas; pero, para que la escuela siga teniendo el status en la formación, debe entender a qué tipo de sociedad se enfrentan los alumnos y esto ser un referente sustancial para los docentes, así como su labor sea pertinente al contexto en que se van a desarrollar los alumnos, es decir una escuela coherente con su tiempo. De este modo la relevancia atribuida al uso de la TIC, y su inserción en la vida, ha sido ineludible, tanto para la modernización de la enseñanza, como una forma de dar respuesta a las demandas educativas de jóvenes y alumnos hablando en términos de cobertura, profesionalización y capacitación profesional.

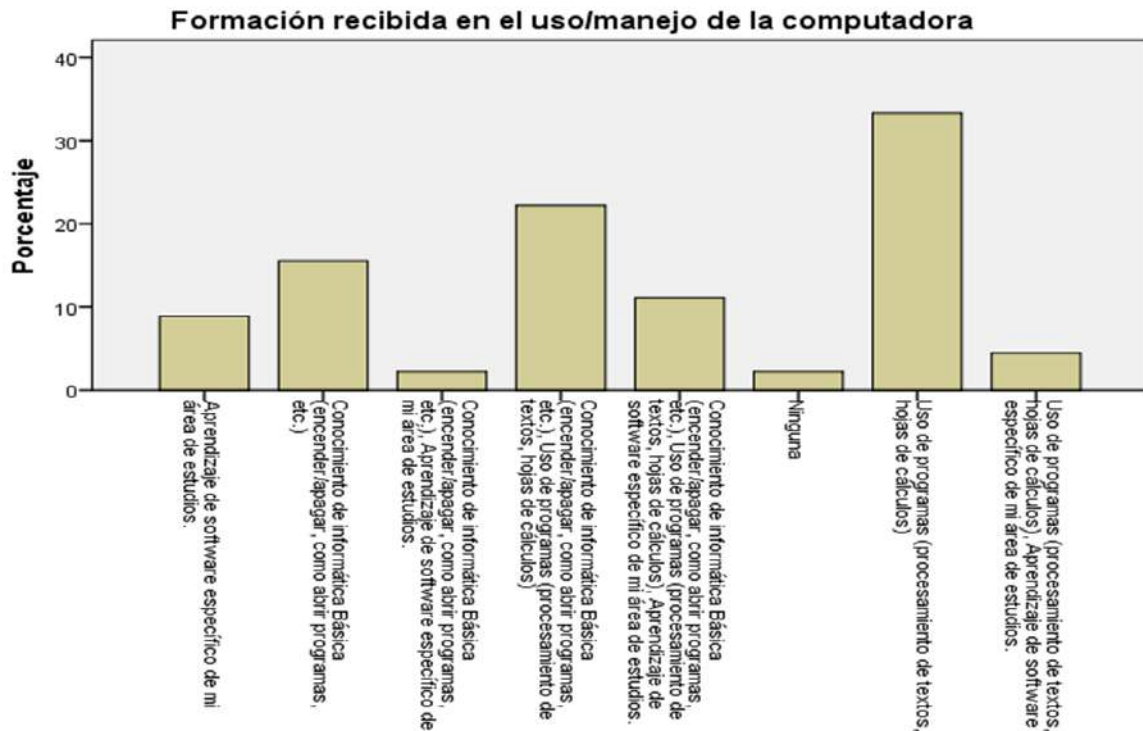
La alfabetización digital parte de la idea de que el desarrollo tecnológico y las exigencias de las sociedades de conocimiento, son factores que marcan la agenda educativa. Esto planteamientos han generado una modificación en las concepciones subyacentes a la acción educativa contemporánea. De este modo, es un hecho que el aula, los maestros y las instituciones desde su concepción tradicional, no son los únicos depositarios del conocimiento.

Como institución formadora de docentes debemos reconocer el impacto de las TIC en la configuración de sociedades modernas; lo cual se vuelve una exigencia de conocimiento para los docentes. Aunque no sólo por su innegable presencia como práctica común en los jóvenes, sino también por las posibilidades pedagógicas y de actualización profesional inherentes a su existencia. Uno de los aspectos centrales en el desarrollo de una habilidad digital, es la capacitación y actualización en diferentes niveles académicos que tienen los docentes en formación y que de cierta forma contribuyen a la consolidación del nuevo docente.

Con la finalidad de conocer sobre la formación recibida en el uso y manejo de la computadora las futuras docentes respondieron que el 33% de la formación hasta el momento recibida se enfoca en el uso de programas (procesamiento de textos, hojas de cálculos) lo que implica, su uso en un sentido operativo y no propiamente en la habilitación, como recurso o herramienta didáctica; de acuerdo con la (OCDE, 2018) “Debemos habilitar a nuestros

ciudadanos y empresas para el mundo digital, ofrecerles a tantos como sea posible un acceso asequible a herramientas digitales y a la adquisición de habilidades para que las utilicen al máximo.” Si bien la educación, no es sinónimo de productividad, de acuerdo a la política educativa se demanda al nuevo docente ser corresponsal en el desarrollo de los procesos educativos enfocados en la producción, utilizando materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto (SEP, 2017)

No es el sólo por el hecho de vivir actualmente en un universo de información, es un cambio en la cosmovisión misma de la realidad y de la configuración propia de la identidad desde la escuela y más allá de la escuela misma. Ya que a pesar del estatismo en que se ha ubicado a la escuela, está siendo orientada hacia este mundo de tecnologías y usuarios tecnológicos, como una exigencia derivada del contexto mismo.



Esto lleva a pensar en la configuración de la Escuela Normal sobre los nuevos discursos acerca de la función de la escuela y la concepción del sujeto docente que demandan los contextos actuales. Convoca en un sentido amplio a los diversos actores educativos, a apropiarse de otros discursos de un mundo, que a partir de la existencia de diversos recursos tecnológicos de comunicación, transforma la vida misma de los sujetos en su identidad y sus valores; impactado en las expectativas, sentido de pertenencia, competitividad,

sobrevivencia, sentimientos de inclusión y marginación, procesos que implican a la escuela como institución educativa.

En atención a las necesidades educativas de la reforma educativa y las condiciones que se establecen sobre el nuevo docente se les cuestiono sobre el tiempo que la Escuela Normal brinda en la formación y uso de la tecnología, en comparación a las instituciones que antecedieron su formación en la docencia; el 62.2% respondió que la educación preparatoria es la que mayor tiempo le brindo un proceso formativo para el uso de la TIC, solo el 20% considera que la Escuela Normal contribuyó en mayor tiempo que otras instituciones para su formación en el uso de las TIC, habrá que reconocer que desde el trayecto formativo de la malla curricular, solo se plantean dos cursos en toda la licenciatura en uno se enmarcan los estándares de la UNESCO acerca de competencias en TIC para docentes, y en el otro se busca que el docente en formación desarrolle las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, con las cuáles se busca que el estudiante sea capaz de implementar las herramientas digitales para la educación en el aula adaptándolas al contexto o ambiente educativo que se le presente. (DGESPE , 2015)

Institución que ha brindado mayor formación en el uso de las TIC

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Escuela Normal	9	20.0	20.0	20.0
Otra	1	2.2	2.2	22.2
Preparatoria	28	62.2	62.2	84.4
Primaria	1	2.2	2.2	86.7
Secundaria	6	13.3	13.3	100.0
Total	45	100.0	100.0	

Con el objetivo de conocer el nivel percepción sobre la importancia de alfabetización de los futuros docentes, se les pregunto sobre el manejo de los recursos de un ordenador a través de los distintos sistemas operativos, el 35.6% considera que es sumamente importante el uso de diversos sistemas operativos para la formación docente; sin embargo, el 20% del porcentaje acumulado considera que es más o menos importante o no nada importante, lo que representa un nivel de impacto sobre su formación inicial. Es de reconocer que los niveles de aceptación, se manifiestan en relación a su experiencia, en el desarrollo de la tecnología durante su formación docente.

Alfabetización tecnológica. Manejo de los recursos de un ordenador a través de los distintos Sistemas Operativos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada importante	1	2.2	2.2
	Poco importante	1	2.2	4.4
	Más o menos importante	7	15.6	20.0
	Importante	20	44.4	64.4
	Muy importante	16	35.6	100.0
	Total	45	100.0	100.0

La profesionalización de la alfabetización digital, se convierte en un referente, al preguntarles ¿Crees que el uso de la computadora y la tecnología contribuyen a mejorar tu calidad profesional? El 51.1% se encuentra totalmente de acuerdo, lo que representa que independientemente de las condiciones en las que se brinde la formación de un docente alfabetizado digitalmente, se concibe como una necesidad desde su experiencia en la conformación del nuevo docente. Por lo tanto consideramos que es una necesidad formativa y de actualización que posibilita a los docentes transitar en el marco de la educación permanente, hacia una práctica acorde a las exigencias del contexto contemporáneo.

Uso de la computadora y tecnología para mejorar la calidad como profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	20	44.4	44.4
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	2	4.4	48.9
	Totalmente de acuerdo	23	51.1	100.0
	Total	45	100.0	100.0

Hacer referencia a las sociedades de la información empieza a ser recurrente en los contextos educativos. Este puede ser un discurso más que se pone de moda o nos permite sentirnos al día, sin embargo, tendríamos que partir por preguntarnos cómo es que este fenómeno se adhiere a la práctica educadora, convirtiéndose en un mundo de exigencias a la vez que de incertidumbre. Habría que partir de reconocer el sentido mismo de la práctica educadora que tiene que ver con el hecho de la transmisión de la cultura y la conformación de sujetos acordes al contexto social en el que se circunscribe. En dicho sentido, la forma de transmitir el saber, la socialización hoy en día se moviliza a través de otros recursos tecnológicos, de mayor movilidad y volatilidad.

Conclusiones

Conocedores de la dinámica social, sabemos que hay requerimientos educativos y curriculares para pensar la conformación de sujetos que den respuesta a las exigencias de las sociedades del conocimiento, esto plantea un doble reto; una de ellas es la conformación de usuarios tecnológicos que puedan hacer frente a las exigencias de su contexto social y cultura, pero también el reto de retomar el principio ontológico de la escuela que es la socialización, la identidad y la ciudadanía que conlleva la existencia de una sociedad humana centrada en valores, componentes excluidos del discurso de la globalización.

La intención de cerrar brechas digitales, no transforma la realidad del sujeto, solo le exige involucrarse a un mundo de supuestos, que en ocasiones se encuentran descontextualizados de su realidad.

REFERENCIAS

- Banco Mundial . (11 de Septiembre de 2017). *Banco Mundial* . Obtenido de <http://www.bancomundial.org/>
- Carrascoso, A. (2000). Conocimiento y comunicación: J Habermas. En A. Carrascoso, *Teoría del conocimiento* (págs. 211-233). Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (06 de Enero de 2016). *UOC*. Obtenido de <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>
- Contreras José, P. d. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2013). *Perfiles ético-políticos de la educación* . Buenos Aires : Paidós.
- DGESPE . (15 de Septiembre de 2015). *SEP. DGESPE*. Obtenido de Plan de estudios 2012: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes
- Didrikson, A. (2000). La Sociedad del conocimiento desde la perspectiva Latinoamericana. *Memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina, Sociedad, Educación y Desarrollo.*, (págs. 1-15). Lima, Perú.
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. México, DF: IISUE.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* . Barcelona: Octaedro.
- Martha, A. (2010). *Cómo decirlo. Entrevistas eficaces en el ámbito educativo*. Barcelona: Grao.
- México, G. d. (2014). *Programa Rector de Investigación e Innovación Educativo de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. Toluca, México: GEM.

- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. D.F, México: OCDE.
- OCDE. (30 de Enero de 2018). *Mejores políticas, para una vida mejor*. Obtenido de OCDE: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el-acceso-y-utilizacion-desiguales-podrian-frenar-el-potencial-de-la-economia-digital-ocde.htm>
- OEI. (18 de Diciembre de 2017). *Metas Educativas 2021*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Peters, O. (2007). Cambio de los paradigmas educativos . En O. Peters, *Educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos* (págs. 75-88). Guadalajara, México : Universidad de Guadalajara .
- Sañudo, L. (2012). El papel de las redes profesionales de investigación en un mundo globalizado. *Revista Iberoamericano sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 137-143.
- SEP. (18 de Abril de 2014). *DGESPE*. Obtenido de DGESPE: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- SEP. (2017). *Perfil, parametros e indicadores, para docentes y técnicos docentes*. CDMX: SEP.
- UNESCO. (25 de Septiembre de 2017). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Walker, M. (2007). *Cómo escribir trabajos de investigación* . México : Gedisa.

“La Educación Socioemocional: retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria”

María Antonieta Bravo Gallardo.

bagama_69@hotmail.com

Sandra Ameyalli García Pérez.

amegape@gmail.com

Juanita Xochitl Ballesteros Olvera

olverajuanita@gmail.com

Escuela Normal “Valle del Mezquital”, del estado de Hidalgo

Línea temática: Políticas educativas para la formación docente en el marco de la 4^o transformación.

Resumen

La educación socioemocional en educación primaria desde la nueva escuela mexicana, es sin duda una gran apuesta para la mejora de nuestra sociedad, donde en los primeros años se ha de tener una adecuada regulación de las emociones para así poner en prácticas las diferentes competencias saber – hacer, saber estar, saber ser y los saberes; además de ser una persona que contribuya a la mejora de una sociedad con ética y moral, aunado a lo anterior es necesario comprender esta gran transformación en la que nos vemos inmersos en diferentes espacios, los cuales pueden ser impedimento para consolidar las acciones pertinentes. El principal objetivo de la nueva escuela mexicana es el desarrollo humano integral del educando, reorientando el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y, en los planes de estudio 2018. La investigación constituye el enfoque fenomenológico.

Los sujetos de investigación son 5 docentes de educación primaria que atienden los grados de primero y segundo año.

Los hallazgos preliminares nos permiten comprender como los docentes están abordando el aspecto socioemocional y su impacto en su práctica educativa en las instituciones de educación primaria.

Palabras clave: Educación socioemocional, inteligencia emocional y la nueva escuela mexicana.

Planteamiento del problema

El presente trabajo pretende responder y aportar información a la comunidad educativa, sobre la educación socioemocional, considerando que a lo largo de las décadas dentro de las aulas, los principales protagonistas son los docentes, quienes se han percatado de la cultura social y por ende de la institucional, es decir una cultura arraigada, la cual identifica a cada una de las comunidades, pero es necesario analizar los cambios tan complejos en los que estamos inmersos, donde el apoyo en casa es indispensable para consolidar los nuevos retos que se tiene con la niñez y la sociedad.

Uno de los grandes problemas que encontramos en la actualidad es la dificultad para enfrentarnos a los cambios sociales y afectivos que se presentan en la práctica cotidiana de forma acelerada, es por ello que identificamos algunos alumnos que adolecen de útiles habilidades y competencias como tolerancia, asertividad, empatía, cuando es notable el rechazo o aversión hacia ciertos grupos, características personales diferentes a las propias o simplemente novedad.

La incorporación de la educación socioemocional, por consiguiente, es un fenómeno del cual no solamente emerge a un país en desarrollo sino también los desarrollados, es por ello que los responsables de la elaboración de políticas, entre los que se incluyen once ministros y viceministros de Educación dentro de la OCDE, analizaron el tema sobre Habilidades para el progreso social celebrada en San Pablo, Brasil, el 23 y 24 de marzo de 2014. Dentro de ella se acordó unánimemente en la necesidad de desarrollar un “niño completo”, dotado de una serie equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan enfrentar mejor los desafíos del siglo XXI.

De igual forma el incremento de los niveles de habilidades sociales y emocionales como por ejemplo la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad puede a su vez tener un efecto especialmente significativo en la mejora de los resultados relacionados con la salud y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de los comportamientos antisociales. La intervención y los estudios longitudinales a gran escala proporcionan pruebas del impacto positivo de la inversión temprana y continua en habilidades sociales y emocionales para mejorar las perspectivas socioeconómicas de las poblaciones desfavorecidas.

Dentro de esta investigación surge la interrogante, ¿Cómo abordan y contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los educandos los docentes de educación primaria?

Marco teórico

La educación emocional es una estrategia de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de competencias y habilidades emocionales. A partir de procesos de enseñanza aprendizaje donde se incluya el conocimiento y manejo de las emociones, lo que permitirá comprender como resolver conflictos sin violencia, el no recurrir a ningún tipo de drogas para solucionar problemas, el formar adultos capaces de vivir en un contexto social con más seguridad y respeto.

De acuerdo a la Ley General de Educación en el capítulo I con nombramiento, “De la función de la nueva escuela mexicana”, Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientando el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (Ley general de educación, pág. 6).

También dentro del marco legal en el capítulo VII de la educación humanista, resalta que en la educación que imparta el estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza. De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicando los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad, desarrollando sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios.

Aunando a lo anterior el rol de las autoridades educativas será el impulsar medidas para la ejecución de acciones y prácticas basadas en las relaciones culturales, sociales y económicas de las distintas regiones, pueblos y comunidades del país para contribuir a los procesos de transformación.

Es decir, el estado generará mecanismos para apoyar y promover la creación y difusión artística, propiciar el conocimiento crítico, así como la difusión del arte y las culturas, donde se adoptarán medidas para que, dentro de la orientación integral del educando, se promuevan métodos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que exprese sus emociones a través de manifestaciones artísticas y se contribuya al desarrollo cultural y cognoscitivo de las personas.

Esto con la finalidad o el objetivo que la educación emocional sea una estrategia de promoción de la salud que mejore la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales.

Recuperando a la Organización Mundial de la Salud (OMS), advierte que: Las enfermedades mentales serán la segunda causa de incapacidad en el mundo en el 2020. En el caso de que no comiencen a aplicarse los tratamientos adecuados, según la Organización Mundial de la Salud, los desórdenes mentales suponen en la actualidad el 11 por ciento de los casos de incapacidad en el mundo, con 400 millones de personas afectadas, y si no se hace nada esta proporción se elevará hasta el 14 por ciento en este mismo año.

El director del departamento de salud mental (ibid. Pág.,62) Benedetto Saraceno, indicó que la depresión se convertirá en 2020 en la segunda causa de incapacidad en el mundo tras las enfermedades isquémicas (infartos, insuficiencia coronaria, accidente cerebrovascular), mientras que en 1999 ocupaba el quinto lugar. En contra de la creencia general, las enfermedades mentales no sólo afectan a los adultos de países ricos, sino que también hacen una aparición importante en el mundo en desarrollo, donde además suelen ser ignoradas, mal diagnosticadas y poco tratadas.

Uno de los grandes problemas que encontramos en la actualidad es la dificultad para enfrentarnos a los cambios sociales y afectivos que se presentan demasiado rápida para su asimilación y encontramos algunos alumnos que adolecen de útiles habilidades y competencias como tolerancia, asertividad, empatía, cuando hay una gran notoriedad hacia el rechazo o aversión hacia ciertos grupos, características personales diferentes a las propias.

Lucas Javier Juan Malaisi. En 1993 elabora un nuevo documento centrado en la Educación (Life Skills Education in School) en el cual define dichas habilidades como “capacidades para adoptar un comportamiento adaptativo y positivo que permita a los individuos abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana”. En 1998, dentro del Glosario sobre promoción de la salud, especifica la necesidad de desarrollar en el ámbito educativo diez habilidades para la vida, de las cuales al menos seis son habilidades emocionales en forma específica.

Otro aporte del autor antes menciono son “Los contenidos de educación emocional constituyen enseñanzas significativas que debemos abordar de manera sistemática en las escuelas. Se trata de contenidos de fácil y rápida implementación de un costo de inversión casi inexistente. Donde no hay modificación alguna de lineamientos educativos, sino una inclusión de contenidos nuevos acorde a la realidad social que vivimos. Esto aliviará la problemática de comportamiento y disciplina que se vive en los centros educativos y brindará un respaldo a los docentes de escuela

que tanto lo necesitan, quienes por su parte consideran necesaria su implementación”. (Lucas Javier Juan Malaisi, 2014)

Sin embargo, el psicólogo Americano Daniel Goleman, nos define como inteligencia emocional a la capacidad de entender las emociones ajenas, comprendiendo las propias y gestionando nuestros estados sentimentales, hace hincapié en la empatía, control emocional, motivación o habilidades sociales que forman parte de un sinfín de capacidades comprendidas dentro del ejercicio de la Inteligencia Emocional.

Recuperando el modelo actual 2018 de las competencias emocionales comprende una serie de habilidades y competencias que facilitan a las personas en cuestión del manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la Inteligencia Emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

A lo largo de las décadas se ha demostrado que nuestras funciones de supervivencia eran primitivas y se basaban en respuestas simples para mantenernos con vida, es por esa razón que la zona del tallo encefálico (la zona cerebral más primitiva) es la encargada de regular funciones como la respiración, digestión y temperatura corporal, conocidas como necesidades fisiológicas.

Goleman menciona que los procesos cognitivos y no cognitivos son entrelazados con la llamada mente racional y mente emocional, la primera hace alusión a una mente la cual se caracteriza por poner en una balanza las ventajas e inconvenientes de las opciones a elegir.

Pero cuando el proceso racional se ha tomado, se presenta el momento de pensar en las repercusiones que tendrá dicha decisión, nuestro cerebro emocional se pone en marcha, haciendo así que cada opción tenga un fuerte componente emocional.

Goleman define la Inteligencia Emocional mediante cinco competencias.

- Autoconciencia emocional: la capacidad de comprender nuestros propios estados de ánimo.
- Autorregulación emocional: la habilidad para controlar las conductas basadas en impulsos emocionales y, de este modo, adaptarnos mejor a las dinámicas sociales.
- Motivación: la capacidad de orientar nuestras energías hacia una meta u objetivo.
- Empatía: la cualidad de entender y vivir como propios los estados emocionales de otras personas.

- Habilidades sociales: la tendencia a dar siempre la respuesta más adecuada a las demandas sociales del entorno.

El modelo de Goleman (ibid. Pág. 98, 2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás.

Con el paso de las generaciones, fuimos aprendiendo nuevas maneras de relacionarnos y nuestro cerebro fue evolucionando, adaptándose así a nuestro modo de vida más avanzado. Se dice que el sistema límbico (aquél encargado de regular nuestra conducta emocional) sufrió una enorme evolución. El sistema nervioso, está lleno de conexiones y tiene una zona específica destinada a gestionar nuestros pensamientos de manera consciente.

Recuperado el aporte teórico del psicólogo reconocido en el ámbito emocional y quien junto a un equipo de profesionales han expandido el tema de IE en el ámbito pedagógico. Rafael Bisquerra.

“El objetivo de la educación es posibilitar que las personas puedan evaluar de forma positiva la calidad total de su vida”. (Bisquerra Rafael pág. 15, 2009).

Es decir, la educación emocional, como un proceso educativo, continuo y permanente que tienen como finalidad el potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitar para la vida, teniendo como respuesta aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional es pionera en la prevención, a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia entre otras. La prevención tiende a trabajar en conjunto con la escolarización para maximizar las tendencias constructivistas y minimizar las destructivas.

Es por ello que se debe distinguir las competencias emocionales, conciencia emocional, regulación de las emociones, motivación y habilidades socio-emocionales; las cuales a continuación se describen.

Conciencia emocional, es la parte que se focaliza dando parte del individuo como tal, conociendo sus propias emociones y las emociones de los demás, a través de la autoobservación y de la observación conductual de las demás personas, suponiendo la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluando la intensidad de estas, reconociendo y utilizando el lenguaje de las emociones, en la comunicación verbal y no verbal.

Regulación de las emociones, es difícil de acatar, la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, con componentes importantes de la autorregulación.

Motivación, esta se puede conseguir a través de la emoción, a la que se puede llegar a la automotivación que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal.

Habilidades socio-emocionales, donde entran en juego las relaciones interpersonales, las cuales están entretejidas con las relaciones sociales, la escucha y la capacidad de empatía; las cuales constituyen un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

La finalidad de las competencias dentro de la educación socioemocional, es brindar las herramientas emocionales para así poder expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, así mismo las competencias son el resultado de un proceso de aprendizaje, nadie nace con competencias, sino que se tienen que aprender.

Metodología

Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, para luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.

El enfoque con el que se desarrolla el trabajo es fenomenológico, el cual estudia el mundo percibido, entiende que la percepción permite el acceso a la vivencia (Oiler. 1986). Los datos se obtienen principalmente a través de entrevistas a profundidad.

La muestra que se retoma para esta investigación es de 5 profesores estando en modalidad activa en su servicio, con una antigüedad aproximada de entre los 10 a 29 años, ellos se encuentran en las zonas de Progreso de Obregón y Tezontepec de Aldama. Donde una de las principales características es contemplar que tengan un acercamiento con los grados de primero y/o segundo, donde se ve inmerso el aspecto emocional.

El estudio se realizó en cuatro etapas. **La primera** se categorizó la muestra, integrada por 5 docentes que atendieran los grados de primero y segundo año en la que se está aplicando la reforma educativa destacando el aspecto socioemocional.

En la segunda, se diseñaron los instrumentos de investigación: guiones de entrevista y se definieron las categorías consideradas como referente de agrupación, las cuales son: la gestión emocional, el concepto de autocontrol y autorregulación dentro del aula de clase, el egocentrismo y los tipos de familia ya sean desintegradas o disfuncionales; además de los límites que se les imponen y que no son respetados, de igual manera la información acerca de sus derechos y no de sus obligaciones, los tiempos destinados para cada entrevista fue de 2 sesiones.

En la tercera etapa, se recolectó y organizó la información, de tal manera que se revisó, codificó y se identificaron las recurrencias, mediante un ejercicio de sistematización y análisis.

En la cuarta etapa, se realizó el análisis e interpretación de datos, mediante el proceso de la triangulación de Bertely Busquets (2000), y con base en ello, interpretar los resultados analizados y arribar a los hallazgos y así mismo a las conclusiones.

Desarrollo y Discusión

Resultados preliminares

Se presentan sólo resultados parciales, los cuales fueron seleccionados después de datos empíricos obtenidos, se sometieron a un procedimiento de análisis de las recurrencias y de las argumentaciones, se concluyó en la categorización de los escritos recuperados en las entrevistas a docentes de educación primaria.

En la primera categoría: Cómo se aborda la gestión emocional.

Los informantes 1, 2, 4 mencionaron acerca de la capacidad de todos los individuos para poder gestionar, pues nuestras emociones en la resolución situaciones de algunos conflictos o simplemente la convivencia cotidiana.

Es por ello que el psicólogo Daniel Goleman y Rafael Bisquerra resaltan las competencias y junto con la OCDE las empatan con los pilares de educación saber-hacer, saber-estar, saber-ser y los saberes; los cuáles serán las competencias que el niño del siglo XXI adquiera para los nuevos retos.

Así mismo dentro de la Ley General de Educación (2018) menciona que los alumnos deberán sentirse con la libertad para expresarse, en los contenidos de educación emocional, donde tendrán que constituir enseñanzas significativas, las cuales debemos abordar de manera sistemática en las escuelas, es decir que se trata de contenidos de fácil y rápida implementación de un costo de inversión casi inexistente, donde no hay modificación alguna de lineamientos educativos, sino una inclusión de contenidos nuevos acorde a la realidad social que vivimos.

Dentro de **la segunda categoría** se incorpora el concepto de autocontrol y autorregulación dentro del aula de clase.

Es por ello que dentro de los datos empíricos de los informantes, mencionan lo siguiente: es muy importante que los niños primero se sientan en un clima de confianza y que también ellos en primer lugar conozcan cuáles son sus emociones que experimentan y controlarlas para el aprendizaje porque pues es complicadito cuando algunos niños no tienen la auto regulación entonces empiezan los conflictos, empieza la falta de convivencia, la falta de colaboración y la buena interacción dentro del salón.

Autorregulación como uno de los aspectos que deben fortalecer con los alumnos y el apoyo de los padres de familia, entendida desde el autor Daniel Goleman (2001) es la habilidad para controlar las conductas basadas en impulsos emocionales y, de este modo, adaptarnos mejor a las dinámicas sociales.

En la tercera categoría: las causas que maneja son el egocentrismo y los tipos de familia ya sean desintegradas o disfuncionales.

La informante 2 y 4 mencionaron. En mi grupo con el que estoy trabajando hay mucha deficiencia emocional que se refleja con los niños dentro del egocentrismo y el egoísmo también de los niños al creerse más que otros, el no respetar, no poner atención, el no sentir el miedo a ser inferiores, sentir pues no sé que como te explico este pues esas deficiencias emocionales de un hogar desintegrado el temor a no ser aceptado el temor a sentir que solo vivo con mi papá o nada más vivo con mi mamá, este les cuesta mucho aceptarlo y entonces desencadena actitudes y comportamientos inadecuados.

Recuperando a Daniel Goleman (2001) menciona que es la nula cualidad de entender y vivir como propios los estados emocionales de otras personas. EL egocentrismo o apatía, la cual es una barrera para la sana convivencia dentro y fuera de la institución, fomentando así algunos antivalores como los son, intolerancia, apatía, poco respeto, visto desde las competencias que menciona.

En la cuarta categoría: la educación se debe fomentar en casa

La informante 2, 3 y la 5 mencionaron Con respecto a la enseñanza de la casa hace énfasis en la mayoría de los casos a los límites que se les imponen y que no son respetados de igual manera a la información acerca de sus derechos y no de sus obligaciones.

El problema principal en cuestión de la inteligencia emocional, es la autorregulación pero a que viene, yo y tú a través de la práctica identificamos porque el niño es así rebelde porque es contestón no, porque pega y he caído siempre en la cuenta que la falta de atención en casa y los límites, la falta de respeto incluso a sus padres pues si no respetan al papa pues menos a los compañeros ese es el problema principal que yo encuentro en la inteligencia emocional y si el niño no pone de su parte no se queda quieto y no centra su atención pues tiene un rendimiento inferior.

En casa no les dicen eso está mal pues no se contesta así, hasta en la manera que se dirigen a ti se da uno cuenta como es la educación en sus padres porque hay niños que te dicen tu maestra, tu colorea a ver tu dímelo cuando debería ser de manera diferente no, yo recuerdo cuando decían de usted, ahora eres tú maestra no, ahora debería ser de usted o señora a veces, no nos respetan. Señora me puede decir y son los valores la falta de valores en el hogar pues como papás si nos toca decir oye es tu maestra respétala y lo que diga la maestra pues debes de hacer, a no pero si

la maestra, la maestra está loca, no es eso también se lo dicen los padres de familia y te lo van y te lo dicen, a ver te apuras, no si mi papá dice que usted está loca, no usted no sabe, yo pienso que es eso el principal problema que hay.

Es por ello que en el marco legal correspondiente a la nueva escuela mexicana menciona, en el capítulo VII De la educación humanista, la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza. De igual forma, para resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicando los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios.

Resultados

La transformación que está iniciando con las diversas propuestas y que se emplearon en los programas de educación, son inmersos ante la sociedad donde las emociones juegan un papel importante, así como los tipos de contextos social, político y cultural; añadiendo que los núcleos familiares son pioneros en reforzar todo tipo de cambios, donde los padres de familia deben llevar a cabo valores y límites, para poder llegar a una autorregulación y una adecuada convivencia con sus semejantes.

Se fomentará en las personas una educación basada en la participación activa en la que la transformación de la sociedad, sea empleando el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político.

El impacto que tiene el desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando mucha atención y es motivo de visualización preferente de la psiconeuroinmunología, donde en los diversos estudios reconocen que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico, en el cual se ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del sistema nervioso para su correcto funcionamiento. Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad, situación de conflicto o incluso el facilitar el proceso de recuperación. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz y que les permita adaptarse al mundo social.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- De Educación, P. S. (2007). Secretaría de Educación Pública. *Chiapas*, 53, pp.5-432.
- Elias, M. J. (2014). *Educar con inteligencia emocional: Cómo conseguir que nuestros hijos hijos sean sociables, felices y responsables*.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B de books.
- Leal, A., & TUTORIAL, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovacion y experiencias educativas*, pp. 39.
- Shapiro, L. E., & Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara.
- OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.

EL PROYECTO ÉTICO DE VIDA, UNA TAREA SUSTANTIVA QUE CONTRIBUYE A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Leticia Magdaleno Arreola

letymagdalenoa@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal. Maestría. Profesor Investigador

Guillermo Guadalupe Corrales Inzunza.

Profr.corrales@gmail.com

Escuela Normal Superior de B.C.S, Maestría. Profesor Investigador

Alma Delfina González Mendoza

alma.d.glez.@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal. Maestría. Profesor Investigador

Línea temática 9. Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4ª. Transformación.

Resumen

La presente investigación pretende profundizar en cómo a través de un sólido proyecto ético de vida, las instituciones de educación superior, pueden ayudar a sus estudiantes a tomar consciencia y contribuir a la responsabilidad social, para ello el enfoque socioformativo se considera una de las vías más idóneas, ya que dentro de sus ejes centrales se trabaja el desarrollo integral el sujeto y se construye precisamente un proyecto ético que facilite al estudiante su incorporación a la sociedad del conocimiento, como un ser con valores, emprendedor, innovador, autónomo, colaborador, pero sobre todo consciente de su responsabilidad que tiene con el mundo del que forma parte.

Palabras clave: Instituciones de Educación Superior. Proyecto Ético de Vida, Responsabilidad Social, Socioformación.

Planteamiento del problema.

Hoy día resulta imperante sumarse a las transformaciones que dentro del sistema educativo del país se gestan; las instituciones de educación superior no son la excepción, al contrario, las exigencias del mundo actual comprometen a las instituciones de educación superior a hablar y actuar en cuanto a lo que responsabilidad social refiere, asumiendo una función de impacto en el tejido de la sociedad. La formación de nuevos ciudadanos y profesionistas requiere concientizarse del rol de servicio y responsabilidad que la sociedad espera y necesita de ellos, no somos entes aislados, por lo que el trabajo colaborativo y corresponsable es una obligación y un valor social, razón por la que estas instituciones demandan se esté atento a todas aquellas acciones que permitan el involucramiento en distintos entornos, considerando esto como una preparación para poder hacer frente a los complejos y diversos problemas que la vida misma presenta.

Los vertiginosos cambios de la era moderna, y las tensiones que de ello derivan, de cierto modo abren una brecha entre la preparación académica y la responsabilidad social, condición que en mucho se genera porque se descuida desarrollo holístico del futuro profesionista, y la poca o nula comprensión de lo importante que resulta el potenciar el reconocimiento del individuo sobre sí mismo y la dimensión de sus acciones sobre la sociedad de la que forma parte.

Con el propósito de profundizar en el descuido (consideración a juicio personal) o vacío existente, en el reconocimiento y construcción de un proyecto ético de vida y la importancia que el mismo tiene ante la responsabilidad social, desde la perspectiva de las Instituciones de Educación Superior, surge la inquietud de explorar y describir respecto al proyecto ético de vida, como una tarea sustantiva que contribuye a la responsabilidad social desde la perspectiva de las instituciones de educación superior.

Marco teórico

“No hay que esperar a que la sociedad cambie, para luego hacer una escuela diferente. Cuando uno espera que la sociedad cambie, la sociedad no va a cambiar; es la mejor manera de no hacer nada” (reflexión de Paulo Freire). La reflexión antes expuesta intenta sustentar el punto de partida de la propuesta que más adelante se plantea, ya que resulta indispensable reconocer el cambio urgente que socialmente necesitamos, y dicho cambio sólo se podrá concretar a través de que cada uno de los ciudadanos nos reconozcamos como tales asumiendo la gran responsabilidad que ello implica y, a su vez también nos convirtamos en promotores activos del mismo a través de sólidos proyectos éticos de vida.

La socioformación es un nuevo enfoque educativo (Tobón, 2013), que surge en Latinoamérica, con el afán de responder a los retos de la sociedad del conocimiento; tiene como propósito el desarrollo integral del individuo, respaldado con un proyecto ético de vida sólido, en el que se promueven las relaciones colaborativas en distintos contextos y condiciones, gestionando el conocimiento con el fin de fortalecer el tejido social. Lo que desde luego implica la orientación cuidadosa de todo un proceso que permita tener en cuenta las demandas de los diferentes contextos, considerando las necesidades personales y sociales de los involucrados, potenciando al mismo tiempo su crecimiento a partir de metas claras y la puesta en práctica de sus valores (Dipp & Barraza, 2013).

Centrando la atención en el Proyecto ético de vida, cabe señalar que es una de las principales metas de la socioformación, propone que cada persona logre su construcción de manera consciente, teniendo un propósito claro de lo que espera hacer de su vida y busque las vías para concretarlo y alcanzar así la realización personal, trabajando con laboriosidad y perseverancia, actuado con base en los valores universales, tales responsabilidad, respeto, honestidad, equidad, solidaridad y perdón, entre otros. Para que cada individuo logre la consolidación de su proyecto, se requiere de afectividad, es decir, que reconozca lo que es capaz de hacer y se ame así mismo, lo que por añadidura le permitirá establecer relaciones cálidas y positivas con los demás, hablese familia, amigos, compañero de trabajo o del resto de las personas que forman parte de la sociedad (Tobón, 2013a).

La responsabilidad social, en tanto, refiere las capacidades y obligaciones que se deben asumir como parte de una sociedad, entendiendo que se es parte de un todo. Es de suma importancia tener en cuenta que la capacidad de respuesta como individuo ante las necesidades de la sociedad de la cual forma parte, está condicionada de los recursos con los que cuenta, ya sean de índole personal, hereditarios, adquiridos por la educación recibida, como producto de su propio esfuerzo y en determinado momento, por aquellos puestos a su disposición por terceros. Socialmente es responsabilidad del sujeto pues, encontrar oportunidad y eliminar obstáculos que puedan estar afectando o impidiendo este desarrollo (Saldaña, 2004). Para llegar a lo que corresponde a una conducta socialmente responsable, se requiere del desarrollo de competencias que faciliten este ejercicio, y si es analizado desde las instituciones de educación superior, resulta imperativo que los estudiantes, desde su formación, refuercen valores y actitudes, al tiempo que se generen espacios que propicien la práctica de conductas socialmente responsables.

Metodología

La investigación documental es una estrategia metodológica fundamental para profundizar en un tema determinado, sea para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio, o bien para reconstruirlo conceptualmente (Urbano, & Yuni, 2014). El paradigma cuantitativo, humanístico interpretativo a su vez, permite llegar a la comprensión global del tópic en cuestión (Gómez, 2010). Este tipo de investigación conlleva un orden lógico que oriente el proceso: Planteamiento, diseño metodológico, desarrollo y conclusiones (Vargas, 2011).

Desarrollo

Cada cierto tiempo la humanidad cae en la cuenta que debe ser mejor. Los hombres pensantes intensifican su búsqueda en las razones para tener una vida de calidad y los prácticos se detienen a pensar en aquello que daría más calidad a la vida. Se va tomando conciencia que lo hecho hasta ahora pudo haberse realizado mejor y más aún cuando es de utilidad para el ser humano y la sociedad (Domínguez & Rama, 2016. Pp. 22).

En el siglo XXI, y en las instituciones de educación superior, es urgente el análisis de esta reflexión, y más allá de ello, actuar en consecuencia; el Proyecto ético de vida y la responsabilidad social, exigen ser valorados como vías de impacto en la construcción del tejido social que contribuyen a lograr una mejor calidad de vida, por lo que resulta ser un binomio pertinente para ser potenciado y promovido desde el interior de estas instituciones como un aspecto fundamental.

Un enfoque considerado el idóneo para responder a las exigencias propias de una sociedad del conocimiento, es el de la socioformación, que busca la formación de individuos con un sólido proyecto ético de vida, con una visión de emprendimiento, corresponsables en el trabajo colaborativo, innovadores y gestores del conocimiento y la metacognición para resolver problemas en contextos cambiantes y complejos (Tobón, 2014). Desde la perspectiva de este enfoque pues, se “requiere de nuevos ambientes de formación que trasciendan el énfasis en contenidos, la linealidad del aprendizaje, la fragmentación de las asignaturas y se centren en problemas contextualizados a partir de la colaboración”. (Parra, Tobón & López, 2015. Pp. 43).

Ahora bien, si desde la trinchera de las instituciones de educación superior se centra la atención en la construcción de un proyecto ético de vida que conlleve a la responsabilidad social, es esencial identificar y determinar los valores que cómo institución de trabajarán, así como organizar la formas, personas responsables y tiempos para ello. (es importante definir valores considerando las tres esferas de la persona: personal, social e institucional). Pensar en

el desarrollo pleno del individuo obliga a promover su desarrollo integral, sobre todo si se analiza desde el enfoque competencial de la socioformación, donde el conocimiento, las habilidades y las actitudes requieren ser atendidas de manera holística.

Iniciada la construcción del proyecto ético, la concreción en contextos reales de acción, es un eje rector, por ello, se requiere determinar en el colegio los contextos sobre lo que se actuará atendiendo el problema de manera responsable, enfrentando situaciones y condiciones en las que serán puestos en práctica los valores considerados pertinentes para las mismas.

Elaborar los planes de acción considerando enfocados al proyecto ético que se están construyendo, requiere considerar que se potencie: El autoconocimiento y aceptación del estudiante, la empatía para relacionarse con los demás, el aprendizaje a vivir en convivencia, sobre todo, respecto hacia los demás, hacia el entorno y el medio ambiente del que forma parte y el surgimiento de las propuestas por parte de los estudiantes, sobre la mejora de los espacios en los que esté inmerso (solución de problemas de contexto).

La valoración constante es inherente a todo proceso que busca la mejora, por lo que se deben determinar instrumentos de registro que permitirán retroalimentar lo realizado, así como llevar un seguimiento a detalle de su propia evolución. Este proceso metacognitivo, permite la mejora continua del desempeño del sujeto, lo que lo lleva a concretar sus metas derivado de una constante reflexión.

De esta forma, se previenen, reconocen y corrigen los errores a tiempo. En este sentido, desde la socioformación se supera el concepto tradicional de metacognición como toma de consciencia o autorregulación, porque implica acciones reales de mejora con base en metas y el trabajo colaborativo con otros. (Tobón, S., González, L. Nambo, S. & Vázquez, J. 2015. Pp. 16)

Teniendo en cuenta que todo contexto en el que se llega a estar inmerso “es un tejido de relaciones con significado para las personas, quienes, a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma” (Hernández, J. S., Guerrero, G., & Tobón, S. 2015. Pp. 129), es que resulta imperante conocerlos y comprenderlos, y que es en éstos donde surgen todas las transformaciones, sean de índole económicas, políticas, sociales y educativas, pero con fuerte influencia en todas las personas; por ello se sugiere que cada experiencia suscitada dentro de ellos, sea dada a conocer exponiéndose de manera creativa para que éstas sirvan de motivación para toda la comunidad.

Como una exigencia ética, el sólido proyecto ético de vida y la responsabilidad social poseen un alto impacto en la sociedad, y es a través de sus múltiples funciones que, en espacios como la docencia, pueden generar grandes cambios, sobre todo frente a los nuevos retos que genera la sociedad del conocimiento, razón por la que se considera pertinente su abordaje desde las instituciones de educación superior (Domínguez & Rama, 2016) y bajo el enfoque de la socioformación, asumiendo que son espacios en los que se forma el nuevo ciudadano, no del país, sino del mundo.

Al profundizar en la consolidación del tópico en cuestión, se puede pensar que es una acción sencilla de comprender y en consecuencia, concretar, sin embargo, ante el hecho de que todos los seres humanos somos diferentes, y considerar que su abordaje alude a la inclusión de la formación de toda la comunidad que conforma la institución de educación superior, e obliga a las mismas a contar con profesionales con un firme compromiso social, fuertemente preparados y con un sentido elevado de la responsabilidad social (Gil, Moliner & Chiva, 2016).

Teniendo en consideración que tanto la Responsabilidad Social como el proyecto ético de vida, son procesos de mejora continua, es que se orienta al cumplimiento efectivo de este compromiso desde las instituciones de educación superior (Domínguez & Rama, 2016), y para ello se propone el enfoque socioformativo. Ahora bien, dentro de las exigencias hacia estas instituciones, y su trabajo desde una visión holística; para lograr la articulación de los diversos competentes de las mismas, se requiere de proyectos formativos que promuevan este binomio de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, que contribuyen a la producción y transmisión de responsabilidades y a la formación de profesionales comprometidos consigo mismo y con la sociedad de la que forman parte.

El papel que juegan los docentes en esta tarea es de trascendental importancia, por lo que requieren estar capacitados, en este caso se propone sea en el enfoque de la socioformación, desde el que se promueve el Aprendizaje Basado en Proyectos potenciando su carácter social, saliendo de las paredes de las aulas a la comunidad social, reconociéndola como el espacio idóneo para construir aprendizajes significativos y lograr prácticas enfocadas a la solución de problemas en contextos reales, potenciando a la vez sus valores universales, la creatividad y la imaginación, contribuyendo de manera útil a la sociedad de la que forma parte (Vallaeys, 2006)

Conclusión

Los beneficios de la propuesta se consideran son muchos e impactarán de manera muy positiva en el desarrollo integral del estudiante y no sólo en su proceso de aprendizaje, hecho preciso que hoy en día y los retos de la sociedad globalizada exigen. Dentro de ellos se puede decir que se desarrollaran distintas habilidades específicas como la reciprocidad, la ayuda (brindarla y recibirla), la cooperación, la sana convivencia. Al lograr, el estudiante, un sólido proyecto de vida y aplicarlo en la responsabilidad social, habrá desarrollado las competencias para ser un ciudadano consciente de su libertad y del compromiso que tiene al formar parte de la sociedad del siglo XXI, con una perspectiva humanista, de pensamiento complejo, crítico y de colaboración; preparado para afrontar las principales necesidades educativas de la sociedad actual, capaz de comprender el conocimiento, interpretarlo y procesarlo con

mayor capacidad analítica, investigativa y creativa que le permitan enfrentar retos y problemas de contexto. Lo anterior es lo que puede realmente ayudar para que más que pedir que el mundo y la sociedad mejoren, se reconozca la imperante necesidad de que el cambio se inicie de manera personal.

La responsabilidad social y el proyecto ético de vida no son temas nuevos dentro de las instituciones de educación superior, sin embargo lo propuesto por décadas no ha sido suficiente para la formación de profesionistas socialmente responsables, a pesar de una diversidad de estudios realizados se mantiene una brecha entre lo académico y lo valoral, aún faltan reconocimiento y acciones que asuman que tomar conciencia de si mismo y del compromiso que con el entorno y la sociedad se tiene, es como se podrá continuar creciendo en todos los sentidos como país, pero ahora si de manera equilibrada. Aún hay mucho por hacer, por promover, por conocer, y el enfoque socioformativo abordado desde este nivel, puede en un futuro inmediato, marcar la diferencia en bien de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Desarrollo Social sostenible desde la Socioformación. En J. Vélez (Coord.), Memorias del II Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Educación para el Desarrollo Sostenible (CITED-2018). México: Centro Universitario CIFE-CORCIEM (www.cife.edu.mx).
- Dipp, A., & Barraza, A. (2013). Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación.
- Domínguez, J., & Rama, C. (2016). La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia. URI: http://utex.uladech.edu.pe/handle/ULADECH_CATOLICA/48
- Gil-Gómez, J., Moliner García, O., & Chiva Bartoll, Ò. (2016). Aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. Url: <http://hdl.handle.net/10234/166235>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 1(2), 226-233.
- Hernández, J. S., Guerrero, G., & Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. Ra Ximhai, 11(4), 125-140.
- HERRERO, V. R., NUNEZ, H. C., ANTONIO, F. J., OSCAR, J. H., VITON, D. A. J., RAUL, L., ... & GONZALEZ, L. C. (1998). Educación y transformación social: homenaje a Paulo Freire. ELE.

- Parra Acosta, H., Tobón, S., & López Loya, J. (2015). DOCENCIA SOCIOFORMATIVA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Paradigma*, 36(1).
- Tobón, S., Gonzalez, L. Nambo, S. & Vazquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1).
- Tobón, S. (2013a). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2013b). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. México: CIFE
- Saldaña, G. N. (2004). *Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión*. Universidad de Concepción. Chile. Recuperado el, 17.
- Urbano, C. & Yuni, J. (2014). *Técnicas para investigar 2*. Córdona, Argentina: Brujas.
- Vallaes, F. (2006). *La responsabilidad social de la universidad*.
- Vargas, B. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Guadalajara, México: ETXETA.

EMOCIONES DE DOCENTES EXPERIMENTADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA EJECUCIÓN DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

Dámaris Johanna García Garibay

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”.

damaris.garcia16@benejpl.edu.mx

Mtro. Brian Michael Corrales Maytorena

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”.

bcorrales@benejpl.edu.mx

Línea temática: Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4ª. Transformación.

Resumen

Las emociones son parte inherente del ser humano. En el ámbito educativo, se hacen presente en el día a día del ejercicio profesional e influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza. El presente trabajo forma parte de un estudio de enfoque mixto que relaciona las emociones de los profesores experimentados con el desarrollo de la enseñanza. Desde esta experiencia se reconoce que, uno de los sujetos se percibe a sí mismo con un nivel adecuado en la dimensión de “claridad emocional” y “reparación emocional”, a pesar de ello, expone que reprime sus emociones para no afectar el trabajo que desarrolla dentro del aula. En cambio, el otro sujeto se valora como excelente en las dimensiones mencionadas anteriormente, esclareciendo que el maestro debe ser capaz de mediar sus propias emociones para lograr trabajar adecuadamente con los estadios emocionales del alumnado. Por tanto, se identifica la necesidad de realizar cambios a las políticas educativas, para comenzar a considerar la formación emocional de docentes experimentados.

Planteamiento del problema.

En la actualidad, la sociedad se encuentra permeada de problemáticas ocasionadas por la consumación de acciones efectuadas bajo el dominio descontrolado de impulsos. En el ámbito educativo, esta situación implica un reto para los profesionales de la educación, ya que en ellos se deposita la

responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos, en virtud de ser la principal vía de colaboración para la formación de los próximos adultos.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria planteado por la Secretaría de Educación Pública [SEP] señala que desde la escuela, los profesionales de la educación requieren desarrollar en sus alumnos, además de las habilidades relacionadas con el saber, el desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes, así como el impulso de sus emociones (SEP, 2017).

No obstante, la formación del profesorado, presenta carencias que dificultan el quehacer de los maestros en lo que a educación socioemocional respecta. Es hasta el Plan de Estudios 2018 (SEP, 2019) que se formaliza el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes normalistas, por lo que se presume que el grueso de profesionales de la educación en servicio, no cuentan con una formación en competencias socioemocionales que garantice la oferta de un servicio educativo de calidad.

Desde este contexto, es necesaria la adopción de nuevos roles y el desarrollo de diversas competencias que posicionen al profesorado en un nivel de idoneidad que dé respuesta a las exigencias y necesidades de una sociedad en constante cambio. De acuerdo con Extremera, Rey y Pena (2010) el exceso de demandas y exigencias, genera en los docentes estados mentales “negativos”, lo que deriva en el incremento del índice de malestar emocional por la actividad laboral. Campbell (2014), Rietveldt (2009), Venegas (2014) Cubillos (2018), Alviárez (2009) y Molero, Pantoja y Galiano (2017) señalan que la competitividad emocional del profesorado influye en diversos aspectos, tales como la interacción entre agentes educativos y la formación de las futuras generaciones. Los autores indican que la carencia de competencias emocionales merma la calidad de las relaciones interpersonales e intrapersonales producidas dentro del contexto educativo, al igual que, obstaculiza los propósitos establecidos por el Estado en la formación de ciudadanos con valores y para la convivencia social.

Por otro lado, algunos estudios centran su interés en la incidencia de la competitividad emocional con respecto al quehacer profesional. Buitrago, Avila y Cárdenas (2017) exponen la ansiedad y miedo que externan los profesores noveles en el inicio de su labor profesional y trazan una línea correlacional entre las carencias en el desarrollo emocional óptimo en sí mismos y en el de sus alumnos. Coronel y Ñaupari (2011) Hernández (2017), así como Rodríguez, Cabello, Gutiérrez y Fernández (2017), observan que las competencias emocionales tienen influencia directa sobre el desempeño frente a grupo y coinciden en que muchos docentes reconocen que mejorar sus competencias emocionales beneficia su práctica profesional.

En términos de la formación integral de los docentes y de acuerdo con Escolar, et al. (2017) y Haro (2014), la competitividad emocional del profesorado es un aspecto clave para la mejora de la calidad educativa. Desde sus ideas, se asegura que los enseñantes adecuadamente capacitados en el área emocional, cuentan con más posibilidades de alcanzar el éxito profesional y por ende, poseen más herramientas para desempeñar con calidad su tarea de educar. Por todo lo anterior, las instituciones formadoras de profesores requieren

programas que favorezcan la creación de ambientes en los que la educación socioemocional esté presente en la vida cotidiana de la institución. (Pesqueira, Navarro-Corona y Mora, 2018). Esto representa un reto para las autoridades Educativas debido a que, según Cuadra, Salgado, Lería, y Menares (2018) se requiere un giro en las políticas educativas, para otorgar mayor importancia a la educación socioemocional dentro del currículo educativo; redireccionar la atención al ser y crear estrategias de apoyo a los profesores, directivos y a los docentes en formación, para auxiliar la enseñanza (Chávez, 2017).

Marco teórico

Junto con el hogar, las instituciones educativas son las encargadas de preparar a cada una de las generaciones para integrarse al entorno social, incluyendo así, el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, atendiendo “la doble misión de educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional” (Fernández y Extremera, 2005, p. 65). De esta manera, la calidad de la formación que se ofrezca marca la pauta del crecimiento económico, social y cultural de una nación.

El trabajo efectuado por el profesor cobra relevancia porque su labor se enfoca en promover el desarrollo humano al potenciar al máximo sus posibilidades, incentivar la participación activa y responsabilidad social e integración en la cultura (Blat y Marin, 1980, p. 32). En este escenario, “los docentes de hoy deben comprender y captar a la sociedad de conocimiento en la que sus alumnos vivirán y trabajarán” (Hargreaves, 2003, p. 17). Por ende, es indispensable que durante la formación inicial se fortalezcan las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar de manera asertiva, los numerosos cambios y desafíos que emergen durante la evolución de la sociedad (OCDE, 2009).

De ahí que aparece como reto para los profesores en servicio, el hecho de movilizar los “recursos de aprendizaje que no (...) han tenido oportunidad de desarrollar durante su etapa formativa” (Tedesco y Tenti, 2002, p. 10), con el objetivo de ofrecer una preparación con aplicación para la vida, en el ámbito personal y profesional, atendiendo todas las potencialidades del individuo.

La dimensión personal y social del docente influye en su quehacer cotidiano, debido a que, “como profesional y como persona, se desarrolla, crece como un sistema en interacción con otros sistemas que lo alteran, (...) sobre los cuales ejercerá de forma recíproca su influencia” (Aguaded y Almeida, 2016, p. 169), en otras palabras, su acción se encuentra inevitablemente envuelta en una serie de relaciones interpersonales con los diversos individuos que conforman la comunidad escolar, lo que le exige contar tanto con habilidades sociales para “persuadir, negociar, dirigir, resolver disputas, (...)” (Vaello, 2009, p. 22), como con emocionales, para autorregularse, motivarse, controlar su ansiedad y estrés.

El aula, es un lugar colmado de emociones, por una parte, se encuentra el grupo, donde existen “sonrisas, rechazo o muestras de aceptación” provenientes de los alumnos (Vaello, 2009). Por otro, los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad

y amplitud” (Marchesi y Díaz, 2007, p. 10), todos ellos, “están en el corazón de la enseñanza” (Hargreaves, 1998, 558).

Por tanto, las competencias sociales y emocionales se convierten en un requerimiento profesional, y se establecen como parte medular del ejercicio docente, lo cual, favorece el nivel de éxito al afrontar los incidentes críticos que se presenten en el contexto educativo (Extremera y Fernández, 2004).

En lo que respecta al ejercicio profesional, la influencia emocional, entendida por Allport (1996) como “la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (citado en López y López, 2007, p. 19) se traduce en la manera en la que se ejecuta la práctica profesional (Aguaded y Almeida, 2016). Desde este marco, resulta fundamental que el profesor vele “su dimensión socioemocional tanto o más que su dimensión cognitiva, pero sin perder de vista que las dos están interactuando continuamente” (Vaello, 2009, p. 30). Aguaded y Almeida (2016), afirman que “el maestro tiene una capacidad innata para desarrollarse, autodirigirse y reajustarse” (p. 170), retomando sus características personales y unificándolas con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar su práctica, logrando así, un nivel adecuado de bienestar personal que condicionaría positivamente su actuar educativo (Marchesi y Díaz 2007).

Lo anterior, brinda un panorama que, aunque limitado, permite comprender una fracción de la complejidad del magisterio. En donde, para el cumplimiento de la doble misión que se le adjudica, es imprescindible que se asuma de manera consciente que se trata de una tarea compleja y de gran relevancia social, en donde su actuar, se verá reflejado décadas después, en los individuos que conformen la sociedad. En definitiva, el rol del docente engloba diversas funciones que pueden categorizarse en dos vertientes, la que corresponde a las exigencias del Estado en cuestión de la formación de capital humano apto y, por otra parte, aquella que hace referencia al sentido ético y profesional de la labor, ya que, debe velar y guiar su actuación priorizando el desarrollo integral del ser humano. Por tanto, es necesario que adopte nuevos papeles y desarrolle nuevas competencias que le permitan adaptarse a escenarios cada vez más complejos y demandantes (Vaello, 2009).

Competitividad emocional.

Es evidente, que tanto los alumnos como el ambiente del aula que se experimenta en la actualidad, no es el mismo que hace un par de generaciones, debido a que, los seres humanos y la dinámica en la que se desenvuelven es perecedera. Por ende, continuamente se exige al profesor la adopción de nuevos roles y el alcance de un nivel de competitividad sobre una determinada tarea, “sobrecargando (...) de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma” (Prieto, 2008, p. 330). Llegando a comprometer su bienestar personal al no controlar adecuadamente determinadas reacciones y estados ocasionados por la complejidad de la situación laboral a la que se enfrentan.

Las competencias emocionales (CE), permiten organizar sanamente las tareas diarias del individuo, facilitando su bienestar y representando un pilar indispensable para su crecimiento personal y profesional. Vaello (2009), define las CE como:

Conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto (p. 19).

Entonces, el maestro emocionalmente competente destacará por su positivismo, optimismo, facilidad para la superación de adversidades, enseñará mejor, tendrá menos problemas de disciplina y mayores posibilidades de alcanzar el éxito personal y profesional (Vaello, 2009). Por tanto, deberá asumir su responsabilidad como “entrenador de competencias de los demás y de él mismo, pues no está exento de carencias que puede subsanar” (Vaello, 2009, p. 11), mediante la educación socioemocional.

Cabe aclarar que el término inteligencia y competencia emocional son dos cosas diferentes que usualmente suelen ser consideradas la misma cosa. El primero de ellos, desde la rama de la psicología, es entendido como un constructo hipotético que ha sido atendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (2000), entre otros. Quienes, en sus investigaciones ofrecen diversas conceptualizaciones sobre el término, concordando en la necesidad de propiciar el desarrollo de competencias emocionales en los individuos. Por tanto, se enfatiza en “la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 74), potenciado mediante la práctica educativa.

Por ello, la difusión de los hallazgos obtenidos a partir del estudio de la inteligencia emocional, se realiza con el propósito de que se retome aquello que se considera de utilidad para atender el desarrollo integral de los educandos durante toda su formación (Bisquerra y Pérez, 2007). Implementando la educación emocional, como la principal vía de potencialización de competencias emocionales, las cuales, al no ser desarrolladas oportunamente, son consideradas como carencia dado a que, implica una necesidad o una falta de algo en una situación propia del ser humano (Urbina, 2011).

Metodología

La presente investigación de tipo exploratorio-descriptivo, es un reporte parcial de una investigación más amplia, cuyo enfoque se realiza bajo el paradigma mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se seleccionó el estudio de caso como método para la orientación del objetivo planteados debido a que, se atiende una situación en la que están involucradas más de una variable, vinculadas al contexto en el que se desarrollan.

El escenario en el que se efectuó el proceso investigativo, fue una institución pública de educación primaria ubicada en el Estado de Baja California y en el municipio de Ensenada. Dicha elección, fue no probabilística (Hernández et al., 2010) donde se consideraron las siguientes particularidades: que la escuela fuera de organización completa, se ubicara en una

zona urbana, contara con un docente experimentado por ciclo (primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto) y perteneciera al turno vespertino. De ahí que la institución educativa elegida, se encuentra ubicada en la calle Mina, colonia Independencia.

La selección de participantes se llevó a cabo gracias a informantes claves que desempeñaban funciones directivas en los planteles que cumplieran con las características mencionadas anteriormente, los cuales señalaron a los potenciales participantes y gracias a sus sugerencias, se obtuvo una muestra de docentes experimentados (Álvarez, 2013 y Huberman, 1900) con la que se desarrolló la investigación. El sujeto (S1) del primer ciclo, cuenta con veinte años de servicio y se desempeña en primer grado. En el sujeto dos (S2) se encarga del tercer grado y su experiencia es de veinticinco años de experiencia. Mientras que, el sujeto tres (S3) se desempeña hace veintitrés años como profesor y actualmente atiende al quinto grado.

Una vez seleccionadas las dos técnicas de investigación necesarias para atender al objetivo planteado, se diseñaron los instrumentos y fueron sometidos a un jueceo de expertos (Cabero y Llorente, 2013), valorando la relevancia, coherencia, claridad y suficiencia de cada uno de los ítems.

Para la entrevista de tipo semiestructurada Hernández et al. (2010), se empleó un guion de entrevista constituido por seis preguntas de tipo conocimiento y opinión, centradas en rescatar datos acerca de las emociones experimentadas durante la práctica profesional y la importancia de la competitividad emocional en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, se seleccionó la encuesta para recabar información acerca de algunos rasgos personales de los sujetos de estudio (Arias, 1997), la cual, toma como referencia la escala de autoinforme Trait Meta-Mood Scale 24 propuesta por Mayer y Salovey (1995) adaptada al castellano. Cuyo fin es evaluar el metaconocimiento de sus estados emocionales en adultos. El instrumento se conforma por 24 ítems organizados en tres dimensiones: “atención emocional” (ítem 1 al 8), “claridad emocional” (ítem 9 al 16) y “reparación emocional” (ítem 17 al 24). Todos los indicadores fueron valorados a partir de una escala Likert de cinco puntos, que parte del uno para demostrar el “nada de acuerdo”, hasta el cinco, que significa “totalmente de acuerdo”. Cabe señalar que ambos instrumentos fueron aplicados en el mes de noviembre de 2019 y enero de 2020.

Con el propósito de sistematizar los datos, se capturó la información en un procesador de textos (Word) siguiendo las recomendaciones de Hernández et al. (2010).

Para organizar los datos se construyó un sistema de categorías y subcategorías, conformado por: “emociones” (EM), “emociones aflitivas” (ea). “competencias emocionales” (CE), “claridad emocional” (cle) y “reparación emocional” (re). Los datos del inventario emocional fueron vaciados en una hoja de cálculo (Excel) para realizar la suma de las variables del instrumento y proceder a comparar el resultado de cada una de las dimensiones con las puntuaciones establecidas por Mayer y Salovey para concluir si el individuo “debe mejorar”, cuenta con un “adecuado” nivel o es “excelente” en alguno de los tres ámbitos analizados.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación atienden al objetivo específico uno, el cual reconoce las emociones predominantes en docentes experimentados de educación primaria. Los instrumentos empleados para recabar los datos fueron el inventario emocional y entrevistas semiestructuradas. La presentación de los resultados se estructura, en el caso del inventario emocional por dos de las dimensiones que explora el instrumento, mientras que los datos de las entrevistas se organizan en función de la autopercepción de los profesores sobre las emociones que presentan en su práctica profesional.

En el caso del inventario emocional, se retoma la dimensión “claridad emocional”, en la que el S1 se valora como adecuado, ya que en ocasiones muestra debilidades para decir y comprender cómo se siente. Mientras que el S2, se percibe como excelente sobre lo que siente, esto sucede debido a que siempre puede definir y comprender sus propios sentimientos y emociones al igual que, los que surgen hacia otros, independiente de la situación que ocurra. Durante las entrevistas, se referenció que las emociones dentro del aula son muy cambiantes y “[...] a veces ya no doy las clases de una manera tranquila si no que estoy atareada y a veces si soy dura o cortante con ellos” (EN-S2-101219-20-22). Por tanto, se reconoce que las emociones que experimentan durante el quehacer docente, impactan en el desarrollo de la clase y en las relaciones que los sujetos establecen con los alumnos.

En cuanto a la dimensión “reparación emocional”, solamente el S2 suele ser optimista y positivo cuando se siente triste. Sus respuestas denotan que siempre es capaz de controlar emociones como el enojo, lo que le permite tener un buen estado de ánimo. Por otro lado, el S1 se ubica en el nivel adecuado, lo que significa que la mayor parte del tiempo logra desempeñarse con los criterios de este ámbito.

Se señala que los docentes no son capaces de sentir lo que deben sentir todo el tiempo, lo importante es que dé lo mejor de uno ¿no? Que sepa poner sus límites dentro de lo que uno pueda sentir (E-S1-090120-128-130), es decir, el maestro debe ser fuerte para evitar que los estadios emocionales le afecten, logrando ser más neutral o bien, “frio de pensamientos para que no te llegue a lo profundo eso (EN-S1-090120-59-60). En este sentido, el S1 asume que hacer caso omiso de sus emociones es necesario para no afectar su práctica profesional, especialmente, en lo que concierne al proceso formativo de los alumnos.

Asimismo, se destaca que las emociones aflitivas predominantes durante la cotidianidad de su quehacer, son: la tristeza, frustración, estrés y molestia. Ocasionadas por el desconocimiento al tener que atender alguna situación que se presente con los alumnos o bien, que el estado emocional de los mismos impacte negativamente en la consecución de la clase. Llevándolo a cuestionarse sobre “¿estoy haciendo mi trabajo bien? ¿no lo estoy haciendo bien? ¿qué puedo hacer?” (EN-S1-090120-29-30). Mostrando así, que a pesar de considerar y realiza esfuerzos por ignorar sus emociones, las de tipo aflitivas lo llevan a reflexionar sobre su actuar para poder mejorar su práctica.

En cambio, para el S2 el reconocimiento de las emociones y su abordaje, permite desempeñar la función docente en términos de efectividad, considerando que es de gran “importancia que uno como adulto sepa, cómo mediar todas esas emociones” (E-S2-101219-46-47) dado a que, facilita el trabajo con los alumnos porque al ser capaz de controlar los estadios emocionales, se puede trabajar con las emociones del alumnado. Por ello, al experimentar frustración, tristeza o enojo cuando los alumnos no saben convivir y al identificar que está siendo “firme”, se adentra en un proceso reflexivo, en donde “me hago el propósito de cambiar y sí lo logro, de hecho, sí lo logro. Porque ya vengo con otra actitud más positiva de pensar” (E-S2-101219-31-33), lo que le permite empatizar con la situación de cada niño, dándoles la libertad de que “dejen salir” y favorecer el ambiente de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Como se expuso en los resultados, el S1 se valoró como “adecuado” en la dimensión de “claridad emocional” y “reparación emocional”, a pesar de ello, destaca la necesidad de omitir sus emociones para no afectar su práctica profesional. Lo anterior, podría estar relacionado con la cultura que se le impuso desde su nacimiento, tal y como lo estipula Casassus (2007), “[...] la expresión emocional está regulada por normas y reglas que definen lo que está permitido expresar, cómo y en qué circunstancias” (p. 131).

Es decir, se orilla al individuo a que de manera consciente reprima sus emociones, condicionándolo a inclinarse más a su lado racional, derivando así, sus creencias al respecto. De la mano de lo anterior, se encuentra el núcleo familiar, dado a que “los padres muchas veces intentan moldearnos [...] de acuerdo a lo que ellos quisieran que sus hijos sean [...]” (Casassus, 2007, p. 131). Por tanto, el hecho de que el S1 se apegue a la creencia de que sus estadios emocionales impactan negativamente en su quehacer profesional, podría deberse a que creció en un entorno familiar en el que sus progenitores a partir de sus teorías implícitas, lo moldearon para que aprendiera a ignorar sus emociones, trasladando así, ese aprendizaje a su vida laboral.

Otro aspecto a considerar, es la internalización de roles, referenciando exclusivamente las emociones que se relacionan con la conducta definida socialmente para el docente, en donde “de a poco vamos perdiendo contacto consciente con nuestras propias emociones” (Casassus, 2007, p. 232), de tal manera que el participante al encontrarse en el peldaño de experimentado, podría haber asumido pautas tradicionalistas de la docencia, considerando a sus emociones como un factor obstaculizador durante la ejecución de su práctica profesional. O bien, “la manera en que el maestro concibe la práctica docente y la manera en que la vive (ciclo de vida) inciden significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje provocando crisis, malestares, bienestar así como transformaciones que modelan la identidad del profesor” (Serrano, 2012, p. 1).

Lo anterior, permite considerar que posiblemente, conforme el participante fue construyendo su trayectoria profesional, obtuvo experiencias que moldearon sus concepciones acerca de la

relación de sus estados emocionales con la calidad de su práctica profesional. Lo que actualmente, lo orilla a optar por la inhibición emocional “[...] para minimizar la respuesta afectiva en el momento climático del estrés” (Páez y Costa, 2014, p. 199), considerándolo un medio para no entorpecer el trabajo que realiza dentro del aula.

No obstante, la realidad indica lo contrario, se afirma que “si los maestros no poseen una buena regulación emocional, poco podrían hacer para fomentar un buen clima de aula, y así impactar positivamente el aprendizaje de sus estudiantes” (Ramia, 2014, p. 28). Por tanto, habría que ahondar más sobre el tema, debido a que, es bien sabido que las emociones son energía que, al ser reprimida es almacenada y llegará un punto en el que se manifestarán con mayor intensidad, ocasionando aquello que el S1 pretende evitar mediante la omisión emocional.

En cambio, el S2 se percibirse como excelente en ambas dimensiones (claridad emocional y reparación emocional), lo que indica que cuenta con las habilidades necesarias para el establecimiento de relaciones interpersonales entre profesores y con el alumnado, dado a que al “[...] desarrollar la habilidad básica para reconocer las emociones en otras personas ayuda a fomentar competencias específicas para resolver con eficacia una eminente pelea con otro compañero de clase (Extremera y Fernández, 2004, p. 3). Por ello, resulta indispensable que se realicen cambios desde las políticas educativas, de tal manera que se atienda la formación de docentes experimentados, acerca del ámbito emocional y el impacto de sus emociones tienen en diversos aspectos de su práctica.

REFERENCIAS

- Almeida, P. y Nora, A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, (28), 167-180. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3831/5211>
- Álvarez, C. (2013). Enseñanza y desarrollo profesional docente. España: La muralla.
- Alviárez, M. (mayo-agosto, 2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Revista de Educación Laurus*, 15(30), 94-117. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651005
- Arias, F. (1997). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Venezuela: Episteme, C.A.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 69-70. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Buitrago, R., Ávila, A. y Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y

- Tecnológica de Colombia. Revista Contextos Educativos, (20), 77-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5835210.pdf>
- Cabero, J. y Llorante, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica en evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7(2), 11-22.
- Cassasus, J. (2007). La educación del ser emocional. Santiago: Cuarto propio.
- Chaves, I. (2017). Una experiencia en el aula. La dimensión afectiva y emocional. Infancias imágenes, 16(1), 118-130.
- Coronel, E. y Ñaupari, F. (2011). Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en aula en la Universidad Continental de Huacayo. Revista Apunt. Cienc. Soc., 1(01), 27-32. Recuperado de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/19/18>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (julio-diciembre, 2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. Revista Educación, 42(2), 2215-2644.
- Cubillos, J. (enero-junio, 2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. Revista Paideia, (62), 81-106. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/190/139>
- Escolar, M. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. Revista Contextos Educativos, 1(20), 113-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5835208.pdf>
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué más importante que el coeficiente intelectual. España: B de bolsillo.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en
- Haro, J. (2014). El papel de la inteligencia general, la personalidad y la inteligencia emocional en el éxito profesional al inicio de la carrera. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, España.
- Hernández, V. (febrero-julio, 2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. Revista Alternativas en Psicología, (37), 79-92.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. (5ª edición). México: McGraw Hill.
- Juvonen, J. y Wentzel, K. (2001). Motivación y adaptación escolar. México: Oxford.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. Madrid: Fundación Santa María.
- Molero, D., Pantoja, A. y Galiano, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. Revista Contextos Educativos, (20), 43-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5835207.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE). (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.

- Páez, D. y Costra, S. (abril-junio, 2014). Regulación Afectiva (de Emociones y Estado de Ánimo) en el Lugar de Trabajo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(2), 190-203. Recuperado de <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985195>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 10, 325-345.
- Rietveldt, F. (julio-diciembre, 2009). Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(34), 126-143.
- Rodríguez, J., Cabello, R., Gutiérrez, M. y Fernández, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980964>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), p.189.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- Tedesco, C. y Tenti, E. (2002). El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. Brasil: UNESCO.
- Urbina, M. (2011). El papel de las emociones en la construcción de la identidad profesional de los docentes. Tesis doctoral. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente: un puente sobre aulas turbulentas. España: Graó.
- Venegas, R. (julio-junio, 2014). Competencias de la inteligencia emocional en contexto laboral de directivos y docentes del Liceo Héctor José Castro Mijares. *Revista Evaluación e investigación*, (9), 251-267.

GESTIÓN Y LIDERAZGO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

Abraham Gerardo Gutierrez Ezquerro

Escuela Normal de Sinaloa

Abraham.gge@gmail.com

Línea temática: Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4a. Transformación.

Resumen

Las políticas educativas de la 4ta transformación no señalan ninguna orientación sobre cómo los directivos deben liderar las Escuelas Normales en México. Por ello, este estudio explora la influencia que los modelos de gestión y los estilos de liderazgo implementados en dichas instituciones tienen sobre la efectividad académica y administrativa. Siguiendo un diseño metodológico de estudio de caso múltiple, bajo un marco interpretativo postpositivista basado en las teorías de gestión y liderazgo educativo, este estudio llevó a cabo once entrevistas en línea con líderes y personal docente de tres Escuelas Normales. El análisis de las entrevistas se realizó con un sistema de codificación utilizando el software NVivo 12. Este análisis dio como resultado la formulación de dos categorías para la interpretación: influencia de la gestión en la efectividad e influencia del liderazgo en la efectividad. Los resultados presentados en este documento hacen referencia solo a la categoría de liderazgo. Aquí los entrevistados perciben que la implementación de el estilo de liderazgo laissez-faire y el estilo de liderazgo administrativo producen resultados ineficientes. En cambio, el estilo de liderazgo instruccional se percibió como eficiente. Esta investigación cualitativa fue desarrollada en Inglaterra para una maestría en la Universidad de Leeds.

Palabras clave: Políticas educativas, Escuelas Normales, modelos de gestión, estilos de liderazgo, efectividad educativa.

Planteamiento del problema

Las políticas educativas actuales para las Escuelas Normales en México no plantean ningún tipo de orientación o regulación para los directores y líderes de estas instituciones. Por ejemplo, en el documento Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales desarrollado por la SEP (2019a) en el Marco de la 4a. transformación se menciona el perfil y formación de directivos de Escuelas Normales, pero, no se definen. Es un caso diferente en el sistema de educación básica, para el cual se creó el documento “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar [...]” diseñado por SEP (2019b) en el cual se define de manera detallada el perfil y la labor de un directivo de primaria. El no contar con una definición clara desde las políticas educativas, que responda a cuál es la labor y el perfil de los directivos de una EN, ha provocado que los directivos de estas instituciones gobiernen las escuelas de acuerdo con su personalidad y entendimiento. Esto a resultado en que los estilos de gobernanza, los resultados académicos y las formas de administrar estas organizaciones, varíen mucho de una Escuela Normal a otra.

Este estudio de caso múltiple nace de la falta de políticas educativas en el tema de gestión y busca examinar en tres Escuelas Normales públicas en México el impacto que tienen los estilos de gobernanza (gestión y liderazgo) sobre la efectividad educativa. La pregunta principal que fundamenta este estudio y que delimita el problema de investigación, fue: ¿cómo influyen los modelos de gestión y los estilos de liderazgo en la efectividad administrativa y académica de Escuelas Normales en México? Junto a la revisión de la literatura surgieron tres preguntas complementarias, estas fueron: ¿Qué modelos de gestión y estilos de liderazgo implementan los directivos y líderes de las Escuela Normales?, ¿Qué percepciones tienen los participantes del estudio sobre la efectividad de sus instituciones? ¿Alguno de los modelos de gestión y estilos de liderazgo son más propensos a producir resultados eficientes o ineficientes? El supuesto inicial era que los resultados del análisis de datos indicarían que algunos estilos desarrollan organizaciones eficientes y otros producen resultados negativos e ineficaces.

Marco teórico

1. Explicando los conceptos principales: gestión, liderazgo y efectividad.

Contradicciones, debates y ambigüedad conceptual son las principales características en la literatura sobre efectividad, liderazgo y gestión educativa. Influenciados por su propio contexto cultural y social, los autores han investigado este tema desde diferentes perspectivas. Rost (1991) en Northouse (2010, p.1) quien analizó más de 200 definiciones de liderazgo desde 1900 hasta 1990 y llegó a la conclusión de que hay tantas definiciones como personas que lo han definido. Además, existe un debate en la literatura señalado por muchos autores (por ejemplo, Northouse,

2010; McCaffery, 2004) en donde se cuestiona si la gestión y el liderazgo son parte del mismo proceso. “Algunos comentaristas usan los términos liderazgo y gestión indistintamente como si fueran sinónimos. Aún otros consideran al liderazgo como un subconjunto de la gestión” (McCaffery, 2004, p. 58).

Enfocando su trabajo en gestión y liderazgo en la educación superior, McCaffery (2004, p.58) define la raíz etimológica de estos conceptos (para este párrafo, nótese que el termino “management” en la literatura anglosajona se ha traducido como “gestión” o “administración” en la literatura latinoamericana). Según el autor, el termino en ingles “manager” (administrador o director) proviene del latín “manus” (mano) que hace referencia al manejo o control de la organización. Del mismo modo, el termino “líder” (que proviene directamente de la palabra “leader” de la lengua inglesa) “se deriva de la palabra lead [dirigir en español], una palabra común a todas las lenguas del antiguo norte de Europa, que significa camino o viaje” (McCaffery, 2004, p. 58). Bush (2008) proporciona una definición más precisa de administración o gestión, quien dice que administrar es mantener de manera eficiente y efectiva los acuerdos institucionales.

Incluso si generalmente no existe una definición acordada para el liderazgo entre los autores, Northouse (2010) lo define como "un proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de personas para lograr un objetivo común" (Northouse, 2010, p. 5).

Es difícil abordar el tema de gestión y liderazgo sin tocar el concepto de efectividad educativa, ya que en última instancia (directa o indirectamente) este es el objetivo de ambas actividades. Una alta proporción de los autores revisados (por ejemplo: Bush, 2008; Northouse, 2010; Shattock, 2003; Foskett y Lumby, 2003; Coleman y Earley, 2005;) incorporan estos conceptos juntos (liderazgo, gestión y efectividad). Al estar interrelacionados, la efectividad educativa experimenta los mismos problemas de ambigüedad que la literatura de liderazgo y gestión. “La literatura de efectividad es enorme y con frecuencia contradictoria” (Harber y Davies, 1997, p. 26).

Dependiendo de sus expectativas, los investigadores pueden usar el desempeño académico para definir la efectividad y otros pueden considerar otros aspectos sociales como la relación estudiante-maestro. Coleman y Earley (2005, p. 141) definen la efectividad desde la perspectiva del estudiante, enfocándose en tres áreas principales: progreso académico, satisfacción del estudiante y relación estudiante-maestro. Como una propuesta para definir efectividad, se elaboró el siguiente cuadro tomando en cuenta diversos autores (Coleman y Earley, 2005; Shattock, 2003)

Instituciones efectivas	Usualmente estas escuelas se caracterizan por tener: buen ambiente de trabajo, relaciones sanas entre empleados, participación en la toma de decisiones, trabajo colegiado, comunicación efectiva, enfoque académico, evaluación y monitoreo de maestros, altas expectativas, resultados académicos sobresalientes, satisfacción de los estudiantes, buenas practicas de gobernanza, liderazgo visionario y clara delegación de tareas.
Instituciones inefectivas	Las escuelas inefectivas usualmente tienen: ambiente de trabajo conflictivo, relaciones disfuncionales entre empleados, toma de decisión arbitraria, nepotismo, favoritismo, evaluación descuidada de sus docentes, malos resultados académicos, gobernanza liberal, liderazgo desenfocado, falta de visión y confusión en las tareas delegadas.

Las definiciones e ideologías sobre gestión educativa, liderazgo y efectividad presentadas anteriormente han influenciado a los países no occidentales para que adopten los mismos conceptos, de acuerdo con Foskett y Lumby (2003, p. 8). Todos los autores Mexicanos y Latinoamericanos revisados (Casassus, 2000) definen la gestión y el liderazgo desde un punto de vista anglosajón. La razón por la cual los países de LATAM carecen de sus propias teorías de gestión educativa es quizás por la escasa cantidad de investigación desarrollada sobre estos temas en dichos países. Weinstein y Hernández (2015, p. 3) comentan que los temas de liderazgo apenas se han investigado en LATAM. Especialmente, la literatura sobre el tema del liderazgo y la gestión en las Escuelas Normales de México es extremadamente limitada, tanto así que no aborda en las políticas educativas actuales de la 4ª transformación y tampoco se tomó en cuenta para la agenda de este congreso.

2. Diferentes modelos gestión y estilos de liderazgo en educación.

Tras analizar la definición para los conceptos de gestión y liderazgo en la sección anterior, este apartado pretende describir diferentes versiones de modelos de gestión y estilos de liderazgo que se encontraron en la literatura. Para los modelos de gestión existen pocas obras académicas que se centren en explicar estas teorías (Bush, 2011; Shattock, 2003; Leitner, 1994; OCDE, 2009). Uno de los autores que más ha aportado en esta rama es Bush (2011) quien produjo una explicación extensa y detallada de los modelos de gestión educativa más relevantes. Por ejemplo: burocrático (control y eficiencia), formal (basado en la jerarquía), colegiado (consenso sobre decisiones), político (discusiones y negociación), subjetivo (depende de las percepciones), ambiguo (imprevisibilidad institucional) y cultural (basado en valores y creencias).

En cuanto a los estilos de liderazgo, uno de los enfoques teóricos más utilizados es el propuesto por Lewin, Lippitt y White (1939 p. 273) donde describieron el estilo autoritario, democrático y de laissez-faire (del francés su traducción al español sería dejar hacer). Sin embargo, en los últimos años algunos autores han propuesto nuevos estilos de liderazgo que se han vuelto populares en el campo educativo y que se resumen en el siguiente cuadro:

Autor	Estilos de liderazgo propuestos
Northouse (2010)	Líder transformacional (inspira a sus seguidores), líder auténtico (transparente y moral) líder sirviente (se fija en las necesidades de sus seguidores) y líder adaptativo (se adapta a la gente)
Foskett y Lumby (2003)	Liderazgo instruccional – por sobre esta el mejoramiento de las prácticas educativas Liderazgo distribuido – El liderazgo se distribuye en toda la organización
Coleman y Earley (2005)	Líder administrativo (enfoque en cumplir metas), líder participativo (decisiones compartidas), líder moral (importancia de los valores).

En otros temas, un debate identificado en la literatura y presentado por muchos autores es si los líderes de las instituciones educativas deberían tener una función administrativa (liderazgo gerencial) o si deberían pasar más tiempo tratando con problemas de enseñanza y currículum (liderazgo instruccional).

3. Influencia de la gestión y el liderazgo en la efectividad educativa.

Una de las principales preguntas de esta investigación es: ¿influyen los estilos de gestión y liderazgo implementados en las instituciones educativas en la efectividad de la organización? Los autores Hallinger y Heck (1990) afirman que sería "tonto" afirmar que los líderes no tienen influencia en la efectividad educativa. Además, la OCDE (2009, p.204) realizó un estudio en diferentes países donde examinaron la influencia de los estilos de gestión implementados por los directores en diferentes aspectos de la escuela. Descubrieron que los estilos de liderazgo y gestión tenían una influencia limitada en las prácticas de los docentes, pero tenían efectos significativos en otros aspectos de la institución.

No obstante, la investigación sobre el impacto de los directores y líderes en la efectividad institucional enfrenta muchos problemas. Según Hallinger y Heck (1998, p. 208), el principal problema metodológico es que la investigación tiende a reducirse a la variable cuantitativa de rendimiento estudiantil (exámenes) y deja de lado a la organización en su conjunto. Otro problema relevante es que los autores están encontrando diferentes resultados sobre la efectividad de uno u otro estilo. Por ejemplo, Lewin en Oumo, Akinyi y Aluko (2016, p.2) descubrió que en diferentes escuelas, un estilo de liderazgo autoritario era menos efectivo que un estilo democrático. Sin embargo, la OCDE (2009, p. 193) contradice estos hallazgos, afirmando que los directores que obtuvieron puntajes más altos en el índice de evaluación de la OCDE son aquellos líderes autoritarios que presionan a todos a seguir las reglas y procedimientos. Otros autores centran su investigación en un solo estilo de liderazgo para evaluar si es más efectivo. Rautiola (2009, p.11), por ejemplo, reconoce la eficacia de los líderes que usan un liderazgo colegiado para dirigir la institución y Shattock (2003) argumenta que el liderazgo distribuido es esencial para que una institución pueda lograr un alto rendimiento. En cuanto a los modelos de gestión, algunos autores apoyan la administración instruccional (por ejemplo, Leitner, 1994) y otros afirman que la gestión

colegiada es más efectiva (por ejemplo, Shattock, 2003). Estas contradicciones y diferencias entre los estilos de gestión y liderazgo pueden resolverse mediante la comprensión de que los líderes operan en diferentes contextos, culturas e instituciones y deben abordar diferentes problemas financieros y de infraestructura.

Metodología

El diseño del estudio

El diseño de esta investigación es un estudio cualitativo con una metodología de estudio de caso múltiple, bajo un marco interpretativo postpositivista y basado en las teorías de las ciencias sociales sobre gestión educativa y liderazgo. Se seleccionó una metodología de estudio de caso múltiple, porque como se menciona en el marco teórico, hay una cantidad limitada de estudios sobre liderazgo y gestión de Escuelas Normales en México. Por lo tanto, fue necesario examinar múltiples instituciones, para ilustrar las diferentes situaciones que ocurren en estas organizaciones.

El objetivo de un estudio de caso es "explorar una situación o problema utilizando el caso como una ilustración específica" (Creswell y Poth, 2018, p.185). Al aplicar este diseño en un análisis profundo de múltiples Escuelas Normales, se esperaba demostrar cómo los líderes y el personal docente de estas instituciones perciben los estilos de gestión y liderazgo. Los datos se recolectaron utilizando un enfoque cualitativo, proporcionando así una comprensión "profunda de los datos, riqueza en la interpretación, una contextualización completa y muchos detalles sobre experiencias únicas" (Hernández et al., 2006, p. 11) Siguiendo un marco interpretativo postpositivista, las impresiones de los participantes fueron examinadas con la lente de las teorías de gestión y liderazgo. El marco postpositivista según Creswell y Poth (2018, p.66), utiliza antecedentes de teorías de ciencias sociales para analizar las diferentes perspectivas de los participantes.

Los instrumentos de investigación

Debido a que el investigador se encontraba en Inglaterra y casos estudiados en México, las entrevistas en línea recomendadas por Bryman (2012, p. 477) cuando los entrevistados están muy lejos fue el único instrumento que se aplicó formalmente. Por lo que el proceso de recolección de datos se realizó a distancia no se aplicaron observación u otros instrumentos. Para comunicarse con estos participantes de difícil acceso, los datos se recolectaron mediante plataformas de videoconferencia en línea (Skype, Facebook, WhatsApp). Las plataformas de videoconferencia permitieron "una gama completa de intercambio visual y verbal" (Salmons, 2005, p.2) que era similar a la interacción y comunicación cara a cara.

El diseño de las preguntas de la entrevista fue en base a las teorías de diferentes autores sobre gestión, liderazgo y efectividad (por ejemplo, Bush, 2011; Coleman y Earley, 200; Shattock, 2003). Las preguntas se organizaron con un diseño jerárquico, que para Tomlinson (1989, p. 162), una agenda jerárquica de preguntas comienza con los temas más generales y gradualmente aborda temas más específicos relacionados con el problema de investigación. Adicionalmente, la entrevista se aplicó de forma semiestructurada, en este diseño el investigador tiene una lista de preguntas que pueden no seguir un orden específico u otras preguntas pueden agregarse durante la conversación, según Bryman (2012, p. 471).

El proceso de análisis de los datos

El análisis de los datos se estableció siguiendo un marco interpretativo postpositivista, que según Creswell y Poth (2018, p. 66) es cuando en una investigación cualitativa se cree que los participantes tienen múltiples perspectivas (en este proyecto el personal procede de diferentes instituciones). En este marco, el análisis de estas perspectivas a debe asistido por programas informáticos (en este caso se utilizó Nvivo 12), basado en teorías sociales (gestión y liderazgo) y tener una composición similar a un estudio cuantitativo. El primer paso del análisis fue codificar las entrevistas utilizando un enfoque de teoría fundamentado descrito por Lacey y Luff (2001, p. 5), que se realizó en papel. De acuerdo con Bryman (2012, p. 565), la codificación es el proceso de dividir los datos en diferentes temas y asignar diferentes oraciones a un código específico. Por ejemplo, cuando los participantes hicieron referencia al modelo de gestión política, se codificó como: política, poder, grupos, intereses y conflictos. Para la etapa de análisis, los códigos y las entrevistas se introdujeron en NVivo 12, desarrollado por QSR International (2019), y se identificaron cuatro temas principales (gestión, liderazgo, efectividad e ineficacia). El siguiente paso propuesto por Bazeley (2007, p.3), fue describir, comparar y relacionar; aquí se evaluó la correlación entre los temas para crear categorías de análisis. En estas categorías, los modelos de gestión y los estilos de liderazgo se asociaron con los temas de efectividad o ineficacia.

Descripción de los sujetos de estudio

Este estudio llevó a cabo once entrevistas con líderes y personal docente de tres Escuelas Normales en México (cada una representando un caso). Se siguió un muestreo intencional buscando que las instituciones seleccionadas fueran de distintas regiones de México y con diferente tamaño y estructura. A continuación, se describe cada caso y sus entrevistados:

Caso 1. Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) con una matrícula de 500 estudiantes (en su campus principal). Su organigrama se compone de un director y subdirector, seguidos jefes de departamento; con 107 trabajadores y 90 profesores activos. Aquí se realizaron 3 entrevistas con 2 personas en posición de liderazgo y 1 maestro.

Caso 2. Escuela Normal de Sinaloa (ENS) con un total de 961 estudiantes. Su organización se ve representada por una directora del plantel (sin subdirector), seguida de diferentes coordinadores, con una plantilla de 261 trabajadores de los cuales 175 son profesores activos. Se realizaron 4 entrevistas con 2 coordinadoras y 2 maestros.

Caso 3. Centenaria y Benemerita Escuela Normal para Profesores (CyBENP) en el Estado de México, con una matrícula de 175 estudiantes. Su organigrama se divide en una directora del plantel (sin subdirector), seguida de diferentes coordinadores, con una plantilla de 261 trabajadores de los cuales 175 son profesores activos. Se tuvieron 4 entrevistas con 1 coordinadora y 3 maestras.

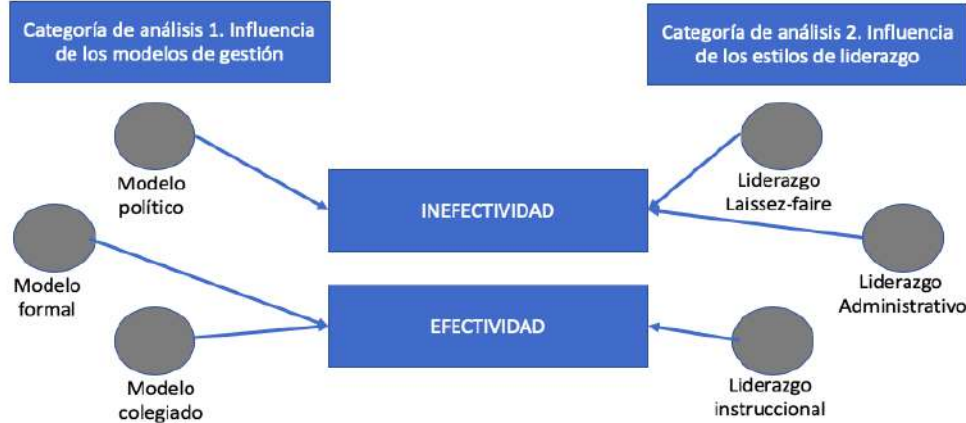
Resultados

Resumen de los resultados

Del análisis de las once entrevistas se obtuvieron 29 códigos (analizados con NVivo 12). Estos códigos se dividieron en cuatro temas principales: gestión, liderazgo, efectividad e ineffectividad. El siguiente cuadro muestra los códigos divididos por temas.

Gestión	Liderazgo	Efectividad	Inefectividad
<p>Modelo político (negociaciones, conflicto discusiones, política, poder, grupos, intereses)</p> <p>Modelo formal (autoridad, autoritario, jerárquico, dependiente)</p> <p>Modelo colegiado (colegial, compartido, participación, consenso).</p>	<p>Laissez-faire (ausencia de líder, autonomía, sin monitoreo).</p> <p>Instruccional (Enfoque académico, control, desempeño, enseñanza, monitoreo).</p> <p>Administrativo (funciones, tareas, juntas, comités).</p>	<p>Relaciones funcionales, buen ambiente, participación, colegiado, comunicación, enfoque académico, evaluación y monitoreo, altas expectativas, buenos resultados, satisfacción, líder visionario, tareas claras.</p>	<p>Relaciones disfuncionales, ambiente conflictivo, ignorado, nepotismo, favoritismo, monitoreo descuidado, malos resultados, gobernanza liberal, líder desenfocado, falta de visión, tareas confusas.</p>

Finalmente, de los códigos surgieron dos categorías para el análisis (este documento muestra los resultados para solo para la categoría de liderazgo); la primera examinó los modelos de gestión que, según los encuestados, están relacionados con la efectividad o la ineffectividad. La segunda categoría lleva a cabo el mismo proceso para los estilos de liderazgo. El siguiente cuadro presenta las categorías.



Análisis de los datos

Categoría 2. Influencia de los estilos de liderazgo en la efectividad institucional

a) La ineficacia y el estilo de liderazgo de Laissez-faire.

Clasificado en la teoría educativa como uno de los estilos de liderazgo más improductivos, el laissez-faire (del francés dejar hacer) es un enfoque en el que el líder no se responsabiliza del personal docente y les da libertad para trabajar. Este estilo fue propuesto por Lewin, Lippitt y White (1939 p. 273) quienes lo describen como una libertad absoluta para el equipo sin la participación del líder. Las observaciones de los participantes sobre este tema solían describir situaciones en las que el monitoreo de las prácticas de enseñanza era inexistente, la visión y la misión eran desconocidas u obsoletas, o los líderes de la institución simplemente no prestaban atención a los procesos académicos y administrativos. Bajo este estilo de liderazgo solo se identificó un caso, la ENS.

El estilo laissez-faire tuvo un impacto negativo en la opinión de los entrevistados de la ENS. Un profesor se quejó en varias ocasiones durante la entrevista sobre la ausencia de la directora en la vida organizacional, comentó que la directora “no ha formado un equipo con la gente [...] ella no ha producido asociación y cooperación con el personal” y que “no hay una autoridad interna legítima, la directora no hace valer su autoridad”. El profesor hablaba de la autoridad para tomar decisiones que proviene de una posición en la estructura jerárquica. Una de las líderes también protestó porque no estaba recibiendo suficiente apoyo y recursos para su “[...] la directora de la ENS tiene que darse cuenta de que hay cosas más importantes que las que están haciendo, y ella necesita voltear a vernos”.

La ausencia de liderazgo en la ENS fue clara en la falta de visión para la institución y el descuido de las prácticas de enseñanza. “No hay ningún proyecto para mejorar la institución o dirigirla [...] simplemente no veo que esto suceda” comentó un profesor cuando estaba describiendo la forma

de administrar la escuela. Además, la misión y la visión han estado desactualizadas durante más de 20 años según una líder: “hace dos años, todos los jefes de departamento tuvieron una reunión donde [se propuso] que la misión y la visión debían actualizarse a medida que se basaban sobre el plan de estudios de 1997 y 1999”. Los comentarios de estos dos entrevistados reflejan un impacto negativo del estilo laissez-faire en la institución, ya que la falta de visión y objetivos son dos de las características principales de una organización ineficaz. La gobernanza liberal también está afectando a la organización académica. Por ejemplo, un profesor se quejó de la falta de control sobre el trabajo de enseñanza: “no hay supervisión para asistir a clase. Es por eso que muchos, muchos profesores, no asisten a sus clases de manera regular. Su ausencia no tiene consecuencias [...]”. Aparentemente, la ausencia de profesores es una práctica común en esta institución y sin una figura de autoridad a la que rendir cuentas, el problema no puede controlarse. Además, cuando se les preguntó a los participantes sobre la evaluación de las prácticas de enseñanza, los cuatro respondieron que no existía. Un profesor comentó: “presentamos un plan de lección al comienzo del semestre, pero no hay nadie monitoreando que [...] ¿quién se asegura de que estamos siguiendo el plan?”.

b) Efectividad y el estilo de liderazgo instruccional

Para cualquier organización educativa, el estilo de liderazgo instruccional es ideal ya que pone toda su atención en el desarrollo académico. “El liderazgo instruccional remarca que el enfoque de los líderes dentro de una escuela o universidad debe ser, por encima todo, mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (Foskett y Lumby, 2003, p. 188). Todas las acciones y proyectos implementados por los líderes de la organización que se relacionaron con los temas de mejora de las prácticas de enseñanza, el monitoreo del aula, el desarrollo del plan de estudios y el control del comportamiento del profesor, se identificaron como evidencia de liderazgo instruccional. El estilo instruccional fue mencionado repetidamente por los entrevistados de la CyBENP.

Los profesores y el personal de la CyBENP ponen gran énfasis en la importancia de las prácticas docentes. “Es una institución con mucha tradición y vocación. El profesor es un modelo a seguir” afirmó una de las profesoras, que estaba particularmente entusiasmado por asumir esta posición sociológica como un “modelo a seguir”. El énfasis en los asuntos académicos es la característica principal del estilo instruccional y esta visión es compartida por una de las líderes: “la tradición pedagógica de nuestra institución tiene una gran influencia [...] los profesores siempre muestran cooperación y dan su mejor esfuerzo para formar a nuestros estudiantes”. De acuerdo con ella el enfoque de la institución es el aula y el logro de mejores resultados para los estudiantes. Otro profesor discutió la presión de los líderes para lograr mejores resultados académicos: “nuestra directora tiene grandes expectativas de nosotros [...] y la historia de nuestra escuela en la formación de buenos maestros tiene un impacto en el alto rendimiento”. Según Coleman y Early (2005, p.141), cuando los líderes esperan buenos resultados de sus profesores, es una señal de efectividad.

Otro aspecto del modelo del liderazgo instruccional es la supervisión de las prácticas de enseñanza. Este proceso de monitoreo es mencionado por cada entrevistado de la CyBENP y fue reconocido como algo beneficioso para la organización. Una de las profesoras describió este sistema de evaluación: “Hago visitas a cada salón de clases para observar cómo mis colegas están llevando a cabo las lecciones y el plan de estudios. Durante la visita, los asesoramos y si hay algo que mejorar, les damos tutoría”. La participación de profesores y estudiantes en el proceso de evaluación se percibe como algo positivo para la organización. Para Coleman y Early (2005, p.141), monitorear y evaluar el trabajo de los profesores, como lo hacen en esta institución, es una señal de eficiencia.

Los entrevistados también acordaron que se logran excelentes resultados académicos y satisfacción de los estudiantes al enfocarse en las prácticas de los profesores y la implementación del plan de estudios. "Creo que los resultados de este semestre fueron muy buenos, ellos [los estudiantes] reconocen las buenas prácticas de enseñanza" comentó una de las profesoras.

c) La ineficacia y el estilo de liderazgo administrativo.

Un estilo de liderazgo administrativo estaría más enfocado en la eficacia operativa de la institución que en la organización académica. Descrito por Coleman y Early (2005), los líderes gerenciales están más interesados en las funciones y tareas administrativas. Los temas relacionados con la organización de reuniones y comités, el predominio administrativo y el liderazgo centralizado se incluyeron en la categoría de liderazgo gerencial. Los encuestados identificaron comúnmente situaciones en las que la carga de trabajo administrativa era mayor que la académica, o el papel de las autoridades de la institución era presionar ciertas tareas sobre el personal, incluso si no estaban de acuerdo con ellas. Este estilo parecía ser relevante para la vida institucional de la ENESMAPO.

Los profesores de la ENESMAPO no mostraron mucho aprecio por el estilo de liderazgo administrativo. Un participante mencionó que el ex director de la institución "estaba más enfocado en los procesos académicos, pero este nuevo director ha traído muchos cambios y ahora tenemos más carga de trabajo por hacer". Al comparar a los antiguos y nuevos líderes de la institución, llega a la conclusión de que ahora tienen más tareas administrativas que desarrollar y menos enfoque académico. Una de las líderes de la organización comentó que “la visión que ha tenido, junto con el director, es mejorar todos los procesos institucionales”. Ella explicó cómo se están enfocando en mejorar los perfiles y la investigación de los profesores (pero no los aspectos académicos). Un profesor notó el impacto de estos cambios tienen en las prácticas de enseñanza y comentó: “No digo que los grupos estén desatendidos, pero no los priorizamos. Si estoy en medio de una lección y hay una reunión del comité, tengo que dejar el grupo. Pero, incluso si les dejo tarea no hay el mismo seguimiento ". El reconocimiento de este entrevistado de cómo la nueva prioridad de las autoridades de las tareas operativas de la institución sobre la educación de los estudiantes, es una prueba de cómo este estilo de liderazgo gerencial puede afectar los resultados del estudiante. Por

ejemplo, el mismo entrevistado mencionó que las calificaciones de los estudiantes han bajado un 20 por ciento con la nueva administración.

Discusión y conclusiones

Discusión de los principales resultados

Los resultados del análisis de las entrevistas en la categoría de liderazgo, ha demostrado que dos de los estilos identificados en las EN fueron percibidos como ineficaces y uno como eficiente. En primer lugar, el estilo de liderazgo laissez-faire, que ha demostrado ser muy improductivo en muchos estudios (por ejemplo, Lewin, Lippitt y White, 1939), tuvo los mismos resultados en la ENS. Este estilo provocó un equipo de liderazgo desenfocado que no proporciona los recursos para mejorar las prácticas de enseñanza ni ningún tipo de supervisión para los profesores. Con los mismos resultados de ineffectividad en la ENESMAPO, se identificó el liderazgo administrativo. Este estilo desarrolló un ambiente no académico donde la atención a los grupos tiene menor relevancia debido a que los profesores tienen otras cargas administrativas. En el caso de la CyBENP, el énfasis en la academia del estilo de liderazgo instruccional se percibió como eficiente para mejorar las prácticas de enseñanza y monitorear el desempeño de los maestros. Este enfoque en el aula aumentó el desempeño de los estudiantes y la lealtad de los profesores a los valores pedagógicos de la organización.

Conclusiones de la investigación.

Con las dos categorías de análisis que surgieron del proceso de análisis de datos, esta investigación ha demostrado que en los casos estudiados (ENESMAPO, ENS, CyBENP), algunos de los modelos de gestión y estilos de liderazgo tienen mejores resultados en la organización académica y administrativa, y otros resultados ineficientes. Como ejemplo tenemos por un lado el caso presentado en este documento de la ENS, donde se identificó el estilo de liderazgo de laissez-faire, están produciendo una organización altamente ineficiente. Por otro lado, encontramos el caso de la CyBENP donde el estilo de liderazgo instruccional a proporcionado un ambiente académico que mejora el desempeño de alumnos y maestros. Aunque el propósito de este estudio no es hacer recomendaciones para la mejora de estas organizaciones, los hallazgos expuestos sugieren que es urgente que las políticas educativas de la 4ta transformación promuevan entre los directivos la implementación modelos de gestión y estilos de liderazgo más eficientes, por ejemplo, el estilo de liderazgo instruccional.

REFERENCIAS

- Bazeley, P. 2007. Analysing qualitative data: more than ‘identifying themes’. Consultado el 15 de Agosto de 2019.
<https://pdfs.semanticscholar.org/a9a4/dad74ebb3057475482b3382c3e2b5640286f.pdf>
- Bryman, A. 2012. Social research methods. 4th edition. Oxford university press. Oxford
- Bush, T. 2008. Leadership and Management Development in Education. SAGE. London
- Bush, T. 2011. Theories of Educational Leadership and Management. SAGE. London.
- Casassus, J. 2000. Educational management issues in Latin America. The opposition of paradigms A and B. Santiago de Chile: UNESCO.
- Coleman, M. and Earley, P. 2005. Leadership and Management in Education. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. and Poth, C. 2018. Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches. 4th edition. SAGE. London
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. and Weinstein, J. 2017. School leadership in Latin America 2000–2016. 46(2) 182–206. Consultado el 15 de junio de 2019.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143217717277>
- Foskett, N. and Lumby, J. 2003. Leading and Managing in Education: International Dimensions. London: Paul Chapman Publishing.
- Hallinger, P. and Heck, R. 1990. Can leadership enhance school effectiveness? Consultado el 15 de julio de 2019.
https://www.researchgate.net/publication/280886551_Can_leadership_enhance_school_effectiveness
- Hallinger, P. and Heck, R. 1998. The principal’s role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In: Leithwood, J., Chapman, D., Corson, P., Hallinger, and Hart, A. ed(s). International Handbook of Educational Leadership and Administration. Netherlands: Kluwer.
- Harber, C. and Davies, L. 1997. School Management and effectiveness in developing countries. Cassell. London.
- Lacey, A. and Luff, D. 2001. Qualitative Data Analysis. Consultado el 15 de agosto de 2019.
https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/9_Qualitative_Data_Analysis_Revision_2009.pdf
- Leitner, D. 1994. Do Principals Affect Student Outcomes: An Organizational Perspective, School Effectiveness and School Improvement. 5(3) 219-238. Consultado el 15 de agosto de 2019.
<https://doi.org/10.1080/0924345940050302>
- Lewin K., Lippitt R. and White R. 1939. Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created ‘Social Climates’. 10 (2) 269-299. Consultado el 15 de agosto de 2019.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

- McCaffery, P. 2004. *The Higher Education Manager's Handbook: Effective leadership and management in universities and colleges*. London: Routledge Falmer.
- Northouse, P. 2010. *Leadership Theory and Practice*. 5th ed. London: Sage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE]. 2009. *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. Consultado el 15 de mayo de 2019. <https://www.oecd.org/berlin/43541674.pdf>
- Oumo, M., Akinyi, L. and Aluko, J. 2016. Principals' Leadership Style and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in HomaBay County, Kenya. 6, (7). Consultado el 2 de mayo de 2019. <https://pdfs.semanticscholar.org/bd16/ffe9e726ffb45518b8b75b55f75cfae08cb5.pdf>
- QSR International. 2019. NVivo (12). [Software]. [Accessed 12 August 2019]
- Rautiola, J. 2009. Effects of leadership styles and students' academic achievement. Consultado el 2 de julio de 2019. https://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/Pre-Drupal/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Rautiola_James_MP.pdf
- Salmons, J. 2015. Designing and conducting research with online interviews. Cases in online interview Research. Consultado el 18 de diciembre de 2018. <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335155.n1>
- SEP (2019a) Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Consultado el 5 de febrero de 2020. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- SEP (2019b) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Consultado el 5 de febrero de 2020. <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>
- Shattock, M. 2003. *Managing Successful Universities*, Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill
- Tomlinson, P. 1989. Having it Both Ways: hierarchical focusing as research interview method, *British Educational Research Journal*, 15:2, 155-176, DOI: 10.1080/0141192890150205 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/0141192890150205>
- Weinstein, J. and Hernandez M. 2015. Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. 9 (3) 241-263. Consultado el 10 de junio de 2019. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y SU INFLUENCIA EN EL PERFIL DE EGRESO

Línea temática 9: Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4^a Transformación.

C. Anayeli Cerón Portillo (anayeliceronportillo@gmail.com)

Mtra. Ivett Maurita Mendoza Alegría (ivettm14@hotmail.com)

Estudiante de 8^o semestre “Lic. En Educación Primaria; Profesora de la Esc. Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Panotla, Tlax.

Resumen

El estudio se centra en conocer las experiencias relativas al programa de movilidad estudiantil 2019, que se realiza dentro del país, haciendo énfasis principalmente en la consolidación de los rasgos del perfil de egreso, la experiencia de una estudiante de séptimo semestre en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; es de corte cualitativo y fenomenológico; a partir del análisis y reflexión de las experiencias adquiridas durante cuatro meses, permitió la adquisición de nuevos conocimientos académicos, sociales y culturales, de igual manera estimuló el trabajo basado en la investigación, en consecuencia, se logró una mejora en el desarrollo de las prácticas profesionales. En las contribuciones, se espera estimular e intensificar la movilidad, teniendo en cuenta su importancia para la mejora de la excelencia académica y la educación.

Palabras clave: Movilidad estudiantil, Perfil de Egreso.

Planteamiento del problema

La sociedad del siglo XXI, caracterizada por un mundo globalizado y del conocimiento, ha generado nuevas políticas internacionales para atender las demandas que el mercado laboral solicita a sus empleados, ante este panorama, las universidades e instituciones de educación superior realizan diversos cambios, uno de estos en los planes de estudio, con el propósito de incrementar las redes de colaboración y de esta manera propiciar una mayor vinculación entre

estas, para homologar y en su caso proponer estrategias que permitan a sus estudiantes fortalecer el desarrollo de sus competencias.

En tal sentido las escuelas normales, cuyo propósito central es la formación de los futuros docentes, se ha sumado a este tipo de iniciativas, generando políticas nacionales y regionales para propiciar la movilidad de sus docentes y estudiantes a otras escuelas normales, como una estrategia para abonar al logro del perfil de egreso.

La actualización docente y el logro de competencias establecidas en el perfil de egreso de los futuros docentes es un tema crucial, pues es aquí, donde todo el proceso educativo tiene origen, se buscan maestros de calidad, entonces el proceso formativo de los mismos debe de proveerles ello, según cifras de la SEP, en México existen 3.7 millones de estudiantes inscritos en cerca de 3,500 Instituciones de Educación Superior. De éstas, sólo un 10% reportó haber tenido al menos un estudiante participando en un programa de movilidad académica durante el ciclo escolar 2018/2019. Los datos son aún más desalentadores al observar el número total de estudiantes de movilidad, que, dependiendo de la fuente consultada —la encuesta Patlani o la base 911 de la SEP— fueron entre 23,000 y 30,000. Es decir, en México apenas entre 0.6% y 0.8% de los estudiantes de nivel superior tienen la oportunidad de realizar movilizaciones de índole académica (AMPEI, 2008). Por este motivo, se hace hincapié en los beneficios que proyectan las experiencias de movilidad académica, mismas que permiten extender horizontes académicos y personales, desarrollar una capacidad de adaptación a situaciones nuevas y complejas, generando así empatía a la diferencia, promoviendo en gran medida la competitividad en el marco de distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

La Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” ubicada en Panotla, Tlaxcala es la institución de origen y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí como IES receptora, es aquí donde surge la presente investigación. El interés por participar en la movilidad académica, a través del Programa Nacional de Becas 2019, se visualiza en un primer momento, como una oportunidad de conocer diversas tendencias de la formación inicial docente, además de perspectivas teórico-metodológicas del sistema educativo en un contexto diferente, así como las estrategias de enseñanza, las formas de comunicación y convivencia, siendo así, una experiencia formativa dentro del desarrollo personal y académico.

A partir de lo anterior se busca conocer de qué manera la movilidad estudiantil contribuye a la consolidación de las competencias genéricas y profesionales con estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria.

Marco teórico

La movilidad académica hace referencia al desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos entre instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos y proyectos de investigación particulares (García, 2013).

Con la estancia en instituciones de educación superior en otros estados, se puede contribuir a la consolidación de las competencias profesionales del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de conocer, compartir y apropiarse de formas y métodos de enseñanza que permitan contrastar las prácticas educativas de estos contextos, para ampliar el panorama, forma de pensar y de desarrollar la práctica docente de un modo innovador y de impacto social, esta experiencia fue gracias al apoyo de una beca de movilidad académica 2019.

Los beneficios y experiencias de participar en programas de movilidad estudiantil son muchos, algunos de ellos señalan la mejora del conocimiento y comunicación, la habilidad para la resolución de problemas, gestión del tiempo, confianza para asumir roles de liderazgo y hacer frente a los cambios e iniciativas, aceptar la diversidad en formas de pensamiento, cultura, tradición, entre otras (Manzanilla, 2016).

El Plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria, define competencias genéricas y profesionales como rasgos del perfil de egreso, entendiendo como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2012)

Las competencias genéricas son:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones
- Aprende de manera permanente
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos
- Emplea las tecnologías de información y comunicación

Las competencias profesionales:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las

competencias en los alumnos de educación básica

- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación es bajo un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico, puesto que la intención es recuperar las vivencias de la estudiante durante el tiempo que estuvo de movilidad, como señala Bolio (2012), la fenomenología hace referencia a parte de la vivencia del sujeto, y la vivencia considerada como “vivencia intencional”, esta no parte del objeto, sino de la conciencia de quien observa al objeto, dicho de otra manera, el análisis y reflexión sobre las experiencias vividas de la estudiante Anayeli Cerón Portillo, durante su estancia en la escuela normal receptora.

Desarrollo y Discusión

El procedimiento para la obtención de la beca tiene inicios en el mes de abril del año 2019, iniciando por cumplir con la documentación solicitada, como la presentación de un Curriculum, redacción de la carta de exposición de motivos y cumplimiento de requerimientos bancarios. El Programa Nacional de becas 2019, evaluó los puntos antes mencionados y dio a conocer los resultados el día 29 de mayo, para mí la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí fue la primera opción en el momento de elección, debido a que con anterioridad se había revisado la visión y misión de la institución, posteriormente en la lista de beneficiarios me notifican

que la escuela receptora es la misma de mi elección. Sin duda fue uno de los momentos más interesantes de mi vida, hablando desde el aspecto personal, académico y social, la notificación asertiva de la beca fue un paso muy grande para mí, el interés estuvo allí desde un primer momento, en consecuencia, se tuvo presente la perseverancia y profesionalismo.

La escuela receptora Normal del Estado de San Luis Potosí cuenta con siete licenciaturas entre las que encontramos; educación secundaria con especialidad en español y matemáticas, educación primaria, educación preescolar, educación especial, educación física e inglés. Es una escuela con una infraestructura realmente buena, sus aulas se encuentran equipadas con el mobiliario necesario y los recursos tecnológicos que facilitan de gran forma un aprendizaje pertinente a los requerimientos actuales.

Se trabajó con la malla curricular correspondiente al séptimo semestre del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. A partir del curso de prácticas profesionales se fortaleció la organización en las jornadas de prácticas, se solicitan dos diarios de campo, uno para el docente titular y otro de la docente en formación, este último contiene los logotipos oficiales, nombres, reseña breve del personaje del cual lleva el nombre la escuela primaria, propósito del curso, todo esto a manera de narrativas, se redactan dos acontecimientos por semana que representen áreas de oportunidad; el diario del docente titular, quien registra de manera constante la logística de trabajo realizado en el aula, ambos se analizan en los espacios de reflexión posteriores a las jornadas de prácticas.

Otro punto cálido, es la relación que se establece entre los actores del proceso de formación, docente responsable de prácticas profesionales- alumnos y maestros titulares, esto se lleva a cabo mediante la supervisión periódica del docente responsable, mediante una rúbrica que contempla aspectos necesarios para el cumplimiento de las competencias establecidas en el curso.

La revisión y evaluación de las planeaciones se trabaja mediante la plataforma digital correspondiente a la institución, al momento de ser autorizadas se organizan de manera estricta en una carpeta que contemple datos de la Escuela Normal, de estas planeaciones se entrega una copia a la maestra titular y a la dirección de la escuela primaria.

En el desarrollo de las sesiones dentro de la Escuela Normal de manera constante se realizan valoraciones y se generan espacios donde se socializan las dificultades encontradas, se establecen propuestas de mejora, mismas que conllevan un proceso de asimilación humano y profesional.

Lo comentado anteriormente fue en su momento una estimulación profesional, se trabaja de manera similar en la normal de origen, pero cambian muchos aspectos en la normal receptora, la metodología trabajada me permitió la aplicación crítica del plan y programas de estudio de la

educación básica y alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Descripción de la Intervención Docente

El trabajo que antecede a las jornadas de práctica profesional docente es supervisado y autorizado por el docente responsable de dicho curso, cabe mencionar que la forma de trabajo no incluye un plan de jornada previo a las participaciones en las escuelas primarias, documento que se trabaja en la Escuela Normal de origen, este tiene como objetivo dar a conocer el propósito de la intervención docente, actores que intervienen, metodología y calendarización de las jornadas presentes. Debe resaltarse que se tiene una excelente organización dentro del trabajo de las prácticas profesionales en las escuelas primarias, los maestros tienen un canal de comunicación bien cimentado que en consecuencia genera un trabajo más productivo.

Las prácticas profesionales se realizaron en la escuela primaria “Primo Feliciano Velázquez”, clave 24EPRO062S, se asignó el grupo de 6° grupo “A”, mediante la observación llevada a cabo en la primera jornada de trabajo, se planificó de una manera lúdica y atractiva, los materiales utilizados en su mayoría se aplicaron de manera pertinente. El diario de clase y del titular fue un escalón más en este proceso de autoevaluación, a pesar de llevarlo anteriormente, la dinámica fue diferente y esto en lo personal, traje consigo aspectos muy buenos, se rescataron las fortalezas como docente y permitió trabajar en áreas de oportunidad detectadas.

Las hojas de trabajo que se aplicaron en el aula, tienen un formato específico, con encabezados oficiales, nombre del alumno, fecha, consigna clara, material de trabajo acompañado de una imagen relevante al tema establecido, esta misma debe ser para colorear, con la intención de regular los tiempos en los alumnos y dar oportunidad a aquellos que terminan después las actividades planteadas, para mí fue una estrategia fácil y de mucha utilidad.

El material didáctico es valorado mediante una rúbrica que anexa comentarios y propuestas del asesor de prácticas.

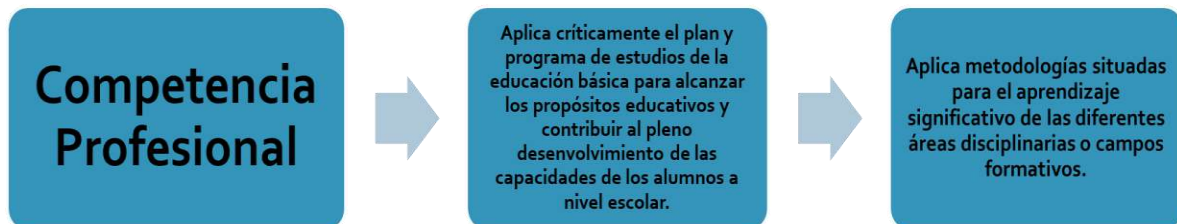
Al término de la jornada de práctica se realizó un espacio de reflexión, organizado por los asesores y responsable de la práctica profesional respectivamente, este ejercicio generó un ambiente con más oportunidades de crecimiento, el reconocer ¿El cómo me fue?, ¿Qué puedo mejorar?, fue muy favorecedor para la propia formación docente, en dicho espacio se rescataron siete dimensiones, de cada una de ellas se analizaron las competencias genéricas y profesionales en las cuales se debe seguir trabajando:

Planeación (diseño, ejecución y evaluación):

- **Diseño:** Variable de tiempos. (Elaboración de planeaciones, Marco teórico previo)
- Ilación congruente del programa de estudios con el libro de texto.
- **Ejecución:** Horarios de clases inestables.
- Conductas presentes en los niños que generan descontrol.
- Revisión diaria de planeaciones para ajustes razonables de acuerdo a tiempos.
- **Evaluación:** Fortalecer los cierres de las sesiones. (Reafirmar los aprendizajes)

Dominio del contenido disciplinar:

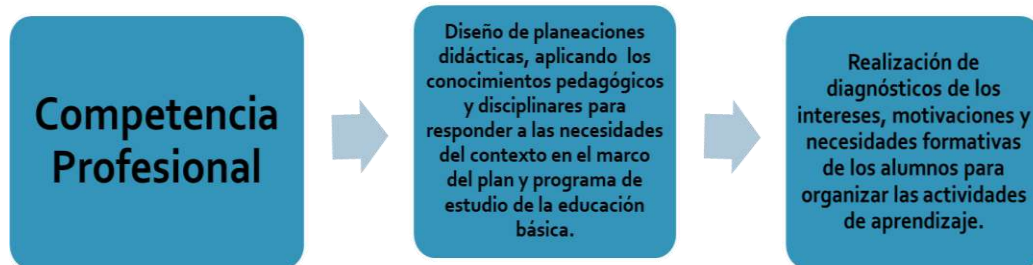
- Diversificar y ampliar las fuentes de consulta.
- Aplicación de teoría (autores) en la ejecución docente.
- Investigación profunda acerca de las variantes o temas transversales a los contenidos abordados. (Por ejemplo, “Escritura de un guión radiofónico”, investigar, origen de la radio e inventores, proceso por el cual se transmiten las ondas de radio)



Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que nos plantean en esta vida. Gardner (1987)

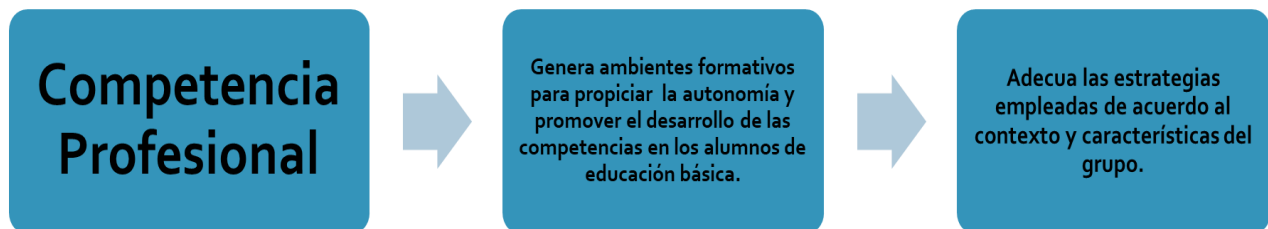
-Toma de decisiones en el manejo de imprevistos (ejecución de la planeación):

- Momentos de tensión a reacciones y actitudes desconocidas en los niños.
- Ajustes razonables en la planeación derivadas de tiempos establecidos de forma inesperada a actividades extras.
- Situaciones familiares desconocidas, por ejemplo, las frecuentes faltas de Miguel, ¿Cómo evitar que el rezago educativo cuando falta una semana completa?
- Verdadera reflexión personal y profesional ¿Actúe de la mejor manera? ¿Qué puedo mejorar? ¿Qué estrategias debo implementar?



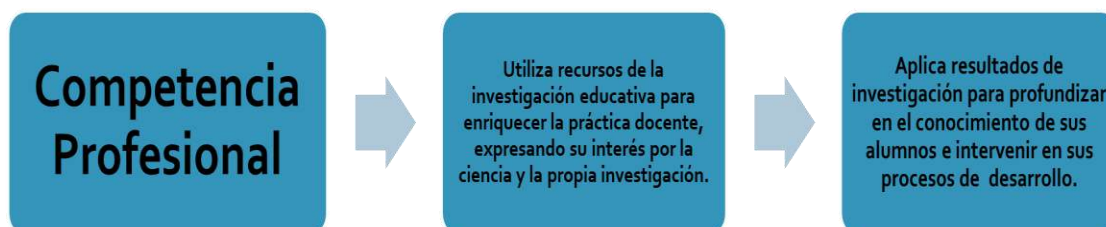
Material didáctico (elaboración, uso y sentido):

- Limitantes. Falta de cañón. Para la proyección de videos ejemplos, el traslado a biblioteca genera descontrol grupal.
- Utilizar material más concreto, para el trabajo individual.
- Formalizar el sentido de cada uno de los materiales didácticos.
- Rescatar estrategias que potencialicen cada una de las Inteligencias múltiples, adecuándolas a las necesidades y características del grupo.



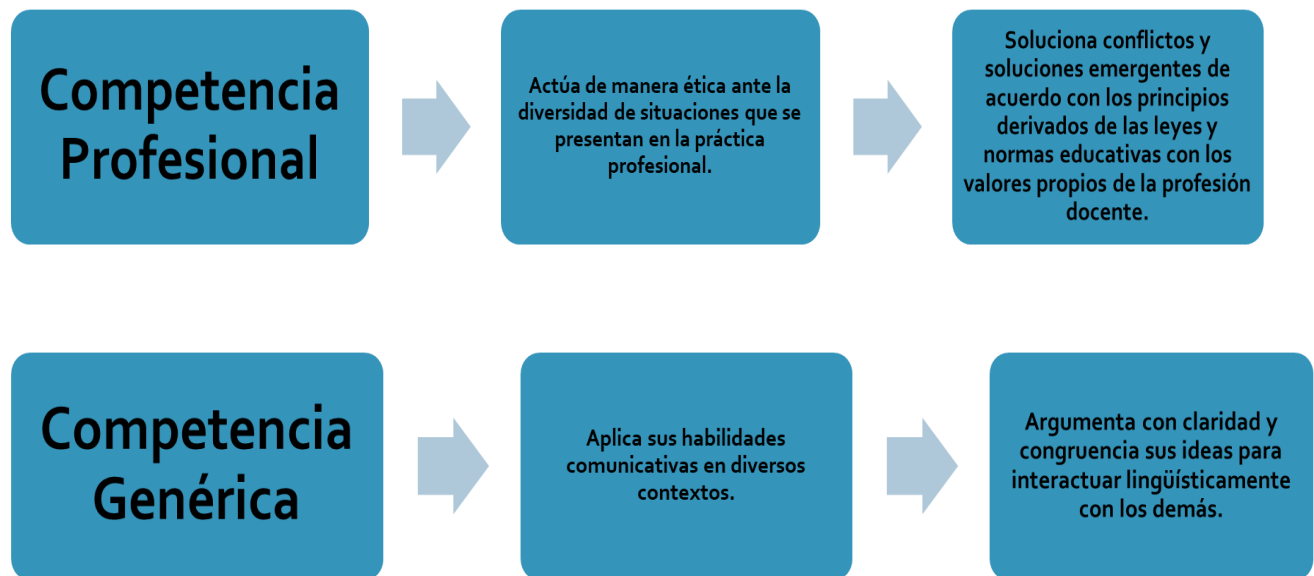
Áreas de oportunidad en centrar la atención del grupo durante los diferentes momentos de las sesiones:

- Descontrol durante la ejecución de la sesión en alguno de los tres momentos. (Inicio, desarrollo y cierre)
- Implementación de estrategias de concentración que me permitan captar la atención del alumnado, pertinentes y espacios para un mejor conocimiento del grupo.
- Control de emociones personales (tensión)



Habilidades comunicativas en el aula (manejo de consignas, efectividad del diálogo (tono de voz, vocabulario acorde al grupo):

- Número de repeticiones durante el dictado. Más de dos veces genera conductas de descontrol grupal.
- Los alumnos no leen (analizar y reflexionar) lo que trabajan, a pesar de las consignas en las hojas de trabajo, la explicación y los ejemplos algunos preguntan ¿Qué hay que hacer?, pienso ¿Me falta algún rasgo de comunicación?
- Los ruidos que intervienen en el proceso de comunicación originan dudas y como consecuencias variables en los trabajos y aprendizajes a medias.



Hablar del acto educativo representa muchas situaciones que considerar, una tarea diaria implica retos importantes por lo que emplear estrategias adecuadas es de gran importancia. Una de ellas es la intervención didáctica, que es toda acción del docente haciendo una reflexión constante de su praxis para mejorarla y centrar la atención del aprendizaje en el alumno. Implica un proceso de constante autoevaluación, en el que se debe hacer conciencia sobre las actividades que resultaron idóneas y las no idóneas a fin de hacer los ajustes pertinentes para fortalecerlas (Dávila, 2008). Se debe mencionar que es un proceso constructivo, porque el docente promueve que el alumno sea quien creé, busque e indague. Formativo, porque transforma y modifica acciones, pensamiento y hábitos basados en el aprendizaje, que están establecidos en el enfoque formativo de educación básica y metacognitivo, porque busca que el docente adquiera más que saberes, conocimiento.

Es importante que se reflexione de manera individual sobre la práctica docente para realizar la intervención didáctica, dimensionando ¿Qué se puede mejorar? Para favorecer al estudiante e incrementar su aprendizaje, haciendo los acomodos pertinentes en su planeación para el logro de los Aprendizajes Esperados y Estándares Curriculares establecidos en la RIEB 2011.

Durante la estancia en la Escuela Normal receptora se llevaron a cabo diversas actividades de distinta índole entre ellas académicas, culturales y deportivas, que de manera gradual favorecieron al crecimiento personal y profesional.

Asistencia a eventos académicos

Se asistió a conferencias, algunas dentro del ciclo de conferencias “Un viaje por los lenguajes y la cultura” organizada por el Instituto Potosino de Bellas Artes en colaboración con la Universidad Autónoma de México. Dentro la institución receptora se efectuó la conferencia “Avances de la educación inclusiva en México” impartida por el Doctor Ismael García Cedillo, esta actividad fue organizada dentro de las actividades del curso de Atención Educativa para la Inclusión.

Por parte del departamento de docencia se extendió la invitación al programa de RADIOBECENE, en el cual se brindó la oportunidad de comunicar los motivos de las movilidades de los alumnos presentes en ese semestre. Con dichas participaciones se incrementa el aprendizaje permanente, así como la autonomía de investigación.

Asistencia a eventos deportivos

Participación en las jornadas deportivas que la institución emana, como la edición número 11 de la caminata por la salud normalista, el 3er paseo sobre ruedas. Estos eventos se convirtieron en espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, a partir de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, ejercicios como estos, son muestra del trabajo que nosotros como docentes en formación debemos y podemos aplicar en las aulas. Valore mucho la intervención en dichos eventos, debido a que fueron otro aspecto que no se lleva a cabo en la normal de origen de manera constante.

Asistencia a eventos culturales

Las actividades culturales fueron base para el enriquecimiento de una actuación social con sentido ético, se establecieron relaciones profesionales gratas, mediante el uso de las habilidades comunicativas que se tienen hasta el momento, dentro de las actividades se encuentran la colaboración en el concurso de adorno de puertas y altares dentro del marco de la celebración del día de muertos.

Impacto cultural

Dentro del municipio mencionado se encuentra un bagaje cultural muy amplio, dándome la oportunidad de conocer la gastronomía, música colonial y museos, entre ellos el nacional de “La máscara”, “Laberinto de las ciencias”, “Federico Silva”, “del ferrocarril” y el “Regional Potosino”. La partida fue acompañada de felicidad y agradecimientos con dios y con la vida por darme la oportunidad de conocer personas buenas y lugares tan bellos.

En lo personal, me llevó muy buena experiencia, al principio miraba mi alrededor y no entendía porque las personas mostraban un grado de individualidad muy alto, las catalogaba conservadoras, tan indiferentes, pensé en algún momento que se debía a la inseguridad con la que viven, con el tiempo comprendí que yo debía tomar estos aspectos y crecer de ellos, saber que el impacto cultural y la interacción en diversos contextos me preparan para la adquisición de herramientas y habilidades que me permitan resolver los posibles problemas a los que me enfrente el día de mañana, me llevó más firme los valores éticos que me fueron inculcados, la humildad de avanzar y cuanto más conozco entiendo que me falta mucho más por aprender.

Conclusiones

Las aulas de las Instituciones de Educación Superior se han transformado en los últimos años. Los avances tecnológicos han hecho estragos, en la forma en que se enseña y aprende, pero la composición de los estudiantes ha cambiado de la mano del crecimiento de aquellos que deciden estudiar en un lugar diferente al de su institución de origen. Desde el año 2006 la cantidad de estudiantes con movilidad académica creció un 77% (Knight, 2010).

La experiencia de movilidad estudiantil permite en gran medida contrastar el campo de trabajo realizado en Escuelas Normales de distinta índole, hablando de sistema, contexto y logística. Derivado de esta oportunidad se trabaja en el fortalecimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria. Todo ello con lleva que, al ingresar al Servicio Profesional Docente se intervenga de la mejor manera posible ante una diversidad de situaciones que se presenten en el ámbito profesional de acuerdo con los requerimientos y necesidades de la educación actual.

Este tipo de proyectos de movilidad Académica facilitan en gran medida la oportunidad de desarrollo autónomo, pues brinda la posibilidad de una nueva forma de vida, genera relaciones sociales, esto con lleva a impulsar la formación personal de la mano con los conocimientos adquiridos durante la experiencia, me permitió la proyección de un crecimiento profesional futuro.

¿Dónde me veo yo, el día de mañana? ¿Qué espero lograr?, conocer diferentes formas de trabajo, dio paso a aprendizajes significativos, permitió una aplicación teórica-pedagógica, los textos analizados crecen de manera gradual al ser llevados a la vida diaria mediante las experiencias en distintos contextos. Siendo pauta para el creciente desarrollo personal y profesional, que se brinda a las instituciones formadoras de docentes, se consolidan competencias genéricas y profesionales, el aprendizaje autónomo y permanente resulta mucho más accesible.

Crecer, desarrollar habilidades son términos propiamente profesionales, pero hoy quiero ser testimonio de que todo esto es real, la perseverancia, la responsabilidad y el compromiso te llevan a tus sueños.

REFERENCIAS

- AMPEI (Asociación Mexicana para la Educación Internacional) (2008). “XV años de experiencias: nuevos retos, nuevos horizontes”.
- Bolio, Antonio Paoli (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (65),20-29.[fecha de Consulta 14 de Febrero de 2020]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34024824004>.
- Dávila, Mabel (2008). “Tendencias internacionales de la educación superior”. Documento de Trabajo 219. Belgrano: Universidad de Belgrano.
- García Palma, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. Revista Iberoamericana de Educación, No. 61. (2013), pp.59-76. OEI/CAEU.
- Gardner, Howard. (1987) Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Nueva York.
- Knight, Jane (2010). “Internacionalización de la educación superior: nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas”. Boletín de Educación Superior.
- Manzanilla Granados, H., Cordero, M. y Dorantes, M. (2016). Experiencias de movilidad estudiantil internacional: el caso ESCOM-IPN en RAES Revista Argentina de Educación Superior ISSN 1852-8171 No. 13, noviembre de 2016.
- Secretaría de Educación Pública (2012).Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

LA PREPARACIÓN DE DOCENTES EN LA CULTURA DE LA PAZ PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN UN AMBIENTE CON UNA SANA CONVIVENCIA

Casillas Barboa Génesis Iveth genesiveth@hotmail.com

Mtra. Heidi Sacnicté Robles Tarazón heidi.robles@hotmail.com

Blanca Julia Silva Ballesteros bj.silvab@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Línea temática Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4ª Transformación.

Tipo de ponencia Reporte de investigación parcial o final.

Resumen

El presente estudio es de corte cualitativo, describe conceptos que se toman como parte fundamental del trabajo que se realiza en las instituciones educativas con la finalidad de alcanzar el desarrollo integral de los alumnos. Tomando como punto de partida la construcción de ambientes de aprendizaje. Mismo en el que las relaciones interpersonales toman un papel fundamental. Por eso, en este estudio se indagó en las concepciones que tienen diez los docentes de una escuela primaria en la ciudad de Hermosillo, Sonora, acerca de la promoción de la cultura de la paz, y la educación emocional como parte fundamental del desarrollo de ambientes de aprendizaje donde los niños logren establecer relaciones sanas, basadas en los valores y la regulación de emociones para la resolución pacífica de conflictos. Con el objetivo de reconocer las perspectivas de los docentes acerca de la preparación de estos para impulsar y mantener un ambiente en el que se promueva la cultura de la paz, tal como lo propone el artículo 15 de la Ley General de Educación.

Palabras clave

Cultura de la paz, educación emocional, ambiente de aprendizaje, valores.

Planteamiento del problema

La educación en México busca brindar una formación integral a los estudiantes, desde el ámbito académico, hasta aquellos aspectos que involucran el crecimiento personal como la educación en valores. En el Nuevo Modelo Educativo 2017, se aborda el planteamiento curricular, en el cual se incluyen los ambientes propicios para el aprendizaje, haciendo referencia al espacio donde se favorecen los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra. Lo que quiere decir que las experiencias de los estudiantes, vivencias y las acciones que realizan son de suma importancia y requieren de una organización, planeación y ejecución intencional en todo momento.

Por otra parte, para poder establecer estos ambientes que propicien el aprendizaje, es necesario reconocer que existen dimensiones en las cuales se basa, entre estas, Iglesia (2008) menciona que la dimensión relacional hace referencia a las interacciones entre alumnos, maestros y comunidad escolar, que impactan en la formación de los estudiantes.

Para crear dichas relaciones, es importante tomar en cuenta que se ven involucrados diversos aspectos, como lo es el trabajo colaborativo y la cercanía entre miembros del plantel educativo, guiados a la construcción de espacios libres de violencia, donde se entablen relaciones sanas basadas en valores y comportamientos adecuados, propiciados por la regulación de emociones y la construcción de la cultura de la paz en el plantel educativo.

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. Pérgolis (2000, pp. 33) citado en Duarte (2003), la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, que funciona después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, como el espacio determinante en la formación individual. Mismas que en conjunto, logran que un alumno pueda ser potencializado como persona y que contribuya a una sociedad sana, reflexiva y participativa. Para que los objetivos en la formación integral de los estudiantes sean cumplidos, se ven involucrados diferentes aspectos que aportan y hacen que el trabajo en la escuela sea eficaz, uno de ellos es la creación de ambientes que favorezcan la construcción de aprendizajes.

Para comprender lo que es el aprendizaje, se puede tomar en cuenta que, según Coll et al. (1993), el aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos, siendo los propios alumnos quienes los edifican mediante la actividad personal. Para Ausubel (1997), citado por García, Fonseca y Concha (2015), “el aprendizaje significa organización e integración de información en la estructura cognoscitiva, destacando la importancia del conocimiento y la integración de los nuevos contenidos o conocimientos en las estructuras previas del sujeto” (p. 5).

Por otra parte, al adentrarse en el término de ambiente, Iglesias (2008) hace referencia a dicho término como el conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen. Duarte (2003), menciona que un ambiente es el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

Es aquí donde se ven involucrados diversos factores, que al prestarles atención y buscar su construcción, pueden contribuir a que se den mejoras académicas en los alumnos. Iglesias (2008) hace referencia a cuatro dimensiones que se ven involucradas en la construcción de ambientes de

aprendizaje; los cuales son: dimensión física, que hace referencia al espacio; la dimensión funcional, que involucra las actividades a desarrollar; la dimensión temporal, misma que toma en cuenta la organización del tiempo; y la dimensión relacional; en la cual se estudian las relaciones que se dan dentro de la institución educativa y la forma en que éstas favorecen el aprendizaje.

En esta investigación, se busca indagar la manera en que repercute la dimensión relacional en el desarrollo personal y académico de los niños, tomando en cuenta algunos de los procesos que se involucran para potencializar este aspecto en la creación de ambientes que propicien el aprendizaje. Para Iglesias (2008) esta dimensión, está referida a las distintas relaciones que se establecen en el aula. Lo que involucra la forma en que se accede a diversos espacios, las reglas que se establecen para control de grupo y trato entre compañeros y alumno-docente.

Un aspecto sumamente importante para el logro de objetivos con los estudiantes, es la actuación del profesor, quien es uno de los principales actores en la formación de los estudiantes, y ‘es en la dimensión relacional donde se estudia el estímulo que tiene su cercanía con los alumnos, cómo dirige, observa y participa la formación de cada uno y su desarrollo intelectual’ (Iglesias, 2008).

Por otra parte, Alvarado, (2016) menciona que dicho desarrollo va de la mano con el desarrollo socioemocional que, desde los principios de una cultura de paz, promete personas comprometidas con la sociedad, en un marco ético de justicia, de amor y de comprensión. Estas son las condiciones para que la educación, como derecho humano, cobre sentido para los alumnos de una manera integral.

Marco teórico

La asamblea General de Naciones Unidas (1999) define la cultura de paz como ‘el conjunto de actitudes, tradiciones, comportamientos y estilo de vida que favorecen el fomento de la paz y la resolución pacífica de conflictos entre las personas’. Fortalecer la cultura de la paz en las escuelas, es un primer paso para aportar a la sociedad en la cual se encuentra contextualizado cada centro educativo y donde se desenvuelven los alumnos de manera cotidiana.

El desarrollo de una cultura escolar promotora de paz, propicia una actitud de respeto mutuo, busca la eliminación de la discriminación de las personas y establece que la tolerancia y el amor mutuo, son determinantes en la resolución pacífica de conflictos, así como en la promoción y desarrollo de un pensamiento autónomo. (Fernández, 2006)

En México, actualmente, se viven situaciones de violencia de manera cotidiana, de ahí la necesidad de que la Ley General de Educación, en su última modificación, del 30 de septiembre del 2019, en el Artículo 15, apartado V menciona que la educación persigue el fin de:

Formar a los estudiantes en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

El artículo 74 de la Ley General de Educación, afirma que las autoridades educativas deben promover la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática que tenga su fundamento en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Y afirma la responsabilidad de cada uno de ellos para realizar acciones que favorezcan el sentido de

comunidad y solidaridad, donde se involucren todos los entes involucrados en el proceso educativo de los estudiantes. Lo que quiere decir que el fomento de la cultura de la paz, más que una propuesta a considerar dentro del actuar educativo, es una obligación.

Fernández (2006) afirma que el Sistema Educativo tiene la responsabilidad de dirigir las acciones escolares a la promoción de conciencia colectiva que incorpore los valores, las actitudes y los comportamientos que fomentan la cultura de paz. Para Bisquerra (2011) En el desarrollo de dichas acciones, los profesores juegan un papel importante, ya que la tutoría que llevan a cabo diariamente, propicia espacios idóneos para la educación emocional, y los momentos en las aulas bien encaminados pueden hacer posible la convivencia en paz y en democracia para así poder construir el bienestar personal y social.

Al tomar esto en cuenta y reconociendo el impacto de los docentes en la creación de ambientes que propicien el pensamiento reflexivo, la regulación de las emociones y la resolución de conflictos de manera pacífica, se reconoce que la formación permanente del personal educativo es esencial, sin embargo no se trata únicamente del aporte conocimientos profesionales, sino que ‘es necesario considerar el desarrollo de competencias emocionales que les preparen para enfrentar el conflicto, ejercer la mediación, favorecer el diálogo, conocer y gestionar sus emociones a partir del conocimiento de sí mismos.’ (Alvarado, 2016).

La importancia esta investigación recae, en la necesidad que se ha observado en diversos centros educativos donde se ha tenido la oportunidad de observar y realizar práctica docente, de la consolidación de relaciones interpersonales que tengan como base el actuar con valores, la reflexión y el correcto manejo y expresión de las emociones, de alumnos y profesores. ‘La educación para la paz es mucho más que un curso, es más que una materia de valores. Debe ser el contenido «transversal» de la educación’. (Mayor, 2003) Si se toma como base el fortalecimiento personal de los alumnos, con la finalidad de posteriormente propiciar prácticas que fomenten el desarrollo de habilidades sociales y la resolución pacífica de conflictos aunada a los contenidos y el actuar cotidiano en las escuelas, podría experimentarse un cambio importante en la potencialización de cada alumno y la puesta en práctica de éstas mismas acciones en su vida cotidiana.

Las relaciones que se dan dentro del entorno educativo, en ocasiones pueden ser superficiales y rutinarias, sin tomar en cuenta el impacto que se puede tener en la formación de los alumnos al construir un ambiente de aprendizaje que establezca relaciones sanas entre compañeros y con su profesor. Por otra parte, es importante reconocer el impacto que la sociedad puede tener al involucrar desde la niñez prácticas alineadas a la cultura de paz y la educación emocional, Bisquerra (2011) menciona que la educación emocional debe iniciarse estar presente en la desde la formación inicial y fortalecerse durante toda la vida, lo que nos da una pauta para la puesta en práctica de acciones que fomenten el crecimiento de nuestros niños en las áreas anteriormente mencionadas.

Tomando en cuenta los artículos de la Ley General de Educación planteados anteriormente, se puede reconocer como una urgencia el cumplimiento de los mismos, con el fin de observar cambios positivos en nuestros planteles escolares y los contextos donde los estudiantes se desenvuelven de manera cotidiana, reconociendo que la educación para la paz según Lupponi

(2013), no se refiere únicamente a la eliminación de guerras, sino a la paz en el entorno cotidiano, a la resolución de conflictos a pequeña escala, es decir de paz activa, que brinda soluciones y aportaciones constructivas, de protagonismo de los participantes. Internacionalmente, es establecido por el Artículo 4 del acuerdo de las Naciones Unidas que la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos.

Por lo que resulta imprescindible prestarle atención a este tema, crear conciencia en las autoridades educativas y poner en práctica acciones que aporten al fomento de estos elementos para la creación de ambientes que propicien el aprendizaje e impulsen a los niños a desarrollar su máximo potencial de manera integral, ya que al ser consideradas estas concepciones, pueden traer un cambio de pensamiento y un quebrantamiento en las prácticas sociales que propician la violencia, a la que están expuestos a enfrentarse diariamente.

Como parte de los antecedentes que involucran la temática aquí abordada, se reconocen algunas investigaciones. Una de ellas fue realizada en la Institución educativa “Guillermo Quevedo Zornoza” en el municipio de Zipaquirá (Cundinamarca) en Colombia, misma que fue escogida por los notables problemas de convivencia escolar y agresiones frecuentes diarias, que denotan la falta de valores en los estudiantes. El objetivo principal del estudio es identificar los factores de agresión y violencia que afectan los procesos de convivencia escolar, para diseñar una propuesta pedagógica que promueva una cultura de paz en dicha institución, así como identificar las acciones que se llevan a cabo frente a dichos problemas que influyen en la construcción de una cultura de paz, determinando los comportamientos, actitudes y relaciones que afectan la convivencia.

Al analizar los resultados de los estudios realizados, se concluyó que los problemas se dan especialmente entre alumnos, las agresiones más recurrentes son las físicas y verbales que se causan por la intolerancia entre ellos. Se reconoce que el diseño de una propuesta pedagógica, que promueva la cultura de la paz, es la estrategia más adecuada para mejorar la convivencia de la institución. A lo cual los docentes de dicha institución concluyen en que la estrategia más adecuada es un programa de promoción de la cultura de la paz (en un 80%) mientras que otra parte se inclina por un programa de prevención de la violencia escolar, ambas opciones se pueden integrar en un único programa.

Por otro lado, en el contexto nacional, se encuentra la investigación realizada por Medrano (2019) en el municipio de Mexicaltzingo, Estado de México, donde se realizó un estudio de corte cualitativo, con la finalidad de implementar acciones tomando en cuenta los hallazgos, utilizando técnicas de observación, entrevistas y encuestas. Para este estudio se analizaron los centros de educación preescolar pertenecientes a una misma zona escolar. Dentro de los contextos escolares investigados, existe 10 % de violencia entre alumnos de educación preescolar con edades que varían entre los 3 a 5 años de edad, en las cuales hay amenazas de agresión entre compañeros y posterior a ello peleas físicas en el salón de clases y durante el recreo.

Después de analizar los diversos resultados obtenidos se decidió emplear prácticas de paz con los alumnos con la finalidad de generar una cultura de paz a través de espacios de convivencia, en donde las prácticas se utilizan como un método, actividad e inclusive técnica

grupales, sin embargo es considerada como un recurso importante dentro de la planeación para generar situaciones complejas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza en la cual tanto alumnos y docentes están implicados como lo son: acuerdos para la convivencia y el rincón de la paz. Se concluyó que Educar para la paz y la convivencia es un objetivo propuesto por todos los sectores de la comunidad educativa, al aprender a resolver o transformar conflictos por vías pacíficas. Por ello, es importante que los alumnos adquieran herramientas y procedimientos para este fin y que asuman valores que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia.

Por otro lado, se encuentra un estudio realizado en México por Gutiérrez y Pérez (2015) donde se emplea una metodología basada en la investigación documental, utilizando como técnica el análisis de contenido y el estudio de la sociedad actual, observando la presencia de la violencia como un acto cotidiano, en ésta las conclusiones que se obtuvieron fueron que existen acciones que permiten potencializar la capacidad de los miembros de la comunidad escolar para la construcción de una cultura de paz y sana convivencia en la escuela. Se destacó que la implementación de estrategias para el logro de los objetivos en cuanto a la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos requiere del involucramiento de todos los miembros del plantel educativo.

Al analizar dichas investigaciones se puede notar la similitud que se tiene en la importancia del fomento de la cultura de la paz, en ambas, a pesar de haber sido realizadas en diferentes países, se concluye que, para mejorar la situación de los centros educativos, es necesario implementar prácticas orientadas a la promoción de la cultura de la paz, la sana convivencia y la no violencia.

La cultura de la paz debe ser construida conscientemente por cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Se reconoce al docente como el principal actor que influye en la formación de los niños dentro de la escuela. Es aquí donde repercute la necesidad de una relación sana entre los niños y el docente. En sustento a esto, se encuentra una investigación realizada por Gordillo, Fernández, Herrera y Almodóvar (2016) titulada Clima afectivo en el aula: vínculo entre alumno y docente. Donde se buscó estudiar el papel que tiene el docente como figura de apego en alumnos de tres a seis años de edad y de qué manera este vínculo es capaz de generar oportunidades para un desarrollo óptimo de los estudiantes. A lo que se concluyó que existe una relación directa entre el apego al maestro y el desarrollo óptimo del niño.

El maestro puede ser un factor fundamental en el desarrollo social y académico del alumnado. Por lo que resulta necesario crear conciencia en los agentes educativos para que sea reconocida la importancia del vínculo afectivo y que éste sea visto como el motor de desarrollo que es. Por este motivo, resulta imprescindible que la formación docente involucre la educación emocional y el aprendizaje de estrategias para fomentar la convivencia en el aula y crear un ambiente pacífico para la resolución de conflictos. La investigación realizada por Burrola, Burrola y Viramontes (2016) titulada Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente, aborda la importancia de favorecer la integración de un grupo de nivel primaria en el municipio de Chihuahua, Chihuahua en México, utilizando herramientas de inteligencia emocional.

Esta investigación se hizo con corte cualitativo y se utilizó el método de investigación-acción con estrategias para mejorar situaciones de conflicto entre alumnos de tercer grado. Se concluyó que es importante que el docente cree vínculos afectivos con los alumnos para que pueda comprender la forma en que piensan y actúan. El docente es el responsable de reforzar las actitudes basadas en los valores y propiciar el desarrollo emocional de los niños para construir sociedades integradas y libres de violencia. Es fundamental no solo formar niños competentes cognoscitivamente, sino que también desarrollen el aspecto emocional.

Retomando aspectos importantes de las investigaciones analizadas, se puede decir que construir cultura de paz en las escuelas es una tarea ardua, donde se involucra toda la comunidad educativa y los padres de familia. Para esto los docentes requieren una formación adecuada y constante, que involucre conocimiento de estrategias que fomenten la resolución pacífica de conflictos, la sana convivencia y la educación emocional con la finalidad de que los alumnos se desarrollen de manera integral y pasen a formar parte activa de una sociedad libre de violencia.

Metodología

Para la realización de esta investigación, se efectuó un estudio de corte cualitativo, debido a las características de la información encontrada; pues como señalan Guzmán y Alvarado (2009), el enfoque cualitativo reúne las nociones del conocimiento fundadas en perspectivas constructivistas, como experiencias individuales, sociales y los históricamente construidos, planteando además que en esta el investigador recopila datos abiertos, con la intención de desarrollar teorías partiendo de los datos, útiles para interpretar o comprender fenómenos o procesos específicos. El tipo de investigación es exploratoria y descriptiva, misma que consiste en “describir cómo son y se manifiestan fenómenos, situaciones, contextos y sucesos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 92).

La presente investigación se efectuó con la aplicación de una entrevista semiestructurada a diez docentes de educación primaria, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, durante el mes de enero del año 2020. Todas las participantes del sexo femenino, nueve con nivel académico de licenciatura y una maestría; de entre cuatro y 27 años de servicio.

Para desarrollar el estudio, fue necesario diseñar un cuestionario de tipo abierto, dándole validez los integrantes del cuerpo académico de la institución, mediante una validación teórica. Este instrumento está integrado por cuatro cuestionamientos, con la finalidad de obtener información acerca de la perspectiva que tienen algunos docentes de educación primaria sobre su preparación para desarrollar en los grupos que atienden una cultura de la paz y convivencia efectiva.

El análisis de las respuestas a cada uno de los cuestionamientos planteados, se efectuó por medio de una categorización abierta, que para Strauss y Corbin (2002) es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110), estas procesándose a través del Software Atlas.ti, permitiendo organizar la información a través de cuatro redes, una para cada pregunta.

Resultados

Con respecto al primer cuestionamiento planteado, acerca de si los docentes conocen lo que el artículo 15 de la Ley General de Educación, establece acerca de la obligación de las autoridades educativas de formar educandos en la cultura de la paz y la convivencia (Figura 1), de los diez docentes entrevistados, solo tres mencionan que sí conocen tal artículo, dos de los docentes no respondieron de manera puntual la pregunta y cinco de ellos señalaron no conocer tal disposición.

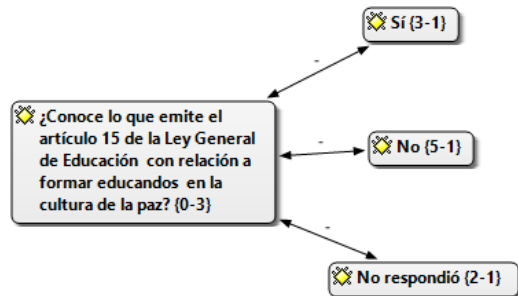


Figura 1. Respuesta de docentes acerca de si conocen lo que el artículo 15 de la Ley General de Educación plantea acerca de la Cultura de la Paz para la sana convivencia.

Como segunda interrogante (Figura 2), se planteó a los docentes acerca de cuál es la forma en la que promueven la cultura de la paz y la resolución de conflictos pacífica entre los estudiantes que atienden, teniendo como mayor respuesta el diseño y aplicación de estrategias y actividades acordes a tal disposición. Otra de las respuestas se dirige hacia el diálogo constante, promoviendo a través de este la comunicación asertiva; rescatar los valores en las acciones diarias y aplicar estrategias y programas que el gobierno promueve y capacita.

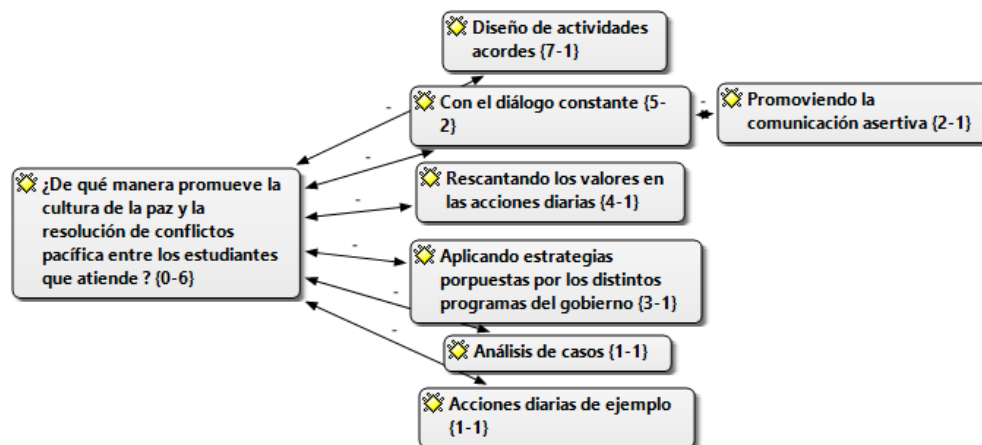


Figura 2. Manera en la que los docentes promueven la Cultura de la paz y la resolución de conflictos entre los estudiantes que atienden.

Como tercera pregunta (Figura 3) se planteó a los docentes si se sienten preparados en el diseño y aplicación de estrategias que generen ambientes basados en la cultura de la paz y la convivencia. Para esta pregunta, ocho de los diez docentes respondieron que sí se sienten

preparados, argumentando que para ello se les ha capacitado, además de que la experiencia y el conocimiento del grupo, les brinda las herramientas necesarias para lograrlo.

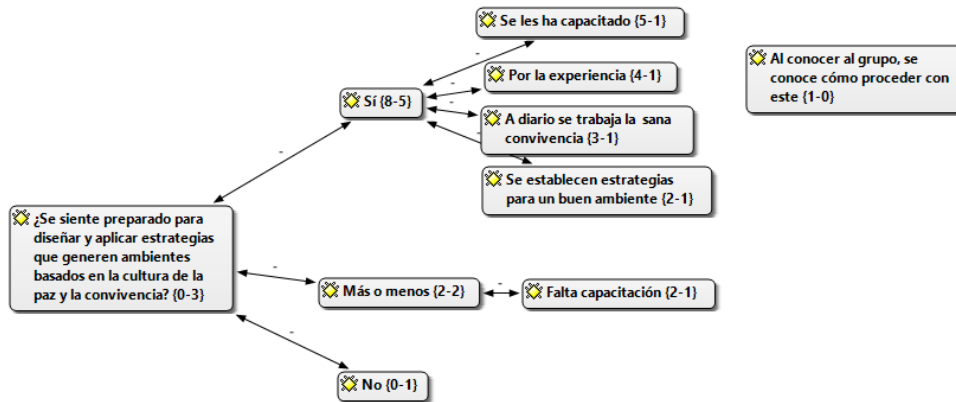


Figura 3. Percepción de los docentes sobre su preparación para diseñar y aplicar estrategias que generen ambientes basados en la cultura de la paz y la convivencia.

Por último, se preguntó a los docentes entrevistados acerca de los aspectos que consideran necesarios para cumplir con prácticas favorecedoras de la cultura de la paz y no violencia. Respecto a esta interrogante hubo variadas respuestas, entre las que destacan el ser ejemplo en la práctica de valores, la aplicación de los programas establecidos, tener disponibilidad y voluntad de trabajarlo verdaderamente con el grupo, tener empatía y trabajar diariamente con los valores.

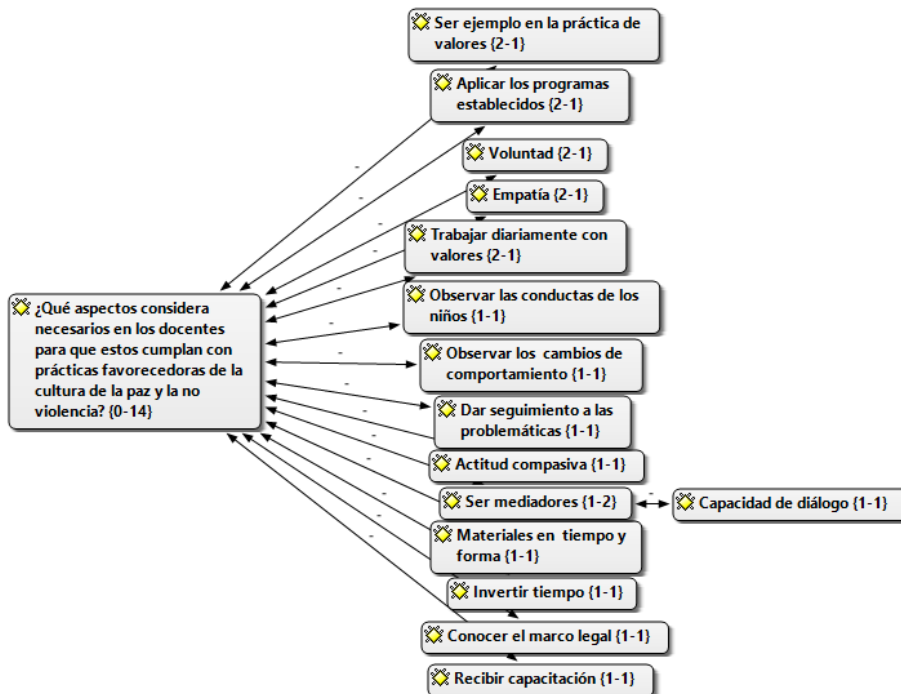


Figura 4. Aspectos que los docentes consideran necesarios para cumplir con prácticas favorecedoras de la cultura de la paz y la no violencia.

Discusión y conclusiones

En la búsqueda de la construcción de relaciones sanas, basadas en la puesta en práctica de la cultura de la paz, es necesario brindarle importancia a la educación emocional, misma que según Bisquerra (2011) tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, que a su vez se entienden como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones, dado que la correcta regulación de emociones, permite la reflexión para la toma de decisiones y la pacífica resolución de conflictos.

A través de los resultados, es posible observar cómo a pesar de que la mayoría de los docentes no conocen de manera puntual la Ley General de Educación, sí trabajan en sus aulas con la promoción en la cultura de la paz, diseñando y aplicando estrategias que promueven a través del propio ejemplo, la comunicación asertiva, el análisis de casos y poniendo en marcha los programas que el propio gobierno ha impulsado. Aun así, consideran necesario una mayor capacitación, materiales acordes y la demanda hacia ellos mismos en actitudes que promuevan la sana convivencia, reconociendo que tendrían que ser ellos mismos los primeros en estar capacitados para responder de manera asertiva ante los conflictos a enfrentar, autorregulando su comportamiento, para ser ejemplo ante sus estudiantes.

Estas concepciones están ampliamente relacionadas, ya que son necesarias para la solidificación de relaciones sanas dentro de la institución educativa, y al considerarlas como parte de la práctica escolar, amplían la perspectiva de los logros que se pueden obtener en el crecimiento de los estudiantes, ya que una correcta inversión en la promoción de la cultura de la paz, la educación emocional y la mediación para la resolución de conflictos, aporta a cada uno de los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentarse a problemas a grande y menor escala, de una forma consciente, reflexiva y bien encaminada a la resolución de los mismos, de manera pacífica y bien intencionada.

REFERENCIAS

- Alvarado, K. (2016). Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(2), 239-255.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: *Desclée de Brouwer*.
- Buitrago, E. L. M., Gómez, M. E. M., & Carrillo, S. E. G. (2016). La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz. *Educación y ciudad*, (31), 43-56.
- Burrola, J. I., Burrola, L. M., & Viramontes A. E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176.
- Coll, C., & Martín, E. otros (1993): El constructivismo en el aula. *Editorial GRAÓ. España*.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(1), 1-18. Estudios Pedagógicos, núm. 29, pp. 97-113. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961>
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603306>
- García, F., Fonseca, G. & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm 3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Gordillo, M. G., Fernández, M. I. R., Herrera, S. S., & Almodóvar, Z. C. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 195-202.
- Gutiérrez, M. D. & Pérez A. E. (2015). *Estrategias para generar la convivencia escolar*. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401004>
- Iglesias, M. L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. Revista iberoamericana de educación, núm. 47, pp. 49-70. España.
- Lapponi, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.
- Mayor, Z. F. (2003). Educación para la paz.
- Medrano D. R. M. (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 297-308. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46146811020>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria*. México: Autor.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA POLÍTICA PÚBLICA. UN DEBATE CONFIGURATIVO DE SU IDENTIDAD DOCENTE HACIA EL NUEVO DOCENTE COMO INTELLECTUAL

Autora: Mtra. Luz Janelly Muñoz García
janellymg@gmail.com
ISCEEM

Resumen

La presente investigación parcial está suscrita al programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la generación 2018-2020 en el Instituto Superior de las Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) El avance de la tesis que hasta el momento se delinea se centra en las Reformas Educativas del 2013 y en sus transformaciones del 2019 como efecto de la transición política del contexto mexicano en la implementación de las políticas de profesionalización docente de educación básica, como parte de una coyuntura política y educativa en la cual se enmarca la Ley General del Servicio Profesional Docente. La investigación considera la conceptualización del docente como actor social, en el marco de la política pública educativa escudriñando la profesionalización y la construcción de su identidad profesional con el fin de ubicar nuevos referentes teóricos y metodológicos para comprenderlos y encauzar innovaciones en la formación sin dejar la capacidad de agencia, que después del encuentro con los actores y el desarrollo de trama coyuntural política se podría estar avistando el encuentro con una concepción del docente intelectual que trasciende la categorización tecnócrata y burócrata.

Palabras clave: Profesionalización docente, política pública, política educativa, identidad profesional, docente intelectual.

Planteamiento del problema

La construcción del objeto de estudio es un proceso que da cuenta de la pretensiones del investigador reconociendo su experiencia y haciéndose necesaria la construcción estratégica a partir de los hallazgos en el estado del arte porque cumple tres finalidades, por un lado, la apropiación del objeto de estudio a partir de la delimitación de referentes teóricos y metodológicos, y definir nuevas propuestas de investigación observando sugerencias que surgen a la luz del análisis de las investigaciones sobre el tema, como la falta de estudios desde la política pública educativa de la profesionalización docente, conforme las funciones que desempeñen los docentes en las escuelas del nivel básico y sus consecuencias en la reconfiguración de su identidad docente. Por lo tanto, al concebir la construcción del objeto de estudio como un proceso artesanal (Barriga, 2003), éste deberá dar cuenta de una articulación conceptual, que permita identificar los hallazgos y ausencias sobre el tema, así como aquellas líneas metodológicas que lo atraviesan dándole sentido a un nuevo objeto de estudio, ya que dicha interrelación permitirá definir propósitos y preguntas de investigación. Se eligen tres aspectos conductores para hilar la problematización, como punto de partida se encuentran las experiencias en el contexto laboral que llevan al investigador a debatir su sentido común, motivada a su vez por el encuentro dialógico con la comunidad académica después de analizar las contribuciones de sus investigaciones en torno a temáticas similares que motiven un replanteamiento del fenómeno educativo en cuestión y a su vez, desde los componentes de discusión que favorezcan a la problematización, estos componentes se encuentran ordenados en tres líneas, como primer lugar, el bosquejo de las contribuciones investigativas que se circunscriben al contexto del estudio de la profesionalización e identidad docente, sus enfoques teóricos y metodológico, secundado por las políticas educativas sobre profesionalización como acción prioritaria en el contexto estatal mexicano y por último, la transición del gobierno federal en una posible reedición del Estado que podría estar esbozando un nuevo posicionamiento de las políticas de profesionalización del docente de educación básica en México.

Es de reconocerse que el discurso político sobre la profesionalización docente aparece en el sector educativo, en su entramado omnipresente, ya que las autoridades educativas recurren a este discurso, los organismos internacionales centralizan el tema formalizando recomendaciones, los medios de comunicación lo escudriñan resaltando su relación producto-servicio, así la sociedad mexicana la exige desde su cualidad pragmática.

La profesionalización docente por medio de los organismos estatales, privados y de la propia sociedad civil se cuestiona por los docentes, por las instituciones que instrumentan las políticas educativas, y por los demás actores sociales que la reciben como resultado de un servicio.

Por ello, es necesario desarrollar investigaciones educativas que confluyan a la par de los cambios sociales, tan sólo hace menos de una década en el contexto educativo mexicano, en el 2013 se da a conocer en el diario oficial de la federación, la Ley General del Servicio Profesional Docente de Educación Básica reconociéndose como “el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo” y el impulso a la

formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente” (Diario Oficial, 2013) sin dejar fuera inserciones punitivas que dejan ver reformas educativas que se encuentran muy lejos de fomentar una propuesta de profesionalización del docente acorde a las necesidades de los actores educativos, sin duda, se logra sumar una oportunidad investigativa que debe algunos mecanismos de acción de estos sujetos/actores que han logrado mantenerse en emancipación o en su caso en resistencia y que a lo largo de la investigación el desmontar estas dos posturas, talvez nos sugieran tácticas y estrategias ante los conflictos de su práctica profesional y entonces habrá posibilidades de conocer al docente desde su propia perspectiva y como sus acciones lo han perfilado para reconfigurar su identidad docente desde una postura colectiva enfatizando la mirada en su representatividad como intelectuales.

Así mismo, esta impronta tarea de profesionalizar al magisterio durante más de 6 décadas le dieron un empoderamiento al movimiento sindicalista ya que los maestros formalizaban un gremio de empleados públicos que ofrecían su servicio como tarea técnica sin una reconocida tarea profesional especializada, dándole gran legitimación de decisión en la política educativa sobre su profesionalización (Arnaut, 2013). Actualmente es una prioridad en la política pública educativa encaminada a la profesionalización magisterial, sumar esfuerzos por abandonar su postura meramente sindicalista y perfilarse hacia el logro de la formación continua y de la evaluación del desempeño, como una realidad educativa de las últimas reformas constitucionales evidenciadas en los cambios al art. 3 y la promulgación de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente dada a conocer en el 2013 en la gaceta de gobierno (Cordero et. al, 2017) y de las que se avecinan en el 2019.

Sin duda, se observa que la profesionalización está influida por la política educativa como dinamizadora de la formación continua, la cual “es parte del desarrollo profesional del colectivo docente, pero con el cumplimiento de mejorar procesos inherentes al ejercicio profesional, ya que no todo desarrollo profesional forma parte de la formación [...]”

(Ferrerres & Imbernón, 1999), si consideramos las exigencias ante los cambios y rupturas de sus concepciones, implicaciones y desarrollo en el ámbito educativo, es allí que logra formalizarse en la toma de decisiones para el desarrollo de políticas públicas vistas en los procesos de acción social. La profesionalización entonces engendra en su genesis, el conocimiento experto, el dominio de habilidades y la determinación y reconocimiento social” (Wittorski, 1998, p.69).

Entonces, la formación docente de educación básica, responde históricamente a la necesidad del Estado, por formar un docente que en la coyuntura política actual podría reconfigurarse en un nuevo intelectual que no escapa a la mediación sistémica haciéndose necesaria la exaltación de la intersubjetivación como una cualidad que lo motiva a responder a las necesidades sociales por encima de las políticas públicas enraizadas en el neoliberalismo, y bajo momentos de tensión y transición a un liberalismo sentado en un ideal filosófico, claro, según los nuevos discursos del poder político vigente en el país, sugiriendo una sociedad modelada en y para la búsqueda de un futuro mejor, exaltando la fraternidad, la honestidad y el reconocimiento del docente en su tarea de rescatar las subjetivaciones por su capacidad táctica y estratégica en los juegos del poder.

Esto nos deja ver los albores de una nueva generación de intelectuales que se sobreponen en el transcurrir de un siglo XXI, que no se ha abandonado del todo, ya que el papel preponderante de la educación como palanca para el logro e inserción del país en las economías de mercado, son mediáticas en el vínculo de tres componentes clave: la escuela, la economía y la industria, que motiva una profesionalización hacia el desarrollo de habilidades y destrezas en y para la emergencia a favor de una mundialización de la economía y la fuerza de trabajo. Por tanto es apremiante el desarrollo de estudios educativos que consideren el mundo globalizado enmarcado en las concepciones del Fondo Monetario Internacional (FMI), el cual motiva las políticas económicas y educativas y muy a pesar de estas, el docente se le exige formarse el mismo quién para responder a las necesidades de ese modelo económico. Si consideramos a la OCDE (2009), un docente, se define como una persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que se imparten a los alumnos matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la calificación obtenida por el docente (formación inicial, continua o superación personal, como señalamos anteriormente) ni del simple modo de impartir su enseñanza, se deben reconocer las características de los docentes que van más allá de la vinculación de su trabajo, sino en su acción por el cúmulo de significados e interpretaciones de lo que es y lo que hace, siendo allí el seno de la profesionalización, la cual permite el análisis del entramado sociocultural que va forjándose entre ella y la construcción de su acción reflejado en la identidad, por ello resulta inquietante estudios que las logren vincular para su análisis.

Por lo tanto, la proyección de una investigación que consideré la conceptualización del docente como sujeto/ actor social, en el marco de la política pública educativa puede conformar una oportunidad para escudriñar en la profesionalización y la construcción de su identidad profesional, un vasto paisaje en el que se ubican estos vocablos, mismos que merecen ser analizados con el fin de ubicar nuevos referentes teóricos y metodológicos para comprenderlos y encauzar innovaciones en la formación del actor profesional, identificado con su labor, sin dejar la capacidad de agencia, que después del encuentro con los actores y el desarrollo de trama coyuntural se podría estar avistando el encuentro con una concepción del docente intelectual que trasciende la categorización tecnócrata y burócrata.

En este proceso de comprensión, se interpretan y se enfoca la mirada en los actores que le otorgan resignificaciones a las políticas públicas de profesionalización en sus interrelaciones con la permanencia en el servicio profesional. Lo anterior permite reflexionar sobre los procesos configurativos de la identidad profesional colectiva como acción social y de subjetivación del docente de educación básica a partir de la implementación de la política pública de la profesionalización docente de la educación básica en el Estado de México

Las políticas educativas como resignificación de los discursos oficiales se ciñen en esta investigación al marco de las LGSPD que surge como acciones políticas enmarcadas en aspectos coyunturales político-sociales, ampliando su comprensión, del estudio de la política con enfoque pluralista pues sus entramados sociales, económicos y políticos permiten cuestionarnos sobre los procesos de resignificación por parte de los actores (docentes y autoridades locales) en el marco de la profesionalización docente de educación básica desde la coyuntura político-social de las Reformas

educativas del 2013 y 2019 y sobre como ésta incide en la reconfiguración de la identidad colectiva del docente de educación básica como resultado de su acción social y del uso de la intersubjetivación por su capacidad de agencia.

Por lo tanto, las políticas públicas educativas de la profesionalización docente involucran a las interacciones socioculturales constitutivas de la identidad profesional, si se percibe y se le comprende como dinamizadoras de la formación continua siendo también un facilitador de las resistencias del colectivo docente.

Así mismo, una sociedad que se está concibiendo desde sistemas complejos (Morín 1998) como el sistema educativo enmarcado por la democracia y, por tanto, del sentido de la profesionalización se distingue y traduce como el objeto de lucha donde confluyen múltiples actores e intereses que es preciso identificar (Tenti, 2007) para seguir profundizando sobre

¿Quién es ese nuevo docente que a la luz de los proyectos educativos, resignifica su labor?, es en este sentido que surge la pauta de situar cuestionamientos que abran el debate y posibiliten el diálogo. En el siguiente apartado se esbozan a detalle.

Lo cuestionado y lo esperado del proceso de la investigación

Como parte fundamental de la problematización el acercamiento empírico es una etapa crucial para disponernos a elegir y delinear artesanalmente un problema de investigación que al contraste con la teoría, encuentran en los objetivos y las preguntas de investigación las proyecciones para guiar las pretensiones del investigador. En esta investigación los objetivos son el “gozne” que pautan la problematización de un fenómeno educativo a partir de un marco teórico y conceptual (Sautu, 2003). Los cuestionamientos que conducen a la investigación, están centradas en las resignificaciones del magisterio desde una postura intersubjetiva de su actuar como profesional, el primero es ¿cómo se concibe el docente hoy en día tras los emergentes cambios sociales?, es decir, desde un conjunto de acontecimientos que se configuran en coyunturas políticas y sociales. Así mismo completa el debate la comprensión de sus implicaciones en la construcción de la identidad docente al citar una segunda cuestión, ¿Qué implicaciones (filosóficas, políticas, históricas y socioculturales) pone en juego el docente de educación básica para identificarse como profesional? Estas dos cuestiones con una especial observancia en el impacto de la política pública educativa que proporciona las orientaciones de labor magisterial. Por lo que no se podría comprender la emergencia de estas cuestiones, si no se tienen en cuenta las transformaciones de la sociedad y del propio sistema educativo que ponen en crisis las identidades colectivas de los docentes, en especial aquellas que se estructuran en la propia emergencia solo como categoría ocupacional en el momento constitutivo de los sistemas educativos del Estado ya que, desde una dimensión intersubjetiva de significados le aportan al sujeto/actor social elementos constitutivos discontinuos de interacciones sociales posibilitando la reconfiguración de su identidad como profesional.

El cruce del objetivo con los cuestionamientos se perfila entonces en comprender e interpretar los procesos de resignificación que le van atribuyendo los docentes de educación básica y las autoridades locales a las políticas públicas de profesionalización desde la coyuntura político-social de las reformas educativas del 2013 y 2019 en el contexto del Valle de México. Completado el gozne de la proyección investigativa, en el siguiente apartado se podrán observar los deslindes teóricos epistémicos que orientan la investigación.

Marco teórico

El deslinde epistémico de la política educativa, exige una postura frente a la teoría, con el propósito de orientar el borde que hacen consciente al investigador sobre los límites de su interpretación, ésta podrá estar ceñida a sus argumentos bajo una postura teórica que permita múltiples mediaciones con la realidad social potenciándose a través de interrogativas, y en ese uso de la teoría, la articulación conceptual es una alternativa para delimitar aquellas nociones conceptuales que estén en función del conocimiento que el investigador se propone construir (De la Garza, 2002) y en el estudio de las políticas educativas se propone estudiarlas a partir de su trama interna (Buenfil, 2002), desmontando el fondo de los problemas educativos implicados en las coyunturas político- sociales de las reformas educativas del 2013 y 2019. Es por ello que la política educativa se está concibiendo como un campo teórico, que si bien considera espacios institucionalizados también considera un campo profesional en espacios de gestión micro y macro políticos. Así mismo, el enfoque de la epistemología de la política educativa es un modo de abordar el análisis de la realidad socio educativa, ampliando su entendimiento, pues de acuerdo a Deleuze, su estudio pertenece a un campo rizomático, pues contempla múltiples atravesamientos teóricos y configuraciones intersubjetivas que el docente emplea para su actuar político y a su vez para su comprensión. Por eso se abordarán las reconfiguraciones de los docentes como referentes de su acción política reconociendo que existen múltiples actores que aluden a las relaciones de poder y por tanto, de resistencias sin distinguir la posición de los mismos jerárquicamente, sino todo lo contrario, esa postura limitaría el estudio de las mismas, mas bien se elige en términos fenoménicos del swarming el cual alude a los juegos de poder tridimensional de Luke(2007)

Por lo que la propuesta en esta investigación estará inserta en una dinámica comprensiva-interpretativa de las políticas de profesionalización docente destacando la noción compleja del mismo y del ejercicio epistémico que ayude a identificar una problematización para ir delineando el objeto de conocimiento.

Siguiendo esta idea, se muestra la construcción de la estrategia investigativa de la cual inicia reconociendo al investigador educativo en la tarea apremiante de producir conocimiento, el cual debe detenerse a reflexionar sobre las experiencias que lo han llevado a motivarse por algunas temáticas

educativas y después de un esfuerzo reflexivo, lograr trascenderlas en una investigación en el terreno de las ciencias de la educación que se complementa con la articulación conceptual que propone De la Garza (2012) y el enfoque epistemológico rizomático de la política educativa de Tello (2015) .

El posicionamiento frente a la construcción del conocimiento científico, que se construyendo hasta el momento, no da cuenta de la verdad, más bien lo que se intenta es sacar a la luz su episteme sumergida en las configuraciones mediáticas del orden del saber científico de una determinada época y que siendo más elocuentes habrá que discutirse en el término de varias epistemes que confluyen como resultado de su praxis social, (Morin, 1990) para así, distinguir las cosas desde su carácter como objeto de conocimiento y estar en la posibilidad de planear una serie de etapas que dan lugar a la organización e implementación de las fases de la investigación que sirven como punto de partida y no como camisa de fuerza.

Así mismo, a lo largo del estudio se enfocará la mirada en esas dos dimensiones, tanto individual como colectiva de la identidad docente, haciéndose necesaria la recuperación de categorías teóricas que rescaten la interacción del individuo para desarrollar su sentido de pertenencia y lograr identificarse con su labor como profesional.

Desde una postura pluralista (Tello, 2015) para la comprensión de la LGSPD del 2013, se esta entendiendo a las políticas públicas educativas desde un proceso complejo de entramados socioculturales que se articulan por las acciones de varios actores, las cuales denotan relaciones de poder que no se sostienen en secuencias lógicas sino mas bien, en dinámicas rizomáticas⁷

La complejidad del campo teórico de la política educativa pone al descubierto la pluralidad de posicionamientos, y en esas relaciones de poder las transformaciones se hacen necesarias para darle movilidad como se describió en la postura epistemológica de esta investigación, por su compleja movilidad de los sujetos pues el hacer de la política pública educativa no se puede interpretar sin el proceso de significación, por eso en el efecto swarming los docentes se identifican como estrategias de acción política que les permite desarrollar tácticas y estrategias frente a las imposiciones normativas emanadas de la política publica.

Por ello en esta investigación, es la articulación conceptual y en el enfoque epistemológico del rizoma para el estudio de la política de profesionalización docente, la que nos permita desmontar las reconfiguración de la identidad colectiva del magisterio ya que al darle lugar a la intersubjetividad como provista de mandatos e interpelaciones de lucha o tensiones de índole ideológico, político y económico, siendo ésta un puente dialógico con el colectivo, mismos que están situadas en tiempo y espacio, así la construcción del marco teórico conceptual estará apuntando en facilitar el análisis para elucidar las tendencias apoloéticas en búsqueda de un posicionamiento argumentado frente al objeto de estudio.

Metodología

El acercamiento con los docentes participantes se circunscribe en el diseño metodológico del enfoque biográfico, el cual brinda aportes relevantes hacia la construcción de la realidad de los actores. Desde la estructuración de los relatos, las experiencias son posibilidades que se construyen en lo individual pero al identificarse con los otros a través de las vivencias, formalizan una biografía configurada de un nosotros y allí está latente la identidad colectiva profesional junto con las resistencias, tácticas y estrategias que si bien no siempre son explícitas, en sus trayectorias profesionales se logran significar en forma de crisis o eventos coyunturales, el nivel de autocritica evidenciará o no el proceder operativo de su labor profesional por un reposicionamiento de acción política y en suma identificarse consciente o inconsciente como el intelectual capaz de transformar su práctica educativa y lo que esperan de ella en el marco legal de las políticas públicas de profesionalización docente. Las estrategias y técnicas que se pusieron en marcha al momento del acercamiento con el magisterio de educación básica. Así mismo, se organiza en tres apartados que en su conjunto dan cuenta del encuentro testimonial con el docente participante de la investigación.

El enfoque biográfico en el diseño metodológico para el estudio de las políticas educativas

La construcción metodológica tiene su ilación teórica desde posicionamientos con la articulación conceptual, ya mencionada es una oportunidad, por lo tanto, la propuesta que a continuación se expone es el derivado de un proceso reflexivo que integra tanto al sujeto investigador, a los procesos de construcción del conocimiento y el contexto histórico-social del sujeto investigado.

En primer lugar, se cuidó la elección de las herramientas de investigación que posibiliten obtener testimonios de los sujetos/participantes en concordancia con la indagación de las categorías teóricas, destacándose el enfoque biográfico que desarrolla Silvia Bolos en la búsqueda de los actores sociales y sus relaciones con el poder político (1999)⁸. En relación a este diseño se alude a la cualidad del enfoque por destacar lo biográfico (Bolívar, 2001) mostrando una vía plausible en el encuentro de los procesos de la identidad colectiva docente, los cuales están insertos en los procesos sociales como consecuencia de las condiciones políticas y sociales de su labor como profesional.

La perspectiva metodológica cualitativa esta elegida en coherencia con el enfoque biográfico, posibilita al investigador acceder a la comprensión de las reconfiguraciones de las acciones que los docentes desarrollan en el acontecer cotidiano de su vida en sociedad (Rojas, 2013). Por lo tanto, el diseño metodológico, permite rescatar la experiencia humana en un contexto particular de manera que los acontecimientos mantienen su relación histórica del sujeto investigado, así los contextos de la investigación no son construidos ni manipulados, sino que aluden a trayectorias profesionales de los docentes en un espacio particular del tiempo y el espacio.

En suma, el propio investigador se constituye como una herramienta al interactuar con la realidad a estudiar, la cual exige de su carácter interpretativo, de la experiencia particular, de la búsqueda de

sentidos y la visión del mundo que proponen los sujetos del estudio, en este caso, los docentes de educación básica del Estado de México.

En este mismo orden de ideas, en el plan metodológico se reconocen dos denominaciones genéricas, *las trayectorias profesionales* la cual se va evidenciado en un texto elaborado a partir de relatos biográficos que pueden ser complementados con documentos personales y el testimonio de las personas del universo social del informante. El segundo género es el que refiere *al relato biográfico* y en él se registra literalmente en las sesiones de las entrevistas a profundidad, por lo que se exige que la selección de los participantes no se construya de forma a priori ya que es necesario determinar en qué momentos, quienes de los participantes lograrán apoyar en la obtención de información empírica y que aporten a la develación de la problemática del estudio (Osorio, 2014).

Resultados y discusión

De los parciales resultados parciales de la investigación encontramos lo siguiente.

La entrevista a profundidad y los grupos de discusión: sirvieron para encauzar el diálogo con los docentes sobre las tensiones y resistencias de las implementaciones de la política pública de la profesionalización, destacándose las trayectorias profesionales (Osorio, 2014), para develar las implicaciones históricas, sociales y políticas en la resignificación de las políticas de profesionalización y su consecuencia en la reconfiguración de la identidad colectiva, dos ejes dialógicos que permiten ordenar los testimonios e interpretarlos, ya que están en concordancia con el gozne teórico e hizo alusión en el capítulo uno.

En esta perspectiva metodológica la realidad social es una construcción histórica y contextual en el tiempo y espacio ya que se deriva de las interrelaciones dialécticas del sujeto con la sociedad. Se logra definir que dicho enfoque, permite mantener coherencia con la perspectiva epistemológica y teórica de la investigación ya que no se contrapone con la percepción de los juegos de poder al resignificar las políticas de profesionalización. A su vez, mantiene relación con la problematización, conformada por los cuestionamientos y objetivos de la investigación ya que encuentran cobijo teórico para ser develados empíricamente por medio del enfoque biográfico.

Por último, en los resultados parciales se encuentran docentes incorporados a instituciones del municipio de Nezahualcóyotl de los niveles de preescolar, primaria y secundaria con procesos formativos indistintos, insertos en la dinámica de la política educativa del servicio profesional docente del 2013 y a su vez, en la transición a la nueva política educativa de la escuela mexicana del 2019.

Los docentes participantes fueron seleccionados e identificados por su ingreso al servicio, detallando 4 criterios:

- 1.- Los perfiles profesionales variados según años de permanencia en el servicio.
- 2.- La necesidad de abarcar docentes en servicio de los tres niveles educativos de la educación básica.
- 3.- Considerar docentes con funciones variadas según nombramiento: a) docentes con funciones directivas. b) docentes con funciones administrativas y frente a grupos c) docentes frente a grupo.
- 4.- Identificar docentes que tengan variadas formas de ingreso conforme a las disposiciones de ley en el Estado de México y su correlación con la Ley federal.

Los cuatro criterios tienen relación con la problematización ya que se debió considerar un grupo de docentes con características bien definidas con la finalidad de mantener coherencia con los objetivos que se persiguen y el plan metodológico, con un total de 6 escuelas de los tres niveles de educación básica se lograron obtener los testimonios de 24 docente. En los primeros indicios se observan trayectorias profesionales variadas con hallazgos en paralelo de actividades políticas ya sea como delegados sindicales, en la mayoría de los casos han sido participes de actividades proselitistas estatales en los docentes que cuentan con más de 10 años de servicio. Con base en sus funciones no hay una generalización de estudios de formación continua, pues los docentes recién egresados con funciones frente a grupo, más de la mitad con estas características deciden estudiar un posgrado en escuelas privadas, este rasgo se vincula con los pocos años de servicio y la necesidad de cumplir con las disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente, sin embargo, en sus transformaciones del 2019 como efecto de la transición política del contexto mexicano en la implementación de las políticas de profesionalización de educación básica, los docentes directivos resaltan el carácter no punitivo para la permanencia en el servicio, en este aspecto como parte de una coyuntura política y educativa. Los docentes que tienen función directiva con más de 10 años, enfatizan la necesidad salvaguardar los derechos laborales. Sin embargo, los docentes que fueron incorporados por examen de oposición, proyectan una profesionalización a largo plazo con relación a los ascensos y al mérito. El mérito es una constante en las biografías pero con grandes diferencias según los años de servicio, tipo de puesto y lo más sobresaliente su formación inicial en instituciones gubernamentales como escuelas normales o universidades (IPN, UAEM), consideran que la profesionalización es también una responsabilidad de formación constante que se mantiene en resistencias, relaciones de poder entre docentes conforme a sus funciones y a la vez se ponen en marcha las interacciones con las autoridades, resaltan frases que llevan consigo, luchas, tácticas y estrategias en la implementación de las política pública educativa. Se observa que la comunidad docente se conforma en el conjunto de relaciones sociales entre actores, unidos por actos solidarios y también opuestos, el conflicto es una posibilidad para desarrollar procesos creativos culturales y políticos logrando mantener las prácticas sociales colectivas, como el caso de la identidad docente que bajo este tipo de enfoque se podrá escudriñar en los motivos y los sentidos que los llevan a reconocerse como docentes, dentro de los conflictos por la puesta en marcha de políticas de profesionalización docente.

Horizontes de expectativas parciales de investigación a manera de conclusión

De este modo, toda estrategia de enfrentamiento se podrá convertir en relación de poder, así el concepto de política considera la recuperación de relaciones sociales que exigen acciones por parte del profesorado y no sólo de las autoridades educativas. En estas acciones se pueden observar las estrategias que se ponen en práctica para comprender la articulación entre resistencia y dominación, ya que no hay una relación de poder sin resistencia, en ellas siempre habrá una estrategia de lucha o de guerra pues no sólo es simbólica sino también de enfrentamientos cuerpo a cuerpo y precisamente las coyunturas sociales se alimentan de esas discrepancias, ahora en el año 2019 con la nueva gestión de Andrés Manuel López Obrador, la coyuntura se sigue alineando y las transformaciones ideológicas en el “entre” de la formación y la profesionalización se espera sea sustanciosa y no sinónima, pues en el nombre de la cuarta transformación, la naturaleza del acontecimiento político tiene singularidades y en ellas es inquietante saber cuáles serán los azares que harán de su devenir las grandes diferencias o las muchas similitudes de dos procesos con cargas ideológicas distintas y en ellas los atisbos maquínísticos de guerra tomen forma en acciones plausibles y no ocultas, de aquellas tácticas y estrategias que el docente incorpora a su profesionalización, más bien toleradas con un azaroso y promocionado Estado incluyente.

Referencias

- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. Seminario del CIDE y Senado de la República Mexicana el 13 de junio de 2013. Recuperado el 10 de julio de 2018 de:
- Bolivar, A. Domingo, J & Fernandez, M. (2001) *la investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*, España: Ed Muralla.
- Buenfil, N. (2006). los usos de la teoría en investigación educativa, en M. A. Jiménez García coord. Los usos de la teoría en investigación, México, plaza y Valdés.
- Jiménez, M.(2015) *El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación* en: metodología de investigación. Aproximaciones cat para comprender sus estrategias, coordinadores Barrida, A y Luna, A (2014). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. pp.69-109
- Lukes, S. (2007). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI de España Editores p.

- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio OCDE
- (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Política y formación OCDE.
- Orozco, B. (2003). *Uso de la teoría en la producción de conocimiento educativo* en: De Alba, libro 11 Filosofía, teoría y campo del educación: perspectivas nacionales y regionales, Colección: la investigación educativa en México 1992-2002 México: COMIE, pp. 103-126.
- Osorio, M. (2014). *El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas*, en: *Metodología de la investigación*, Cap. XVII, pp. 189-212.
- Sautu, R. (2003). *Todos teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, lumiere, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/86698376/Sautu-Todo-Es-Toeria> Consultado el 19 de marzo de 2019.
- Sanz. A. (2005). En investigación social potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales, *Asclepio*. Vol. LVII, núm. I, PP. 99-116, disponible en: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/32/31>
- Tello, César (2012). "Las epistemologías de la política educativa como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador", *Práxis Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 53-68.
- Tenti Fanfani, E Comp. (2007). El oficio de docente: Vocación, Trabajo y profesión en el siglo XXI.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69

PERCEPCIONES DE BACHILLERES SOBRE LA DOCENCIA ¿OPCIÓN DE CARRERA?: CONSIDERACIONES PARA POLÍTICAS DE RECLUSIÓN

Ana Karina Meza Rubio

kmeza32@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Oscar Damián Blañhir Ramírez

profr.oscarblanhir@outlook.com

Benemérita Escuela Normal Estatal Prof. Jesús Prado Luna/ UPN

Israel Moreno Salto

israelmoreno@edubc.mx

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California/SEE

Línea Temática: Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4a. Transformación.

Resumen

El documento titulado “*Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*” reconoce que en años recientes la cantidad de personas interesadas en ingresar a licenciaturas ofertadas por escuelas normales ha ido en declive. Dicha publicación atribuye este fenómeno al abandono de la educación normal por parte de administraciones federales anteriores, sin embargo, no presenta evidencia que soporte tal aseveración y tampoco reconoce que esta situación no es exclusiva de México. Esta problemática representa un reto de política pública para la 4T debido a las implicaciones de la escasez de docentes y dadas las consecuencias de iniciativas contraproducentes para reclutar estudiantes normalistas. Con el propósito de contribuir de manera empírica a explicaciones robustas en torno al tema referido, la presente ponencia ofrece percepciones de bachilleres con respecto a la docencia en general y como opción de carrera. Mediante la técnica de encuesta, se aplicó un cuestionario a estudiantes de quinto semestre de preparatoria de una ciudad al norte de México. Los hallazgos muestran que: (a) una cantidad importante de participantes (69.35%) perciben a la docencia como una actividad importante para la sociedad; y (b) 44% de los bachilleres encuestados han considerado alguna vez estudiar para ser docente.

Palabras clave: Formación Docente, Carrera Profesional, Percepciones, Bachilleres

Planteamiento del Problema

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) (citado en Poyato, Cordero y Luna, 2018, p. 2), a nivel nacional "...en el ciclo escolar 2013-2014 únicamente 73% de los lugares disponibles en las Escuelas Normales (EN) públicas del país fueron ocupados". Por su parte, el documento titulado "*Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*" (SEP, 2019) atribuye este declive al abandono de la educación normal por parte de administraciones federales anteriores (1988, 1994, 2000, 2006 y 2012). Sin embargo, dicha publicación carece de evidencia para sostener estos argumentos y además omite señalar que este fenómeno no es exclusivo de México, pues, por el contrario, es una situación cada vez más común en países que ostentan economías de mercado, tal es el caso de Estados Unidos de América, Reino Unido de Gran Bretaña y Australia (McDonald, 1999). Además, Méndez (2014) argumenta que las variables determinantes asociadas al decremento en el interés por ser docente son: (a) la baja valoración social de la docencia, y (b) la baja remuneración del trabajo docente. No obstante, vale la pena cuestionar de manera estratificada: ¿esto es cierto? ¿para quiénes? ¿en qué medida? ¿dentro del marco de cuáles características o condiciones?

En la literatura especializada se observa un ramo de investigaciones que estudian temas relacionados al: (a) por qué estudiantes normalistas o docentes en servicio eligieron esa carrera; (b) cuáles son las características distintivas de estos grupos; o bien, (c) qué es lo que lleva a abandonar la carrera docente. Sin embargo, en pocas ocasiones se han explorado percepciones de distintos grupos de la población general que no sean los actores principales (docentes, padres y estudiantes), acerca de la docencia-docentes o la formación docente como opción de carrera profesional. Por lo anterior, la presente investigación ofrece un panorama distinto al plantearse conocer las percepciones que los estudiantes de nivel medio superior tienen de la docencia en general y como opción de carrera profesional. Por lo tanto, propone responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son y en qué consisten las percepciones de los estudiantes de bachillerato con respecto a la docencia de manera general y como opción de carrera profesional?

Las respuestas a esta interrogante pretenden ofrecer elementos para construir entendimientos más complejos que se relacionan con percepciones de la docencia y la reclusión de estudiantes normalistas, pues comprenden una perspectiva hasta el momento poco considerada y la cual resulta imprescindible si se pretende diseñar, implementar y/o articular políticas públicas en el campo de la formación inicial docente que sean integrales.

Marco Teórico

Esta investigación retoma hallazgos, conceptos y nociones teóricas asociadas a: (a) percepciones de bachilleres; (b) factores que influyen en la elección de la docencia como carrera profesional; (c) perfiles académicos, socioeconómicos y familiares de los futuros docentes; y (d) percepciones que de esta profesión tienen los docentes, los estudiantes de formación inicial docente y la familia de los previamente mencionados. A continuación, se abordarán estas cuestiones.

Para efectos de este análisis, se entiende a la percepción como un proceso cognitivo que consiste en “reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas, 2004, p.48). De acuerdo con esto, la percepción que los estudiantes de preparatoria tienen acerca de la docencia de manera general y como opción de carrera profesional estaría compuesta por factores tanto intrínsecos como extrínsecos. Por lo tanto, como sustento se utilizarán investigaciones cuyas metodologías comprenden ambas. Resulta menester hacer énfasis en que los datos de estos análisis están compuestos por las opiniones de docentes en formación. Por el contrario, nuestro estudio ofrece la perspectiva de jóvenes de bachillerato próximos a ingresar a la universidad.

Watt and Richardson (Citado en Menzies, Parameshwaran, Trethewey, Shaw, Baars y Chiong, 2015) elaboraron el modelo denominado *Factors Influencing Teachers* (FIT), por medio del cual analizan los múltiples factores que intervienen en la decisión de convertirse en docente, argumentando su importancia al momento de crear políticas cuyo propósito sea atraer a más personas a la profesión. Siendo así, basándose en la literatura académica y complementando con la aplicación de encuestas, concluyen que esta decisión se encuentra enmarcada por: (a) experiencias de enseñanza-aprendizaje previas e influencias sociales significativas; (b) percepción de la capacidad para enseñar; (c) interés en temas específicos por enseñar; (d) utilidad personal; (e) utilidad social.

Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein y Baumert (2012), realizaron un estudio comparativo entre Australia, Alemania, Estados Unidos y Noruega en el cual concluyeron que predominaban las similitudes por sobre las diferencias entre estos países, siendo los factores del grupo intrínseco a los que, de acuerdo con las respuestas, se les otorga mayor importancia al momento optar por la docencia. Considerándolo “...plantean preguntas interesantes, tales como si hay motivaciones "centrales" compartidas por aquellos que se sienten atraídos por una carrera docente, o si ciertos tipos de personalidad tienen más probabilidades de elegir la docencia” (Watt et al., 2012, p.804). Simultáneamente, Watt y Richardson (2012) siguiendo el modelo en Turquía, China, Estados Unidos, Croacia y Alemania, encontraron diferencias significativas entre los países europeos, el americano y los países orientales. Destaca, por ejemplo, que en Asia la percepción de la docencia como carrera alternativa es común, mientras que, en Alemania, Estados Unidos de América y Croacia no lo es. Basándose en estos hallazgos, los autores sugieren que tomar la decisión de dedicarse a la docencia depende potencialmente de las “...condiciones económicas y del mercado laboral, que difieren enormemente entre los diferentes contextos socioculturales de los países de ingresos más altos, medios y bajos y países con más altos o más bajos índices de desarrollo humano” (Heinz, 2015, p.278).

El señalamiento referido previamente se sustenta, además, en los hallazgos de Su, Hawkins, Huang y Zhao (2001). Comparando los perfiles y expectativas que tienen los estudiantes para profesor en China y Estados Unidos, encuentran que: (a) los estudiantes chinos no tienen la intención de comprometerse con la enseñanza como carrera de toda su vida, a diferencia de su contraparte americana; (b) los candidatos a docentes de ambas naciones tienen la sensación de que no se le ha otorgado el valor y estatus debido a esta profesión. No obstante, ambos grupos comparten “...ideas

nobles similares sobre convertirse en maestros y consideraron las razones intrínsecas como más importantes que las razones extrínsecas cuando tomaron la decisión de ingresar a la enseñanza” (ibidem, p.631).

Por otra parte, Menzies et al. (2015) sostiene que al menos en las últimas tres décadas en Reino Unido se ha identificado que al momento de optar por la carrera de docencia, “...motivaciones intrínsecas (como encontrar el trabajo agradable) y motivaciones altruistas (como encontrar la enseñanza socialmente significativa) son las razones más importantes”. (p.7).

Se identifica de esta forma un consenso respecto a la predominancia de factores intrínsecos sobre los extrínsecos al tomarse la decisión de dedicarse a la docencia. También, aunque de acuerdo con las características que forman al concepto de percepción por la cual se guía este ejercicio, se entiende que las condiciones estructurales ya referidas resultan inherentes en la construcción de la percepción sobre la docencia y por consiguiente influyen determinadamente al momento de optar por la docencia como profesión. Estas conclusiones coinciden con el argumento de Bellei et ál. (2009), según el cual persiste “...la influencia de la conclusión generalizada sobre la relevancia del profesorado” a nivel social y cultural (Citado en Gómez y Castillo, 2019).

Poyato, Cordero y Luna (2018) aplicaron una encuesta censal a los alumnos de nuevo ingreso inscritos a la Licenciatura en Educación Primaria en Escuelas Normales pertenecientes a los estados de Baja California y Sonora con el propósito de identificar las características académicas, socioeconómicas y familiares de estos estudiantes. Los resultados permiten inferir de acuerdo con la ocupación y nivel de estudios de los padres, así como sus condiciones socioeconómicas que “...se esfuerzan en brindar la oportunidad a sus hijos para estudiar una carrera, pues seguramente lo ven como una forma de ascender socialmente y garantizar un mayor ingreso económico cuando ejerzan como profesores de primaria “(ibidem, p.10).

De manera similar, Gómez y Castillo a través de un estudio mixto y utilizando dos encuestas y dos estudios de caso indagan en “...las representaciones discursivas de las familias y de sus hijos e hijas, ante la elección de la docencia en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica” (Gómez y Castillo, 2017, p.3). En esta, sostienen que las representaciones se componen paradójicamente: (a) por la idea del relevante rol social que sus hijos cumplirían al realizar esta labor y (b) el reconocimiento de la docencia como una profesión desprestigiada. A pesar de esto, encuentran que ante la decisión de estudiar la carrera de pedagogía “...si bien evidencia, en un primer momento aprehensiones significativas, marcadas principalmente por el componente económico, esta preocupación se diluye y se transforma en apoyo a medida que el estudiante avanza en su formación” (ibidem, p.10).

Heinz (2015) enlista una serie de factores contextuales e individuales que influyen en la decisión de dedicarse en la docencia. En este cuerpo teórico, destacan:

- Desarrollo económico y humano, así como el mercado laboral.
- Condiciones laborales de los docentes.
- Niveles de remuneración de los docentes, la seguridad laboral y las oportunidades de progresión profesional.

- Estima y estado de la profesión docente.
- Características culturales, sociales y / o religiosas.
- Antecedentes sociodemográficos de individuos, educación previa, etc.
- Experiencias y oportunidades profesionales percibidas.

Se entiende entonces que las expuestas contribuyen a la percepción que de la docencia tengan los jóvenes próximos a tomar una de las decisiones más importantes de su vida, como lo es la selección de una carrera universitaria.

Metodología

Indagar en las percepciones que los estudiantes de bachillerato tienen con respecto a la docencia de manera general y como opción de carrera profesional, conlleva por la naturaleza y características del concepto percepción, que este ejercicio esté inscrito al paradigma denominado interpretativo.

A pesar de ser un objeto de estudio del que solamente se identifican estudios remotamente vinculados y que por lo tanto ofrece una perspectiva nueva, el alcance es de tipo exploratorio-descriptivo debido a su objetivo, el cual prioriza dar cuenta de particularidades y características de un grupo no estudiado previamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se emplea como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario de 35 ítems, cuya estructura interna se compone de dos secciones: (a) datos personales y (b) percepciones. La primera está conformada en su totalidad por 13 variables independientes que indagan en datos personales. Diez son de carácter cualitativo y tres de carácter cuantitativo. Respecto a las cuantitativas, se representan en dos variables de tipo continuas (promedio y edad) y una discreta (aproximado de ingreso mensual). Por su parte, los ítems cualitativos se componen de ocho preguntas cerradas de carácter dicotómico y dos preguntas abiertas. Los tipos de medición se dividen en: siete nominales y tres ordinales.

La segunda sección del instrumento está compuesta por 22 ítems. Estas preguntas son de carácter tanto cuantitativo como cualitativo y se dividen en: 12 dicotómicas, con una de ellas encadenada a una pregunta abierta, dos de opción múltiple, seis de escala de medición tipo likert y dos de orden de rango (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Bryman, 2012). En tanto a su escala de medición se agrupan en: 12 nominales, cuatro ordinales y seis de escala.

La población objetivo fueron estudiantes matriculados (2019- 2) en quinto y sexto semestres de escuelas preparatorias de carácter público y de tipo tecnológico y general, de Ensenada, Baja California. Por consiguiente, la muestra en la que los instrumentos fueron aplicados, se compone de 127 matriculados durante el ciclo escolar 2019-2 en su quinto semestre de preparatoria, en instituciones del municipio de Ensenada, perteneciente al estado de Baja California. Hay que mencionar, que la muestra no cumple con los supuestos para ser considerada como probabilística, al acotarse a un muestro intencional y de voluntarios.

Los datos recolectados estuvieron sujetos a un análisis univariante y bivariante, específicamente,

análisis de frecuencias, y pruebas de chi-cuadrado. Esto, con el apoyo del programa denominado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 23.

Resultados

La Tabla 1 muestra las características de los participantes de acuerdo con las 14 variables independientes del instrumento aplicado.

Tabla 1. Características de Participantes

Variable	Categoría	N	%	Variable	Categoría	N	%
Sexo	Femenino	73	57.5%	Tipo de bachillerato	Tecnológico	105	82.7%
	Masculino	54	42.5%		General	22	17.3%
	Total	127	100%		Total	127	100%
Edad	16	4	3.1%	Ingreso mensual en casa	1 a 5000	65	51.2%
	17	67	52.8%		5001 a 10000	41	32.3%
	18	45	35.4%		10001 a 15000	13	10.2%
	19	10	7.9%		15001 a 20000	5	3.9%
	20	1	.8%		20000 o más	3	2.4%
	Total	127	100%		Total	127	100%
Trabajas	Sí	64	50.4%	Mamá es maestra	Sí	3	2.4%
	No	63	49.6%		No	124	97.6%
	Total	127	100%		Total	127	100%
Turno	Matutino	97	76.4%	Papá es maestro	Sí	1	.8%
	Vespertino	30	23.6%		No	126	99.2%
	Total	127	100%		Total	127	100%
Nivel máximo estudios de mamá	Sin estudios	9	7.1%	Nivel máximo estudios de papá	Sin estudios	8	6.3%
	Primaria	40	31.5%		Primaria	39	30.7%
	Secundaria	44	34.6%		Secundaria	40	31.5%
	Preparatoria	30	23.6%		Preparatoria	37	29.1%
	Licenciatura	3	2.4%		Licenciatura	3	2.4%
	Posgrado	1	.8%		Posgrado	0	0%
Total	127		Total	127	100%		
Semestre	Quinto	127	100%	Tipo de escuela	Pública	127	100%
	Sexto	0	0%		Privada	0	0%
	Total	127	100%		Total	127	100%

Fuente: elaboración propia.

De los 127 alumnos que componen la muestra, 73 (57.5%) son del sexo femenino, mientras que 54 (42.5%) pertenecen al sexo masculino. En lo que refiere a su situación laboral, 64 (50.4%) compartieron que trabajaban, mientras que 63 (49.6%) respondieron que no. Con respecto al turno al cual asisten, se encuentra que 190 (83.7%) encuestados estudian en el turno matutino. Por otra parte, 105 (82.7%) pertenecen al bachillerato tecnológico y solamente 22 (17.3%) asisten al bachillerato general. En cuanto al ingreso mensual de cada hogar, se observa una diferencia entre los 65 estudiantes (51.2%) que respondieron percibir un ingreso de 1 a 5000 pesos mensuales y los tres bachilleres (2.4%) que expresaron tener en su hogar un ingreso de 20,000 o más pesos

mensuales. En cuanto al nivel de estudios de cada uno de los padres, un hallazgo interesante es que, en ambos, padre y madre, la media se encuentra en la educación secundaria como nivel máximo: 44 (34.6%) en lo que se refiere a la madre y 40 (31.5%) en el caso del padre. Por último, se les preguntó si la profesión de su madre o padre era la docencia y se encontró que solamente tres madres (2.4%) y un padre (.8%) son docentes.

Tabla 2. Ítems Sobre Percepción de la Docencia

Variable	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
La carrera de maestro es importante para la sociedad.	Nada (1)	2	1.6%	La carrera de maestro es prestigiosa.	Nada (1)	10	7.9%
	2	4	3.1%		2	19	15.0%
	3	8	6.3%		3	47	37.0%
	4	25	19.7%		4	35	27.6%
	Mucho (5)	88	69.3%		Mucho (5)	16	12.6%
	Total	127	100%		Total	127	100%
La carrera de maestro es bien pagada.	Nada (1)	10	7.9%	¿Recomendarías a otra persona estudiar una carrera para ser maestro?	Sí	87	68.5%
	2	21	16.5%		No	39	30.7%
	3	57	44.9%		Perdidos	1	.8%
	4	29	22.8%		Total	127	100%
	Mucho (5)	10	7.9%				
	Total	127	100%				

Fuente: elaboración propia

Con el propósito de explorar la percepción que de la docencia tienen de manera general los bachilleres, a partir de una escala tipo *Likert* donde 1 es nada y 5 mucho, se solicitó valorar seis afirmaciones. La Tabla 2 ilustra los resultados.

Entre las respuestas, llama la atención que 88 (69.35%) optaron por “mucho” al enunciado “la carrera de maestro es importante para la sociedad”, mientras que solo 16 (12.6%) valoraron en el mismo grado la afirmación “la carrera de maestro es prestigiosa” y solo 10 (7.9%) respecto a “la carrera de maestro es bien pagada”. No obstante, 87 (68.5%) alumnos recomendarían a otras personas ser docentes.

Con base en los hallazgos, es pertinente preguntarse cuáles son los criterios y la lógica por los que los estudiantes eligen puntuaciones bajas para referirse al prestigio de esta profesión, aunque simultáneamente la mayoría la consideran una profesión recomendable. Otra cuestión interesante es que a pesar de que los estudiantes la recomendarían, de igual forma la valoran, en una escala del 1 (nada) al 5 (mucho), en promedio con un 3 (remuneración media) al referirse al pago de los docentes. Estas respuestas podrían estar influenciadas por los factores intrínsecos que componen a la profesión y en su reconocimiento como una labor con importante valor social, a pesar de las condiciones de precariedad en la que diversos autores coinciden. Siendo así, se estaría concordando con el argumento de Gómez y Castillo (2019), según el cual, a pesar de reconocerse la pérdida del estatus de esta profesión, su fuerte componente social y su responsabilidad en la labor formativa las hace recomendables solamente para aquellos con vocación. Es decir, se habla de una elección que trasciende a las explicaciones desde el modelo de cálculo costo-beneficio, aunque solo para algunos.

Con el propósito de continuar indagando en la percepción que se tiene de la labor docente, se exploró específicamente qué piensan los bachilleres de la docencia como opción de carrera profesional. A continuación, se plantea lo encontrado.

La Tabla 3 indica las respuestas a dos interrogantes importantes. Se exploró si los encuestados habían considerado ser docentes o lo consideran actualmente.

Tabla 3. He Considerado/Considero Actualmente ser Docente

Variable	Categoría	N	%	Variable	Categoría	N	%
He considerado ser docente	Sí	56	44.1%	Actualmente considero ser docente	Sí	35	27.6%
	No	69	54.3%		No	91	71.7%
	Total	125	98.4%		Total	126	99.2%

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la pregunta “he considerado ser docente”, 56 (44.1%) participantes respondieron que sí, mientras que 69 (54.3%) que no. Por su parte, el enunciando “actualmente considero ser docente” obtuvo 35 jóvenes (27.6%) que optaron por una respuesta afirmativa y 91 (71.7%) que compartieron no considerarlo, observándose una importante reducción en el interés por ser maestros. De acuerdo a lo expuesto, es pertinente indagar en las posibles razones por las cuales los participantes cambiaron de parecer con respecto a ser docente, en qué momento, y cuáles motivos incidieron en estos cambios.

En otro grupo de ítems, los participantes valoraron cinco afirmaciones como limitante para estudiar una carrera profesional para ser docente. Al respecto, se encontró que en este aspecto 81 (63.8%) de los bachilleres consideran como limitación la distancia de la Escuela Normal a sus hogares. Tal hallazgo coincide con Guerrero (2004) quien manifiesta respecto a los factores que intervienen en ingresar a la Escuela Normal, la cercanía de la escuela con el lugar de residencia resulta primordial. Considerando que una cantidad de 51 (48.6%) jóvenes encuestados viven en hogares con ingresos mensuales que van desde 1 a 5000 pesos, resulta pertinente considerar políticas que ayuden de manera sustancial a los aspirantes y estudiantes normalistas en términos de capital económico y posiblemente cultural, tal como el caso de Singapur, en donde los estudiantes inscritos en carreras de formación inicial docente reciben una remuneración fija durante su formación (Goodwin, 2013). En cuanto a la afirmación “la carrera para ser maestros es fácil”, 73.2 por ciento (93) de los bachilleres respondieron que no, mientras que 26.8 por ciento (34) contestaron que sí. Esta tendencia ofrece información importante acerca de la posible necesidad que existe por informar a la población en general de la naturaleza y exigencia de las actividades de la formación docente. De manera paradójica, solamente 34.6 por ciento (44) de los participantes consideran como “difícil” ingresar a una escuela normal, mientras que 65.4 por ciento (83) no lo consideran difícil.

La Tabla 4 muestra cuatro afirmaciones que analizan factores que incidan en el interés para ser maestro.

Tabla 4. Factores que Influyen en tu Interés Para Ser Maestro

Variable	Categoría	N	%	Variable	Categoría	N	%
Mayor interés en otra área de estudio.	Sí influye	79	59.8%	Presión familiar.	Sí influye	32	25.2%
	No influye	49	38.6%		No influye	95	74.8%
	Ausentes	1	.8%		Total	127	100%
	Total	127	100%				
Paga, remuneración o sueldo.	Sí influye	62	48.8%	Campo laboral, oferta de trabajo.	Sí influye	74	58.3%
	No influye	65	51.2%		No influye	53	41.7%
	Total	127	100%		Total	127	100%

Fuente: elaboración propia

En este caso, 79 (59.8%) encuestados consideran un factor importante que influye en su decisión, el interés por otra área de estudio. Otro aspecto que influye, es el campo laboral y la oferta de trabajo, pues 74 (58.3%) bachilleres comparten el peso que tiene en esta decisión. Por último, se observa que la diferencia entre quienes consideran a la paga como un factor que sí influye, no dista mucho de quienes opinan lo contrario: 62 (48.8%) expresan lo primero y 65 (51.2%) dicen no tenerlo en cuenta.

Por último, se les solicitó a los estudiantes: (a) enumerar los factores que en su parecer son los más importantes para elegir una carrera profesional y (b) enumerar las áreas que más atraen tu atención para estudiar una carrera universitaria. En ambos, se encuentran aspectos relacionados con lo referido anteriormente. En la tabla 5 se observan los resultados de la primera cuestión.

Tabla 5. Ranking de Factores en la Elección de Carrera Profesional

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
1	Sueldo					
2		Placer				
3			Altruismo			
4				Campo de Trabajo		
5					Prestigio	
6						Tradición

Fuente: elaboración propia.

En la primera cuestión se encontró que el factor más importante para elegir carrera profesional es el sueldo. Este punto invita a retomar el argumento de Cuesta (2017), respecto a la valoración del trabajo docente desde una lógica en donde "... se da preponderancia al aporte del trabajo del sujeto en la dinámica de producción, consumo y acumulación de capitales, tanto simbólicos como materiales" (P.62). En este contexto "...el cuerpo docente aparece como profesionales con sueldo de técnicos y la pérdida de estatus de la profesión docente se incrementa" (Gómez y Castillo, 2019, p. 3). Como consecuencia, se les subvalora frente a otros profesionales por su nivel profesional e ingresos salariales y desestimula la vinculación de los jóvenes a la carrera (Méndez, 2014). No obstante, es menester tener en cuenta lo expuesto por Heinz (2015) según lo cual "...las razones extrínsecas, como las recompensas financieras y la seguridad laboral, han recibido mayor prioridad en muchos de los países de ingresos medios a bajos" (p.278). Teniendo en cuenta el contexto

socioeconómico de México y el nivel de ingresos percibidos por estos jóvenes, no es de extrañar esta preferencia.

Finalmente, en la Tabla 6 se exponen las áreas de estudio que más atraen la atención de los jóvenes de bachillerato encuestados para estudiar.

Tabla 6. Ranking de Preferencia de Áreas de Estudio

1	Tecnologías	Computación, eléctrica, electrónica, aeroespacial, robótica, programación, industrial
2	Seguridad	Derecho, Criminología
3	Cs. Administrativas	Administración, Mercadotecnia
4	Diseño/arquitectura	Diseño Industrial, Arquitectura, Diseño Gráfico
5	Cs. Salud	Medicina, Odontología, Enfermería
6	Cs. Políticas	Economía, Administración Pública, Relaciones Exteriores
7	Artes	Música, Danza, Teatro, Visuales
8	Educación	Preescolar, Primaria, Secundaria, Cs. de la Educación, Intervención Educativa
9	Cs. Humanas	Sociología, Historia, Comunicación, Psicología
10	Cs. Exactas	Física, Química, Biología, Matemáticas

Fuente: elaboración propia.

Al solicitarles que enumeraran las áreas que más atraen su atención para dedicarse a ellas, la educación está en el antepenúltimo lugar, superando a las humanidades y rebasada por las artes. En contraste, las tecnologías tienen la preferencia del alumnado. Si bien estos resultados podrían verse influenciados por el hecho de que 105 (82.7%) de los encuestados pertenecen al bachillerato tecnológico, y se complementan con los hallazgos de la Tabla 4, según los cuales la mayoría respondió que un factor que influye en su decisión de estudiar para ser maestro es el interés en otra área de estudio, también se corresponden con el factor de sueldo como el más importante para elegir una carrera, respondiente la lógica de costo-beneficio anteriormente referida.

Lo anterior, se integra con las tendencias de respuesta en la pregunta abierta, cuyo objetivo era explorar las razones por las que los participantes consideraban o no convertirse en maestros. En esta, son observables tres tendencias por quienes expresan que no tienen como objetivo estudiar una carrera de docencia: (a) no es una carrera que me interese; (b) no tengo la paciencia para enseñar a otros; (c) a los docentes no se les paga bien y es mucha la dedicación. Por su parte, entre quienes están decididos en convertirse en maestros, predominan los factores intrínsecos, específicamente: (a) la vocación; (b) las aptitudes; (c) el interés por enseñar y (d) seguir estudiando temas o disciplinas específicas.

Discusión y Conclusiones

El documento titulado “Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales” (SEP, 2019), mencionado al inicio de este artículo, atribuye el declive de las matrículas de las escuelas normales al abandono de la educación normal por parte de administraciones federales anteriores

(1988, 1994, 2000, 2006 y 2012). Sin embargo, la información recolectada mediante el estudio presentado en esta ponencia, revela información importante que pudiera cuestionar la “versión oficial” de los hechos. Por ejemplo, que cerca del 60 por ciento de los participantes tienen un interés distinto a la docencia, o bien, que para la elección de una carrera el factor más importante para estos estudiantes es el sueldo. Además, se debe considerar que carreras relacionadas con la docencia ocupan el lugar ocho en un ranking compuesto por diez campos de estudio. Estos resultados invitan a discutir las construcciones de la percepción de la docencia en general y como opción de carrera profesional desde puntos de vista aún más específicos, como nivel socioeconómico, género, contexto familiar, etc., para identificar posibles campos de acción que aporten a la construcción de políticas públicas en este campo.

Es necesario reconocer los limitantes de la información presentada en esta ponencia no sin antes argumentar que dichas limitaciones no demeritan o deslegitiman los cuestionamientos y argumentos que planteamos como necesarios para desarrollar entendimientos más robustos acerca de la reclusión de estudiantes para escuelas normales.

Primeramente, la muestra del presente estudio está compuesta únicamente por dos escuelas preparatorias. Dicho lo anterior, es necesario ampliar la muestra a más estudiantes de distintos municipios y tipos de escuelas. El tipo de instrumento que se eligió para desarrollar la presente investigación es pertinente para una exploración inicial. Sin embargo, para desarrollar representaciones más complejas, son necesarias fuentes complementarias de datos, como lo pueden ser entrevistas individuales o grupales.

En términos de iniciativas al problema de la baja matrícula en escuelas normales, algunas entidades han optado por reducir los requisitos para ingresar a las instituciones formadoras de docentes. Mediante esta maniobra, han logrado atraer una mayor cantidad de personas, sin embargo, vale la pena cuestionar ¿a expensas de qué? En países como Finlandia y Singapur, quienes son referentes globales por sus sistemas educativos de excelencia, solamente los mejores estudiantes pueden ingresar a instituciones de formación docente, mientras que, en México, la política pública ha optado por otra ruta.

La presente ponencia muestra que es necesario generar mayores conocimientos acerca del tema en cuestión, con el objetivo de entender mejor este fenómeno y sus posibles causas, así como para generar políticas públicas responsables. Reconocemos nuestro trabajo como una contribución modesta con muchas limitantes, pero que toca un tema que debe ser prioridad para la agenda de políticas educativas de la formación inicial docente.

REFERENCIAS

- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (Eds.) (2009). *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Universidad de Chile y UNICEF.
- Buitrago, R. (2016). La formación de maestros como alternativa para una educación de calidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-15. <https://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>

- Bulgarelli, R., Rivera., J y Fallas, M. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1),1-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194150012001>.
- Goodwin, A. L. (2013). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds), *Teacher education around the world* (pp. 36-57). New York, Routledge.
- Gómez, H y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de Pedagogía. *Revista Educación*, 43(1), 483-495. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28509>.
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 205-242.
- Heinz, M. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching, *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. DOI: 10.1080/13803611.2015.1018278.
- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. [6ª Ed.]. México: McGraw-Hill.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- Martínez, A., Zurita, F., Castro, M., Chacón, R., Hinojo, M., y Espejo, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1),1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194143011014>.
- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, (67),67-88. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413638647002>.
- Menzies, L., Parameshwaran, M., Trethewey, A., Shaw, B., Baars, S y Chiong, C. (2015). *Why teach?* Reino Unido: Pearson.
- Mungarro, G y Zayas, F. (noviembre, 2009). Elección de carrera docente. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Poyato, J., Cordero, G y Luna, E. (marzo, 2018). ¿Quién quiere ser profesor? Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso. Trabajo presentado en el 2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Aguascalientes, México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. CDMX: DGESPE.
- Su, Z., Hawkins, J., Huang, T y Zhao, Z. (2001). Choices and commitment: a comparison of teacher candidates' profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education*, 47 (611). <https://doi.org/10.1023/A:1013184026015>.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030. *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon Korea, UNESCO.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),47-53. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74711353004>.
- Watt, H., Richardson, P. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 185-197.
- Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.003

Políticas públicas e inclusión laboral de los egresados de las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México (EBAEM) ante la opción docente

Mtra. Blanca Estela Galicia Rosales¹

blanquitagalicia@yahoo.com.mx

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México Docente

Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4^a Transformación.

RESUMEN

La presente ponencia es producto de un análisis crítico basado en la oferta formativa de las Escuelas Normales del Estado de México en el ciclo escolar 2019- 2020, según documentos públicos oficiales en donde no existen opciones de formación docente con relación a las áreas artísticas. En contraposición con lo propuesto en la reforma de 2019 al artículo tercero constitucional que plantea entre otras cosas hacer énfasis en el campo de las artes y en especial el de la música.

La ausencia de lo artístico en las ofertas de formación de las escuelas normales resulta muy notoria en las prácticas cotidianas en educación básica, dado que no se cuenta con docentes que tengan formación en tanto conocimientos estéticos, artísticos y pedagógicos que contribuya a la conformación del sentido estético- artístico de niños, niñas y adolescentes. Esto constituye un problema que requiere el diseño de políticas públicas que brinden la oportunidad para incursionar en los procesos de selección de docentes en esas áreas relacionadas con el arte toda vez que son sustanciales para el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica.

Palabras clave: normales, arte, estética, educación básica, docencia, Escuelas de Bellas Artes.

¹ Estudiante de Doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Académica Toluca. Docente en la Escuela de Bellas Artes de Amecameca. Actualmente haciendo investigación de docentes y estudiantes de arte en las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México (EBAEM) y en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAEM)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México (EBAEM), son instituciones dedicadas a la formación artística profesional de las juventudes en el Estado de México, las carreras que ahí se imparten son dispositivos de apertura de nuevos horizontes de saber y conocer que posibilitan la incorporación laboral, sin embargo, esto no precisamente es así, pues los jóvenes a pesar de sus capacidades en las áreas en las que se han formado, toman nuevos rumbos laborales que les hacen en ocasiones virar los derroteros del arte, teniendo las siguientes opciones: a) el desempleo, b) la incorporación a empleos en donde no hay relación con su campo de estudios y c) incursionando en la docencia en arte en alguna institución escolar.

El propósito de este texto es la aportación de conocimientos que posibiliten la elaboración de políticas públicas para la inclusión laboral de los egresados de las EBAEM, a partir de la *Teoría de la justicia* de Rawls, las ideas de *desarrollo y libertad* de Amartya Sen y *El análisis de las políticas públicas* de Manuel Tamayo, para ello realizaremos tres movimientos que nos permitirán comprender lo que ocurre en ese contexto: el primero de ellos es una reflexión acerca de la *posición original* de los egresados de las EBAEM, la segunda es acerca de los intereses laborales de algunos de los egresados de estas instituciones escolares y la tercera es la posibilidad de aportar argumentos para la conformación de políticas públicas que permita la inclusión laboral de los egresados en los campos de su interés sin dejar su esencia artística.

MARCO TEÓRICO

El diseño, implementación y evaluación de políticas públicas con los egresados de las EBAEM, son de capital importancia porque constituyen una base para la solución de problemas que han enfrentado desde hace muchos años y que el Gobierno del Estado de México ha invisibilizado, en primer lugar porque estas instituciones no están reconocidas jurídicamente ni en la Constitución Política del Estado de México (1917) ni en la Ley de Educación del Estado de México (2011), el sector de egresados de las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México (EBAEM), de las EBAVM y del Conservatorio del Estado de México no han sido considerados en el

diseño de políticas públicas para la inclusión laboral en la docencia en áreas artísticas, por ello es necesario reconocer lo que ocurre en ese sentido y buscar las vías de solución.

a) La posición original y los estudiantes de las EBAEM

“No estudies carreras que se relacionen con el arte. ¿quieres morirte de hambre?, ¿de qué vas a vivir?”

Estas frases de la *vox populi*, reflejan mucho de lo que piensan las personas que quieren hacer reflexionar a los jóvenes que deciden hacer estudios de arte en las EBAEM, el lanzamiento de esta advertencia es para hacer un indicativo de la injusticia percibida por algunos integrantes de la sociedad que viven y conviven con egresados de áreas artísticas, que a su vez ven en el arte una posibilidad laboral y por otro lado la percepción de la injusta distribución de oportunidades para ser incluidos laboralmente aun teniendo capacidades² (Sen, 2000) para la docencia en áreas artísticas.

Es importante situar a la justicia dada su concepción polimórfica que tiene directa relación con la historicidad, la política, lo político, lo sociocultural, etc. Al respecto nos encontramos con una primera cuestión: ¿de qué justicia hablamos en este texto?

Para intentar dar respuesta a ello plantearemos lo siguiente:

“...nuestro tema es la justicia social. Para nosotros, el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social.” (Rawls, 1995, pág. 20)

Desde la perspectiva rawlsiana, podemos plantear que existen desventajas de los egresados de las EBAEM ante la inclusión laboral, que son notorias y tienen una

² Las capacidades son comprendidas desde la óptica de Sen (2000) como una unión entre libertad y funcionamiento, es decir una posibilidad de las personas dada su capacidad de agencia para ser y hacer, lo cual podría significar la elección de un estilo de vida de entre muchos modos de vivir.

coordinada inicial en la manera en la que el estado reparten las oportunidades (Rawls, 1995) (Sen, 2000), en donde quienes tienen capacidades para la docencia en áreas artísticas, son excluidos al no tener representatividad social ante ellas y por tanto no son susceptibles de consideración ante la opción contractualista³ porque no tienen el modo para exigir derechos o ser partícipes de los deberes. En el Estado de México, no existen evidencias de políticas públicas que vayan encaminadas a la consideración de los sectores artísticos, ni a los egresados de las EBAEM ante la posibilidad de ser incluidos laboralmente en la docencia a pesar de que las Escuelas Normales no ofrecen esta formación.

Al estar desposeídos de oportunidades (Rawls, 1995) (Sen, 2000) a pesar de las capacidades (Sen, 2000) no sólo *poieticas* en el sentido de la creación misma en donde se vuelca el ser, sino también de docencia en donde los egresados pueden contribuir a la formación de estudiantes de educación básica como posibilidad para obtener percepciones económicas que les permitan vivir, sin sacrificar lo que con pleno uso de la libertad⁴ ellos eligieron: es decir la formación profesional en carreras de arte.

La percepción de injusticia por parte de algunos egresados de las EBAEM, viene cuando se realiza un comparativo a bote pronto con lo que ocurre con los egresados de otras carreras domiciliadas en los Tecnológicos de Estudios Superiores o carreras afines a la Ciencia y a la Tecnología, en donde el estado, si ha desplegado una serie de políticas públicas en las que se considera el otorgamiento de oportunidades para llevar a cabo proyectos laborales en donde hay apoyos

³ La Teoría del Contrato Social de Juan Jacobo Rousseau (1762/2003) considera como elemento primario al pacto social en donde tanto la libertad como la igualdad son posibilidades alcanzables por los hombres y la manera de llegar a ellos es justamente a partir de la unión del derecho y con el interés como el mismo escribe en el principio de su texto. La idea es repensada y reconceptualizada en la Teoría de la justicia social de Rawls (1995), en ella se aportan algunos argumentos que hacen posible pensar en la utopía de la justicia de modo situado y domiciliado en el contexto del reparto o distribución de oportunidades.

⁴ Ya desde Rousseau (1762/2003), la libertad tenía un lugar preponderante en el contrato social, en las primeras líneas de ese texto se lee: “El hombre ha nacido libre y por todas partes se encuentra encadenado.”, con este planteamiento se deja ver que la libertad no es un estado de la naturaleza sino que es producto de la convención social. Justo esta es la idea que mueve a Sen (2000) para tomar a la libertad con relación a la posibilidad de elegir la vida que se quiere en base a las capacidades y funcionamientos mientras que para Rawls (1995) la idea de libertad se relaciona con la obtención de los bienes sociales primarios y las oportunidades.

económicos con los que se les permite poner en juego: la libertad de elegir su campo laboral dada su agencialidad, las capacidades que los estudiantes tienen potencialmente y que en gran medida las instituciones escolares tienen contribución hacia la formación y conformación profesional.

Me parece importante incorporar el concepto de *posición original* (Rawls, 1995), que encuentra su génesis en el estado de naturaleza (Locke, 1689/1983), (Rousseau, 1762/2003), en donde se hace necesario el reconocimiento de dos principios fundamentales: la libertad y la igualdad que son referentes de la justicia y de la democracia.

Pensemos en lo que sucedía con personas dedicadas al arte en el Barroco quienes eran incorporadas a actividades laborales tanto para la aristocracia como para la burguesía, en donde si alguien mostraba su talento para producir en el arte y su disposición a hacer lo que las elites determinaban, entonces eran acogidos por las instituciones encargadas de repartir las oportunidades, de tal manera que los artistas tenían trabajo en múltiples modos: como productores de ideas, productores de obras, productores de técnicas, productores de materiales, maestros del arte, entre otras muchas incursiones laborales por las cuales recibían sustento económico y reconocimiento social.

Cabe destacar que los creadores de arte, solicitaban sus condiciones laborales y derechos, dado el conocimiento que ellos tenían sobre sus talentos y su trabajo técnico, lo cual los llevaba a posicionarse como portadores de servicios y en donde sí se requería de ellos, se debían otorgar: sustento económico, alimento, vestido, reconocimiento social y en ocasiones político.

Los planteamientos anteriores implicaron que sólo se colocaran laboralmente los creadores de arte idóneos para los intereses de las elites de poder, además que quienes se dedicaban a producir para el arte sólo vieran a los talentosos, excluyendo a los otros que tenían creaciones pero que no convenían a los intereses políticos y sociales.

En contraposición a esto, surge la idea de *posición original* (Rawls, 1995) en donde una serie de representantes dedicados a la docencia en el arte, pudieran desconocer su posición de talento y ventaja *poieticas* en aras de la obtención de oportunidades, con la intención de que se distribuyeran oportunidades para todos y no únicamente para los más talentosos. Desde el ámbito que venimos discutiendo de los egresados de las EBAEM, se puede decir que el diseño de políticas públicas desde la posibilidad de un *velo de la ignorancia* (Rawls, 1995), es ya una oportunidad porque se estaría pugnando por los derechos de los potenciales docentes de arte y no únicamente por los más aventajados como ocurría en el Barroco.

Hoy día los jóvenes prefieren estudiar carreras técnicas con énfasis en tecnología, con miras a la incorporación laboral en las grandes empresas y prefieren dejar su interés por el arte, ubicándolo tan sólo como un talento o un pasatiempo. Esto preocupa y nos hace pensar en la posibilidad de generar políticas públicas en educación (Tamayo, 1997) (Barba & Zorrilla, 2010) que permitan la inclusión laboral en las escuelas de educación básica de quienes estudian carreras relacionadas con áreas artísticas

Es necesario mencionar que el arte es uno de esos campos de formación en el que los jóvenes no encuentran oportunidades (Rawls, 1995) (Sen, 2000) laborales que les permitan vivir de manera digna, porque lo que ellos producen no son precisamente *mercancías* que puedan poner a la venta, aunque probablemente si algunos servicios derivados de la *poiesis* propia del arte, en donde ellos producen ideas que algunas veces son puestas en pequeños proyectos que les sirven para ir percibiendo ingresos para subsistir.

Sin embargo, la docencia hace que, de un modo u otro, el egresado pueda continuar desplegando su potencial creativo y de esa manera contribuir al desarrollo del sentido estético-artístico en los niños, niñas y adolescentes en aras de acercarse de un modo libre al arte y sus contextos.

b) Intereses laborales de algunos de los egresados de las licenciaturas de las EBAEM

Algunos egresados de las EBAEM, tienen una confrontación tanto de ideas como de emociones porque han llegado a culminar sus carreras profesionales en áreas artísticas tal como lo eligieron al ingresar, en base ello amplían su acervo de conocimientos a mano que permite la interacción con la realidad social en la que están inmersos (Schütz, 1995), participando en este sentido como agentes que heredan a las siguientes generaciones nuevos horizontes de sentido del arte y su producción, sin embargo existen momentos en los que se pone en contradicción ala libertad referida por Sen (2000) en su obra *Libertad y desarrollo*, por dos causas primordiales que son: por un lado la libertad de elegir la carrera que ellos desean entre múltiples opciones que hay y eso produce una posibilidad de pensarse agentes de cambio y por otro lado la restricción libertaria que se da al egresar en donde las opciones laborales ya no existen como tal y sobrevienen tres modos de estar ante ese mundo: a) desempleados, b) haciendo actividades laborales ajenas a las áreas artísticas y c) incursionando en la docencia de arte en alguna institución escolar de nivel básico.

Este panorama es lo que hace pensar en injusticia, falta de oportunidades, desigualdad y por lo tanto el advenimiento de una política social sin democracia (Rawls, 1995) (Sen, 2000), así como la ausencia de políticas públicas situadas⁵ (Tamayo, 1997) que conduzcan a la incorporación de estos jóvenes egresados a los campos laborales y con esto quiero decir que desde la perspectiva de las capacidades y funcionamientos: de nada sirve tener las capacidades para la docencia en arte, si no se tiene lugar, espacio y recursos para llevarlo a cabo. Por tanto, vuelvo al punto inicial en donde es necesaria una nueva gestión pública que

⁵ También es necesario situar lo que entendemos por política pública dado que existen muchas perspectivas al respecto, sin embargo, la idea de Tamayo (1997) sobre cómo se elaboran políticas públicas es interesante porque sugiere que se siga un proceso o ciclo de construcción que considere: la identificación de un problema a resolver, el diseño de posibles soluciones, la adopción de algunas alternativas previamente planteadas, la implementación de la alternativa seleccionada y por último la evaluación de los resultados que se obtienen, esta idea está relacionada con la propuesta que hacen Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla (2010) en el contexto de las políticas públicas en educación.

apoye a los egresados de las EBAEM para la inclusión laboral en instituciones escolares de educación básica toda vez que no existen carreras profesionales en las Escuelas Normales del Estado de México que posibiliten la formación de docentes con miras a conformación de sentido estético-artístico en los estudiantes de la educación básica.

Lo dicho anteriormente se encuentra fundamentado en las Estadísticas del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en donde se visibiliza que la matrícula por licenciatura de las escuelas normales de México en áreas artísticas durante el ciclo escolar 2017-2018 únicamente se encontraba radicada en 3 estados de la república: Baja California Norte con 12 estudiantes matriculados, en San Luis Potosí 23 y en el estado de Yucatán 130, lo cual genera un aproximado global de 165 docentes formados en áreas relacionadas con arte. (SIBEN, 2018)

Siendo el Estado de México la entidad que congrega la mayor matrícula de estudiantes normalistas en todo el país y según estas mismas estadísticas cuyo resultado es de 7118 docentes en formación y ninguno matriculado en áreas artísticas dado que no existe una oferta de Licenciaturas en dichas áreas.

Ante un abandono casi total en todo el país de docentes que están relacionados con el asunto artístico, surge una fuerte contradicción que tiene que ver con la reforma al artículo tercero constitucional en el cual se propone enfatizar las artes y la música (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.], 2019), sin embargo, la oferta en las Escuelas Normales es inexistente por lo menos en 29 entidades en donde está incluido el Estado de México, de modo que hace falta ver las posibilidades de diseñar políticas públicas en educación (Tamayo, 1997) (Barba & Zorrilla, 2010) situadas, que permitan una solución a la carencia de docentes que posibiliten el sentido estético-artístico (Galicia, 2019) de los estudiantes de educación básica.

Justo aquí es donde los egresados de las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México tienen la posibilidad de incursionar en la docencia de estos campos

artísticos que son tan importantes porque les dan la oportunidad a los estudiantes de conocer el mundo desde una mirada artística y estética.

c) Políticas públicas que permitan la inclusión laboral de los egresados de las EBAEM en áreas artísticas de las instituciones de educación básica

Al llegar a este punto, me parece importante decir que se pueden elaborar políticas públicas pensadas y plateadas desde opción docente en las instituciones de educación básica, en consideración de las capacidades que han conformado los egresados en su paso por instituciones profesionales pero que dada la diversidad de las juventudes y los requerimientos sociales no pueden incorporarse porque los espacios se encuentran cooptados por egresados de normales que no tienen una preparación profesional en áreas estético-artísticas.

Por ello es necesario plantear la realización de un diagnóstico (Tamayo, 1997) ubicado en las EBAEM que permitan conocer los modos de inserción de los egresados que han sido formados y por supuesto los intereses que tienen dada esa libertad planteada por Rawls (1995) y Sen (2000) para elegir su campo laboral. El caso de estas instituciones es muy interesante porque están contribuyendo a la formación no de artistas sino de posibles docentes que tienen en su malla curricular una parte de formación pedagógica, por tanto podría ser viable la contratación de los egresados para resarcir la carencia de docentes en áreas artísticas que las propias normales no han podido cubrir, esto se evidencia en la convocatoria para ciclo escolar 2019-2020 en donde no hay oferta de formación de Licenciaturas relacionadas con el arte. (SEDUC, 2019)

Es importante tomar cartas en el asunto y formular alternativas de solución (Tamayo, 1997), con perspectivas de libertad, igualdad, justicia y democracia en donde se puedan hallar diversos modos de apoyar las causas de los estudiantes de arte implicados, estas tendrán su natalidad en las posibilidades de justicia distributiva (Rawls, 1995) que el estado tenga a la mano.

En este sentido se propone el apoyo para los egresados de Licenciaturas de arte en sus diversas áreas de formación por distintos medios y diversas instituciones, para iniciar actividades laborales en donde pongan en juego sus capacidades pedagógicas en el arte. En un acto de reparto de oportunidades (Rawls, 1995) (Sen, 2000) que implica también una práctica de la justicia en donde existan maneras de apoyar a quienes tienen desventajas como los egresados de las EBAEM, frente a los aventajados que son los que estudian carreras normalistas y que tienen algunas preferencias para participar en los procesos de selección de docentes en el Estado de México.

La implantación de una política pública situada (Tamayo, 1997) ante la necesidad de docentes de áreas artísticas en las instituciones de educación básica en las EBAEM, podrían ser un cimiento importante para posibilitar una formación de mayor calidad y como lo dice el artículo tercero constitucional para enfatizar el arte y probablemente el impacto en otros sectores de formación artística como pueden ser el Conservatorio del Estado de México.

Como en toda política pública es necesaria la evaluación de resultados obtenidos (Tamayo, 1997) que permitan valorar lo que va sucediendo en un tiempo y un espacio para ver las contingencias halladas en el camino, es decir tomar nota de lo que va ocurriendo para continuar con aquello que va funcionando y evitar lo que no tiene sentido. Desde esta idea se propone realizar un seguimiento de los egresados de las EBAEM ante una función docente para realizar una expansión hacia otros estados de la república para resolver el problema ya planteado en este escrito.

METODOLOGÍA

La ponencia está construida a partir del trabajo desarrollado en tres Escuelas de Bellas Artes del Estado de México ubicadas en Amecameca, Ecatepec y Texcoco 1, en donde se llevaron a cabo conversaciones con egresados de estas instituciones: ante dos condiciones: los primeros que han logrado incursionar en la docencia y los segundos que la ven como posibilidad, de ahí se realizó el referente empírico que dio pie a hacer una propuesta de política pública que emerja como un modo de cooperar con las Escuelas Normales en la formación del profesorado dado

que existen estadísticas que hacen visible la deficiencia en las áreas relacionadas con el arte.

El enfoque epistemológico en el que se ha construido este texto es a partir de la multirreferencialidad propuesta por Ardoino (2018) y la complejidad de Morin (2004). La propuesta de política pública en educación está desarrollada desde las recomendaciones para elaborar política pública de Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla (2010) y del análisis de las políticas públicas de Tamayo (1997), está situada en un contexto de análisis desde la *Teoría de la justicia de* (Rawls, 1995) y los conceptos de desarrollo y libertad de Amartya Sen (2000).

CONSIDERACIONES FINALES

Las condiciones económicas, políticas y socioculturales de los egresados de las EBAEM son diversas y complejas de tal suerte que el diseño de políticas públicas, requieren de un diálogo permanente con el estado para ir reconociendo de modo concomitante los intereses y las contingencias acaecidas en estos sectores para distribuir las oportunidades en base a las capacidades y funcionamientos (Sen, 2000)

Es evidente que existen dificultades para toma de decisiones sobre políticas públicas para la inclusión laboral en la docencia en artes de los egresados de las EBAEM, debido a que no se pueden hacer desde el buró como lo hacen los políticos, tampoco es suficiente con implementar lo que los expertos en educación proponen en una especie de despotismo ilustrado, por lo que se hace necesario un contacto continuo y constante con los sectores artísticos a los que van dirigidas las políticas públicas, del mismo modo la necesidad de recurrir a la investigación educativa que posibilita las decisiones viables y democráticas.

Las EBAEM son instituciones que contribuyen a la formación de estudiantes que entre sus líneas de formación se encuentra la pedagogía, por tanto, existe la posibilidad de ser un apoyo en la formación de profesores en las áreas artísticas de las escuelas de educación básica, dado que las Escuela Normales del Estado de México no ofertan Licenciaturas con esos perfiles.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (12 de junio de 2018). *Ardoino, Jacques. "El análisis multirreferencial", en Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes de journées*. Obtenido de "El análisis multirreferencial", en Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes de journées:
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Barba, B., & Zorrilla, M. (2010). Recomendaciones para la elaboración de políticas. En B. Barba, & M. Zorrilla, *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas* (págs. 441-475). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2019). *Artículo 3º [Capítulo II]*. Ciudad de México: H. Congreso de la Unión. LXIV Legislatura.
- Galicia, B. (22 de noviembre de 2019). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa :
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2348.pdf>
- LII Legislatura, d. E. (1917). *Constitución Política del Estado de México*. Toluca, México: Gaceta de Gobierno del Estado de México.
- Locke, J. (1689/1983). *Ensayo sobre el gobierno civil*. México,: Aguilar.
- LVII Legislatura, d. I. (2011). *Ley de Educación del Estado de México*. Toluca, México: Periódico oficial de la Gaceta del Gobierno del Estado de México.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica. . Rousseau, J. (1762/2003). *El contrato social*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu.

SEDUC. (09 de junio de 2019). *Tarea Común*. Obtenido de Órgano Informativo de la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Académico: <https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/tc/t104.pdf>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.

SIBEN. (5 de enero de 2018). *Estadísticas SIBEN*. Obtenido de <https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. y. Bañon, *La nueva administración pública* (págs. 2-22). Madrid: Alianza universidad.

REFORMAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN BÁSICA: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Dafne Anahí Estrada Olmos
Armando Quezada Chávez
Norma Alicia Camarillo Calzada

dafana@hotmail.com

Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"

**Línea temática: Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4^a.
Transformación.**

RESUMEN

La política educativa ha permeado la calidad de la educación en México a través de las reformas que impactan el desarrollo de los planes y programas de estudio, además de las prácticas pedagógicas. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la perspectiva de los alumnos de 5º semestre de la generación 2017-2021 de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Formación Cívica y Ética de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, quienes han realizado su práctica docente con diversas reformas curriculares, que generan incertidumbre sobre su desempeño profesional y su ingreso al servicio docente.

La metodología implementada en esta investigación fue de corte cualitativo y se llevó a cabo por medio de un grupo de enfoque para conocer desde la perspectiva de normalistas los cambios a nivel metodológico que debieron implementarse desde el plan de estudios 2011 hasta la actualidad. Se encontró que, los maestros en formación identifican diferencias entre las propuestas curriculares de los planes de estudio 2011 y 2018 en Educación Básica, sin embargo, no percibieron prácticas docentes diferenciadas, ni recibieron orientaciones para adecuar su planeación, sus contenidos o sus estrategias a la aplicación de un plan de estudios específico.

Palabras clave: reformas curriculares en México, planes y programas de estudio, práctica educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la última década, la educación en México ha transitado por dos momentos culminantes; el primero, la Reforma Educativa del 26 de febrero de 2013 que modifica los artículos 3o., fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona la fracción IX al artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2013); el segundo, con la denominada contrarreforma del 15 de mayo de 2019 por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019).

Estos cambios a las reformas educativas han dado lugar a Planes y Programas de estudio en Educación Básica, que necesariamente tendrían que cambiar la preparación que reciben los alumnos de las escuelas normales del país para que puedan reproducir prácticas acordes a las propuestas curriculares vigentes.

La generación 2017-2021 de la Licenciatura en Educación Secundaria en México, comenzó su formación docente bajo las directrices del Plan de Estudios 1999 en Educación Normal (SEP, 2010); sin embargo, su preparación profesional se ha visto impactada por las reformas al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como por planes y programas de estudio de Educación Básica (2011, 2018), que generan incertidumbre sobre su desempeño profesional y su ingreso al servicio profesional docente.

Durante su trayecto formativo, dicha generación de estudiantes tuvo su primer acercamiento a la observación de la práctica con alumnos que cursaban su educación secundaria bajo el esquema que plantea el Plan de Estudios 2011. No obstante, cuando acuden a su primera experiencia como docentes frente a grupo (Ciclo Escolar 2018-2019), en nuestro país entra en vigor en Educación Básica el llamado Nuevo Modelo Educativo.

Posteriormente, durante el tercer y cuarto semestre de su trayecto de formación profesional realizan práctica docente con alumnos de primer grado de secundaria con el Nuevo Modelo Educativo y con estudiantes de segundo y tercer grado que continúan con el Plan de Estudios 2011.

Para la jornada de práctica 2019-2020, los maestros en formación se enfrentaron a atender alumnos de tercer grado del Plan de Estudio 2011, además de intervenir con estudiantes de primero y segundo grado que se forman con el Nuevo Modelo Educativo 2018, mientras que para el ciclo escolar 2020-2021, por primera vez los estudiantes practicarán con la propuesta curricular del 2018 en los tres grados de secundaria.

Finalmente, cuando esta generación de alumnos concluya su formación docente e ingresen al Servicio Profesional cubriendo los requisitos constitucionales y legales vigentes exigibles, habrán de desempeñarse en el ejercicio docente bajo el esquema de los nuevos planes y programas de estudio en proceso de elaboración, de conformidad con las directrices que al efecto señala la “Nueva Escuela Mexicana”.

A partir de lo anterior, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes de 5° semestre de la generación 2017-2021 de la Licenciatura en Formación Cívica y Ética de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, acerca de las diversas transiciones de las reformas curriculares que han vivido durante su trayecto formativo?

MARCO TEÓRICO

La Educación Secundaria en México, alcanza relevancia como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual se establece como objetivo para nuestro país “una profunda transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional, para dar paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas” (SEP, 2011, p.15).

Si bien, la educación secundaria ya se venía impartiendo en nuestro país, fue hasta marzo de 1993, cuando se establece su obligatoriedad en la Carta Magna (DOF, 1993), sin embargo, es hasta 1999 cuando se crea un plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria, que a la fecha sigue vigente y en proceso de liquidación con la Generación 2017-2021.

Los principios en que se fundamenta una reforma educativa parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que deben privilegiarse para lograr la mejora de la calidad en la educación (SEP, sf).

Esta necesidad constituye la principal razón de la existencia de un plan de estudios nacional que, mediante un conjunto de propósitos, contenidos básicos y formas de organización, garantiza una

formación común, adecuada a las principales finalidades del sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, permite atender las principales demandas que la diversidad regional, social y cultural del país le exige al sistema educativo y, en particular, al ejercicio docente. La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone (SEP, sf).

El Plan de estudios para Educación Normal y el correspondiente a Educación Básica son documentos que precisan los lineamientos que regulan los contenidos, la organización y las formas de trabajo para lograr los propósitos educativos vigentes. En este sentido, resulta indispensable que ambas propuestas pedagógicas se alineen a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica (SEP, sf), sin embargo, una problemática que enfrenta la Generación 2017-2021 de alumnos de la Licenciatura en Cívica y Ética es la falta de coincidencia entre su formación derivada del plan de estudios 1999 para Educación Normal y los Planes de estudio para Educación Básica (2011, Nuevo Modelo Educativo 2018 y la Nueva Escuela Mexicana).

Planes de estudio en Educación Básica

Con la entrada en vigor de un plan de estudios se concretan las concepciones ideológicas, sociales, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo (Murillo, 2012). En el caso del Plan de estudios 2011 en Educación Básica el planteamiento estaba encaminado a desarrollar en los estudiantes competencias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, centrar la atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para el logro de aprendizajes esperados.

Este plan de estudios “propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el Siglo XXI desde las dimensiones nacional y global” (SEP, 2011, p. 25). Además, busca desarrollar actitudes prácticas y valores, sustentados en la democracia, el respeto, la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, etc. Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana.

Por otro lado, el Nuevo Modelo Educativo 2018 se sustenta en un enfoque humanista orientado al desarrollo de aprendizajes clave que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, implementando en la propuesta curricular el trabajo con las áreas personales y sociales de los alumnos, permitiendo la autonomía curricular y organizando los contenidos por campos de formación académica (SEP, 2017).

(...) tiene como fin último una educación de calidad con equidad, donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos (...) Adicional a los campos de la formación académica, el desarrollo personal y social de los alumnos se incorpora como parte integral del currículo con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Al mismo tiempo, se otorga a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio (SEP, 2017, p.1).

La propuesta más actual en las reformas curriculares se refiere a la Nueva Escuela Mexicana, misma que sustenta sus bases en lograr una educación pública incluyente, con equidad y excelencia (SEP, 2019), último término que se entiende como “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 2019).

A continuación y a modo de resumen, se muestra una tabla comparativa de las principales diferencias entre el Plan de estudios 2011, el Nuevo Modelo Educativo 2018 y la Nueva Escuela Mexicana.

Tabla 1. Comparativo entre planes de estudio para Educación Básica (2011, Nuevo Modelo Educativo y Nueva Escuela Mexicana)

<p>PLAN 2011</p>	<p>NUEVO MODELO EDUCATIVO 2017</p>	<p>NUEVA ESCUELA MEXICANA Entrará en vigor a partir del ciclo escolar 2021-2022.</p>
<p>ENFOQUE POR COMPETENCIAS</p> <p>12 PRINCIPIOS PEDAGOGICOS.</p> <p>1.- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.</p> <p>2.- Planificar para potenciar el aprendizaje.</p> <p>3.- Generar ambientes de aprendizaje.</p>	<p>ENFOQUE HUMANISTA</p> <p>14 PRINCIPIOS PEDAGOGICOS.</p> <p>1.- Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.</p> <p>2.- Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.</p> <p>3.- Ofrecer acompañamiento en el aprendizaje.</p>	<p>ENFOQUE POR COMPETENCIAS</p> <p>Promueve la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, los estilos de vida</p>

<p>4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. 5.- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los aprendizajes esperados. 6.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. 7.- Evaluar para aprender. 8.- Favorecer la inclusión para atender la diversidad. 9.- Incorporar temas de relevancia social. 10.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. 11.- Reorientar el liderazgo. 12.- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.</p> <p>Perfil de egreso: Define la progresión de lo aprendido articulando la educación básica (preescolar, primaria y secundaria)</p> <p>Organización curricular: 4 campos formativos: Lenguaje y comunicación Pensamiento matemático,</p>	<p>4.- Conocer los intereses de los estudiantes. 5.- Estimular la motivación intrínseca del alumno. 6.- Reconocer la naturaleza social del conocimiento. 7.- Propiciar el aprendizaje situado. 8.- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje. 9.- Modelar el aprendizaje. 10.- Valorar el aprendizaje informal. 11.- Promover la interdisciplina. 12.- Favorecer la cultura del aprendizaje. 13.- Apremiar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje. 14.- Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.</p> <p>Perfil de egreso: Define la Progresión de lo aprendido articulando la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y medio superior)</p> <p>Organización curricular: 3 componentes curriculares: Campos de formación académica,</p>	<p>saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente.</p> <p>Los Primeros pasos de la Nueva Escuela Mexicana son los siguientes:</p> <p>-Ubicar a las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) al centro del quehacer de la escuela. -No dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes. Equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela. -Vivir la honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad y confianza en los planteles escolares. Fortalecer la educación cívica en todos los grados. -Fortalecer la convivencia familiar, a fin de que las madres y padres participen activa y positivamente en la formación integral de nuestros estudiantes. -Promover el arte y la actividad física como herramientas potentes para el desarrollo emocional, físico e intelectual de los estudiantes.</p>
--	--	---

<p>Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia</p> <p>4 estándares curriculares: 3ero de preescolar, tercero de primaria, sexto de primaria y tercero de secundaria.</p> <p>Centrado en: Los Aprendizajes Esperados</p> <p>Componentes del sistema educativo: Docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y planes y programas de estudio.</p> <p>Ejecución: Rígido y prescriptivo. Flexible y brinda cierta autonomía. Retos siglo XXI: Dominio de las tecnologías y el inglés como segunda lengua.</p> <p>Evaluación:</p>	<p>Ámbitos de autonomía curricular y Áreas de desarrollo personal y social</p> <p>4 niveles: Al término de preescolar, al término de primaria, al término de secundaria y al término de medio superior.</p> <p>Centrado en: Los Aprendizaje Clave</p> <p>Componentes del sistema educativo: Gobierno Federal, Autoridades Educativas Locales, el INEE, el Sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo</p> <p>Ejecución: Flexible y brinda cierta autonomía.</p> <p>Retos siglo XXI: Necesidad de comunicarse en español, lengua indígena, inglés, pensamiento lógico matemático y científico y trabajar de manera colaborativa.</p> <p>Evaluación:</p>	<p>-Impulsar la educación plurilingüe e intercultural.</p> <p>El currículo de la Nueva Escuela Mexicana tiene las siguientes características en su ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compacto y accesible -Flexible y adaptable al contexto -Factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible -Atiende equilibradamente los diferentes ámbitos de formación del ser humano -Contribuye a formar personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas -Fortalece la formación de los niños en las convicciones a favor de la justicia, la libertad, la dignidad y otros valores fundamentales.
---	---	--

Evaluación para mejorar (incluyendo a los docentes)	Evaluar para aprender (únicamente al estudiante)	
--	---	--

METODOLOGÍA

Esta investigación de corte cualitativo se llevó a cabo por medio de un grupo focal para rescatar las opiniones de 24 alumnos de 5° semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria de la especialidad en Formación Cívica y Ética acerca de las reformas curriculares en Educación Básica a las que se han enfrentado en la práctica pedagógica. Los participantes se eligieron a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a que uno de los autores de esta investigación es maestro de asignatura de dicha generación.

El cuestionario que se elaboró se fundamentó en los planes de estudio 2011 y 2018 en Educación Básica. Las preguntas que se elaboraron para el grupo de enfoque se dividieron en dos secciones: las diferencias y convergencias curriculares entre planes de estudio en Educación Básica (2011-2018); y las prácticas pedagógicas diferenciadas de acuerdo a cada plan de estudios.

RESULTADOS

En este apartado se muestran las opiniones de los participantes del grupo de enfoque, considerando como primer temática las diferencias entre los planteamientos curriculares de los planes de estudio 2011 y 2018; como segunda temática las distinciones a las que se enfrentaron en la práctica pedagógica entre ambos planes.

Algunas diferencias que los participantes del estudio encuentran en los planteamientos curriculares entre el plan de estudios 2011 y el Nuevo Modelo Educativo que entró en vigor en el ciclo escolar 2018–2019 son: diferentes propuestas en el enfoque didáctico general y en específico en la asignatura de Formación Cívica y Ética, competencias y ámbitos de estudio.

(A7)... El nuevo modelo educativo hace un cambio radical en sus propósitos generales, enfoca más una organización curricular con un enfoque pedagógico haciendo uso de una autonomía curricular, cambio de contenidos así como orientaciones didácticas nuevas para el docente.

(A2)... El plan 2011 se plantea la formación desde un enfoque por competencias, mientras que el nuevo modelo educativo 2018, trabaja sus principios pedagógicos con un enfoque más humanista centrado en los aprendizajes clave.

(A1)... primeramente en el plan 2011, se habla de manera específica en la formación, es decir, educar con valores y los aborda, mientras que en el plan 2018 los aborda de manera general, planteando únicamente educar para la vida, dejando al docente su capacidad de comprender, analizar desde la formación de los derechos humanos.

En el enfoque 2011 los alumnos encuentran que la formación ciudadana está encaminada a lograr competencias cívicas y éticas, mientras que en el enfoque pedagógico 2018, considera como referente para la actuación ética a los derechos humanos y los principios democráticos. Por otro lado, hacen una diferencia clara en los enfoques, mencionando en el Plan 2011 la formación de competencias (sin volverse un referente para trabajarlas en el aula) y en el 2018 una formación humanista.

En cuanto a las prácticas pedagógicas diferenciadas entre los distintos planes de estudio, las preguntas que se realizaron a los estudiantes tenían el objetivo de conocer su propia experiencia en las prácticas docentes y las recomendaciones o aportaciones que recibieron de los maestros titulares de las escuelas secundarias con respecto al formato de planificación y a su quehacer docente de acuerdo a lo planteado para el 2011 y 2018.

(A20)... en el 2011 en primer grado no se llevaba la asignatura de Formación Cívica y Ética, se impartía a partir del segundo año, entonces con el Nuevo Modelo Educativo se implementa desde primero, pero los temas de este grado se relacionan mucho con los de segundo del 2011. Tuvimos, la mayoría problemas porque abordamos los temas de la misma manera tanto en primer año como en segundo porque son temas muy similares o incluso iguales, como la sexualidad. Ahí está el problema que no debemos de abordarlos de la misma manera son aprendizajes esperados diferentes.

(A11)... se abordaron de la misma manera, por lo mismo de los temas, como eran lo mismo, no había necesidad de cambiar las estrategias aunque si deberíamos de haberlo hecho.

De acuerdo a los estudiantes el principal problema fue la forma de abordar los temas, puesto que la propuesta curricular entre un plan y otro había cambiado suponiendo transformaciones en el quehacer docente y los propósitos disciplinares específicos de cada tema, así como las competencias o aprendizajes a desarrollar dependiendo del plan de estudios que se contemplará para la planificación de la asignatura.

En cuanto a las sugerencias o aportaciones que realizaron los titulares de grupo, los alumnos coinciden en que fueron cambios menores que no implicaban transformaciones a la práctica pedagógica, lo cual deja entrever la desinformación general entre las diferencias metodológicas que debieron ocurrir entre planes de estudio.

(A3)... Apenas en una secundaria, una maestra titular que trabaja en los tres grados, me señaló que en la planeación didáctica de tercer grado debo de incluir el número de sesión, en cambio, para primero y segundo se modifica a hora lectiva.

(A4)...Ninguna. Pero, algunos tutores nos proporcionaron un acompañamiento al momento de elaborar la planificación y nos sugerían actividades para los grupos e incluso nos recomendaban no tomar los libros de los alumnos como únicos materiales para planear y tener la disposición para investigar otras fuentes.

(A 24)... Se enfocan en los datos generales y curriculares como el bloque, tema, aprendizaje esperado y también la revisión va dirigida en la congruencia del aprendizaje esperado con las estrategias a implementar.

(A18)... Desde el formato que se va a trabajar, desde si lo asigna la OPD o la maestra titular de la escuela escuelas, se enfocan en revisar los datos contextuales y curriculares como el bloque y los tres momentos de la sesión y los aprendizajes esperados y el apartado de adecuación.

(A15)... Al momento de la revisión se identificó que la revisión fue general salvo algunos correcciones de datos generales o curriculares pero en si la planeación o su estructura fue la misma.

(A19)... hubo recomendaciones leves, solo cambiar estrategias de acuerdo a las edades y al grado que se estaba abordando, pero no por las diferencias en los planes de estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las respuestas en el grupo de enfoque se concluye que los estudiantes que participaron en el estudio identifican algunas diferencias en los planteamientos del plan de estudios 2011 y 2018 en Educación Básica, sin embargo, no percibieron prácticas docentes diferenciadas, ni recibieron orientaciones para adecuar su planeación, sus contenidos o sus estrategias a la aplicación de un plan de estudios específico. Esto último, probablemente debido a que, como menciona Martínez (2017) para que un plan de estudios llegue al aula debe incluir la elaboración de materiales que concreten el currículo, una adecuada formación inicial, así como capacitación para ponerlo en práctica, de tal forma que los alumnos consigan alcanzar los aprendizajes esperados.

Con lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de promover esfuerzos conjuntos desde la preparación que se ofrece en las escuelas normales del país, para dar a los maestros en formación orientaciones pedagógicas adecuadas que los dispongan para el ejercicio profesional docente, de acuerdo a las exigencias del siglo XXI.

En congruencia con lo anterior, se concluye que nuevas formas de concebir la educación y sus procesos de enseñanza-aprendizaje implicarían para la formación inicial de los docentes en las escuelas normales ajustar su preparación profesional a estas transformaciones y a las demandas de los planes de estudio vigentes en Educación Básica.

La entrada en vigor de un plan de estudios viene acompañado de planteamientos curriculares y metodológicos específicos. Conocer estas diferencias permite a los docentes ajustar sus prácticas pedagógicas a los requerimientos del contexto educativo vigente. En este sentido, de acuerdo con la (SEP, sf) existe “un problema grave, muy común en las transformaciones académicas, que consiste en la falta de coincidencia —y aún la contradicción— entre las finalidades educativas que se expresan formalmente en un plan de estudios y el tipo de actividades académicas que realmente se llevan a la práctica en el aula”.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (1993). Ley General de Educación (13 de julio de 1993). Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- DOF (2013). Reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (26 de Febrero de 2013). Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- DOF (2019). Reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (15 de Mayo de 2019) Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019
- Martínez, F. (2017). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XL (159). México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (sf). Criterios y orientaciones. Licenciatura en Educación Secundaria. Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/criterios>

- SEP (2010). Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Secundaria. MÉXICO: SEP.
Recuperado de: <http://www.ensch.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Plan-de-Estudios-1999-Lic-en-Educ-Sec.pdf>
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. MÉXICO: SEP. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (2017). Nuevo Modelo Educativo. Resumen ejecutivo. MÉXICO: SEP. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>.
- SEP (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica.
MÉXICO: SEP. Recuperado de:
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN A EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL PABLO LIVAS, GENERACIÓN 2018

Línea temática:

Políticas educativas para la formación docente en el marco de la 4º transformación

Mireya Chapa Chapa

Escuela Normal Pablo Livas

Doctorado en Innovación Educativa

Profesora

mireya.chapa@normalpablolivas.edu.mx

Reporte de investigación

Resumen

En concordancia con la política educativa y la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales propuesta por el gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador, es necesario que las instituciones revisen propuestas innovadoras de formación docente e iniciativas internacionales que aseguren la pertinencia y calidad de la oferta educativa de las instituciones, para lo que es necesario contar con información del contexto y las características de los estudiantes. Para la Secretaría de Educación Pública, el seguimiento a egresados es un mecanismo institucional que permite conocer el ámbito académico y laboral en el que se desarrolla el egresado, así como las nuevas demandas a la formación. En este reporte se presentan los resultados de la aplicación de un instrumento para la recopilación de información elaborado de manera colegiada a los egresados en julio de 2018. Los datos obtenidos permiten valorar la pertinencia de la formación y apoyan la toma de decisiones para la mejora continua de una escuela normal ubicada en el norte del estado de Nuevo León.

Palabras clave:

Seguimiento a egresados, resultados educativos

Antecedentes

Para la Secretaría de Educación Pública, el seguimiento a egresados es un mecanismo institucional que permite conocer el ámbito académico y laboral en el que se desarrolla el egresado, así como las nuevas demandas a la formación. Esta estrategia tiene dos propósitos:

- a. Contar con un directorio del alumnado que egresa, conocer sus expectativas de desarrollo y recabar información por un período de tiempo.
- b. Como conocer el ámbito académico y laboral en el que se desarrollan los egresados, así como conocer su opinión sobre la calidad de la formación recibida en la institución (Dirección General de Bachillerato [DGB], 2019).

Contar con un programa de seguimiento a egresados que permita recabar información acerca de la calidad de la formación recibida es de suma importancia para una institución de educación superior. De acuerdo con el resumen y las recomendaciones del estudio Educación Superior en México, Resultados y relevancia para el mercado laboral realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico {OCDE}, en México, no existe una cultura sólida de evaluación de programas que pueda informar el desarrollo de políticas basado en evidencias; por esta razón se plantea como recomendación de política pública Mejorar la información sobre la educación superior y el mercado laboral.

Para contar con más información sobre la calidad de la educación superior y el mercado laboral la OCDE (2019) propone cuatro estrategias:

1. Estandarizar y coordinar la recogida y difusión de información.
2. Elaborar pronósticos sobre las necesidades futuras del mercado laboral para ayudar a informar a la educación superior.
3. Generar información sobre los resultados de los egresados en el mercado laboral y la experiencia de los estudiantes en la educación superior.
4. Desarrollar una cultura sólida de evaluación para contribuir a un desarrollo de políticas basado en evidencia.

Sobre la utilidad de los estudios de seguimiento a egresados, la OCDE (2019) explica que las instituciones de educación superior pueden recoger información sobre los egresados de sus programas y utilizarla junto con información externa para orientar la oferta y el contenido de programas de estudio, y ayudar a los estudiantes en la selección de una carrera.

Además, disponer de buena información sobre las instituciones de educación superior y los resultados de los programas también es fundamental para que la labor de los orientadores educativos y profesionales sea eficaz. Los empleadores también pueden utilizar esta información para identificar áreas potenciales de colaboración con las instituciones de educación superior, y, por último, los gobiernos también la necesitan para dirigir el sistema de educación superior y monitorear sus resultados de forma efectiva.

Respecto al subsistema de educación normal, Marín, Hoyos, Martínez y Herrera (2019) indican que el seguimiento a egresados no es una práctica común, aunque en algunas instituciones se cuenta con reportes técnicos. En el caso de la Escuela Normal Pablo Livas los trabajos sobre el tema se iniciaron en 2008, con la aplicación de un cuestionario para

recopilar información personal de los egresados, así como sobre su estatus académico y laboral (Guerrero, 2013).

Esta práctica se retoma en 2016, con la aplicación de un cuestionario en línea a los egresados, a seis meses de haber concluido la carrera, esto como parte de un proceso sistemático para recopilar información que retroalimente las actividades institucionales. Este cuestionario es una adaptación del modelo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES].

Metodología

Los datos que se presentan a continuación son resultado de la aplicación del cuestionario desarrollado por el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados, en el marco del Programa de Apoyo a la Calidad educativa y Transformación de las Escuelas Normales [PACTEN] 2016 y 2017. Este cuestionario, elaborado por un equipo estatal, se aplicó a la Generación 2018, durante las primeras dos semanas del mes de noviembre de 2018, a tres meses de haber concluido la carrera. Participaron en el estudio 40 egresados de la Licenciatura en Educación Primaria [LEP] y 8 de la Licenciatura en Educación Preescolar [LPP].

La información se organizó en 39 tablas, considerando los datos recabados a partir de preguntas sobre los siguientes aspectos:

- Datos personales
 - Género
 - Edad
 - Estado civil
 - Número de hijos
- Antecedentes académicos
 - Bachillerato
 - Promedio académico de bachillerato
 - Número de años
- Actividades de la escuela normal
 - Curso de inducción
 - Promedio final de licenciatura
 - Becas y apoyos que obtuvo durante su carrera
 - Modalidad de titulación
 - Valoración del apoyo recibido por el asesor
- Empleo y otras actividades
 - Trabajo y estudio
 - Tipo de empleo
 - Promedio de horas trabajadas

- Meses trabajados
 - Trabajo actual
 - Empleo actual
- Ingreso al Servicio Profesional Docente
 - Presentó el examen
 - Razones por las que no sustentó el examen
 - Resultados del examen
 - Plaza docente
 - Tipo de plaza
 - Sistema de la plaza
 - Contrato
 - Sistema del contrato
- Cursos de apoyo
 - Responsables del curso de apoyo
 - Valoración del curso de apoyo
- Elección de la carrera
 - Escuela normal de elección
 - Tipo de institución
 - Razones para la elección de la carrera
- Escolaridad de los padres
 - Máximo nivel de estudio del padre
 - Máximo nivel de estudio de la madre
 - Trabajo y tipo de empleo del padre
 - Trabajo y tipo de empleo de la madre

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación, considerando las áreas de la encuesta y cada uno de los ítems que incluye.

Resultados

Datos personales

La Tabla 1 indica la cantidad de participantes que contestó el cuestionario, distribuida por licenciatura y género. Los datos indican que la profesión docente es elegida por mujeres en mayor medida, representando dos terceras partes de la población estudiantil en el caso de la LEP y siete octavos en la LPP.

Tabla 1

Género de los participantes

Género	LEP		LPP	
	F	%	F	%
Hombre	14	35%	1	12.5%
Mujer	26	65%	7	87.5%
Total	40	100%	8	100%

Estos datos son similares a los que se presentan a escala nacional, ya que en el ciclo escolar 2018 – 2019 la matrícula estaba conformada por 75% de mujeres y 25% de hombres (SEP, 2019).

En lo que se refiere a la edad de los participantes, los datos indican que en la LEP la mayoría de los estudiantes tiene entre 20 y 23 años, el resto, representado por 2 estudiantes, tiene entre 28 y 29. Esto no es el caso de la LPP, que presenta una mayor variación, aunque la mitad de los egresados tiene entre 22 y 23 años. Los otros rangos de edad cuentan con un estudiante, teniendo el mayor entre 29 y 30 años. La edad más frecuente de titulación en ambas licenciaturas es 22 – 23 años.

Respecto al estado civil, la mayoría de los estudiantes son solteros. En el caso de la LEP, hay estudiantes casados o en unión libre en menor medida. Los estudiantes divorciados son pocos. En la LPP los estudiantes son también en su mayoría solteros, estando la cuarta parte de la matrícula casados.

En cuanto a la conformación de la familia, el 15% de los estudiantes de la LEP y el 12.5% de la LPP tienen hijos. Esta situación puede tener impacto en el tiempo de dedicación y la organización de las tareas de los normalistas responsables de una familia.

Antecedentes académicos

En relación con los antecedentes académicos, casi todos los estudiantes provienen de una escuela pública, siendo solo el 2% quien asistió a un bachillerato particular. Esto se debe a que en la región en la que se ubica la escuela normal, la oferta de instituciones de educación media superior es limitada.

Los promedios de aprovechamiento de bachillerato de los estudiantes en la LEP se distribuyen, ubicándose la mayoría en el rango 8.0 – 8.9. Una quinta parte de los estudiantes tiene promedio en el rango 9.0 a 9.4. y el resto, que representa el 5% reportó evaluaciones entre 7.5 y 8.0.

En la LPP, los resultados se distribuyen entre las evaluaciones, obteniendo una octava parte de los estudiantes promedios en cada uno de los siguientes rangos: 9.5 a 10, 9.0 a 9.4, 8.5 a 8.9, 7.5 a 8.0. La mitad de los estudiantes indicó con promedio de 8.0 a 8.4.

Al comparar los datos entre ambas licenciaturas es posible observar, que en la LEP los estudiantes ingresan con un promedio de bachillerato más alto que en el LPP. Aunque en esta última hay jóvenes con mayor promedio, en su mayoría se ubican en el rango 8.0 a 8.4.

Respecto al promedio de años de estudio en el caso de la LEP la mayoría de los estudiantes cursó dos años de bachillerato, una cuarta parte cursó tres o cuatro años. En la LPP, los datos indican que la mayoría de los jóvenes cursó tres años de bachillerato, una cuarta parte estudió dos años y una octava parte cuatro años o más.

Actividades de la escuela normal

En este apartado se solicita información acerca de las actividades que realiza la escuela normal como parte de la formación. El curso de inducción se imparte de manera previa al ingreso a la licenciatura, ya sea en educación preescolar o en educación primaria. Respecto a la información solicitada, todos los estudiantes reportan que el curso de inducción les permitió conocer el perfil de egreso, entender el concepto de educación, conocer la institución, la malla curricular y el trabajo que realiza un docente.

En relación con el promedio general de aprovechamiento al término de la licenciatura, en la LEP, el porcentaje que obtiene un promedio superior a 9.5 es mínimo. 17.5% de los estudiantes tiene un promedio superior a 9.0. 52.5% tiene un promedio final en el rango 8.0 a 8.9. 27.5% de los estudiantes tiene promedio de 7.5. Si se comparan estos datos con los del bachillerato es posible observar una tendencia a tener menor promedio, es decir son más los estudiantes que tienen promedios regulares o bajos.

En la LPP la tendencia en el decremento de los promedios es similar, son más los estudiantes que obtienen un promedio más bajo, que aquellos que obtienen una calificación superior a 9.0.

Respecto a los apoyos obtenidos, los datos indican que hay un apoyo importante a los alumnos de la institución a través de los distintos programas de becas. En la LEP, tres cuartas partes de los estudiantes recibió algún tipo de apoyo, mientras que en la LPP el total de los jóvenes.

Los distintos programas de becas incluyen la Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y el Servicio social (BAPISS), así como de Manutención y transporte, ambas de presupuesto federal. Asimismo, la escuela oferta becas institucionales a estudiantes que participan en actividades artísticas, culturales y deportivas.

En la LEP, tres cuartas partes de la población estudiantil cuenta con la BAPISS, una cuarta parte recibió el apoyo de Manutención y transporte. Una quinta parte recibe una beca interna. En la LPP, todos los estudiantes reciben la BAPISS, la mitad el apoyo de Manutención y transporte y solo una persona recibe un apoyo institucional.

Al finalizar la carrera, el proceso de titulación implica la elaboración de un trabajo de titulación, que de acuerdo con las Orientaciones académicas para la organización del trabajo

de titulación puede adquirir tres modalidades: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias de aprendizaje y tesis de investigación. En los dos programas educativos la mayor parte de los estudiantes elige el informe de prácticas profesionales como trabajo de titulación, mientras que la tesis de investigación es elegida por un menor número de alumnos. En el caso del portafolio de evidencias, la cuarta parte de las estudiantes normalistas de la LPP lo elijen como opción de titulación, mientras que en la LEP es solo una octava parte.

Respecto a la evaluación emitida sobre el asesor de los cursos de Práctica profesional se observa una respuesta positiva. En el caso de la LEP, el 85% de los egresados considera que recibió un apoyo excelente y el resto menciona que es bueno. En la LPP, dos terceras partes de los alumnos considera excelente el apoyo del profesor.

Empleo y otras actividades

Respecto a actividades adicionales a las que se realizan en la escuela normal, en promedio, el 10% de los estudiantes tiene un empleo. Al analizar los datos es posible notar que la mayoría de los alumnos de la LEP no tiene un empleo, y en el caso en la LPP se da una situación similar.

En relación con la información anterior, se preguntó a los egresados que reportaron tener un empleo durante su formación, en qué área se ubicaba, destacando que la mayoría no proporcionó información.

Respecto al promedio de horas de trabajo, aquellos estudiantes que tienen un empleo reportaron que en promedio trabajan entre 25 y 36 horas por semana, y poseen una antigüedad de entre 37 y 42 meses. En el momento de contestar la encuesta, todos los egresados se encuentran trabajando, con un empleo obtenido por sus resultados en los procesos de ingreso.

En la LPP el 100% de los egresados está realizando una labor como profesionista en el área de la educación, mientras que en la LEP es casi el total, ya que el 5% de los egresados se desempeña como auxiliar en tareas administrativas.

Ingreso al Servicio Profesional Docente

Casi todos los estudiantes de la LPP participaron en el proceso de ingreso al servicio profesional docente, así como el 100% de la LEP. Cabe aclarar que el estudiante que no se registró para participar consideró que no estaba lo suficientemente preparado.

Respecto a los resultados del concurso de ingreso al servicio profesional docente, los datos de la Tabla 2 indican que todos los estudiantes egresados de la LPP obtuvieron un resultado idóneo, mientras que la mayoría de los estudiantes de la LEP obtuvo también resultados favorables.

Tabla 2

Resultado que obtuvo en la evaluación del Servicio Profesional Docente

Examen	LEP		LPP	
	F	%	F	%
Idóneo	35	87.5%	8	100%

No idóneo	4	10%	0
No contestó	1	2.5%	0

Por la fecha de aplicación de la encuesta de seguimiento a egresados, el 90% de los estudiantes de la LEP se reservó su respuesta. En el caso de la LPP todos obtuvieron una plaza docente.

En relación con las actividades de preparación para la evaluación de ingreso al servicio profesional docente, el total de los egresados en julio de 2018 mencionó que recibió cursos de apoyo para prepararse y sustentar el examen de oposición para obtener una plaza docente. Asimismo, la totalidad de los egresados refiere que este curso fue impartido por la escuela normal de origen, y al valorar la percepción de los egresados sobre su preparación, los datos indican que tres cuartas partes de los egresados en ambas licenciaturas consideran que el contenido del curso fue Muy adecuado o adecuado; el 25% restante indica que el contenido de los cursos fue regular, poco adecuado o irregular.

Elección de la carrera

Al indagar sobre datos de elección de la carrera, en la pregunta si la Escuela Normal Pablo Livas fue la primera opción para cursar la carrera, la totalidad de los egresados de ambas licenciaturas respondieron que sí. En el mismo orden de ideas, el tipo de institución seleccionada como primera opción es pública o privada, en todos los casos la respuesta es pública.

Al preguntar sobre las razones para la elección de la carrera, las respuestas se distribuyen y diferencian de acuerdo con la licenciatura cursada. De acuerdo con los datos, un aspecto en común es que la razón de elección con porcentaje más alto es, tanto en LEP como en LPP la vocación y habilidades personales.

En el caso de la LEP, las razones para la elección de la carrera se distribuyen de la siguiente manera, considerado del mayor al menor porcentaje: (1) Vocación y habilidades personales, (2) Consejo de familiares y amigos, (3) Prestigio de la carrera y Plan de estudios, (4) Consejo de profesores, consejo de orientadores y tradición familiar y (5) Facilidad de ingreso y alta demanda en el mercado laboral. En la LPP las respuestas se distribuyen en menos razones, siendo estas (1) Vocación y habilidades personales, así como Prestigio de la carrera, (2) Tradición familiar y consejos de familiares y amigos, con los mismos porcentajes.

En la elección de la carrera a cursar y la institución el prestigio de la carrera es importante, así como los consejos de otras personas, particularmente los familiares. Esto se relaciona con el contexto y las características de la región en la que se encuentra la Escuela Normal Pablo Livas, que por décadas fue la única opción de educación superior para los municipios del norte del estado de Nuevo León. En 2014, fecha de ingreso de los egresados en 2018, las posibilidades de acceso a educación superior sin acudir al área metropolitana eran cursar una licenciatura en la escuela normal o la licenciatura en derecho, psicología o administración. Actualmente las condiciones son distintas, ya que, en el campus de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se proporciona una oferta educativa de ocho

programas de licenciatura de diversas facultades.

Escolaridad de los padres

Al analizar las características del contexto, y el impacto social de la institución, al ser la primera institución de educación superior para una población de cerca de 40,000 personas, ha funcionado como factor de movilidad social. En este sentido, es importante considerar aspectos relacionados con el nivel socioeconómico, en este caso los niveles de escolaridad de los padres.

Los datos indican que el nivel de estudios de los padres de familia de la generación 2014 – 2018 con mayor frecuencia es secundaria. Al analizar por licenciatura, es posible detectar diferencias de acuerdo con la licenciatura.

En el caso de la LEP; se encuentra que hay padres de familia que no estudiaron (5%) o solamente concluyeron la primaria (5%). El nivel de estudios de casi dos terceras partes de los padres es secundaria. La quinta parte de los padres tuvo acceso a educación media superior y solamente un 12.5% cuenta con educación superior universitaria.

En la LPP, casi dos terceras partes de los padres de familia concluyeron la secundaria y el resto cuenta con educación media superior. Ningún padre de familia cuenta con título universitario.

En el caso del nivel de escolaridad de la madre, los datos indican que también, en su mayoría, las madres de familia de los egresados de la Generación 2014 – 2018 cuentan con secundaria. En el caso de la LEP, hay un mayor porcentaje de madres de familia que no estudiaron (2.5%) o solamente terminaron la primaria (12.5%); un poco más de la tercera parte cuenta con secundaria y un porcentaje similar cuenta con educación media superior. El 17.5% de las madres de familia cuenta con título universitario.

En la LPP, la mitad de las madres de familia cuenta con secundaria, un poco más de la tercera parte terminó la educación superior y el resto solamente tiene estudios de educación primaria.

Otro indicador para considerar es si los padres trabajan y el tipo de empleo que realizan. Los egresados reportaron que tres cuartas partes de los padres de familia trabajan, en ambas licenciaturas. Respecto al tipo de empleo, se indica que en la LEP, la mayor parte de los padres de familia se desempeña en un trabajo con ocupaciones insuficientemente especificadas; casi la quinta parte de los encuestados no contestó y el resto se distribuye de la siguiente manera, de mayor a menor proporción: profesionista en el área de educación; trabajador en actividades agrícolas, ganaderas, comerciales, caza o pesca; funcionario público, gerente o jefe de departamento; trabajador auxiliar en actividades administrativas; comerciante, empleado de ventas o agente de ventas; operador de maquinaria industrial, ensamblador o chofer de transporte; los técnicos o profesionistas fuera del área de educación representan el menor porcentaje, con 2.5% cada uno.

En la LPP, el mayor número de padres de familia es trabajador con ocupaciones insuficientemente especificadas; una cuarta parte de los padres son trabajadores de apoyo y una octava parte se desempeña como técnico. La cuarta parte de los egresados que

participaron en la encuesta no proporcionó información.

Al analizar el empleo de las madres de familia, los porcentajes de los indicadores se revierten, un poco más de la tercera parte de las madres de familia trabajan, mientras que el resto no tiene un empleo. El porcentaje de madres trabajadoras es un poco mayor en la LPP. Respecto al tipo de empleo, los datos no son concluyentes, pues más de la mitad de los egresados de ambas licenciaturas no proporcionó información. En el caso de la LPP las madres que trabajan realizan ocupaciones insuficientemente especificadas (37.5%). En la LEP este mismo tipo de ocupación tiene el mayor porcentaje, con 25%. El resto de las madres trabajadoras se desempeña como profesionista en el área de educación, comerciante, empleada o agente de ventas y trabajador auxiliar en actividades administrativas.

Discusión

A partir de la información obtenida de la Generación 2014 – 2018 acerca de Datos personales, antecedentes académicos, actividades de la escuela normal, empleo y otras actividades, ingreso al Servicio Profesional Docente, Cursos de apoyo, Elección de la carrera y Escolaridad de los padres es posible generar un perfil de lo que se realiza en la escuela normal.

Al comparar las características de edad, género y antecedentes académicos obtenidos con los datos generados a nivel nacional es posible notar que coinciden con el perfil típico de los estudiantes de las escuelas normales: la carrera de la docencia es elegida en su mayoría por mujeres, las edades están entre los 18 y 21 años y provienen de bachilleratos públicos (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Asimismo, los jóvenes en su mayoría tienen como actividad principal el estudio, aunque una parte de los egresados mantuvo un empleo durante el transcurso de la carrera.

El prestigio de la institución y la recomendación de familiares es importante en el momento de la elección de la carrera. Estudiar para ser profesor se considera un mecanismo de movilidad social, lo que, en los municipios del norte del estado de Nuevo León, que en su mayoría son semi-urbanos es de relevancia, ya que, en casi la mitad de los casos, el nivel de escolaridad máximo de los padres de familia es secundaria.

Los datos relacionados con las actividades de la escuela normal y el ingreso al Servicio Profesional Docente dan cuenta de un alto grado de satisfacción, así como impacto positivo, ya que la mayoría de los estudiantes se integra al sistema educativo al afrontar con éxito el proceso de ingreso.

Conclusiones

Para las instituciones, los resultados de este tipo de estudios permiten realizar un acercamiento a su realidad. Los datos que proporcionan los egresados son una valiosa retroalimentación, que permite valorar el trabajo realizado en el recorrido de una cohorte generacional por la escuela normal.

En concordancia con la política educativa y la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales propuesta por el gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador, es necesario que las instituciones revisen propuestas innovadoras de formación docente e iniciativas internacionales que aseguren la pertinencia y calidad de la oferta educativa de las instituciones, pues:

“Los formadores de docentes están socialmente obligados a tomar en cuenta los contextos mexicanos, locales y únicos, pero también deberán tener referentes de otras latitudes y tomar los conocimientos de frontera pedagógicos, didácticos y disciplinares para formar a los mejores docentes que el Sistema Educativo Nacional necesita” (SEP, 2019, p. 53).

Esto sin olvidar que la esencia, y la energía más importante para el cambio educativo y la transformación está en la misma escuela, a partir de sus características particulares y su propio capital humano, de manera que:

“La excelencia de los programas que desarrolle la escuela normal deberá estar sujeta a criterios de pertinencia en función del tipo de profesional que se requiera, no solamente en educación básica, sino también en el sistema educativo y la sociedad; de ahí que su orientación no depende directamente de los cambios curriculares que se originan en otros niveles educativos, sino del diagnóstico de la realidad y evolución de la educación normal” (SEP, 2019, p. 48), y en este caso de la Escuela Normal Pablo Livas en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DGB. (30 de Noviembre de 2019). *Dirección General de Bachillerato*. Obtenido de Seguimiento de egresados: <https://www.dgb.sep.gob.mx> › Anexo1-Platica-informativa
- Guerrero, S. (2013). *Docentes noveles y con experiencia Desafíos en su desempeño profesional*. Montemorelos: Universidad de Montemorelos.
- Marín, M., Hoyos, M., Martínez, A. y Herrera, G. (2019). Midiendo la satisfacción de los estudiantes de educación normal. *Eduscientia*, 24-42.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México: elementos para su análisis*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- OCDE. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and*

Outcomes, Higher Education. Paris: OECD Publishing.
SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.* Ciudad de
México: Secretaría de Educación Pública.

DE NORTE A SUR, DE ESTE A OESTE, RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES Y URBANAS EN MÉXICO

Lic. María Eugenia Mendez Parache

memp.mara@gmail.com

Licenciatura

Mtra. Ana María Michaca Álvarez

ana_mma67@hotmail.com

Maestría

Mtro. Rodrigo Mendieta Piña

ro4mendieta@gmail.com

Maestría

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Reporte final de investigación

Línea temática: Historia de la educación Normal

Resumen

En la siguiente investigación realizamos un breve recorrido sobre la formación de los docentes de ayer que nos demuestra que en México se puede hablar de una importante tradición magisterial. El recorrido histórico, la vida e historia de las Escuelas Normales forma parte indisoluble de la tenaz pelea de los campesinos de México a lo largo del siglo XX y XXI. Sus inicios a nivel mundial se remontan al año de 1794 en Francia, en nuestro país Nacieron con la Revolución Mexicana junto con el reparto de la tierra y la formación de los ejidos. De acuerdo con Navarrete y Cazales, “la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico; preescolar, primaria, secundaria, educación física, educación especial e inclusión educativa. Actualmente existen normales rurales, urbanas y estatales. En el siguiente trabajo se recapitulara, la creación, sus orígenes y propósitos de las Escuelas Normales a lo largo y ancho de México.

Palabras claves: Escuela Normal Rural, Escuela Normal Urbana, Creación, Propósitos y Antecedentes.

La creación de las Escuelas Normales en el mundo

La formación de los profesores con carácter estatal tiene sus inicios en Alemania y Francia destacando en esta tarea Juan Francisco de la Salle a finales de 1600. Sus inicios a nivel mundial se remontan al año de 1794 en Francia, después de la Revolución Francesa, y fue Dominique-Joseph Garat, con base en una iniciativa de Joseph Lakanal y del Comité de Instrucción Pública de la Convención Nacional, propusieron crear la escuela normal bajo los siguientes términos: “Se establecerá en París una Escuela Normal, donde se requerirán, de todas partes de la república, de ciudadanos ya informados en las ciencias útiles, para aprender, bajo los profesores más hábiles en todas las clases, el arte de enseñar”.

El término normal, proviene del vocablo normar, es decir, servir de norma, regla, modelo o regla que se debe cumplir (López y Raya, 2017, p. 58).

El origen de las Escuelas Normales en México

La historia de las Escuelas Normales en México ha sido de vital importancia para el desarrollo nacional, ya que fue el medio a través del cual el país comenzó un proyecto educativo que hasta hoy en día sigue vigente. El contexto de origen de las Escuelas Normales determinó cierta estructura organizacional y curricular que poco a poco fue evolucionando. El contexto nacional tanto político como social y cultural también fue modificándose y con ello fue necesario ajustar el currículo para formar maestros con el perfil docente que favoreciera el logro de los objetivos educativos nacionales. Estando las primeras Escuelas Normales en contextos urbanos. De acuerdo con Navarrete-Cazales, “la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico; preescolar, primaria y secundaria (Navarrete-Cazales, 2015, p.1).

Con base en el modelo francés, proliferan las escuelas normales en todo el mundo y México no fue la excepción. Antes de 1820, la educación en el país estaba a cargo del clero y estaba dirigida a la clase media y alta dejando al pueblo sumido en la ignorancia sin saber leer ni escribir y sin acceso a otras formas de educación. (Barbosa, 1985, p 26). En 1820 se creó la primera Escuela Mutua que fue el antecedente en México de la Escuela Normal. La Escuela Mutua no era una escuela formadora de profesores sino de preceptores, es decir, aquellos que aconsejaban y establecían el orden. (Lafarga, 2015, p. 44).

Los orígenes y propósitos de las Escuelas Normales Rurales

Las Escuelas normales rurales surgen en la década de 1920's durante el periodo de José Vasconcelos como secretario de la recién constituida Secretaría de Educación Pública en 1921 (Barbosa, 1985, p.31). Durante su gestión se originó lo que sería la educación pública en México, la cual lucharía por desaparecer el analfabetismo creando la escuela rural y junto con ella a las Escuelas Normales Rurales (Solana, Cardiel, Bolaños 2010, p. 159), que se encargaría de proporcionar instrucción al 75 por ciento de la población. En este proyecto, los maestros tenían diversas funciones que iban desde agentes estatales de educación, de control político y construcción comunitaria. (Arredondo, 2009, p. 65).

En 1922 se inaugura la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán (Barbosa, 1985, p. 31) esta primera etapa, con muchas deficiencias pero una gran autonomía por falta de cobertura de la SEP. La falta de recursos ponía de manifiesto la creatividad de los maestros, estudiantes y campesinos. La formación de los futuros maestros rurales estaba ligada al trabajo de la tierra y a la labor social lo cual dio como resultado una gran conciencia social, cooperativismo, compromiso y esfuerzo para organizar el internado y las funciones educativas. (Civeria, 2007, p. 2

Ya en la década de 1930's, la formación de los maestros rurales pasó a ser más formal y deja de ver al maestro como integrador de los campesinos a la sociedad y lo convierte primeramente en un maestro promotor del desarrollo económico como ejidatario modelo y posteriormente con el establecimiento de la educación "socialista", como un ente político y de organización social. (Solana, Cardiel, Bolaños 2010, p. 216) Esta fue una etapa de auge a pesar de la segunda Cristiada y los reacomodos de la SEP:

...las escuelas se fueron legitimando en los espacios locales y se constituyeron en fuentes de ascenso de estatus para los estudiantes y sus familias, la mayoría de ellos de origen rural, y en una proporción importante, para hijos de ejidatarios o de pequeños propietarios. (Civeria ,2008, p. 27).

Ya para finales de 1930 y en la década de 1940's las Escuelas Normales Rurales habían perdido algunas de sus características principales sobre todo debido a los cambios de gobierno, aunque todavía conservaban algunos rasgos en su organización según apunta Civeria (2008, p. 28): "el tipo de valores que buscaba fomentar en los estudiantes y en las difíciles relaciones de estos con el gobierno."

En 1932, las escuelas normales rurales pasaron a depender del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. De inmediato surgieron las Escuelas Regionales Campesinas que eran la fusión de todas las Normales rurales y las Centrales Agrícolas e

incluso misiones culturales. Otro cambio fundamental fue que en 1934 se estableció un nuevo reglamento que estipulaba que el gobierno y dirección de la escuela estaba a cargo del Director de la escuela así como la figura de Consejo Técnico quien valoraría las faltas al reglamento y aplicaría las sanciones correspondientes, con esto se terminó por derrumbar las prácticas democráticas que habían surgido en el crecimiento normalista y fueron sustituidas por prácticas autoritarias, debido a estas circunstancias los estudiantes normalistas se agruparon y formaron en 1935, la “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México” (FECSM), dicha organización protegía y defendía a los alumnos de las injusticias que cometían los directores y maestros de dichas instituciones. Esta etapa del normalismo mexicano los Gobiernos posrevolucionarios estaban impregnados de una ideología jacobina y marxistas que se develo expresamente en el sexenio del Gral. Lázaro Cárdenas quien dio impulso a la educación socialista la cual dio pocos resultados por la aversión generada por el alto clero mexicano y durante la guerra de los cristeros.

A mediados de la década de 1940 con Jaime Torres Bodet en la SEP, promovió una tendencia educativa que se conoce con la expresión de escuela de la unidad nacional. A partir de entonces comenzó a desarrollarse lo que llegaría a ser la política de modernización educativa. A partir de entonces las normales rurales dejaron de tener un lugar importante en el discurso educativo reduciéndoles el presupuesto y, al igual que en otras dependencias la SEP, depuró al profesorado y al estudiantado calificado de "comunista". En 1945 se adoptó un nuevo plan de estudios que constaba de seis años en dos ciclos: el primero equivalente a la secundaria y el segundo con materias profesionales. A partir de 1946 de las 18 escuelas Normales Rurales que quedaban, fueron separadas en nueve para mujeres y nueve para varones.

En 1953 las normales dependían de la Dirección General de Enseñanza, el cual tenía registradas 64 normales; y en 1957 incrementaron a 72 normales, de las cuales 14 eran normales rurales. Durante los años setenta se dio una etapa de persecución política y represión de los líderes estudiantiles de las Normales Rurales por sus vínculos con movimientos políticos radicales y la guerrilla por lo que día con día era latente su exterminio. A pesar de la persecución oficial y debido a presiones políticas regionales, se crearon las últimas dos Normales Rurales, la de Morelos y la de Tamaulipas.

Durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines se dió la explosión demográfica en casi todos los niveles educativos expresando la SEP la necesidad de planificar el desarrollo educativo. Sin embargo con Adolfo López Mateos (1958-1964) y en su segundo período, en particular del Proyecto Regional Mediterráneo denotando tintes neoliberales.

En Morelos la Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, en Amilcingo surge como todas “desde abajo, desde el proyecto y la lucha comunitaria de los campesinos por contar con una escuela normal para la educación de sus hijos e hijas...” (Arredondo, 2009, p.13). La escuela comenzó a funcionar en 1973, con el apoyo de la comunidad de Amilcingo.

Los inicios de la educación Normal en México y las Escuelas Normales Urbanas

Después del fin de la guerra de independencia en 1821 y como apunta Solana (2010, p. 1), "La educación pública mexicana nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y el 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio." Es entonces cuando se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales liberando la enseñanza y secularizando un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo. En ese momento estas medidas no tuvieron el impacto deseado, pero fueron el antecedente para lo que posteriormente se afianzaría en la Constitución de 1857 y en las Leyes de Reforma, particularmente en la Ley Lerdo de 1874 la cual establece el laicismo en la educación primaria.

Para darle forma a esta educación pública, laica y nacionalista, era necesario formar a quienes serían los actores principales de esta obra maestra singular, llamada educación pública: los maestros. No hay que olvidar lo dicho por Joaquín Baranda sobre la instrucción pública en 1887.

La instrucción pública está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria. [...] el ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, [...] el Ejecutivo ha realizado al fin el pensamiento de establecer la Escuela Normal para Profesores. (Solana, Cardiel, Bolaños 2010, p. 57).

El 30 de noviembre de 1886 se inauguró la Escuela Normal Veracruzana en la Ciudad de Jalapa concebida y organizada por Enrique Rébsamen; lo anterior después del Primer Congreso de Profesores del Estado de Veracruz, cuyo objeto fue formar los proyectos de la Ley Orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales en los que se puntualizaba la importancia de la creación de un centro docente para la formación de maestros competentes. (Arteaga, Camargo, 2009, p.123); siendo Joaquín Baranda el secretario de Justicia e Instrucción Pública; al siguiente año se establecería la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México (Barbosa, 1985, p.29).

A partir de entonces las Escuelas Normales han sido el pilar de la educación básica del país. Es importante recordar que se han abierto y cerrado Escuelas Normales desde entonces, actualmente existen en México dos tipos de Escuelas Normales, las urbanas y las rurales.

En Morelos existen actualmente dos escuelas normales una urbana federal y una rural, ambas en la parte oriente del estado, con fechas de origen un tanto similares y las dos surgidas de movimientos sociales en busca de una mejora en la educación de la región. (Arredondo, 2009).

Historia de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, se encuentra ubicada en la H. H. Cuautla, Morelos en el oriente del estado, en la colonia Gabriel Tepepa, es importante mencionar que es la única normal urbana federal en el estado de Morelos.

Los inicios de las escuelas Normales en Morelos se remontan al año de 1950, cuando por iniciativa del Gobierno del Estado y del Instituto de Educación del Estado de Morelos, se crea la Escuela Normal Mixta para Profesores de Educación Preescolar y Primaria. El Instituto se convertiría en 1953 en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la normal pasó a depender de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

En 1986 se crea el ICE y se cierra la normal, esto fue devastador ya que era una muy buena opción para los jóvenes ya que en cuatro años podían tener una profesión. Es importante mencionar que de 1970 a 1974 se tiene registro de 11 escuelas normales, 10 de ellas con planes y programas para educación primaria y 1 para educación preescolar. De estas 9 eran particulares, 2 universitarias pertenecientes a la UAEM, no existía ninguna perteneciente a la SEP. Era tal la producción de maestros que muchos de ellos se iban a trabajar a otros estados.

Entre 1978 y 1984 se cerraron 17 normales y solo 1 se convirtió en Urbana Federal. La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) inicia labores como la escuela normal particular María Elena Chánez fundada en 1963. En 1975 la comunidad exigió a las autoridades que la escuela se federalizara para que se tuviera control sobre lo que sucedía en ella; por ejemplo anomalías en la venta de títulos, plazas y cobros excesivos. Para tales efectos y a manera de presión hubo toma de instalaciones, la Normal Rural de Amilcingo, el Centro de Estudios Agropecuarios # 30, padres de familia y la comunidad se unieron para apoyar este movimiento. Vihn Flores Laureano, un líder de movimientos sociales de la región se unió a este movimiento. Tal fue la presión ejercida que la Dirección General de Educación Normal (DGEN) determinó la solución del problema del conflicto con los siguientes acuerdos:

1. Reconocimiento oficial de los estudiantes inscritos.
2. Designaciones oficiales del director y el subdirector.
3. Disminución de las colegiaturas. En adelante solo se deberían pagar cincuenta pesos sin que hubiera otros pagos.

4. Otorgamiento de plaza federal de profesor a los egresados.
5. Contratación del personal que reuniera los antecedentes académicos de preparación y demostrara capacidad para impartir su cátedra.

Aún después de que se tomaran dichos acuerdo, la situación no se estabilizó debido a que en el ciclo escolar 1975-1976 no se aceptaron nuevos ingresos y la construcción de la escuela aún no iniciaba, por esta razón las movilizaciones continuaron y el 10 de marzo de 1977, la Dirección General de Normales determinó convertir a la escuela en Normal Experimental, esto con el fin de asegurar el tránsito de institución privada a pública.

El 2 de abril de 1977 la Asamblea de Ejidatarios de la Colonia Gabriel Tepepa del municipio de Cuautla Morelos, cedió el terreno en donde el 6 de mayo de 1980, se inició la construcción de lo que sería la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Desde entonces y hasta la fecha, este es el lugar donde se ubica la ENUFC. (Arredondo, 2009, p.111-118).

Conclusiones y referencias

Ahora bien, en esta investigación se ha realizado un breve recorrido a través de nuestra historia para poder comprender por qué los constituyentes en 1917 se centraron en este derecho a la educación por medio del artículo 3o. constitucional. Lo interesante de nuestro trabajo es que, nos permite presentar y resumir los anhelos que sobre este derecho se fueron gestando y generando desde que nacimos como un país independiente.

Consideramos importante comprender cómo dos grupos protagonistas en la historia de México (liberales y conservadores) coincidieron en que a través de la educación nuestro país progresaría.

De todo la necesidad no únicamente de planear un sistema educativo con infraestructura en cuanto a escuelas, mobiliario escolar y textos, sino que también en lo que a la formación inicial del docentes se refería y al convencimiento de los padres de familia y a la sociedad de la importancia que tenían el que enviaran a sus hijas e hijos a los planteles escolares.

Asimismo, se puede decir que existen muchas líneas de investigación en derredor de esta temática. Una de estas líneas es el estudio de las ciudades como generadoras de espacios educativos, entre otros las Escuelas Normales.

Las ciudades y sus comunidades brindaron oportunidades laborales a jóvenes, y no sólo a quienes habitaban en ellas, pero también a quienes migraban de las áreas rurales.

Al fundarse las Escuelas Normales de norte a sur y de este a oeste del país, éstas atrajeron a estudiantes que vivían en el campo. Un ejemplo lo tenemos en Amilcingo Morelos, en donde, desde la fundación de la Escuela Normal, la mayoría de sus estudiantes proceden del medio rural. Posteriormente, la Normal de la Ciudad de Cuautla se fundó con la idea de que a sus aulas pudieran llegar jóvenes de otras regiones, tanto urbanas como del campo. Por ello, se tienen dos primeras normales responsables de la formación de Docentes.

REFERENCIAS

- Arredondo, A. (Ed.). (2009). *Historias de normales. Memorias de maestros*. Cuernavaca, Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Barbosa, H. A (1985). *Cien años en la educación de México*. Ciudad de México, México: Pax-México
- Bazant, M. (2000). *Historia de la educación durante el porfiriato*. Ciudad de México, México: El Colegio de México
- Civeria, C. A. (2013). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Toluca de Lerdo, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Lafarga, G. L. E (Septiembre-Diciembre 2012). Los inicios de la formación de profesores en México. *História da Educacao*, (16), 43, 62)
- López, P. R. y Raya, M. R. (Julio-Diciembre 2017). Elementos para un sistema de formación universitaria de profesionales de la educación. *Ethos Educativo*, (51), (53-69).
- Navarrete-Cazales, Z. (Julio-Diciembre 2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Historia de la educación latinoamericana*, 17 (25), 17-34)
- Solana, F., Cardiel. R. R y Bolaños. M. R (Ed.). (2010). *Historia de la educación pública en México (1873-1976)*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.

EL ANÁLISIS DE LO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN NORMAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR

Esmeralda Jiménez Fuentes
esme-jimenez1@hotmail.com
Vianey Muñoz Santacruz
lep_vian99@hotmail.com
Pascuala Avendaño Báez
pazed1787@gmail.com

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”

Línea temática: Historia de la educación normal

Resumen

La presente ponencia es un reporte de investigación que aborda la historia y trayectoria de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” (ENPPFMM), ubicada en el municipio de Panotla, del estado de Tlaxcala, México. Tuvo como objetivo analizar la historia de la formación docente de educadoras y educadores desde una perspectiva institucional donde interviene el diseño, la operatividad y la dimensión subjetiva que le da vida como organización. Para ello se empleó el método de estudio de caso, la teoría de instituciones como enfoque para abordar el objeto de estudio, la revisión documental como técnica de investigación, así como el análisis de contenido como herramienta para la interpretación de la información.

Palabras clave: Educación normal, institucionalismo, formación docente, diseño institucional, operatividad.

Planteamiento del problema

En México la formación inicial docente se consolida principalmente en las escuelas normales, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s.a., 2018, p. 199) existen 266 de sostenimiento público en todo el país, cada una vive realidades institucionales distintas en cuanto a diseño, operatividad, roles y tareas que ejercen los actores dentro de su cotidianidad. Específicamente, la educación normal para la formación de docentes de nivel preescolar en el estado de Tlaxcala ha sido una tarea que la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” ha llevado a cabo durante 42 años, desde el año de 1978. Durante este tiempo su funcionamiento ha sido con base en las necesidades educativas, pero también en las inercias políticas y sociales desde su origen, ante esta situación surgió la interrogante ¿cuál ha sido su origen, diseño y dinámica institucional a través del tiempo?

Marco teórico

A través de la historia, las instituciones han jugado un papel trascendental porque han funcionado como organizaciones que tienen un objetivo específico en la sociedad, dentro de ellas ocurren acontecimientos en los que sin lugar a duda, los individuos desempeñan un rol que las determina y modela. El funcionamiento de las instituciones ha sido objeto de análisis y su estudio representa el inicio del pensamiento político, estudiar su origen permite comprender cómo se han generado los diferentes enfoques los cuales nos proporcionan elementos para comprender qué es, cómo se forma, cómo cambia, cuál es el papel de los individuos, cuál es su diseño, etc.

Pese a que el término “institución” provoca confusión y posee ambigüedad al tratar de emitir una significación, tratamos de hacer referencia a algunas definiciones que nos apoyaron en el desarrollo de este trabajo. Regularmente, se alude a la institución como a aquellas normas que poseen valores sumamente protegidos en un escenario y realidad social, según Fernández (2001) se utiliza como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. Emerge una importante influencia en la vida de los individuos y su comportamiento depende en gran medida de su diseño y estructura. Dentro de una organización, el individuo sufre el efecto de dos tipos de regulaciones: 1) La que proviene de instituciones externas. 2) La que proviene de instituciones internas (acuerdos internos de una institución educativa, lineamientos consolidados como producto de la vida cotidiana, rutinas, reglamento, etc.).

A partir de estas regulaciones, el individuo realiza determinados actos dentro del grupo. Fernández (ibid) señala que la institución también es utilizada como sinónimo de establecimiento

y responde a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. En el caso de la escuela, como institución, configura y concreta la norma universal que es la educación. Los actores de una institución educativa realizan una versión singular de los modelos y las normas generales utilizando como materia prima las instituciones en sus modelos universales, pero las transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan.

La institución lleva consigo un mundo simbólico en el que el ser humano entiende y decodifica la realidad social, en éste el individuo se apoya de imágenes, fantasías y conflictos experimentados donde se encuentran inmiscuidas las emociones, ansiedades, temores, etc., éstas primeras experiencias representan un molde para actuar en determinadas coyunturas, marcan lo permitido, lo prohibido, la identificación de poderes y autoridades, los riesgos, beneficios, aprobaciones, desaprobaciones, el reconocimiento que se tiene cuando se es obediente, etc.

Ahora bien, en el vínculo sujeto – institución se desarrolla un interjuego social, esto quiere decir que se genera una conjugación de las características institucionales y los rasgos de la personalidad humana; para tal efecto, el individuo debe pasar por una internalización de lo social en la que asume una conciencia y conocimiento de sí mismo en congruencia con la institución y el lugar que ocupa dentro de ella.

Con el propósito de comprender a la ENPPFMM como institución se encontró el enfoque del nuevo institucionalismo que tiene cinco características sobre cómo analizar a las instituciones, la primera hace referencia al legalismo como característica determinante, se ocupa de explicar su comportamiento a partir de la observancia y estudio de la ley y su ejercicio; esto equivale a dar cuenta del vínculo institución – ley y su interacción. La segunda corresponde al supuesto de analizarlas desde su estructura (o diseño formal), entendida como un factor que determina el comportamiento institucional. La tercera es concebirlas en un modo holístico para realizar comparaciones. El historicismo, como cuarta característica, se refiere al análisis de su fundamentación histórica para comprender su comportamiento y desarrollo. Se parte del argumento de que las instituciones están insertas en un desarrollo histórico por lo que el investigador debe buscar los elementos (en términos históricos) para comprender la pauta de desarrollo que ha producido determinado sistema. Finalmente, la quinta es el elemento normativo y los valores que existen al interior de ellas.

Este enfoque nace a finales del siglo XX bajo la dirección de March y Olsen (1997) donde se conjugaba una nueva visión de lo que significa el análisis institucional, los autores proponen colocar la acción colectiva en el centro para entender la vida política y su reciprocidad con el entorno

socioeconómico. Sostienen el modelo analítico de la elección racional como medio para explicar el comportamiento de estos entes, el enfoque visualiza los acontecimientos políticos como producto de decisiones premeditadas y deliberadas haciendo alusión al poder de la información sobre los seres humanos para que ellos realicen conjeturas, otro aspecto que considera son los símbolos que prevalecen en una institución porque las acciones simbólicas dan seguridad; asimismo, usa el término de supervivencia aludiendo a la evolución de las instituciones y su comportamiento de acuerdo al proceso histórico en el que se encuentre.

Esta nueva visión teórica ha dado como resultado diversas perspectivas como el reduccionismo en el que el individuo toma decisiones no tomando muy en cuenta las normas, reglas y sentido de pertenencia de una institución, sino que las elabora poniendo especial importancia en su conducta e intereses. Sin embargo, las reglas siguen jugando un papel particular, entiéndase por éstas como las rutinas, procedimientos, convenciones, papeles, estrategias, formas organizativas y tecnologías en torno a los cuales se construye la actividad política (March y Olsen, 1997). Desde este entendido, la acción se genera por medio de reglas que reflejan la manera rutinaria en que los individuos hacen lo que consideran debe hacerse y se generan patrones de conducta de acuerdo a los estímulos y procedimientos que tengan injerencia en una institución.

Las reglas son también parte de un código de conducta que se aprende e interioriza mediante la educación y socialización, gozan de implicación política, tienen lógica de pertinencia, reflejan las experiencias históricas, causan orden, conflictos, contradicciones, ambigüedades, etc., pero también pueden ser impuestas a partir de las normas profesionales o por las expectativas de los patrones.

Goodin (2003) sostiene la existencia de estilos genéricos de explicación de los cambios institucionales, identificando tres maneras en que las instituciones pueden surgir y transformarse a través del tiempo. En primer lugar, el cambio puede producirse por accidente, o sea, lo que sucede simplemente sucede por cuestión de azar, en este estilo no tienen cabida las fuerzas de la necesidad natural o social, o mecanismos causales que impulsen el cambio. En segundo lugar, la transformación social puede ser una cuestión de evolución generada por ciertos mecanismos de selección que determinan la supervivencia de variedades particulares, las instituciones evolucionan mediante una lógica propia y sólo las mejores adaptadas a las demandas del medio ambiente sobrevivirán y, en consecuencia, cambiarán. Por último, puede ser un producto de la intervención institucional por parte de agentes (hábalese de individuos o grupos) quienes buscan un objetivo predeterminado (Goodin, 2003, p.41). Finalmente cabe señalar que en las instituciones existen discursos que les dan identidad, Dryzek (2003) señala que ninguna de ellas puede funcionar sin un discurso o discursos que las sostengan, considera al discurso como su *software* y la infraestructura institucional como su *hardware* que adopta la forma de normas, derechos, reglas procesales, costumbres y principios. Michael Foucault, dice que los individuos

son, en gran medida, producto de los discursos que emplean y por lo tanto, en general, son incapaces de elecciones racionales entre discursos (Dryzek, 1988, p. 135; citado en Goodin, 2003).

Nótese que el poder de los discursos es determinante en las elecciones de los individuos porque en ellos generan ciertas estructuras mentales que los orillan a tomar decisiones a partir del grado de apropiación que tengan sobre aquellos que sean dominantes. Dryzek (Ibid) afirma que se debe prestar atención a la lógica informal de las instituciones, los discursos no sólo pueden entorpecer nuestro camino sino que señala un reino de posibilidades dentro del cual puede funcionar el diseño institucional. Al descubrir, describir y criticar los discursos que impregnan las instituciones podemos ofrecer recursos, tanto para su reconstrucción como para su rediseño.

Hasta aquí, una institución supone mecanismos donde los actores sean ciudadanos que compartan concepciones específicas del mundo, creen identidades colectivas e interactúen dentro de espacios institucionalizados. En consecuencia, la unidad de análisis de una institución es el conjunto de reglas, normas y tradiciones que existen en las distintas organizaciones que conforman una institución para posteriormente analizar el comportamiento de los actores.

Metodología

Para esta investigación se empleó el método de estudio de caso considerando a la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” como tal al ser la única institución normal formadora de docentes de nivel preescolar en el Estado de Tlaxcala. El estudio de caso según López González (2013):

Es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia. En un estudio de caso un investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia o siendo informado off-line desde ella, independientemente de si se sigue una postura positivista o interpretativa (López González, 2013, p.140)

Además, se utilizó la revisión documental como técnica de investigación de fuentes primarias (archivo, fotografías, documentos oficiales, documentos históricos, reseñas, testimonios orales) y secundarias de información (revistas y libros). La revisión documental es para Amador (1998) un proceso de tres etapas: consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema (Amador, 1998, citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2014, p. 18). Posteriormente se hizo el análisis de contenido que “se considera como una metodología importante de la investigación sobre comunicación, establecido que su objetivo descansa en estudiar de manera rigurosa y sistemática la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación que realizamos” (Krippendorff, 1980; citado en Tinto, 2013, p.140).

Resultados

El origen de la Escuela Normal Preescolar: la primera institución formadora de docentes de nivel preescolar en el Estado de Tlaxcala.

La ENPPFMM surge en el año de 1978, setenta años después del origen de la profesión de la educadora en México (Jiménez y Fernández, 2019, p. 17). Se creó por la necesidad de formar a educadoras y educadores para atender el nivel preescolar en dicho estado ya que estaba a cargo de docentes de nivel primaria, el perfil de ingreso de las aspirantes era la secundaria, así “La primera generación (1978-1982) de educadoras en la Normal Preescolar la integraron 105 alumnas quienes eran formadas con base en el Plan de Estudios 1975 reestructurado” (ibid)

Su surgimiento fue altamente pertinente y el mecanismo de creación fue por factores políticos y la sinergia entre tres personajes: el Lic. Emilio Sánchez Piedras gobernador constitucional de Tlaxcala en el sexenio de 1975 – 1981, el Lic. Rafael Minor Franco quien era senador por Tlaxcala y la Profra. Delia Molina Montalvo egresada de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de niños, los dos últimos tenían un parentesco. Como puede apreciarse el comienzo de la ENPPFMM vista como fenómeno y desde la perspectiva de la teoría institucional se creó gracias a acción colectiva de tres personas quienes compartieron concepciones específicas sobre la formación de docentes y la educación preescolar tlaxcalteca, pues ambos niveles se encontraban en rezago. Así, como institución la ENPPFMM se formó para atender los problemas del nivel, del contexto tlaxcalteca, resultó un medio adecuado para influir en la educación de niños y niñas de 3 a 6 años de edad.

El diseño institucional de la ENPPFMM

En primera instancia, el diseño institucional de las normales en México (en la época del porfiriato) fue con base en el modelo de institución francesa *école normale* (Andión, 2011, p. 34), siendo la primera institución la Escuela Normal de Veracruz, este modelo transitó a la ENPPFMM. Primeramente hablaremos del *hardware* (Dryzek, 1988), al no contar con edificio propio las labores iniciaron en las instalaciones de una escuela primaria que había sido trasladada a otro lugar, a un costado de la iglesia de la comunidad, posteriormente en el mes de octubre de 1978 se inició la gestión para la construcción de un edificio propio mismo que es utilizado en la actualidad para el mismo fin, fue inaugurado el 2 de noviembre de 1980 a las 10 hrs por el Lic. José López Portillo y Pacheco (1976 – 1982), presidente constitucional de los estados unidos mexicanos. En dicho evento participó el personal, alumnado y patronato proconstrucción de la Escuela Normal Urbana para Profesoras de Educación Preescolar (Jiménez y Fernández, 2019, p. 18).

El *software* (Dryzek, 1988) de la ENPPFMM fue construido con base en los discursos de la educación normal y de la educación a infantes de la época, en la década de los 70 y 80 donde la

educación normal no se consideraba una institución de nivel superior, las actividades académicas fueron con base en el Plan de estudios 1975 (reestructurado) de educación normal preescolar para toda la república con alta influencia froebeliana. La educación a infantes se llevaba a cabo con base en ideas piagetanas de la psicología cognitiva, principalmente. Bajo estos discursos comenzó el funcionamiento institucional en 1978, formó a un total de 105 señoritas (primera generación) quienes eran egresadas de nivel secundaria con una edad promedio de 15 años. Ambos discursos se concretaron como un todo dentro del diseño institucional de la ENPPFMM en sus comienzos.

Las reglas de funcionamiento cotidiano, que también forman parte del *software*, y que reflejaron la manera rutinaria en que los individuos hacían lo que consideraron debe hacerse y generaron patrones de conducta de acuerdo a los estímulos y procedimientos, fueron instituidas por la Profra. Delia Molina Montalvo, máxima autoridad educativa en la ENPPFMM. Se habla de una educación normal rígida en términos académicos y comportamentales por parte de las estudiantes. Algunos testimonios orales señalan que era alto el nivel de exigencia y disciplina, se aplicaban muchos exámenes orales, se promulgaba el orden; no se les permitía platicar con varones portando el uniforme pues había una lógica de pertinencia institucional que no podía ser cuestionada ni difamada, tampoco podían comer en los pasillos ni sentarse en el piso, tenían que estar sentadas en sus butacas derechas, sin encorvarse, en caso de gravidez eran dadas de baja; todo esto eran reglas que causaban orden a vista de las autoridades institucionales de ese lapso histórico. Las jornadas de práctica docente se planeaban con mucha minuciosidad, este aspecto ha sido reglamentado hasta nuestros días por lo que puede decirse que es producto de la experiencia histórica institucional. En el medio social se concebía como una carrera cara, exclusiva de mujeres que no requería mucho estudio, de poca ganancia, la expectativa institucional era la de formar a las mejores educadoras en el ámbito profesional y personal.

La política educativa y los planes de estudio como insumo de evolución y rediseño institucional de la ENPPFMM durante 42 años de vida

Las instituciones están sujetas al diseño y rediseño de manera deliberada, cuando éstas comienzan a perder su estabilidad es necesario su rediseño si se desea que éstas sobrevivan. La estabilidad e inestabilidad de la ENPPFMM se ha generado principalmente por políticas educativas y por la transición de los planes de estudio, se puede identificar que el principal rediseño a lo largo de su historia fue con la promulgación de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978, donde en su artículo tercero contempla a la educación normal como de tipo educativo superior:

Artículo 3 El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización (Diario Oficial de la Federación, 1978, 26 diciembre).

Esto implicó una evolución en la ENPPFMM desde cambios en los mecanismos de ingreso hasta la organización para dar cumplimiento a las tareas sustantivas que debe realizar toda institución de educación superior (docencia, investigación, difusión y extensión educativa), por lo que la transformación se dio a través del isomorfismo institucional con otras instituciones de educación superior, principalmente de las universidades, lo que promovió su progreso y supervivencia. Así, en la ENPPFMM se incorporaron elementos legitimados exteriormente para redefinir elementos estructurales y seguir teniendo éxito; hubo una tendencia a uniformarse bajo un arreglo institucional específico: ingreso de estudiantes con bachillerato concluido, otorgar el título de licenciatura y funcionar como institución de educación superior. Desde el plano curricular se identifica lo siguiente:

- En el plan de estudios 1975 reestructurado, donde la institución recibía a egresadas de nivel secundaria, la ENPFMM se esbozó en cumplir las necesidades educativas y sociales del nivel preescolar.
- En el plan de estudios 1984, con duración de 14 años en la ENPPFMM, el diseño institucional atendió en primer lugar a la demanda de formar profesoras de educación preescolar con el nivel de licenciatura. Se brindaban plazas automáticas en el estado de Tlaxcala.
- En el plan de estudios 1999, se sustentó en la formación de licenciadas en educación preescolar a partir del enfoque por competencias, y bajo un sistema de créditos. Se implementan asignaturas relacionadas con la atención a niños con necesidades educativas especiales.
- En el plan de estudios 2012 y 2018 la formación es con base en competencias genéricas y profesionales.

La evolución y cambio institucional no ha sido algo premeditado, ha sido consecuencia de factores externos que las orilla a hacerlo, en este caso se identifica que ha sido principalmente con los cambios en los planes y programas de estudio. La ENPPFMM no ha evolucionado porque los actores lo hayan planeado o con alguna intencionalidad de por medio, el diseño institucional siempre ha tratado de responder a lo curricular y lo político como agentes externos. Los actores educativos se han dado a la tarea de ejecutar patrones de conducta al interior de la escuela con base en lo que pasa en el exterior, inercias políticas, educativas, sociales e institucionales, y los discursos que emanan de éstas a partir de los cuales los individuos realizan acciones; esto ha permitido la firmeza y supervivencia institucional durante 42 años. Tradicionalmente ha formado a educadoras mujeres, cerca de 3 mil desde 1978, y a siete varones desde el 2005 hasta nuestros días (Archivo de Control Escolar de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez, 12 de Diciembre, 2020), lo que ha orillado a modificar mitos institucionales que señalaban que era una carrera para mujeres, se ha modificado el lenguaje por uno más inclusivo, el uniforme, concepciones sobre la profesión. Se basa en el ensayo y error con la finalidad de perfeccionar los acuerdos institucionales, entonces existe la apertura de la institución para

experimentar diversas situaciones a fin de elegir la mejor en términos benéficos desde el punto de vista de la elección racional que hacen en función de sus códigos y simbolismos.

Como puede apreciarse en cada plan de estudios la ENPPFMM tiene diseños institucionales parciales que se superponen entre sí de acuerdo con los planes de estudio. En torno a políticas educativas, cuando ha habido cambios de equipos directivos cualquier esquematización racional del diseño institucional debe tener en cuenta esto si quiere promover buenos resultados y buenas bases para la acción. La ENPPFMM ha tenido diseños que corresponden con su entorno esto se puede vislumbrar ante la buena adaptación organizacional y curricular de los planes y programas de estudio, las exigencias del exterior han derivado cambios en las subunidades organizacionales que desempeñan diversos procesos simultáneamente que la definen y que le ha permitido a la ENPPFMM operar otorgando a los individuos determinado grado de autoridad, además se asignan tareas, responsabilidades y también se identifican especialistas para abordar los cursos de cada plan de estudios; dependiendo de la posición de cada actor él deberá emprender acciones de acuerdo a su categoría jerárquica en la institución. En este orden de ideas, la confianza entre equipo directivo y personal docente y no administrativo juega un papel importante pues dependiendo de ella se harán delegaciones y arreglos contractuales a los individuos en la división de tareas, en este punto resulta relevante que, en función del perfil de cada docente y el nivel de confianza que tenga con sus autoridades educativas, se le delegan las tareas y funciones que realizará cada semestre.

Se trata entonces de que lo común y cotidiano de una institución puede ir desde los horarios hasta la manera de llevar a cabo determinados procesos, rutinas en una institución, conlleva adquirir un sentido de pertenencia e identidad sobre la función que cada actor desempeña. Así, el director de una escuela, quien regularmente es nombrado por el secretario de educación pública al tratarse de un puesto de confianza, realiza en la institución cadenas de acciones que originan una cultura institucional propia siendo las rutinas un conjunto de conocimientos y prácticas que son compartidos por los actores de la institución y forman parte de su realidad dando por hecho situaciones que viven diariamente; además, contribuye a su hacer de las cosas y al significado que encuentren respecto a un evento, situación, problemática, etc., en otras palabras, los individuos hacen lo que consideran debe hacerse, construyen patrones de acción, aunque muchas veces no responden a las exigencias del entorno. La estabilidad de la ENPPFMM es resultado de la obediencia de los individuos a las normas de la institución, puesto que si los conocimientos sobre éstas son compartidos por una colectividad tendrá un tipo compartido de interpretaciones. Esto va de la mano con el vínculo individuo – institución al interior de ella, atañe a un acuerdo contractual por medio del cual ellos tienen conformidad con las reglas para actuar adecuadamente sin embargo, los individuos por su parte construyen y elaboran internamente las reglas mediante la exploración de la naturaleza de las cosas, las ideas propias y las imágenes personales e institucionales, e incluso el tipo de socialización en la institución.

Identidad colectiva y simbolismos

En el Estado de Tlaxcala, la ENPPFMM mantiene un buen prestigio institucional, cuenta con el principio de publicidad de toda institución debe tener: tiene una justificación pública que le da buena aceptación social. Durante 42 años de existencia los valores compartidos de acuerdo a la razón de ser de la institución le ha dado equilibrio: la misión de formar a licenciadas y licenciados en educación preescolar, lo que ha formado parte de una herencia cultural que se transmite de generación en generación (Goodin, 2003).

Las acciones simbólicas brindan seguridad y dan identidad a una institución. En la ENPPFMM se identifican: el uniforme escolar (gala, deportivo y de diario), los homenajes, la firma diaria del libro, el horario de 8am a 3:10pm, la inactividad en el turno vespertino y/o fines de semana, los calendarios internos, las reuniones de academia cada semana, las reuniones por áreas sustantivas, los reglamentos de observación y práctica docente, la bata institucional de prácticas en jardines de niños (que es básica para poder ingresar a los jardines de niños).

Automáticamente cuando se presentan ciertas condiciones, las rutinas ayudan a evitar conflictos, aportan códigos de significaciones que facilitan la interpretación de mundos, imponen acuerdos, incorporan identidades, intereses, valores, visiones del mundo individual y colectivo, limitando así la asignación de la atención, las normas de evaluación, las prioridades, las percepciones y los recursos (Hall, 1968 y Van Maanen, 1973; citado en March y Olsen, 1997). La ENPPFMM ante factores externos hace modificaciones a partir de las rutinas preexistentes dentro de la misma, el *cómo se hacía antes y cómo se debe hacer ahora*. En este sentido, la información que los individuos tengan sobre las reglas y las rutinas harán uso del modelo de toma de decisiones o también llamado lógica de lo apropiado, o sea, los actores toman decisiones en congruencia con lo que conocen respecto a las normas y a su posición dentro de la institución (March y Olsen, 1997), lo que implica un doble ejercicio por parte del individuo: identificar quién es él dentro de la organización (es decir, el rol como actor institucional); y segundo, decidir qué acciones son las apropiadas de acuerdo a su rol en una circunstancia dada y de acuerdo con las normas de la institución.

Conclusiones

Revisar la historia de la ENPPFMM apoyó en la identificación de los procesos de evolución, cambios que han sufrido la escuela y los factores que influyeron en dicha transformación. Como institución, ha aprendido de la experiencia y evolucionado con el tiempo, ha sido flexible y se ha adaptado a procesos políticos, educativos y de reforma mediante estrategias internas y que han sido los principales motivos que movilizan a los actores institucionales y sus intereses.

Para entender el diseño institucional fue importante prestar atención al contexto discursivo porque reveló explicaciones respecto al enfoque formal e informal de una institución, la influencia de sus discursos, unos en mayor medida que otros; algunos con fundamento, otros no; unos debilitados y otros reforzados; pero que tienen efectos sobre ella y sobretodo en el aspecto informal.

La ENPPFMM supone mecanismos de formación, las rutinas por excelencia, donde los actores sean ciudadanos que compartan concepciones comunes del mundo, creen identidades colectivas e interactúen dentro de espacios institucionalizados. El análisis de la estructura de una institución nos permitió comprender su modo de supervivencia y las evoluciones que ha tenido, el comportamiento y preferencias de los actores, asimismo conocer los argumentos culturales y organizacionales que le han dado estabilidad a la institución.

Como vemos las reglas juegan un papel central en la organización ya que generan acciones que se institucionalizan a través de las rutinas, así pues, los elementos comentados forman parte de la estructura organizacional y pueden constituir un modelo de análisis de las instituciones.

La transición de planes de estudio de formación docente y de educación preescolar han determinado la dinámica institucional de la ENPPFMM, las dificultades derivadas de éstos han representado problemas, tensiones. Los intercambios lingüísticos entre los actores han funcionado como cajas de resonancia de los fenómenos externos y tienden a penetrar el interior de sus productos materiales y simbólicos, fuerzas que presionan a las comunidades para adaptarse al mundo exterior.

REFERENCIAS

(2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, 40(160), 192-208. Recuperado en 20 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200192&lng=es&tlng=es

Archivo de Control Escolar de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez (12 de Diciembre, 2020). [Papel] Archivo institucional.

Andión, G. M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 34 – 45.

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994*. México: Editorial Biblioteca Normalista.

Diario Oficial de la Federación (1978, 26 diciembre). Ley para la coordinación de la educación superior [en línea]. Disponible en:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf [2019, 30 octubre].

- Dryzek, J. (1988). “La lógica informal del diseño institucional”. En Robert E. Goodin (Comp.), *Teoría del diseño institucional* (135 - 161). Gedisa: España.
- Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Argentina: Editorial Paidós.
- Goodin, R. (2003). *Teoría del diseño institucional*. España: Editorial Gedisa.
- Guy, P. (2003). *El nuevo institucionalismo*. España: Editorial Gedisa.
- Jiménez, E., y Fernández, A. (2019). La formación inicial de docentes de educación preescolar normalistas: el caso del Estado de Tlaxcala. *Revista Ra Ximhai* 15 (3), 15 – 30. Recuperado el 22 de Enero del 2020 en <https://drive.google.com/file/d/1IiLpyrFVzV-9zYgbrUFVkhNR9DzAeDOD/view>
- López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56),139-144. [fecha de Consulta 12 de Febrero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630150004>
- March, J. y Olsen, J. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Primera ed. en español. México: Editorial Fondo de Cultural Económica.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- S. A. (28 de Septiembre, 2019). Reseña de fundación de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez. [Papel] Archivo institucional.
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. [Fecha de Consulta 12 de Febrero de 2020]. ISSN: 1317-9535. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=555/55530465007>

La contribución de las escuelas normales en la formación inicial del profesorado

Raúl Bárcenas Ramírez raul.barcenas@iea.edu.mx

Carlos Alberto Salado Ibarra

Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"

Línea temática. Historia de la Educación Normal

Resumen

La formación del profesorado de educación básica en México por tradición e historia, estuvo bajo la responsabilidad de las Escuelas Normales. Por lo que hablar del profesor es hacer referencia al normalismo.

Con la reforma el artículo Tercero Constitucional y la entrada en vigor de la Ley del servicio Profesional Docente en el año 2013, las normales perdieron la exclusividad en la formación docente del profesorado de la educación básica, ahora todo egresado de una institución de educación superior tiene la posibilidad de concursar por una plaza docente en básica y ejercer la profesión si resulta idóneo y/o aprobado en la evaluación. Este hecho llevó a las normales a un punto de inflexión dentro del sistema educativo, por lo que se plantea la pregunta de ¿cómo contribuyen las escuelas normales en la formación inicial de los profesionales de la educación básica?

Desde el enfoque cualitativo de investigación con el método de la teoría fundamentada se reconoció la contribución que han realizado históricamente las normales en la formación inicial de los profesionales de la educación básica.

Palabras clave: Escuelas normales, formación inicial, profesionales de educación y contribución.

Planteamiento del problema

Las escuelas normales en México poseen una gran historia en la formación inicial del profesorado en la educación básica, condición que les da por desarrollo sociohistórico una autoridad académica en la preparación docente.

Como instituciones de estado, las normales a través de los años respondieron a cada uno de los escenarios y demandas de la sociedad mexicana, a través de las políticas y reformas educativas que desde el gobierno se implementan. Esta condición, posiciona al normalismo como instituciones carentes de autonomía en la formación del profesorado, al ser escuelas que se sujetan a los programas y planes de estudio que los gobiernos en turno diseñan e implementan como mejor opción de formación.

En la actualidad, las escuelas normales continúan como instituciones de estado y sus planes de estudio son definidos por la federación, quienes son los que establecen las políticas y acciones para la organización académica y de gestión, ante un escenario cambiante y pluricultural.

La contribución de las escuelas normales en la formación inicial de los profesionales de educación básica, es un tema de investigación que desde la reforma del artículo 3° Constitucional del 26 de febrero del 2013, en donde se señala que el estado garantizará la calidad de la educación obligatoria mediante la idoneidad de los docentes, cobra relevancia y puso en el centro del debate educativo y político a las escuelas normales.

En alcance a la reforma del artículo tercero Constitucional, entró en vigor en ese mismo año la Ley del Servicio Profesional Docente, la cual estipuló por primera vez, la oportunidad de obtener una plaza docente en educación básica a todo egresado de una institución superior a través de un examen de oposición. Condición que puso fin a la historia del normalismo como instituciones exclusivas del estado de formar y proveer al Sistema Educativo Nacional (SEN) los docentes que atenderán a la niñez que cursan alguno de los niveles educativos de la educación básica.

Las escuelas normales ante este hecho, vivieron por primera vez en su historia una competencia en la formación inicial de los docentes de básica, asimismo sus egresados se enfrentaron a un examen de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente, mediante la obtención del nivel de idoneidad que los acredita como elegibles para ocupar alguna plaza docente dentro de la educación básica. La anterior condición demandó a las escuelas normales a mejorar la formación inicial de sus estudiantes para que logren acreditar el examen y obtener la idoneidad que les permitiera incorporarse al servicio. En el proceso de ingreso 2019, con la entrada en función de un nuevo gobierno a nivel federal, cambió de idoneidad a aprobado.

En los años 2012 y 2018 las escuelas normales que ofertan los programas educativos de educación preescolar y primaria, vivieron una reforma curricular en sus planes y programas de estudio, situación que atendió a la reforma curricular de Educación Básica, Plan 2011 y Aprendizajes Clave. Ambas reformas en normales, se dieron en un contexto de poca información, capacitación y actualización, condición que generó conflicto en el profesorado al impartir los cursos de los nuevos Planes de estudios. Tanto el Plan 2012 como el 2018, los cuales se basan en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, para que el egresado presente fortalezas en el dominio disciplinar, en el metodológico y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación,

así como del inglés. Esta condición de implementación demanda a las escuelas normales habilitación del profesorado, mejora en su infraestructura física y tecnológica, equipamiento, y una infraestructura de redes e Internet, condiciones que aún son un área de oportunidad un gran número de las escuelas normales.

La implementación de la reforma curricular de los Planes 2012 y 2018 en la formación de maestros, y la implementación de una convocatoria abierta para todo egresado de una Institución de Educación Superior (IES) desde el ciclo escolar 2016-2017, la cual aún se aplicó en el proceso de ingreso 2018-2019, significó para las escuelas normales un reto académico y cultural en sus procesos internos de gestión en la búsqueda de la idoneidad o de la aprobación de sus egresados, situación que vino a cuestionar la calidad de contribución que hacen las escuelas normales en la formación inicial de los profesionales de educación básica.

Marco teórico

La formación inicial en las escuelas normales.

Para Mercado (2010) las prácticas escolares en la formación inicial, desde antes de las reformas realizadas en países de la región en los años noventa, se propuso acercar de una manera sostenida a los futuros profesores a las culturas escolares donde ejercerán su profesión. Es decir, a la vida escolar tal como sucede, y al trabajo de los maestros en servicio para conocer y aprender de esa realidad. Así, en diferentes partes del mundo, no sólo en América Latina, los planes de estudio para la formación inicial y los distintos programas articulados a esos planes, otorgan gran importancia al acercamiento de los futuros docentes hacia las escuelas donde posteriormente ejercerán como profesionales.

De acuerdo a Figueroa (2000), señala que la formación de profesores de educación básica es identificada históricamente como tarea del Estado, y como uno de los campos más atendidos por la política educativa. Las adecuaciones y cambios de planes y programas de estudio realizados en las escuelas normales, responden a las transformaciones del nivel de educación básica, a su vez, estas adecuaciones se realizan por los cambios suscitados en la sociedad misma.

En argumento de Figueroa (2000, p. 120), menciona que “la formación que se ofrece en las escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos”; se entiende por tal hecho que se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad implantó. Así la formación docente, a través de las escuelas normales buscan “la receta” de cómo debe ser o formar al “buen maestro”, y en ello radican sus esfuerzos.

En la aún responsabilidad de las escuelas normales, de atender la formación inicial para los profesionales de la educación básica; de acuerdo a Figueroa (2000, p. 120) en la formación de

maestros “confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista”. Por un lado, el formar desde una perspectiva instrumental, apegada totalmente al quehacer didáctico y pedagógico; y por otro el de formar desde una perspectiva del valor humano.

Tal parece que el enfoque positivista es el que hasta el momento mantiene más influencia en la perspectiva de la formación inicial que se da en las escuelas normales, y desde este tipo de práctica es como se constituye en la generalidad el paradigma del cómo se forma a los futuros profesores de educación básica. Dicho enfoque es de una u otra manera filtrado desde la mirada oficial institucional.

Para Figueroa (2000), las escuelas normales como responsables de la formación inicial, enfrentan varios retos, entre los que se encuentran: justificar su existencia ante el descenso de la matrícula; el cuestionamiento que se les hace sobre cuál es la disciplina motivo de su especialidad profesional; y el nivel de calidad lograda durante el proceso de formación de sus estudiantes para el logro del perfil de egreso. Con esto último se advierte que el panorama sobre el normalismo no es muy halagador, incluso algunos consideran que está en crisis.

La investigadora Ducoing (2013) señala con respecto a la formación inicial de profesores en las escuelas normales que:

[...] en el marco del proceso de universitarización emprendido por muchos de los países occidentales para permitir sobre todo el vínculo con la investigación, la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. (p. 7)

La autora Ducoing (2013) asimismo señala respecto al subsistema de educación normal, lo siguiente:

Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados; quizá el Estado no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, con el desencuentro, con los otros. (p. 7)

El escenario en el normalismo que refiere Patricia Ducoing, permite concebir que la formación inicial en las escuelas normales se mantiene estática, apegada a un pasado que no les permite crecer y evolucionar a entornos académicos, investigativos y organizativos que poseen otra IES en México

y el mundo, y que parte de este estancamiento y falta de movilidad le corresponde al Estado. Por lo que Ducoing (2013, p. 8) afirma que “la formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue”.

Las escuelas normales como instituciones de educación superior

Respecto a su carácter como institución de educación superior, desde de enero de 1984, en sesión del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, se propuso que las escuelas normales deberían ser reestructuradas con el propósito de fortalecer sus funciones, que hasta esos años sólo atendían la actividad de enseñanza, y constituir las como instituciones de educación superior.

De acuerdo al investigador Arnaut (1998), señala que la transición de las escuelas normales a una IES, resultó una verdadera tensión para el profesorado de las normales el asumir el nuevo estatus. A más de tres décadas transcurridas desde la incorporación de las escuelas normales a la educación superior, dan muestra de tensiones expresadas de muy diversas formas, que abonan a favor de un sentimiento de desplazamiento ante descalificaciones que enfatizan sus debilidades académicas institucionales, que desalientan en lugar de entusiasmar la necesidad de cambio.

Ante este escenario, es importante reconocer el esfuerzo realizado por algunas escuelas normales, durante este tiempo, para alcanzar a cubrir las condiciones de desarrollo de otras instituciones de educación superior. Sin embargo, es necesario que se respete su identidad histórica para que puedan desarrollar modelos institucionales propios, mucho más vinculados con sus aspiraciones locales y regionales, así como sus compromisos futuros.

A pesar de las políticas para el sector normalista y de programas implementados para el fortalecimiento de la educación normal, el sistema poco avanza hacia el cumplimiento de las funciones que tiene asignadas como IES, particularmente en materia de investigación. Esta situación se puede comprender debido a la carencia de formación del personal académico para desarrollar estas actividades.

Actualmente, es necesario reconocer que las escuelas normales necesitan transitar hacia un nuevo modelo formativo; hacia la redefinición de lo que significa la educación superior y de la responsabilidad social que tienen en materia de formación de profesores. Es importante que las escuelas normales se vinculen con el sector universitario y la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo origen estaba dirigido hacia la profesionalización de los profesores, aludiendo a esta última.

Metodología

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo de tipo descriptiva, a través del diseño de la teoría fundamentada. La población objeto de estudio, fueron los equipos directivos de las escuelas normales públicas del estado de Aguascalientes, así como funcionarios responsables del subsistema de educación normal del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), y de la Sección Uno del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Para la recopilación de la información se hizo uso de la técnica de la entrevista, mediante un guion de entrevista de tipo semiestructurada.

Se entrevistó a doce participantes, quienes se desempeñan como directivos o funcionarios, para dar respuesta a la pregunta de investigación y lograr el objetivo. Se consideró como instrumento un guion de entrevista semiestructurado, el cual se diseñó desde un ejercicio de reducción de conceptos, el cual permitió centrar la mirada en unidades de observación más concretas, lo cual posibilita focalizar la información que se busca. Los conceptos se presentan en la tabla número uno.

Tabla N° 1. Cuadro de ejercicio de reducción de conceptos-guion de entrevista.

Concepto 1.	Escuelas normales
Categorías	Preguntas
1.1 Historia y trayectoria de las escuelas normales	1.1.1 ¿Cuáles han sido las fortalezas de las escuelas normales que han logrado construir a lo largo de su historia en la formación inicial de maestros de educación básica? 1.1.2 ¿Qué condiciones o situaciones han llevado a las escuelas normales a no ser reconocidas social y educativamente como instituciones de educación superior? 1.1.3 ¿Cuáles considera que han sido las dificultades que han tenido que vivir las escuelas normales a diferencia de otra institución de educación superior?
1.2 Condiciones actuales de las escuelas normales	1.2.1 ¿Qué condiciones considera necesarias para que las escuelas normales logren formar a sus estudiantes acorde al perfil de egreso? 1.2.2 ¿Por qué las escuelas normales perdieron su atractivo para los egresados de la educación media superior?
1.3 Reconocimiento de la profesión	1.3.1 ¿Qué hechos o situaciones han sucedido para que el reconocimiento a la profesión docente se modificara en nuestra sociedad en el transcurso del tiempo?
Concepto 2.	Formación inicial de los profesionales en educación básica

Categorías	Preguntas
2.1 Formadores de formadores	2.1.1 ¿Cómo considera el desempeño de los actuales docentes que laboran en la escuela normal en la formación de los futuros docentes de la educación básica?
	2.1.2 ¿Qué perfil docente se requiere en el profesorado que labora en las escuelas normales?
	2.1.3 ¿Qué acciones considera pertinentes para que los docentes de las escuelas normales cuenten con el perfil afín al de la formación inicial que imparten?
2.2 Formación docente en las Escuelas Normales	2.2.1 ¿Cómo considera que es la actual formación inicial que se brinda en las escuelas normales a los futuros maestros de educación básica?
	2.2.2 ¿Qué les hace falta a las escuelas normales para formar docentes de educación básica acorde a la calidad requerida por la sociedad mexicana?
2.3 Futuro de las Escuelas Normales en el Sistema Educativo	2.3.1 La reciente apertura que se proporcionó para que todo egresado de una institución de educación superior con el perfil afín al educativo pueda concursar para obtener una plaza de educación básica ¿significará para las escuelas normales el comienzo de su desaparición?, ¿por qué?
	2.3.2 ¿Qué se requerirá hacer para que las escuelas normales sigan siendo los espacios educativos en donde se forma a los maestros de educación básica?
	2.3.3 Con base en su experiencia y conocimiento del normalismo en México. ¿Considera que las escuelas normales seguirán siendo parte del proyecto educativo de la nación en la formación de maestros?, ¿por qué?

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento fue jueceado por tres profesores de escuelas normales públicas del estado de Aguascalientes los cuales cuentan con trayectoria académica en el subsistema. Las observaciones y comentarios emitidos fueron considerados para mejorar el instrumento.

Realizada cada una de las entrevistas, se transcribieron, y como documentos primarios se codificaron con el apoyo del programa ATLAS.ti; posteriormente se analizaron los datos de manera abierta, axial y selectiva, lo cual permitió focalizar la teoría que se expresa en los resultados.

Resultados

Desde el análisis de la información recabada y analizada se logró dar respuesta a la pregunta de ¿cómo contribuyen las escuelas normales en la formación inicial de los profesionales de educación básica?, para lo cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Desde el surgimiento de las escuelas normales en México a finales del siglo XIX, estas instituciones formadoras de los profesionales de la educación de la educación básica lograron construir un cuerpo de conocimiento sólido respecto a la parte didáctica y pedagógica de la enseñanza en la educación básica. Durante su historia, las normales se han ido adaptando al desarrollo del conocimiento científico respecto a las teorías y enfoques de enseñanza y aprendizaje de los niños. Esta situación permite a las normales contar con el expertiz en la formación inicial del profesorado. Son instituciones con la suficiente experiencia y conocimiento en lo que refiere a la formación de los profesionales de la educación básica para la mediación y/o intervención entre el conocimiento y los niños.

Las escuelas normales durante toda su trayectoria formativa, forman a los profesionales de la educación básica desde una mirada humanista de la educación. Este enfoque que se vive en las normales, va más allá de lo establecido en los distintos planes y programas de estudio por lo cual se reformó la formación inicial del profesorado en México durante su historia. Esta forma de concebir al niño, a la persona, a la sociedad, le da al normalista un valor agregado en la forma de concebir el entorno en donde se desenvuelve, por ello busca siempre el desarrollo de los valores, el bienestar personal y la integridad del individuo como una práctica de vida que los conduzca al desarrollo personal y social.

Las escuelas normales al brindar una oportunidad de estudio y desarrollo personal a los jóvenes que desean ser los profesionales de la educación básica, generan movilidad social. Los miles de profesores que fueron formados y que son formados aún en las normales logran mejorar significativamente su nivel de vida, el cual impacta en lo personal y familiar.

Los egresados de las normales logran transitar de un sector vulnerable en lo económico y social hacia uno con mejores condiciones de vida. Desde origen, estas instituciones estuvieron enfocadas a dar oportunidad de acceso a la educación a los sectores desfavorecidos, condición que se mantiene vigente hasta la fecha. Esta movilidad social va de la mano con el espíritu de servicio de sus egresados, con el enfoque humanista con el cual se forman, condición que les permite atender a todo tipo de población y en cualquier condición: social, cultural, económica y geográfica.

Las escuelas normales lograron vivenciar la práctica en contextos reales de la enseñanza. A lo largo de su historia, las normales brindan espacios curriculares para que sus estudiantes tengan acceso a las escuelas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, para experimentar los aspectos teóricos de la didáctica, la pedagogía, la psicología educativa y la filosofía de la educación, lo cual

permite generar un vínculo directo entre la teoría y la práctica. En cada uno de sus planes de estudio, la parte práctica, posee un nivel de importancia significativo, lo cual acerca al futuro docente a los distintos contextos socioeconómicos de la población en México.

Las escuelas normales a través de su historia lograron construir e imprimir en sus estudiantes y egresados una identidad normalista. Como profesionales de la educación de básica, los egresados de una normal poseen una firme identidad que los caracteriza y los distingue del resto de las profesiones y oficios. Inclusive se puede llegar a definir que el egresado de una normal, cuenta con un estereotipo normalista: forma de pensar, de actuar, desenvolverse, valores, etc. Lo cual coadyuva al sentido de pertenencia e identitario.

Las escuelas normales durante los distintos periodos de la historia en México, son parte del imaginario social que se construye en los distintos sectores de la población. En este sentido, las normales pueden ser reconocidas o desprestigiadas en la formación de los profesionales de la educación.

Las escuelas normales aún y con la histórica falta de autonomía, desde su origen hasta hoy día, en sus distintos ámbitos de gestión y operatividad, se adaptan y ajustan para responder a los constantes cambios sociales, culturales, educativos y tecnológicos que se viven en el país y en el mundo. Sin esperar la entrada en vigor de políticas que las alineen a los nuevos escenarios; buscan desde sus propias condiciones y limitaciones continuar con la formación de los profesionales de la educación que demanda el estado mexicano.

Las escuelas normales como responsables de la formación de los profesionales de la educación básica, cumplen una misión única, que ninguna otra IES realiza con el grado de especialización, para que sus egresados logren trabajar con los niños de nivel preescolar y primaria, en cuanto a la adquisición de la lectoescritura en sus procesos iniciales, en el acercamiento con los niños al desarrollo del pensamiento matemático en torno al sentido numérico, geométrico, algebraico, etc. Así como en temas sobre el conocimiento y cuidado de sí mismo y de su entorno, al conocimiento y desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, al acercamiento del pensamiento científico y geográfico, al desarrollo participativo y valoral, entre otros más.

Las escuelas normales en la función de formar a los profesionales de la educación básica, fortalecen en sus estudiantes el diseño de situaciones didácticas, que les permita generar planificaciones para atender el proceso formativo de los estudiantes de educación básica. A través de la historia, las normales dedican tiempo y esfuerzo (más allá de lo establecido en la currícula) a la atención de sus estudiantes para que generen secuencias didácticas de cada una de las asignaturas que se trabajan en la educación básica. Condición que les permite mediar entre el contenido, los alumnos y el contexto.

La vocación de servicio que logran impregnar las normales en sus estudiantes, en los futuros profesionales de la educación básica es un valor agregado en la formación inicial que se adquiere en estas instituciones. Esa vocación se ve reflejada en la sensibilidad para el servicio y el trabajo, en la preparación emocional y psicológica que los puede llevar a prestar su servicio profesional a cualquier rincón del territorio nacional, aún y en condiciones de adversidad geográfica, salarial, personal, familiar, de salud, de alimentación, aislamiento, etc., lo cual pone en riesgo su integridad física y emocional. Lo cual permitió que la educación básica llegará a la gran mayoría de los mexicanos.

Discusión y conclusiones

Las escuelas normales son las instituciones educativas en México que por más de cien años fueron las únicas responsables de formar a los profesionales de la educación básica, por lo tanto, la gran mayoría de los docentes en servicio que se encuentran desempeñando su función como maestros en alguno de los niveles de la educación básica, fueron formados en una escuela normal. De ahí la importancia de estas instituciones en la construcción de la historia educativa, política, cultural y social del país.

Las escuelas normales poseen una reconocida experiencia en la formación de los profesionales de la educación básica en México que ninguna otra institución posee. Esta experiencia les da el expertiz y autoridad académica en la formación inicial, lo cual brinda y desarrolla en los futuros maestros los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para desempeñar la función docente en todo tipo de institución de educación básica del país, sin importar su condición ni necesidades socioeconómicas o educativas.

Las normales a lo largo de su trayectoria histórica como responsables de la formación inicial de los profesionales de la educación básica, plasmaron en sus egresados una fortaleza didáctica y pedagógica para lograr construir procesos de enseñanza, y favorecer el aprendizaje de la niñez mexicana que se encuentra en alguno de los niveles educativos de la educación básica, a lo largo y ancho del territorio nacional. Lo que implica una diversidad y pluralidad de condiciones y necesidades de los estudiantes, y del contexto.

La formación en los profesionales de la educación básica en las escuelas normales les permitió a sus egresados construir un sentido de identidad, vocación y servicio por la docencia, lo que a su vez favoreció que estos nuevos docentes acudieran a brindar el servicio educativo a cualquier parte del territorio nacional en donde fuera requerido, sin ser impedimento definitorio las condiciones económicas, geográficas, culturales, sociales y políticas del lugar en donde ejercerían la función docente. Inclusive, este sentido de identidad, vocación y servicio, estuvo por encima de las cuestiones y necesidades personales y familiares.

Las escuelas normales durante un prolongado tiempo fueron literalmente marginadas por el gobierno, del cual dependen casi en su totalidad. Sin embargo, aún y con sus limitados recursos humanos, económicos, de infraestructura, equipamiento y tecnológicos, se mantienen vigentes en la formación de los profesionales de la educación básica. Durante este lapso de tiempo la matrícula de ingreso se ha logrado sostener (aún y con sus vaivenes) y los docentes egresados se incorporaron al servicio docente, los cuales se adaptan y cumplen con las políticas educativas emanadas de cada uno de los gobiernos en turno.

Las escuelas normales en la formación inicial que proporcionan a los profesionales de la educación básica, se caracterizan por generar un perfil como agentes de cambio, de educadores que intervienen en proyectos socioeducativos dentro del grupo, escuela y comunidad. Profesionales que saben reflexionar la propia práctica, pero también discuten, analizan y reflexionan las necesidades presentes en las distintas figuras educativas y el entorno.

Desde el ámbito federal y estatal es necesario aprovechar la capacidad académica del cuerpo docente de las normales para colaborar en la construcción de los planes y programas de estudio, así como de los materiales curriculares necesarios para la puesta en operatividad de dichos programas educativos: libros para el alumno, libros para el maestro, materiales de apoyo para docentes, ficheros de actividades, estrategias de enseñanza en diversas asignaturas, material didáctico novedoso, entre otros.

Ante el escenario actual, en donde a las normales se les quita la exclusividad en la formación de los profesores del nivel básico, lejos de diluirse como instituciones formadoras de docentes, se reivindican y ponen a la luz de la política educativa de la idoneidad y/o aprobación su fuerte experiencia y conocimiento en torno a la formación de los profesionales de la educación básica. Lejos de significar un debilitamiento, representa la oportunidad de reconocer sus áreas de oportunidad para su resignificación como IES, que cuentan con la misión clara de continuar con la formación de los futuros maestros y maestras que demanda la actual sociedad mexicana, enmarcada por la globalización de las tendencias educativas, económicas, tecnológicas y culturales.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. SEP. Biblioteca del Normalista.
- Congreso General De Los Estados Unidos Mexicanos (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación: 26/02/2013

- Congreso General De Los Estados Unidos Mexicanos (2013b). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. 11 de septiembre de 2013. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11/09/2013.
- Ducoin Watty, P. (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. Coordinadora. 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. (IISUE Educación).
- Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República (1984). *Acuerdo por el que se establece que la Educación Normal en su Nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Publicado en el Diario Oficial De La Federación el 23 de marzo de 1984.
- Figueroa, L. M. (2000). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, pp.117-142.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Mercado, R. (2010). *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157.
- Secretaria de Estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública (1886). *Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México*.
- SEP (1978). *Acuerdo Número 1, por el que se autorizan ajustes a los planes de estudio de educación primaria. 24 de febrero de 1978*. Publicado en el Diario Oficial De La Federación
- SEP (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Superior Básica y Normal. Serie: Gestión Institucional 2. México, D.F.
- SEP (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Publicado en el Diario Oficial De La Federación el 20 de agosto de 2012.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.
- SEP (2018). *Acuerdo número 14/0718 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Publicado el viernes 3 de agosto en el Diario Oficial de la Federación. En: [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18\(1\).pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18(1).pdf)

“LA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE MÉXICO Y SU PRIMARIA EXPERIMENTAL ANEXA A TRAVÉS DE UNA RED SOCIAL, 1967-1975”

María De Lourdes Guadarrama Pérez
Melchor Ernesto Lavanderos Lujano
marilugadarrama@outlook.com
Escuela Normal No. 1 de Toluca

RESUMEN

La presente ponencia es parte de la tesis doctoral de corte histórico titulada “*La Escuela Activa en México: Sus huellas en la Escuela Experimental Anexa a la Normal del Estado De México 1967-1975*”, desde lo que dicta la historia social de la educación contemporánea. La historia social abarca un campo extenso, que inició su desarrollo desde mediados del siglo XIX. Se reconoce como historia social y económica a partir de 1929 cuando Marc Bloch y Lucien Fébvré iniciaron la publicación de su revista, misma que llamaron Annales, la cual abrió amplias posibilidades para que la historia se trabajara con disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Economía, entre otras. A partir de dicho paradigma teórico, la historia contemporánea se puede estudiar desde esta metodología utilizando conceptos teóricos que vienen de otras disciplinas, lo que brinda riqueza a estos estudios, en donde la interdisciplinariedad está presente; actualmente la historia, exige un análisis con esta mirada.

Palabras clave: escuela Activa, Red Social, Cultura escolar.

La investigación que aquí se presenta tuvo como objetivo general documentar y analizar el desarrollo de un modelo educativo basado en la Escuela Activa que se implantó en la primaria experimental anexa a la Normal del Estado de México de 1967 a 1975, a través de la recuperación y análisis de fuentes primarias como los archivos escolares.

Entre los objetivos específicos de la investigación destaca uno con la intención de identificar y analizar la contribución de los actores sociales involucrados en el desarrollo del modelo educativo de la Escuela Activa en Toluca, como maestros y como miembros de una red social que impulsó dicho proceso, de lo cual se pretende dar cuenta en la presente ponencia.

El corte temporal y espacial de la investigación fue 1967-1975 en la Escuela Normal del Estado de México y su primaria experimental anexa, en la ciudad de Toluca. Fue en 1967 cuando, como ambas escuelas empezaron a funcionar, el corte espacial se ubica en Toluca, ya que el objeto de estudio en la investigación fue la Escuela Activa de Toluca, de 1967 a 1975 –como modelo educativo desarrollado en una primaria de la ciudad de Toluca- a partir de considerar que cada objeto de estudio tiene su propia naturaleza y una particular forma de abordarla, de acuerdo a la disciplina de conocimiento de la que forme parte.

La presente investigación fue más allá de la delimitación de un periodo de estudio, con fechas aisladas. Se trató de ubicar el proceso de investigación en el contexto histórico que le corresponde, como señala Bloch cuando refiere que “...en la duración...la eficacia de una fuerza no se mide exclusivamente por la distancia...” (Bloch, 1996: 37), la riqueza se encuentra en el proceso, porque no se trata solo de ver como prioridad cual fue el periodo exacto de duración del proceso.

La historiografía francesa considera el aspecto social como un elemento con amplias posibilidades de documentarse, en particular los procesos educativos ya que al estudiarlos históricamente resulta innegable la presencia de actores sociales que dan sentido y coherencia a las prácticas escolares. Es la historiografía asumida como la teoría de la historia, que posibilita la realización de estudios históricos, vista como:

“...una ventana idónea para el estudio de los procesos de reproducción y transformación social, así como uno de los espacios más abiertos y tolerantes hacia lo otro, lo que está dentro de nosotros y, a la vez, nos es desconocido...el saber historiográfico ofrece refugio y cobertura a la creatividad intelectual y reivindica el valor de la cultura...” (Galván & Quintanilla, 1993: 33).

Esta investigación tiene como sustento teórico los desarrollos que acerca de la historiografía francesa existen, en este sentido destacan las enseñanzas aportadas desde los Annales, de manera particular los trabajos de Marc Bloch, Lucien Febvre, Roger Chartier y posteriormente, Antonio Viñao Frago quien se ha centrado en la historia de la educación. Acompañan también el desarrollo de la investigación teóricos de la cultura escolar y de las redes sociales como Dominique Julia, Carlos Lozarez, Carmen González, Manuel Basaldúa, entre otros. Son también referentes de la investigación autores –no todos historiadores- que se han enfocado en la historia social de la educación contemporánea, entre los que destacan Dorothy Tanck de Estrada, Anne Marie Chartier, Oresta López, Lucía Martínez Moctezuma, Antonio Castillo, Verónica Sierra, Mary Kay Vaughan; así como Elsie Rockwell, María Bertely Busquets, Luz Elena Galván Lafarga, Ma. Guadalupe Mendoza, por nombrar algunos.

La historia social de la educación contemporánea estudia casos específicos, de periodos, regiones e instituciones, por lo que aquí se trata de mantener la línea de dichas investigaciones en nuestro país, que son reconocidas por la creatividad en el uso de fuentes.

Se consideró a la cultura escolar –como categoría de análisis- que comprende espacios, útiles y herramientas escolares, prácticas, formas de organización -horarios, documentos para la planeación y evaluación del trabajo escolar, evidencias de aprendizaje, constancias de trabajo y acreditación, libros y otros materiales de estudio- que describe de manera pormenorizada Antonio Viñao (Viñao, 1990, 1995, 1995b, 1996, 1998, 2002, 2002b, 2004, 2007, 2007b).

El estudio del modelo educativo de Escuela Activa en Toluca se abordó desde el enfoque de la historia social de la educación contemporánea, mismo que posibilita el empleo de diversidad de fuentes históricas. En este caso se escribe una historia “...para que las cosas hechas por los hombres no se olviden con el tiempo...” (Bloch, 1996: 62), consciente de la trascendencia de una pertinente selección de fuentes y un adecuado tratamiento de la información que de ellas provenga, ya que:

“...los textos o los documentos arqueológicos, aun los más claros en apariencia y los más complacientes, no hablan sino cuando se sabe interrogarlos...” y “...La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él...” (Bloch, 1996: 51-55).

Es necesaria la referencia a la escuela como una construcción social, a sus formas de organización, incluidos los tiempos y espacios escolares, a las formas de enseñanza - en sí a las prácticas de un hacer escuela- en el entendido de que “...la realización de una historia social de la educación, en donde se privilegie el estudio de aquel maestro que asistía diario a la escuela...cuyo nombre no aparece en la historia oficial...” (Galván, 1999: 22).

La historia al ser una ciencia social estudia el pasado del hombre y el entramado de relaciones sociales que establece. La historia de la educación tiene objetos de estudio de carácter subjetivo que al ser parte de un estudio disciplinario son complejos; pero lo enriquecedor de ello está en que al estudiarlos, desde la historia social de la educación contemporánea, se contribuye al fortalecimiento del conocimiento de lo educativo y de las ciencias de la educación.

El estudio de la cultura y las prácticas escolares desde la historia implica voltear la mirada hacia el hacer diario, en este caso de la escuela, de su organización escolar. La recuperación de las prácticas escolares es posible a partir de las fuentes de primera mano, de cuyo análisis

sigue la posibilidad de comprender lo que representó el proceso desarrollado en la ENEM y su primaria experimental anexa.

Al realizar investigación histórica, las fuentes primarias tienen dos perspectivas de análisis. En primer lugar: las fuentes primarias posibilitan la interpretación de los procesos y con ello nos aproximan también a su validez disciplinaria, son diversas, inéditas y por lo tanto poco utilizadas, de ahí que se pueda señalar que “...documentos, huellas, rastros e indicios que en el pasado fueron descartados, ignorados e incluso negados como fuentes primarias, hoy son reconocidos como registros invaluable de nuestro pasado/presente...” (Arteaga, 2007: 1).

En segundo lugar: es posible mirar las fuentes empleadas cuando se da cuenta ya de un proceso de investigación histórica a partir del estudio con fuentes primarias, que permiten la aproximación al objeto de estudio, pero que posibilitan también la comprensión de otros procesos, porque “...en el campo específico de la historia de la educación, se acepta la necesidad de recuperar, difundir y poner al alcance de especialistas y legos, el vasto y rico universo de fuentes primarias que, heterogéneas y dispersas aguardan para tomar su lugar las nuevas historias que hoy se construyen sobre los maestros y sus escuelas...” (Arteaga, 2007: 1).

Con el presente trabajo se buscó transitar de la Doxa a la Episteme, es decir del conocimiento de sentido común al conocimiento disciplinario o científico, a través de las categorías analíticas; con la precisión de que es necesaria la comprensión de ambos elementos para contribuir al desarrollo del conocimiento, en este caso, histórico. En investigación, la Doxa y Episteme desafían a filosofar, a pensar en la realidad desde la particular perspectiva de cada individuo. Se entiende la Doxa como un nivel del conocimiento de sentido común, que marca la pauta para el estudio disciplinario de los procesos. Puede verse como la base que motiva a transitar a lógicas de explicación epistemológicas, desde la Episteme, en donde los estudios históricos, como el desarrollo de un modelo educativo, puede transitar de realidad, de sentido común, a explicación disciplinaria y al disciplinarse contribuir a fortalecer el conocimiento de lo educativo.

En la investigación se considera que la escuela no está dada y limitada de manera automática por la sola presencia de un edificio escolar o por la participación de los maestros. Se integra más bien en función del contexto, de la participación de los sectores sociales relacionados con ella, de las necesidades e intereses de cada uno de ellos; por lo que un edificio escolar puede albergar en diferentes periodos distintas escuelas, con características muy particulares cada una, aun cuando conserve un mismo nombre. En este sentido, reitero que la escuela es

una construcción social que no aparece exclusivamente por la presencia de un decreto oficial, más bien se da en el hacer diario, orientada, por un modelo educativo que le guía.

La escuela como representación de una sociedad, es un símbolo de identidad, puede ser vista también como referente de partida para el conocimiento, como el espacio que permite, se concreten las reflexiones, propuestas y conceptos; como el espacio social que brinda identidad a quienes están en ella, la representación de formas diferentes de pensar o la expresión ideológica de un grupo social. La escuela es también el medio y el espacio para la consolidación constante del ser maestro, es el espacio donde se alimenta el corazón, la mente y el cuerpo, al participar de los procesos que en ella se desarrollan.

La participación de los actores sociales, en el proceso educativo que se estudia, resultó fundamental para la trascendencia y ocaso de este¹. Porque si bien es cierto que las propias prácticas y resultados educativos sostuvieron la existencia de la escuela experimental anexa, con el desarrollo de dos modelos educativos, también es notoria la participación de sus actores sociales en diferentes espacios -de manera particular de sus maestros-.

Los anexos con los que contó la Normal y su primaria experimental anexa fueron en un inicio compartidos por ambas escuelas, entre los de uso específico de la primaria destacan: los talleres de alfarería, carpintería, cocina; el laboratorio, el museo, el auditorio –que fue compartido con la Normal- entre otros. La presencia de la cámara Gesell, que fue un recurso que favoreció la experimentación de técnicas para trabajo en educación primaria. Cabe mencionar que el profesor García Estrada –director fundador de la ENEM- conoció el trabajo con la cámara Gesell en sus visitas a otras escuelas Normales del país, de manera particular en la Normal de Xalapa.

En este sentido es necesaria la presencia de los actores sociales que fueron parte del proceso, aún más de los maestros, en donde destaca la participación de los directores de ambas escuelas, quienes impulsaron el desarrollo de prácticas desde un modelo educativo de Escuela Activa en la primaria experimental anexa.

El profesor Agripín García Estrada, fue director de la ENEM cuando se fundó la primaria experimental anexa, en el periodo de estudio, tuvo una activa participación al fungir como Director de Educación Pública de 1969 a 1975 –en el sexenio del Profesor Carlos Hank González como gobernador del estado- tuvo una militancia político-sindical que se remonta a la fundación del SMSEM en Toluca, en 1952, y a la que da continuidad.

¹ Es de destacarse que por momentos parecía que dicha participación trascendía el desarrollo del modelo educativo referido, esto debido a la fortaleza de la red social de la que formaban parte estos actores sociales.

El profesor García Estrada fue un actor central para la construcción del actual edificio de la Normal y su primaria anexa, así como de su proyecto educativo. Participó de su diseño al contar con referentes diversos, entre los que destaca su visita a la Benemérita Escuela Normal de Xalapa y desde luego a su primaria práctica anexa, entre otras escuelas. Debido a su ubicación político-sindical-académica el profesor García contó con las atribuciones para el bosquejo de lo que sería la primaria y la Normal, cabe resaltar que el arquitecto que tuvo en sus manos el diseño de la obra fue Harmodio del Valle Arizpe².

Al inaugurarse el edificio escolar de la ENEM, en 1967, se abrió también el de su primaria experimental anexa³ para que los estudiantes normalistas realizaran sus prácticas escolares. El caso de dicha primaria tuvo rasgos singulares pues en ella se desarrolló un modelo educativo de Escuela Activa, que Célestin Freinet había propuesto en Francia a principios del siglo XX y que luego se había difundido a nivel mundial llegando a implantarse en varios países, entre ellos México. La primaria experimental anexa funcionó con este modelo educativo de 1967 a 1975 –es decir, durante ocho años, con un inicio y un cierre delimitados-.

El vínculo entre actores sociales fue un impulso para el desarrollo de las prácticas escolares en la escuela Normal y su primaria anexa, al inaugurarse estos edificios, ambos contaban con dirección, subdirección, es decir los elementos y actores que toda escuela tiene –aun cuando la relación de ambas fue muy cercana-.

Es posible señalar que la ENEM y su primaria anexa fueron un logro del gobierno estatal y del Sindicato de Maestros, del SMSEM, pero también y de manera particular lo fue de la red social vigente en dicho periodo de estudio, en la coincidencia de un tiempo y espacio escolar. Una red social integrada por directivos de ambas escuelas, por líderes sindicales, por el director de la Dirección General de Educación (DEP), políticos y otros maestros.

El ambiente de trabajo entre la primaria experimental y la Normal del Estado de México fue dinámico y compatible, sobre todo durante los primeros años, es decir, de 1967 a 1972, entre otras razones porque había maestros que trabajaban en ambas escuelas, algunos profesores de la primaria experimental anteriormente habían sido alumnos de Alejandro Tarello y de Torres Olascoaga en la ENEM, quienes en ese momento fungían como directores, por lo que esto representaba para los maestros mayor compromiso y respeto ya que sus directivos habían sido sus educadores en la escuela Normal. Es posible señalar que el equipo de trabajo

² Responsable también del diseño del Teatro Morelos de la ciudad de Toluca

³ La Escuela Normal venía funcionando desde 1959 como Escuela Normal “Miguel Hidalgo”, sin embargo, no contaba con un edificio propio, ni con una escuela primaria anexa, asignada específicamente a dicha institución; hasta 1967 que se estableció como Escuela Normal del Estado de México, con su primaria experimental anexa. (Estrada, 2010)

que se conformó durante ese periodo fue cordial, porque respondían a lo que se les demandaba en lo que a proyectos y prácticas escolares se les recomendaba.

La relación establecida entre los maestros de la primaria anexa, los de la ENEM y los que integraron la red social que apoyó las prácticas escolares de la escuela experimental se vio fortalecida durante el periodo de estudio, permitió que existiera comunicación entre dichos actores sociales, que a pesar de no estar físicamente o de tiempo completo en dichas escuelas, intercambiaran inquietudes, experiencias y propuestas. La relación profesional se mantuvo, en tanto había un contacto cercano entre ellos, involucrados en el hacer diario de la escuela primaria experimental.

Los maestros de la primaria y de la ENEM, al lado de sus directivos integraron un equipo de trabajo que fortaleció el desarrollo de las prácticas experimentales en la escuela experimental, con el propósito fundamental de hacer una institución diferente –por ello la adaptación del modelo educativo de Escuela Activa fue fundamental. Se trató de formar educadores líderes en cuestiones metodológicas, didácticas y activas, egresados de la ENEM, así como de ganar el reconocimiento social.

Se presenta la categoría de red social, como factor determinante para explicar el proceso de implantación y desarrollo de un modelo educativo de Escuela Activa en la ciudad de Toluca, red que acompaña las prácticas desarrolladas en la primaria experimental anexa a la ENEM y en la propia Normal, así mismo se alude a las circunstancias que le acompañaron y al contexto que le rodeó. Todo ello permite la aproximación a la comprensión de la trascendencia de las redes sociales en procesos educativos concretos, así como su funcionamiento, organización y la participación de los actores sociales que las conforman.

La conformación de redes sociales –para Hansen grupos de élite y poder- impacta en diferentes sentidos, tal es el caso de procesos como “el desarrollo mexicano” al que Hansen se refiere, cuando señala que a nivel nacional “...*el éxito del desarrollo económico mexicano puede atribuirse...a esta élite política modernizadora y, aun así, tradicional; sus actos se encaminan a...estabilizar el proceso del cambio estructural de la sociedad mexicana...*” (Hansen, 2004: XX). Lo que hace posible señalar que, en diferentes contextos y procesos sociales, la participación de grupos de élite y poder está presente en el apoyo a un proyecto determinado, de interés para esos grupos.

Llama la atención como los grupos de élite que apoyan proyectos específicos tienen una dinámica de existencia y movilidad singular, porque no permanecen estáticos, se caracterizan entre otros aspectos porque regularmente generan alianzas de acuerdo a sus intereses.

En el Estado de México se establecieron grupos de élite y de poder en diversos ámbitos, momentos y espacios, que impactaron en diferentes procesos. Entre ellos destaca la participación del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), que se funda en 1952⁴ y que funciona de manera paralela y autónoma del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)⁵, que es el sindicato de maestros federal. Otro grupo simbólico de élite y poder en la entidad es el denominado “*Grupo Atlacomulco*”⁶, que no se establece de manera oficial o institucionalizada, sin embargo, se reconoce que tiene sus orígenes con el ex gobernador del Estado de México, Isidro Fabela. Otro grupo de élite y poder tiene que ver con los directivos en el aspecto educativo, así destacan organizaciones como la DEP del Estado de México o desde instituciones como la ENEM.

Al estudiar una red social es importante, en primer lugar, reconocer los actores sociales involucrados en el proceso, después, ubicar la relación existente entre ellos, luego, el vínculo por el cual se relacionan, los objetivos que persiguen y finalmente el contexto en el que se desarrolla el proceso a analizar (González & Basaldúa, 2007: 4).

La red social es la relación “...*que sostienen dos o más personas con el propósito de ayudarse, realizar negocios o llevar a cabo cualquier actividad articulada con sus intereses...*” (González & Basaldúa, 2007: 5-7). Se asume como el conjunto de actores sociales que se vincularon entre sí, a través de las relaciones sociales establecidas y de los intereses que atendieron, en el reconocimiento de que el actor social participa en un proceso social que implica a otros actores con quienes comparten intereses, decisiones y proyectos (Lozarez, 2009).

Los actores sociales y la red social que integraron en Toluca, estado de México, se ubicaron en diferentes rubros, pero todos relacionados. Así destaca un grupo de actores sociales en el ámbito político, que tiene que ver con las actividades del partido político en el poder, en este caso del Partido Revolucionario Institucional (PRI), al frente del gobierno estatal en donde en ese momento histórico el “*grupo Atlacomulco*” se ve fortalecido, desde esta cercanía del partido político con el gobierno -vigente en el periodo de estudio-. La red política mira con

⁴ Con antecedentes que datan de las huelgas magisteriales de 1921, las organizaciones que le antecedieron y en sí el proceso de integración del SMSEM en 1952, que contó con el apoyo de redes sociales, que permitieron que en ese año con el Profr. García Estrada iniciara actividades. Su legalización tuvo lugar en 1966, con el Profr. Ignacio Torres Olascoaga como Secretario General del SMSEM. Consultar: (López, 2001).

⁵ Es decir en la idea de que en el Estado de México hay maestros estatales y federales, dicho de otra manera que en el estado hay maestros afiliados al SMSEM y otros al SNTE

⁶ “...*Isidro Fabela fue su creador pero el profesor Carlos Hank González le dio vida política al Grupo Atlacomulco...señalado así por el municipio donde nació el exgobernador Isidro Fabela, autor de un estilo de hacer política que se reflejó en su clásico refrán: "Un político pobre, es un pobre político"...*” (Gil, 2009)

agrado al sector magisterial de 1967 a 1975, haciéndose más notorio de 1969 a 1975, cuando el gobernador de la entidad cuenta con una formación inicial de profesor y mantiene una cercana relación con el sector educativo. Durante el periodo de estudio se encontraban al frente de la Dirección de Educación Pública (DEP) los profesores Adrián Ortega Monroy y Agripín García Estrada.

El grupo sindical en el estado de México tuvo una activa participación durante el periodo de estudio, también participó en otros espacios relacionados con el ámbito educativo y sindical. Los trabajos desarrollados en el periodo de estudio en la ENEM y su primaria experimental anexa fueron impulsados en todo momentos por la red social que les acompañó y fue hacia 1975 que sus integrantes se alejaron y la fuerte red social se desdibujó.

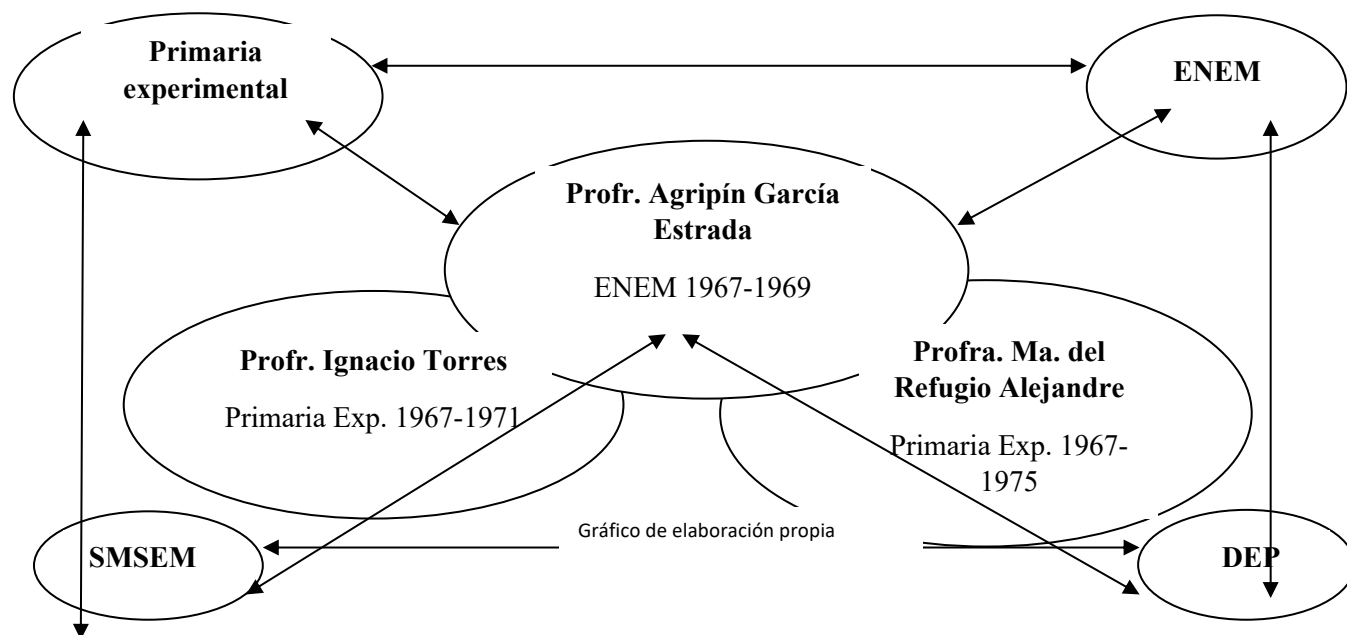
Las fuentes de consulta y de archivo permitieron distinguir que el grupo académico referido se integró fundamentalmente por profesores, en su mayoría egresados de la Normal para Señoritas –hasta 1949, Normal Mixta, actualmente Centenaria y Benemérita Normal para Profesores- y de la Normal del Estado de México –antes Escuela Normal “Miguel Hidalgo”- una y otra vinculadas respectivamente con el aspecto académico, pero también con las actividades sindicales. La presencia de este grupo académico adquiere fortaleza antes y durante el periodo de estudio –de la misma manera que sucede con el grupo sindical-, fortaleza que es aprovechada en la implementación de proyectos educativos específicos, en lugares definidos de forma concreta, en este caso en instituciones como el Centro Escolar Justo Sierra⁷, la Normal del Estado de México y su primaria experimental anexa.

La red social arropó el modelo y proyecto educativo⁸, pero también sindical de la ENEM, por el apoyo que brindó en particular en estos dos aspectos⁹. Cabe destacar que dicha red, en ese momento histórico adquirió importancia y presencia a nivel local y estatal, y su vínculo con el ámbito político es de destacarse, ya que es posible decir que integraron una red social, en donde la participación de los profesores fue activa, con la presencia desde luego de sus líderes. En el gráfico que a continuación se presenta se observan al centro los líderes de la red social y las instancias en las que tuvieron participación.

⁷ Institución donde trabajó y continúa trabajando hasta la fecha el Profesor Ignacio Torres Olascoaga.

⁸ El proyecto educativo de la Normal del Estado de México incluía además de la atención al plan de estudios oficial para las escuelas Normales, la realización de un proyecto institucional interno, que abarcó entre otros elementos la creación e incremento de la identidad institucional

⁹ Aspectos educativo y sindical, destaca como parte del vínculo entre la ENEM y el SMSEM la presencia del líder fundador del último, como director de la Normal, la participación de los normalistas en actividades de militancia sindical, así como el respaldo que tuvo la ENEM y su primaria anexa en la ubicación laboral de profesores.



REFERENCIAS

- Archivo de la Escuela Normal del Estado de México. 1967-1976, Toluca, México
- Archivo de la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez García", anexa a la ENEM. 1967-1980, Toluca, México
- Archivo Histórico del Estado de México

BIBLIOGRAFÍA

- ARTEAGA Castillo, Belinda (1999) "Los caminos de Clío perspectivas y debates de la historiografía contemporánea", en: CANTON, Valentina y Mario Aguirre Beltrán (Coord.) (1994) *Inventio Varia*, México, UPN.
- BLOCH, M. (1996) *Introducción a la historia*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica. Col. Breviarios.
- BURKE, Peter (1996) *La revolución historiográfica francesa: la escuela de Annales 1929 – 1984*. España, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1995) "Cultura popular: retorno a un concepto historiográfico" en: *Sociedad y escritura en la edad moderna*. México, Instituto Mora.
- DOMINIQUE, Julia (1995) "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (Coord.) *Historia de las universidades modernas en*

- Hispanoamérica. Métodos y fuentes, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- ESCOLANO Benito, Agustín (2000) Historia de la Educación I. De la antigüedad a la ilustración. Diccionario de Ciencias de la Educación. México, SEP/FCE.
 - FÉBVRÉ, Lucién (1997) Combates por la historia. México. Ariel.
 - FREINET, Célestin (1969) La Psicología sensitiva y la educación. Buenos Aires, Troquel.
 - GALVÁN, Luz Elena (Coord.) (2003) Historiografía de la educación en México, La investigación educativa en México 1992-2002, México, COMIE.
 - GINZBURG, Carlo. (1994) Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e Historia. Barcelona, Gedisa.
 - JULIA, Dominique (1995) “La cultura escolar como objeto histórico”, en Enrique González (Coord.), Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica. México, UNAM.
 - ROCKWELL, Elsie. (1996) Hacer escuela, Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. México, DIE-CINVESTAV.
 - TANCK, Dorothy (1976) “Historia social de la educación: un campo por explorar”, en Revistas del Centro de Estudios Educativos, México, Vol. VI, No. 2, 1976.
 - VIÑAO, Antonio (1995) “Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones”. En: Revista Brasileira de Educacao.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- (1967) Revista Magisterio. Enero de 1967. No. 26, Año III, Toluca, México. Revista Mensual de la Dirección de Educación Pública del Estado de México.
- ENEM (1967) Tribuna Normalista. Director fundador Profr. Marco Polo Tello Baca. Toluca, México. Órgano informativo estudiantil de la Escuela Normal del Estado. Edición especial. Tiraje de 10, 000 ejemplares. (Diversos números de 1967 a 1975).

“LA ÉTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA ENSH DE LA GENERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 1975 REESTRUCTURADO”

Miguel Ángel Reyes Martínez

reyes_25@live.com.mx

Escuela Normal "Sierra Hidalguense"

orcid.org/0000-0002-7615-9056

Línea Temática: Historia De La Educación Normal

Tipo De Trabajo: Avance De Investigación

Resumen

El presente estudio tiene como propósito identificar las condiciones y características de la formación ética de los profesores normalistas de la generación 1977-1981 a partir de las evocaciones de los protagonistas, en ese sentido la investigación es de corte cualitativo.

Las técnicas para recuperar la información son la entrevista en profundidad que exige el encuentro con el sujeto investigado en varios encuentros cara a cara para explorar en cada una de las categorías de análisis, y la historia de vida que es un primer producto de cada entrevista.

Una de las características de la investigación cualitativa es que se focaliza a una población reducida por la densidad de información, por ello se aplica a 20 profesores de la primera generación que radican relativamente cerca de la Escuela Normal.

La entrevista en profundidad gira en torno a tres categorías de análisis: función social de la escuela, formación inicial, y servicio docente en comunidades rurales.

Los resultados obtenidos hasta esta etapa son importantes porque recupera episodios de vida relacionados con la disciplina y hábitos desarrollados en familias de escasos recursos económicos; la complejidad del contexto sociohistórico de la formación inicial; y experiencias significativas de

la práctica docente en comunidades rurales que reflejan una formación ética trazada desde su infancia, y reflejada en comunidades y escuelas distantes a horas de sus domicilios en las que sirvieron por años atendiendo no solo actividades académicas, sino trascendiendo las paredes de los centros escolares.

Palabras clave. Ética profesional, función social de la escuela, formación inicial.

Planteamiento del problema

En el año 1975 surge un nuevo plan de estudios (1975 reestructurado), al que se le agrega un año más en la formación inicial que hasta entonces era de tres años, para pasar a formar a un Profesor de Educación Primaria con compatibilidad a un bachillerato en humanidades, paralelamente a ello, se crea un nuevo tipo de escuelas normales que vienen a engrosar al subsistema de formación de maestros en el país.

Las nacientes Escuelas Normales Experimentales surgen en diferentes regiones distantes de las capitales de los estados como el Valle del Mezquital, La Huasteca Hidalguense, y la Sierra Alta del estado de Hidalgo. Precisamente en este último entorno geográfico se ubica Tianguistengo, Hgo., localidad con marcadas clases sociales, con comunidades en pobreza y pobreza extrema.

En ese contexto sociohistórico surge la Escuela Normal Experimental de Tianguistengo, Hgo. con alumnos provenientes de las comunidades marginadas de municipios de la Sierra Alta como Zacualtipán de Ángeles, Molango de Escamilla, y por supuesto de Tianguistengo; comunidades en las que aprendieron con disciplina algunos valores como el respeto a los demás, a las personas de edad avanzada, a colaborar con la familia en actividades de subsistencia.

Resulta necesario recuperar las prácticas cotidianas de las familias en los procesos de formación de los niños y jóvenes antes de su arribo a la escuela normal, porque son datos sustanciales en la comprensión de la formación de valores y actitudes.

Los escasos recursos económicos con los que cuentan sus familias obligan a los jovencitos a buscar apoyo en la comunidad (casas particulares, curato de la iglesia) para satisfacer sus necesidades básicas como alimentación y hospedaje.

Durante esos cuatro años de formación en la escuela normal, los jovencitos se forman en espacios improvisados como aulas en la presidencia municipal, o prestadas de la secundaria “Gabriel Alarcón” de la localidad; y una planta de docentes que como en el pasado mexicano trabajan sin cobrar, algunos con escasa preparación, pero con la voluntad de arraigar una escuela que se construye con grandes esfuerzos y escasos recursos de todo tipo.

La política educativa de entonces -finales de los 70s y principios de los 80s-, consideraba a las escuelas normales dentro del federalismo como nacionales, ello implicaba que una vez que el normalista egresara, debía estar a disposición de la federación. Así que a su egreso las generaciones

con su plaza de profesor de educación primaria recorrieron grandes distancias al interior de la entidad, o en otros estados de la república mexicana para atender necesidades docentes en comunidades marginadas.

Ante este panorama de dificultades en la infancia, adolescencia y juventud, ¿qué circunstancias motivan a los (las) jóvenes profesores(as) a enfrentar el reto de laborar en lugares tan agrestes y distantes de sus comunidades de origen? Surge entonces la siguiente pregunta de investigación para aclarar y comprender esas circunstancias ¿Cuáles son las condiciones y características de la formación ética de los docentes egresados la generación 1977-1981 del plan de estudios 1975 reestructurado?

Marco teórico

La profesión docente es eminentemente humana porque se realiza con personas, sean niños, jóvenes o adultos. Por ello no puede haber humanización sin una perspectiva integral del sujeto, de ahí que, las instituciones educativas...no deben prescindir de su finalidad propia, cual es, la formación humanista. Educar, sin duda alguna, es humanizar (Rojas, 2011).

Función social de la escuela

Desde el fundamento legal en la ley general de educación (SEP, 2019) se plantea sobre la función social educativa, que “La distribución de la función social educativa del Estado, se funda en la obligación de cada orden de gobierno de participar en el proceso educativo y de aplicar los recursos económicos que se asignan a esta materia por las autoridades competentes para cumplir los fines y criterios de la educación”.

Más adelante la misma Ley establece que “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación ...para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes”. En la Sierra Alta de Hidalgo a finales de los años 70s se contaba con escuelas de nivel preescolar y primaria en diferentes localidades, en lo que concierne a la educación media solo se contaba con una escuela secundaria general en las cabeceras municipales. Ningún plantel de nivel superior (solo un CBTyS con carreras técnicas que fue creado en 1971). Por ello es meritoria la visión de quienes participaron con la creación de la Escuela Normal experimental, en la región como una oportunidad para la juventud y la sociedad.

La escuela inserta en una sociedad preserva la cultura generada en el tiempo, valores y tradiciones; pero a la vez tiene la encomienda de transformar, de impulsar cambios para que la sociedad avance y no se estanque. “Podemos afirmar que la educación es simultáneamente la más conservadora de las actividades, al pretender preservar un pasado y, al mismo tiempo, la más

transformadora, porque en su misión orienta los desarrollos futuros de la condición humana” (Amar, 2000).

Formación inicial

La formación inicial es el primer peldaño en la formación docente y en el caso que nos atañe se produce con el Plan de Estudios 1975 reestructurado, protagonizado por jovencitos que, saliendo de la educación media, ingresaron a la educación normal.

Como toda profesión hay una particularidad con la docencia “El docente es un profesional de la enseñanza que toma decisiones continuas, en contextos particulares, con el propósito de ampliar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes que son sus estudiantes” (Canedo & Reyes, 2017).

Toda práctica docente necesariamente está vinculada a un contexto sociohistórico, por ello, “cualquier aproximación a la función docente, sólo se justifica si tiene un conocimiento y una reflexión crítica sobre la realidad de la formación inicial y continua del profesorado, es decir, si es posible aprender el contexto de la *praxis* de esa formación en forma consecuente a como se planteó. Se deduce entonces que la formación del/la profesor/a no puede ser entendida como algo aislado, autónomo y acabado” (Pires, 2012).

La formación ética del profesional de la educación no debe concebirse solo como una competencia, sino como una característica inherente al desempeño, puesto que es una profesión eminentemente humana y se realiza con personas en proceso de construcción del desarrollo moral. Que retoma de los formadores ejemplos en la vida cotidiana, por ello es fundamental que frente a los niños y jóvenes haya personas responsables, con valores fuertemente cimentados.

La ética profesional “es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional” Yurén, Camarena Teresa, Navia, Antezana Cecilia, y Hirsch, Adler Ana (2013). Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación; sus elementos son más o menos compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer la profesión (Reyes, 2019).

La ética es una forma de ser en la vida, se muestra con cada acto con relación a los personajes con los que convive el sujeto, con las instituciones mismas, en ese sentido “la recuperación de la ética es asunto relevante, porque nutre y aporta el mejor desempeño de la gestión institucional, ya que, con su contenido normativo y prescriptivo, contribuye a eliminar situaciones relacionadas con la opacidad, la corrupción, los desfalcos, la cleptocracia, el patrimonialismo y la ilegalidad” (Uvalle, 2014)

Práctica profesional en comunidades rurales

En el medio rural, por falta de contactos sociales, la vida humana se desarrolla de manera más lenta que en los centros urbanos. Esto trae como consecuencia que la vida en el campo “no ha

podido alcanzar sino los peldaños inferiores de la escala de la cultura.” La dispersión en que vive la población rural la hace más vulnerable y menos atendida que la población urbana. La población rural se llama así porque su sustento se apoya en su trabajo directamente relacionado con la tierra.

Este trabajo busca recuperar desde el contexto de los sujetos que se forman en comunidad las líneas necesarias que expliquen el desarrollo moral y ético del ciudadano. La igualdad entre las personas de una sociedad democrática implica romper con algunas dicotomías, entre lo femenino y lo masculino, lo racional y lo emotivo, por ejemplo. “Es necesario transformar las premisas relacionadas con la concepción de ciudadanía, aquello que cuenta como trabajo y como contribución a la sociedad, y quienes son las personas que se consideran dentro de la norma; el sistema educativo ha priorizado lo “intelectual” por encima del desarrollo completo de la persona” (Vázquez, 2010).

La ética del ciudadano interpreta e interviene en el mundo con un corazón diferente; que viene a definir un nuevo paradigma ético de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogeneizador y lineal.

Metodología

Por las características del tipo de estudio relacionado con la formación de ciudadanos, de profesionistas de la educación relacionadas con la conformación de un sujeto social, se sitúa dentro del paradigma cualitativo, porque los seres humanos están asociados a un universo simbólico, sociocultural e histórico, a las vivencias de los sujetos investigados, hacia la comprensión de situaciones únicas y particulares, a través de herramientas que recuperan los datos en los mismos espacios de investigación, como lo plantea. (Denzin & Lincoln, 2005) “La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan”.

Se hará uso de las historias de vida como herramienta metodológica, porque a través de ella se puede recuperar información valiosa de diferentes etapas del desarrollo en valores de los docentes, de sus vivencias y experiencias. “Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación” (Taylor y Bogdan, 1984). Ello supone establecer una serie de encuentros con los entrevistados estableciendo

temáticas generales para cada una de ellas, hasta lograr atender los aspectos que el investigador considere suficiente.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987). En tal sentido la historia de vida y la entrevista en profundidad se complementan metodológicamente, la primera aporta los elementos para las partes fundamentales del escrito, así como el producto final; en tanto la entrevista en profundidad es la metodología que recupera la información en los diferentes encuentros.

El presente trabajo abarca la realización de 20 entrevistas en profundidad a docentes en servicio o jubilados de la generación 1977-1981 de profesores de educación primaria que radican en los municipios de Zacualtipán de Ángeles, y Tianguistengo, Hgo., focalizados como sujetos de investigación con factibilidad de ser entrevistados con reiterados encuentros.

Como el estudio gira en torno a la formación ética de los docentes, se estructuró un guion de entrevista con las siguientes categorías, para tener objetivos orientadores del diálogo, en el informe de entrevista se codificará como Entrevista en Profundidad Formación Ética EPFE- (número de entrevista).

Categoría 1: La función social de la Escuela Normal.

En este espacio se agrupan indicadores relacionados con la función social de la escuela normal, del servicio que brinda, a quienes sirve la escuela. ¿Cómo eran las condiciones sociales y económicas que prevalecían en su familia durante su niñez y adolescencia? ¿Cuáles eran las condiciones de servicios públicos de su localidad? ¿Qué rasgos eran distintivos de la cultura de la localidad como alimentos, vestimenta, lenguaje? Características de las celebraciones. Finalmente preguntas relacionadas con ¿Qué valores le fueron inculcados en su familia y en su comunidad?

Categoría 2. Formación inicial

Esta categoría agrupa a indicadores relacionados con el profesional de la educación, desde las determinaciones por la carrera, su tránsito por la Escuela Normal, y los primeros años de servicio docente. Es un eje fundamental de la horizontalidad de la ética profesional. Algunas de las preguntas de esta categoría de análisis son: ¿Qué tipo de motivaciones tuvo para optar por la docencia como profesión?, ¿Qué recuerdos buenos o malos tiene de los docentes en la educación básica?, ¿Qué personas (compañeros o profesores) recuerda que lo ayudaron a formarse como un profesional responsable? ¿Cómo eran sus procederes? ¿Qué valores se fomentaron tanto en el discurso, como en la vida cotidiana de la institución?

Categoría 3. Servicio docente en comunidades rurales

En esta categoría se agrupan indicadores o preguntas relacionadas con el servicio docente, las circunstancias de trabajo en la escuela y la comunidad, las peripecias para llegar a sus

comunidades, logros profesionales. ¿Qué trayecto recorría para llegar a su comunidad? ¿Cuáles eran las características de la comunidad a la que fue asignado por primera vez? ¿Qué tipo de tareas realizó para promover mejores condiciones de vida de esa localidad? ¿Qué satisfacciones tiene de esos primeros años de trabajo docente? ¿Hay alguna mística que los identificara como egresados de la Normal “Sierra Hidalguense”?

Resultados

Como parte del tratamiento de las categorías de análisis, se recuperan fragmentos de los diálogos con docentes de la generación 1977-1981 de profesores en educación primaria:

1. Función social de la escuela normal

La función social de la escuela es promover el desarrollo y crecimiento económico y cultural de la sociedad, en ese sentido, la Escuela Normal ha cumplido con creces esa encomienda.

Algunas de las comunidades de origen de la primera generación realmente estaban en extrema pobreza como lo comenta EPEP-4. “Cuando era niño las condiciones sociales y económicas que prevalecían en las familias era de extrema pobreza, la comunidad de Yatipán no contaba con ningún servicio como energía eléctrica, agua o caminos”.

También comentó que “Las costumbres de ese entonces de dar encomiendas por tipo de sexo; los hombres trabajaban en el campo para mantener a las familias, las mujeres realizaban actividades en el hogar; en algunas ocasiones los niños no asistían a la escuela para ayudar a sus padres a los trabajos del campo, o los cuidados de los hijos más pequeños”.

EPFE-1: Originario de la comunidad de Tlacolula, Municipio de Tianguistengo, Hgo., en ese entonces para llegar a la cabecera municipal para estudiar la normal hacía diez horas de camino a través de veredas y cruzando arroyos y ríos. Las condiciones sociales y económicas que prevalecían eran precarias; se comía dos veces al día con tortillas, salsa, frijoles “y cuando nos iba bien” comían sopa, una taza de café o agua.

Las condiciones económicas imponían estilos de vida como el uso de ropa, “realmente no se compraba ropa, usaban la ropa que sus hermanos mayores iban dejando”; “la gente *estrenaba* solamente algún sombrero, algún zapato o ropa en épocas de fiesta”.

El aislamiento de las comunidades, la falta de caminos condicionaba el trasiego de mercancía “Lo que producía la comunidad se quedaba en la comunidad, porque no había forma de sacar los productos”; limitándose al autoconsumo.

Hay un agradecimiento consensuado de los egresados hacia las personas de la cabecera municipal “Hubo gente *muy destacada* del municipio quienes aportaron y ayudaron a la formación”.

EPFE-1 Reflexiona su infancia comentando “Los valores que les fueron inculcados en las familias en aquellos tiempos fueron de gran valía porque los valores que les inculcaron “siempre” fueron el respeto, humildad, el saludo, la responsabilidad, la colaboración, solidaridad, empatía, la participación, porque pertenecen a una comunidad y eso se les quedó totalmente grabado porque son elementos fundamentales que les sirvieron de base para poder fortalecer su profesión”

“Nuestros padres siempre nos inculcaron valores en la práctica...respetando a sus mayores, y demás personas, aunque no se conocieran a las personas.

EPFE-5 Al crearse la Escuela Normal la ideología de la gente de su comunidad cambió sus expectativas y creyeron que sus hijos tendrían un mejor futuro, por ello varios jóvenes que estudiaron la secundaria siguieron sus pasos para ser profesor (a) de educación primaria.

EPFE-5 Recuerda que en su época “los jóvenes tenían comportamientos y actitudes de rebeldía pero que pudieron salir adelante; las personas de edad mayor eran personas muy respetuosas y amables, muy diferente a la actualidad.

2. Formación inicial

En este apartado se agrupan respuestas relacionadas con las vivencias durante su estancia en la escuela normal, entre alumnos, con docentes y su vínculo con la comunidad. EPFE-1. La Escuela Normal inicia sus servicios en el año 1977, la organización del plantel “estuvo a cargo de un patronato de grandes hombres ilustres tianguistenguenses, Joel Chávez Cerecedo, Carlos Padilla Hernández, Guillermo Campos Carpio y el Sr. Nicéforo Chávez Cerecedo.

EPFE-3. Los maestros “fueron más que maestros, amigos, asesores que creyeron en nosotros, que (nos) fueron guiando...Por ello es importante reconocer lo motivante que eran los maestros para el alumno en estos años (de formación).

Como primera generación tuvieron muchas carencias, pero con el apoyo, el ejemplo de cada uno de los maestros y maestras que vieron nacer la Escuela Normal Experimental, inculcaron responsabilidad, y gracias a ello lograron salir adelante. Comentan que fueron apoyados por maestros, compañeros y ciudadanos con recursos económicos, materiales y útiles escolares.

EPFE-X. Otros recuerdan que los profesores de la Escuela Normal fueron muy exigentes, muy estrictos, que en ocasiones los citaban a las 6 am para actividades de educación física o realizar el periódico mural y que eso les ayudó a ser muy responsables como maestros.

EPFE-4. “Los maestros que nos formaron tenían una entrega, una vocación, y *aunque venían de otros lugares*, la escuela siempre les implementó respeto a los compañeros y semejantes, no mentir, no robar, acarar las dudas a los alumnos.

EPFE-2. Al interior de su familia trató de poner todo su empeño para que su familia se sintiese orgullosa de ella, y rompiendo esquemas de pensamiento machista de la época, fue la primera mujer de su familia en estudiar y tener una profesión.

EPFE-5. Por las condiciones de marginación y pobreza que es el origen de muchos estudiantes, “Las panaderías abrieron sus puertas para ofrecerles un empleo -para sostener algunos gastos- y continuar con sus estudios (otros haciendo block y de ayudantes de albañil). El patronato gestionó un albergue con colaboración con gente (carismática) altruista con servicio de alimentos y hospedaje para la gente que venía de fuera”.

Definitivamente comenta el maestro que le debe mucho a la gente de Tianguistengo, que realmente puso el apoyo para que pudieran estudiar.

3. Servicio docente en comunidades rurales

A continuación, se dan a conocer fragmentos de las primeras entrevistas en profundidad de docentes de la primera generación 1977-1981, relacionados con la ubicación de escuelas primarias, zonas escolares, localidades y municipios a los que fueron asignados y donde desempeñaron su labor docente.

EPFE-1. La primera comunidad a la que fue a trabajar se llama Tula del municipio de Calnali, a una hora y media de la cabecera municipal, fue asignado junto con otros tres compañeros, dos de Tianguistengo, y uno de la Normal de El Mexe”. Después fue asignado a otras comunidades marginadas del municipio de Zacualtipán, Hgo. como Olonteco, Tecahuac, Mimiahuaco, y Tehutzila.

Otra faceta del servicio profesional fue cuando ocupó el cargo de asesor técnico en la jefatura de sector para acompañar en la formación continua de los maestros de diferentes zonas escolares de El Pedregal, Mpio. De Meztitlán, Hgo., Meztitlán (cabecera Municipal), San Agustín Mezquititlán, Zacualtipán, Yatipán y Tianguistengo.

EPFE-2. Recuerda haber realizado servicio comunitario como maestra, alfabetizando a los padres de familia, siendo todo un reto para crear estrategias adecuadas para ellos, hay una actitud muy positiva de los docentes en sus primeros años de servicio, una de las posibles explicación es ese vínculo afectivo en el que se desarrollaron en familia, “Los vínculos afectivos tienen un papel decisivo en el desempeño en los entornos escolares, familiares, laborales y comunitarios que no se debería ignorar” (Vázquez, 2010).

Las evocaciones de docentes sorprenden por el tipo de comunidades en las que sirvieron, como el caso esta profesora, quien dedicó su vida la a laborar en escuelas multigrado de la Sierra Alta y Sierra Baja de Hidalgo.

EPFE-X. En muchas ocasiones durante la trayectoria laboral tuvieron que colaborar con útiles escolares para los alumnos, libretas, lápices, y otros materiales que utilizaban en las clases, ello derivó en mantener una estrecha comunicación y el agradecimiento de los padres de familia

estableciendo una relación de amistad y compadrazgo “Varias personas hasta hoy me siguen visitando a pesar de que ya soy jubilada”.

EPFE-3. Al compartir sus experiencias en comunidades aisladas, retoman el tema del caciquismo sufrido en Tepehuacán de Guerrero, Hgo., por un personaje con fama de agresor y dictador; profesores golpeados, mujeres mancilladas por el cacique, entre ellas maestras que llegan a la región. Por gestiones de un nuevo supervisor de zona escolar entraron militares para vigilar la región y por fortuna logran ahuyentar al cacique.

Discusión y conclusiones

Como se planteó en la metodología, se están llevando a cabo una serie de entrevistas en profundidad para responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las condiciones y características de la formación ética de los docentes egresados la generación 1977-1981 del plan de estudios 1975 reestructurado?

Después de hacer las primeras entrevistas se ha obtenido información valiosa sobre las tres categorías de análisis: Función social de la escuela, formación inicial y servicio docente en comunidades rurales, sobre las cuales se realiza la interpretación.

Cuando los profesores relatan episodios de su infancia, las dificultades por las que pasaron en familia con las condiciones precarias de alimentación, de hacer dos comidas al día con tortillas, salsa y frijoles, aislados de comunidades urbanas, a horas de distancia de la cabecera municipal, se percibe la impotencia de colaborar con esas comunidades de la Sierra Alta del Estado de Hidalgo. Como un rayo de esperanza nace la Escuela Normal cambiando el destino de los niños-jovencitos de seguir siendo marginados de la tierra hacia futuros profesores, en concordancia con la Ley general de Educación en su Artículo 2 que enuncia “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación” (SEP, 2019).

Las relaciones entre escuela y comunidad no siempre ha sido tersa, aún a principios de los años 80s, década en la que se identifican los primeros años de servicio de los docentes en cuestión, se vivieron tiempos de confrontación, por un lado el reconocimiento de padres de familia; y por el otro un cacicazgo recalcitrante, que daña, atenta contra la dignidad humana de las mujeres de las comunidades y hasta de las profesoras que fueron vejadas y sometidas por el cacique de la región, situación que por intervención de autoridades educativas se erradicó, por ello se afirma que “La educación es el núcleo de las relaciones entre costumbres y cambios de una sociedad; tensada en lo que un orden social es y lo que quiere ser” (Amar, 2000).

Aunque este no es un espacio para tratar el tema de resiliencia, esta generación por sus orígenes y las circunstancias de formación profesional, enfrentaron adversidades y no formaron parte de las estadísticas negativas de fracaso escolar.

Se puede percibir la creación de una escuela a lo lejos ahora después de 42 años como algo romántico y generoso, pero al evocar esas historias en aulas prestadas, con profesores improvisados, deseosos de poner las cimientos del plantel, con alumnos hambrientos más de comida que de saberes, se reconoce el gran esfuerzo de esa comunidad normalista.

Parte fundamental en la formación de los futuros docentes, es el equipo de maestros que los forman, con su preparación, dedicación, actitudes y ética profesional día a día. Así se describen los comentarios de los docentes sobre “Fueron más que maestros, amigos, asesores, con ética”, “A pesar de las dificultades en las que estuvimos estudiando”, “Fueron muy exigentes...”...En una escuela, quizás más que en ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas...entre estos agentes los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo de docentes” (Schmelkes, 2001). Al hacer este ejercicio de recreación de la vida en las aulas de la primera generación, se expresa el reconocimiento hacia sus mentores.

La escuela como institución ha generado espacios de oportunidad para cambiar de status social y de alguna manera trascender hacia una vida más decorosa de los normalistas de la generación 77-81, pero para ello ha sido valiosa la participación de padres de familia, de ciudadanos de la localidad; se percibe una situación de comunión entre la gente, de valores de fraternidad, bondad, respeto y agradecimiento.

REFERENCIAS

- Amar, A. J. (2000). La función social de la educación. *Investigación y Desarrollo* , 74-85.
- Canedo, C., & Reyes, y. C. (2017). *Formación Inicial de Docentes en Educación Básica*. San Luis Potosí: COMIE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research 3a edición*. Londres: Sage.
- Pires, L. M. (2012). La Formación Inicial de las Educadoras y los educadores. *Rizoma Freireano*, 1-18.
- Reyes, M. M. (2019). La formación de la competencia ética de los normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria para Fortalecer el perfil de egreso en la ENSH. *CONISEN*.
- Rojas, A. C. (2011). Ética Profesional Docente: Un compromiso pedagógico humanista. *Revista Humanidades Vol. I*, 1-22.
- Schmelkes, S. (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* . México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- SEP. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 48-93.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Uvalle, B. R. (2014). La importancia de la ética en la formación del valor público. *Estudios políticos, novena época. Núm 32*, 59-81.
- Vázquez, V. V. (2010). La Perspectiva de la Ética del Ciudadano: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI, Vol 13*, 177-197.

LA MEMORIA HISTÓRICA DE LA ESCUELA NORMAL DE SINALOA A TRAVÉS DE SUS ACTORES

Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

Escuela Normal De Sinaloa

Doctorado

Docente Investigador

rosybelzepeda@gmail.com

Sandra Luz Rivera Beltrán

Escuela Normal De Sinaloa

Doctorado

Docente Investigador

sanluzrb1@gmail.com

Angel Zepeda Ontiveros

Escuela Normal De Sinaloa

Pasantía De Maestría

Docente Investigador

angel.pchan@gmail.com

Línea temática 9: Historia De La Educación Normal

Resumen

Formamos parte de un mundo globalizado donde encontramos que existe un gran avance científico, tecnológico, así como cultural y como docentes preocupados por la educación no podemos permanecer al margen. Por ello, la presente ponencia está encaminada a plantear la biografía como un instrumento de investigación para la historia, donde los maestros, investigadores e historiadores pueden tener un acceso para analizar las fuentes primarias y con dicha información analizar, reflexionar e ir adquiriendo una conciencia histórica. En el sentido, de que la biografía aporta elementos que se conjugan para interpretar el pasado personal e histórico de los directivos de la Escuela Normal de Sinaloa. Clarificando hechos históricos que se suscitaron en la vida administrativa de estos hombres y mujeres que conforman la memoria histórica de la comunidad normalista.

Palabras clave:

Biografía, directivos, memoria histórica.

Planteamiento del problema

La presente ponencia surge de un proyecto de investigación que tiene por objeto recuperar la memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa a través de sus actores, que dieron vida y configuraron la formación inicial de maestros en el estado de Sinaloa.

Hablar de la historia de una institución es adentrarse en la investigación de sus fuentes primarias, en este sentido, recuperar la memoria histórica hace necesario la investigación de las fuentes que constituyen registros, las huellas de hombres y mujeres que dieron vida a la institución en el pasado.

Por otra parte, el propiciar adentrarnos en el conocimiento histórico de una institución, permite recuperarlo, traerlo hacia el presente y ubicarnos nosotros mismos en él, en el sentido que señala Sánchez (2006) la consolidación de una conciencia histórica que permita conservar y organizar nuestro pasado histórico con la finalidad de tomar conciencia de lo que somos como institución y hacia dónde vamos.

En este sentido, la investigación pretende recuperar la memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa a partir de sus actores, por ello se plantea una investigación del pasado histórico a través de los archivos históricos de la institución, retomando la biografía de los directivos en el periodo que fueron administrativos y que son parte protagonistas de esta historia.

Objetivo general

La presente investigación tiene como propósito general: Contribuir a la reflexión y el análisis de una conciencia histórica mediante el estudio de los protagonistas, en el sentido de recuperar la historia de los directivos desde el nacimiento de la Escuela Normal de Sinaloa a la fecha.

Objetivos específicos

- Desarrollar la memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa a través de las biografías de los directivos que han conformado la historia de esta institución.
- Reconstruir el pasado de la Escuela Normal de Sinaloa para la reflexión y el análisis de una conciencia histórica mediante el estudio de sus protagonistas. En el sentido de recuperar la historia de los directivos que conformaron la vida institucional desde la creación de esta institución.
- Identificar el arraigo y la identidad que se tiene hacia el normalismo.
- Describir los personajes directivos que han sido protagonistas de la evolución histórica y académica de la institución.

Marco teórico

El ser humano ha presentado un interés por comprender el pasado; primero, observando la situación de los demás y la suya en los hechos que ocurren; segundo, percibiendo la temporalidad en que los hechos históricos se presentan y los cambios que ocurren en una sociedad y su medio ambiente. En este sentido, Sánchez (2006) define la historia como un conocimiento sine qua non: sólo a través del reconocimiento de los procesos vivos, vitales que son los antecedentes que me constituyen, me reconozco como parte de una comunidad, es decir, de un entorno cultural. Al conocer el pasado entiendo el presente y me ubico en él.

Por otra parte para Florescano (1997), la historia se ha dicho es el estudio del cambio de los individuos y las sociedades en el tiempo. Ésta considera que el hombre se percata de que existen actos que tienen un carácter irrepetible y que no se pueden modificar una vez ocurridos, pero si puede hacer análisis de su propia actuación en los hechos y comprender su participación en el presente.

La historia es un saber en constante construcción, evoluciona y no permanece estática, es decir, está cambiando. Lo que es hoy, mañana es historia. Por lo que “al reconstruir pasados, la historia satisface una necesidad humana fundamental: integrar las existencias individuales en la corriente colectiva de la vida” (Florescano, 1997, pp. 69-70).

Al hablar de la noción ubicación espacial es necesario definir que es el espacio en una idea más actual que propone la geografía que lo define como “el ámbito socialmente construido por el hombre, siendo así que el espacio histórico como el ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo” (Sánchez, 2006, p. 37).

Al concebir el espacio de esta manera nos permite ejercitar la mente cuando imaginan, crean imágenes en el tiempo y en el espacio donde fueron los hechos. Porque con ello se permite hacer una representación donde ocurrieron los hechos ubicándolos en el tiempo y en el espacio. Entre otras cosas permite crear la oportunidad de comprender la historia de la Escuela Normal de Sinaloa como un pasado vivido y percibido, es decir que se apropie del tiempo y espacio en que sucedió el hecho histórico. Y Esto se puede fortalecer con el uso de las biografías y llegar a contribuir a desarrollar la conciencia histórica de la comunidad normalista.

El concepto de conciencia histórica es trabajado por Sánchez (2006), donde muestra lo que se pretende investigar y nos dice que: “La Conciencia histórica consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permite integrar el presente, como realización y como acción orientadas siempre hacia la construcción del ámbito humano que adviene: el mundo que se sigue o seguirá” (p. 28).

Dentro de esta perspectiva histórica, al tomar conciencia cada quien de su actuar en la sociedad, comprendiendo, analizando los procesos sociales y del estado en que se producen o produjeron los hechos históricos. En ese sentido podríamos decir que “el desarrollo de una conciencia histórica permite al individuo alcanzar la identidad humana, a través de su inserción en un proceso social constituido por un pasado que conforma su presente y le permite participar en la construcción de su propio futuro” (Sánchez, 2006, p.44).

En este sentido, se propone al docente, investigador e historiador a trabajar las biografías como instrumento de investigación donde el análisis de los acontecimientos históricos ocurridos y presenciados en cada periodo de gestión administrativa de las y los directivos que han dirigido y dirigen la vida institucional de la Escuela Normal de Sinaloa, nos da oportunidad de rescatar hechos históricos relacionados con los aspectos políticos, económicos, sociales, culturales y educativos de esta institución formadora de docentes en el estado de Sinaloa, y con ello contribuir al desarrollo de la conciencia histórica de la comunidad normalista.

Metodología

La metodología o enfoque metodológico es cualitativo del cual se tomó el método biográfico utilizando las biografías para rescatar y/o reconstruir la historia de la Escuela Normal de Sinaloa.

Las biografías son acercamientos específicos a sujetos históricos, en este sentido, permiten comprender ciertos hechos históricos (Hurtado, 2009, P. 2).

Lo biográfico es darle la palabra al individuo, pero no es individualismo, ni exclusivamente la postura de darle la palabra a los que no la tienen. A través de lo biográfico se puede llegar a conocer significados y contextos de significados de lo individual en tanto parte de lo social o a indagar estructuras y normas sociales. El sujeto no habla de lo íntimo como su sensación, sino que habla de su “mi social” (Mead, 1990). Citado por Mallimaci, (2006. p.4).

La importancia de las biografías radica en que permite captar los contextos socio-académicos que encierra la historia institucional. En la historia de las colectividades existen también, evidentemente, estos valores, se ve que se trata de hombres y mujeres y se comprende que sus problemas son humanos, pero es evidente que para empezar a adentrarse por este camino es mejor comenzar a estudiar la realidad en un aspecto más individual: un solo hombre y/o mujer.

La utilización de la biografía propicia en los investigadores e historiadores y/o personas interesadas en estos temas a interesarse en el estudio de su pasado y a comprender la multivariedad de causas de los diferentes hechos históricos que acontecen en paralelo, a investigar explicaciones, a fortalecer las actitudes y valores y a propiciar la comunicación oral y escrita que permite desarrollar el pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica.

Las biografías permiten la construcción del tiempo histórico, entendiéndose por este, “la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, el presente y el futuro de las sociedades están estrechamente relacionadas con nuestra vida y el mundo que nos rodea”. (SEP, 2010, p. 57).

A partir de realizar entrevistas guiadas se pretende rescatar el pasado personal de cada uno de los directivos y a su vez el pasado histórico que aconteció durante la administración de ellos. En el sentido de recuperar con los entrevistados algunas fuentes primarias (fotos, videos, documentos, documentos personales, etc.) para realizar una investigación donde se conjuguen el pasado personal y el pasado histórico para precisar hechos causales y la relación de la economía, la política, la sociedad, la cultura, profesión y algunos aspectos de la gestión escolar de cada uno de los directivos en sus periodos de administración.

En esta tesitura se precisa el uso de las biografías como instrumento de investigación, algunos avances de la presente como son los profesores que han sido directivos de la institución, ubicándolos en el periodo histórico de su gestión administrativa, su formación profesional y algunos aspectos relevantes que acontecieron durante administración.

Resultados

En la historia de la Escuela Normal de Sinaloa, cuyo nacimiento es el 18 de abril 1947 como Escuela Normal Urbana Vespertina, pero cabe aclarar que su origen se remonta al Liceo Rosales 1873 que luego fue Colegio Rosales 1874 donde egresaban como preceptores de primeras letras(hasta 1890). En 1899 egresan como profesor de instrucción primaria. En 1922 El Colegio Rosales cambia su nombre a Colegio Civil Rosales donde culminaban los estudios como profesor normalista, de donde egresan dos maestras ilustres que van a ser parte fundamental en la creación de la Escuela Normal de Sinaloa, como son: la profra. Agustina Achoy Guzmán y Emilia Obeso López. Mismas que junto con el profr. Enrique Romero Jiménez consolidaron la idea de separar la normal de la universidad.

En la memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa, han dirigido la vida académica y administrativa de esta, 15 directivos: profra. Agustina Achoy Guzmán, Profr. Enrique Romero Jiménez, Profra. Emilia Obeso López, Profr. Santiago Zúñiga Barrón, Profr. Antonio Zazueta Armenta, Profr. Diego Molina Rodríguez, Profr. Jesús Ángel Heiras Leyva, Profr. Ricardo Vega Noriega, profr. Reynaldo Castro Bejarano, profra. María Magdalena Ramírez León, profr. Elio Edgardo Millán Valdés, profr. Héctor Manuel Jacobo García, profra. María Laura Salazar Salomón, profr. Abelino Guillén López y la Profra. Alma Yadira Meza Rendón. Entre ellos 10 hombres y 5 mujeres, que llama algo la atención ya que la profesión docente se considera una carrera feminizada. De los cuales 8 son egresados de la Escuela Normal de Sinaloa, 2 del Colegio Civil Rosales, 1 de la Escuela Normal de Guadalajara, 1 egresado del instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1 de la escuela Normal del Quinto Sonora, 1 egresada del Colegio de Veracruz de Guadalajara (normal de educadoras). Por último, cabe mencionar que solo hay una directiva que su formación inicial no es como profesora, sino con título de Licenciada en Derecho.

Encontramos que los directivos con más años dirigiendo esta institución fueron: la profra. Agustina Achoy con 12 años al frente de la administración y el profr. Reynaldo Castro Bejarano con 18 años y hoy podríamos agregar a la Dra. Alma Yadira Meza Rendón que ya lleva 10 años como directora de esta institución. Por otra parte, los directivos con menos tiempo en su periodo administrativo son: Profr. Santiago Zúñiga Barrón con cuatro meses y el Profr. Diego Molina quien dura tan solo 3 meses.

A partir de la administración del profr. Elio Edgardo Guzmán Valdés, quien además de tener la formación básica de profesor normalista, también poseía el Grado de Maestría y de ahí en adelante los últimos 4 directivos ocuparon su puesto con el grado de maestría y/o doctorado excepto la maestra María Laura Salazar y la maestra Alma Yadira Meza Rendón con pasantía de Maestría ambas, posteriormente obtuvieron el grado de Maestría y Doctorado respectivamente. Sin embargo, es importante reconocer este hecho, ya que da cuenta de que en la historia de la educación en México y asimismo en nuestra entidad, se han desarrollado en los últimos años los estudios de posgrado, y la Escuela Normal de Sinaloa ha tenido a bien contar con elementos directivos con mayor formación académica.

Un punto importante es adentrarse en la biografía de Agustina Achoy Guzmán, una de las protagonistas principales en la fundación de la Escuela Normal de Sinaloa; la “Srita. Profesora directora Agustina Achoy Guzmán” (como la recuerdan sus alumnos y en diversos textos) con sus significados, sus imágenes, emociones, experiencias pedagógicas, su trayectoria profesional y/o personal a través de las fuentes históricas, recobra vida todo aquello que permanecía en silencio.

Intimar en su historia es hablar de las diversas miradas y de diferentes posturas por las cuales se puede analizar y revalorar el desarrollo de esta hermosa profesión del ser docente. Además reconstruye las diversas acciones, hechos que dieron sentido a ese momento histórico de nuestra institución. En donde se conjugaron una serie de factores políticos, económicos, sociales, culturales, educativos, en fin toda una gama de acontecimientos que dan sentido a la vida de esta ilustre y apreciada profesora normalista que sienta las bases para la memoria histórica de nuestra escuela normal de Sinaloa. Sin duda la profesora Agustina Achoy es el eje articulador de la historia de la Escuela Normal de Sinaloa y sin esta, sin su memoria permanentemente reconstruida, no es posible recuperar su historicidad; como tampoco es posible desarrollar y/o rescatar la historia de una escuela sin que sea interpretada, comprendida y socializada.

Agustina Achoy Guzmán nace en la última década del siglo XIX, un 27 de agosto de 1899. Cuando México vive el fin de un periodo histórico conocido como el Porfiriato. Y su vida transcurre en los albores de la revolución mexicana y en un momento de cambio y transformación de la política, economía y sociedad de nuestro país. Así mismo en nuestro Estado se vivían estas mismas transformaciones. Dentro de este panorama inicia su vida escolar en 1906 en la primaria conocida como Escuela Municipal de Niñas No. 2 (de 1906 a 1911 que se cursaba en 5 años), luego decide ingresar al Colegio Civil Rosales en 1912 donde obtuvo el título de profesora Normalista en 1917 en plena creación de la constitución mexicana, graduándose junto con la Profra. Emilia Obeso López donde posteriormente ambas escribirían las páginas históricas en el campo de la docencia de nuestro estado; al ser fundadoras y líderes fundamentales en la administración de la Escuela Normal de Sinaloa.

Por otra parte, cabe destacar que fue sembradora del saber en muchos ámbitos en los diversos niveles educativos (primaria, secundaria, preparatoria y universitaria) incluyendo la capacitación de maestros en servicio y alfabetización de personas adultas (siendo nombrada en 1962 maestra alfabetizante de la secundaria nocturna profr. Rafael Ramírez de la ciudad de Culiacán, Sinaloa), catedrática del centro de cooperación pedagógica (que formara a los maestros rurales en ese momento histórico), además catedrática del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio donde se brindaba atención a los maestros federales y donde fue gestora para que también se formara a los maestros estatales.

También fue directora del internado del estado en 1945, asimismo fue asignada como auxiliar de la comisión mixta de educación, siendo en 1947 cuando se le nombra como representante de la dirección general de educación ante la comisión de escalafón del magisterio del estado.

Preocupada por la formación profesional del magisterio sinaloense y además defensora de la igualdad educativa se une con otros maestros y se constituye como líder, en conocimiento del decreto publicado por el Coronel Gabriel Leyva Velázquez donde se creaba la Escuela Normal de Sinaloa en el año de 1936 que no había sido cumplido. En esta tesitura Impulsa las gestiones con el entonces gobernador Gral de División Pablo E. Macías Valenzuela, y es así que se crea la Escuela Normal Urbana Vespertina, un 18 de abril de 1947 donde asume la dirección de esta institución. Que entra en funcionamiento en el edificio que actualmente ocupa la Presidencia Municipal de Culiacán para luego el 22 de diciembre de 1949 ocupara las instalaciones de la actual Secundaria Estatal Profra. Emilia Obeso López. Cabe señalar que el 21 de diciembre de 1949 cambia de nombre por Escuela Normal de Sinaloa, que luego pasarían en años posteriores, en la década de los 70's, al edificio que actualmente alberga a esta institución formadora de docentes, ubicado en la colonia Libertad.

Algunos aspectos importantes durante la gestión escolar de los Directivos:

Agustina Achoy impulsó la capacitación de los profesores rurales a través del Centro de Cooperación Pedagógica y es fundadora de la Escuela Normal de Sinaloa; Enrique Romero Jiménez encontramos que establece por carencia de recursos económicos las cuotas de inscripción, colegiaturas, etc. Con Emilia Obeso López se implementó el examen de admisión y en 1964 fue el último año de secundaria especializada con normal. En la gestión de Santiago Zúñiga Barrón se promovió la elaboración del Escudo de la Escuela Normal de Sinaloa. Con Antonio Zazueta Armenta se da una nueva visión al normalismo en Sinaloa, ya que él rescata la línea pedagógica de la Escuela Normal de Jalapa de Enrique Rebsamen, implementándola con las adecuaciones pertinentes y contempla 4 años de estudio. Diego Molina Organiza bajo otra visión la escuela, creando así los departamentos de psicopedagogía, planeación, orientación educativa, educación física y biblioteca.

Jesús Ángel Heiras Leyva, suprime los exámenes de admisión, incrementa la matrícula y se reducen las cuotas de inscripción y se cambian las instalaciones de la escuela normal ubicada en la colonia Centro, al edificio que actualmente ocupa en la colonia Libertad. Ricardo Vega Noriega, durante su periodo administrativo, señala se vivieron momentos difíciles por falta de apoyos económicos y materiales.

Durante la gestión de Reynaldo Castro Bejarano, se viven los momentos, más importantes, de cambios en la formación inicial de profesores al elevarse la educación normal a licenciatura, creándose así la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar con el plan 1984. Además algo importante que se observa, que en lugar de bajar la matrícula de inscripción se eleva considerablemente a pesar de que se esperaba una reducción de la misma por el hecho de pedirse como antecedente la preparatoria. Asimismo, durante su periodo se reconoce a la Escuela Normal de Sinaloa como institución de alto nivel académico, y por ello el Profr. Castro Bejarano pasa a formar parte del Consejo Consultivo de Educación Normal (CONACEN), ya que la institución tenía un prestigio ante la SEP derivado también de que la mayor parte de su planta docente tenía Normal Superior, lo cual no sucedía con el resto o mayoría de las Escuelas Normales del país.

María Magdalena Ramírez León. Durante su gestión se crea la Licenciatura en Educación Media semiescolarizada (en Español, Matemáticas, Inglés y pedagogía); y la apertura para que la Escuela Normal de Sinaloa ofertara por primera vez Estudios de Posgrados (diplomados, maestrías y doctorado).

Con Elio Edgardo Millán Valdés se inicia el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos a las Escuelas Normales del país que da origen al nuevo plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Durante la gestión de Héctor Manuel Jacobo García, se continúa con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales del País con la reforma a los planes de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Secundaria. (Ofertándose por especialidades en Matemáticas, Español, Inglés, Historia, Telesecundaria, Formación Cívica y Ética, Química, Geografía y Biología.). A su vez, se aplicaron recursos federales para la creación y fortalecimiento de espacios físicos.

Con María Laura Salazar Salomón se dan algunos cambios con apoyo de recursos federales provenientes del Programa de Mejoramiento Institucional a las Escuelas Normales de país (PROMIN).

Abelino Guillén López. Durante su gestión se promueven muchos cambios en la infraestructura física de la Escuela Normal de Sinaloa, con apoyos federales del PEFEN (Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal derivado del PROMIN). Además se viven nuevos momentos al pasar las Escuelas Normales del país de la Subsecretaría de

Educación Básica y Normal a formar parte de la Subsecretaría de Educación Superior. Con ello se impulsa la incorporación de las normales a la IES (Instituciones de Educación Superior), es así que se empiezan a evaluar los programas ofertados acreditándose 7 programas de licenciatura. Otro aspecto importante es la incorporación de las escuelas normales al PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) siendo reconocida la Escuela Normal de Sinaloa por lograr el reconocimiento de 3 cuerpos académicos en formación.

Alma Yadira Meza Rendón, actual directora de la Escuela Normal de Sinaloa desde el 2010 en donde se vive una nueva era en la historia del normalismo, ya que las Escuelas Normales que forman parte de las IES, buscan consolidarse como tal y ser reconocidas como las universidades; asimismo, se da una reforma que trae el surgimiento del Plan de Estudios 2012 para las Licenciaturas en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Secundaria continua con el plan 1999. Posteriormente comienza un rediseño de los planes y surge el plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, así como el surgimiento del nuevo plan 2018 para la Licenciatura en Educación Secundaria. Por otra parte, con los cambios en la administración del país, y los diversos espacios de consulta las escuelas normales se encuentran en vísperas de la construcción de nuevos planes de estudios en la formación inicial de maestros que estén en armonía con los requerimientos y visiones de la Nueva Escuela Mexicana. Además el PROMEP cambia su nombre a PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) y se tienen 4 cuerpos académicos de los cuales uno logra su consolidación, otro está en vías de consolidación y los otros dos en cuerpo académico en formación.

Discusión y conclusiones

La historia tiene un origen y una evolución donde a ésta se le considera como la memoria colectiva de un pueblo; por ello es necesario analizar y reflexionar sobre nuestra institución rescatando la memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa, tomando a la biografía como un instrumento de investigación y otras fuentes primarias, donde presentamos un primer acercamiento a través de este avance de investigación. En la historia de esta institución han participado 15 directivos los cuales se constituyen como actores históricos para rescatar la vida académica y la gestión escolar en una palabra la memoria histórica de la comunidad normalista.

A través de estos avances de investigación también podemos rescatar de los directivos las cuestiones de género, los años que duraron en su gestión y algunos logros, acontecimientos

o hechos históricos que han definido o marcado el rumbo y la historia del normalismo en Sinaloa, y por ende en nuestro país, así como la construcción de la identidad normalista.

Son muchos los actores que han ido consolidando la historia de la formación inicial de maestros en Sinaloa; sin embargo, es importante recuperar esas voces que hoy por hoy se constituyen como informantes claves o protagonistas de la memoria histórica de una institución y no olvidar la trascendencia que tuvieron cada uno de ellos en la historia de la formación inicial docente en cada una de las etapas de su gestión administrativa.

Sin duda alguna, aunque hay otras instituciones que forman en la docencia, la Escuela Normal de Sinaloa es la institución formadora de maestros con una amplia trayectoria y con mayor tradición en nuestro estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Florescano, E (1997). *La historia y el historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez A. (2006). *Reflexiones sobre la Historia que se enseña en La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Hurtado, M. (2010). *Las biografías*, México: Escuela Normal Superior de Querétaro.
- Mallimaci, F. et al (2006). *Historia de vida y método biográfico en Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
- Pozo, J. (1985). *El niño y su historia*. España: Ministerio de educación y ciencia.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia*. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: PAIDEIA. UNAM.
- SEP (2010). *Curso Básico de Formación Continua. Planeación para el Desarrollo de Competencias en el aula*. México: Sepyc.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL CUAUTLA A PARTIR DE MOVIMIENTOS SOCIALES EN MORELOS

Orge Gerardo López Coutigno

Clara Celia Sarabia Morán

Leonardo Caballero Serrano

jorge.lopez@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática: 10. Historia de la Educación Normal.

RESUMEN

La Escuela Normal Urbana Federal Cuautla fue una escuela particular hasta la década de los setenta y es a través de la organización estudiantil, en conjunto con los padres de familia y campesinos de la región oriente de Morelos, que se emprende una lucha para federalizar la Escuela Normal. Entre represiones y negociaciones con el gobierno estatal, se logra obtener un predio y, con ello, construir el edificio que actualmente alberga cada ciclo escolar a 420 estudiantes de tres licenciaturas. El periodo de 1968 a 1976 se caracterizó por la manifestación de una gran variedad de luchas sociales que ocurrían por todo el país en diversos ámbitos y por las demandas de los diferentes sectores, como por ejemplo los movimientos a favor de un sindicalismo independiente, las protestas estudiantiles, campesinas, obreras e indígenas, así como movilizaciones de la sociedad civil que dieron lugar a enfrentamientos con el gobierno. La lucha estudiantil formó parte de los movimientos sociales que resurgieron a nivel nacional y que se manifestaron también en el estado de Morelos con sus propias características; lo anterior jugó un papel importante para la federalización de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Este movimiento estudiantil se originó principalmente por la crisis socioeconómica y la ausencia en Morelos de escuelas

normales públicas. A la fecha, Morelos cuenta con cuatro normales: dos de ellas públicas, creadas a partir de movimientos sociales.

Palabras clave: normal Cuautla, identidad profesional, Estado de Morelos, formación de los maestros, historia de la educación normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo se constituyó la Normal Cuautla en un contexto donde la política educativa tuvo serias restricciones para la creación de escuelas normales a nivel nacional?

MARCO TEÓRICO

Los orígenes de la escuela normal en el estado de Morelos se remontan hasta el año de 1871¹, año en que se establece el Instituto Literario del Estado de Morelos, el cual integraba una variedad de estudios superiores, entre los que se encontraba la Normal para Maestros de Instrucción Primaria. Dicho instituto tendría una vigencia de siete años, ya que en 1878 se cancela para otorgarle prioridad a la educación técnica enfocada a la agricultura.

Posteriormente en 1881 se funda el Instituto Pape Carpentier, éste crea en 1884 una escuela normal, apoyada por el gobierno del estado. En el año de 1908 se le daría más impulso económico cuando se establece la carrera magisterial y se le da el reconocimiento oficial, el funcionamiento del Instituto terminaría en 1912, por el estallido de la revolución armada en la zona centro del país.

Para el año de 1922, el gobierno morelenses restablece el Instituto Literario del estado de Morelos, fundado en 1871, pero con el nombre de Instituto Científico e Industrial “General Francisco Leyva”; de igual manera el Instituto ofrece diversos estudios superiores, entre ellos la Escuela Práctica Normal para maestros, pero de corta duración.

La escuela normal y la formación de maestros en el estado de Morelos estaban supeditadas a la corta vida de sus institutos, es decir, carecían de una institucionalidad propia y de

¹ A escasos dos años de haberse constituido como Estado Libre y Soberano.

reconocimiento nacional, como lo tendría en el año de 1926. De acuerdo con Novo (1926), hasta 1925 el estado de Morelos reportaba sin ningún tipo de escuela normal.

Algunas razones de que la educación normal surgiera tardíamente en comparación con otros estados del país se debe a que desde la época colonial hasta el inicio de la Revolución Zapatista, los españoles y criollos desde las haciendas siguieron limitando la educación en los pueblos de Morelos, principalmente por “el acaparamiento de la tierra y la explotación de los pueblos indígenas “ (Tapia Uribe, 1994).

Después de la Revolución Mexicana, en la década de los 20 y en el marco de un contexto de reconstrucción nacional, aún se tardaría por dar impulso a la educación normal en nuestro estado, principalmente porque el gobierno estatal se enfocó al reparto agrario que abarcó los años de 1920-1929. Asimismo, por la gran cantidad de gobiernos provisionales que se vivieron en el estado “durante el periodo preconstitucional de 1913-1930” (Urban Aguirre, 1960)

En el periodo comprendido de 1922-1940, a nivel nacional se dio gran impulso a la educación rural, con la finalidad de promover la producción agrícola y el desarrollo de las comunidades regionales. Se establecen al principio de este periodo las Escuelas Normales Regionales para preparar maestros que sirvieran a las comunidades rurales e indígenas. Dentro de algunos estados que se beneficiarían de esta política educativa federal se encuentra el estado de Morelos, ya que en el año de 1926 surgió la Escuela Normal Rural Regional de Cuernavaca.

Para 1928 la Escuela Normal Regional de Cuernavaca se trasladaría a Oaxtepec, con la finalidad de establecerse en un entorno rural, posiblemente porque Cuernavaca iniciaba en esos tiempos como capital de la entidad en una dinámica de desarrollo urbano y de industrialización, en tanto que Yautepec era un importante espacio agrícola. A la nueva normal se le otorgó el nombre de Escuela Regional Campesina de Oaxtepec, destinada a formar maestros rurales; esta normal se planteó como una institución de enseñanza múltiple para jóvenes de ambos sexos, de preferencia campesinos y la duración de la carrera era de dos años.

Adán Guadarrama (2011) destaca que esta normal dependía de las Misiones Culturales para preparar y mejorar el nivel académico de los docentes:

La carrera se cursaba en dos años para técnicos agrícolas y tres para maestro rural. Quienes ingresaban tenían que cubrir una serie de requisitos como haber terminado la escuela primaria elemental, ser hijo de ejidatario, pequeño propietario agrícola, aparcerero, peón de campo, artesano o vecino de las comunidades rurales pertenecientes a la región. Al terminar los estudios, los alumnos adquirirían la formación pedagógica pero también una preparación adecuada en agricultura y crianza de animales, así como oficios e industrias rurales, que serviría para promover el progreso de las pequeñas comunidades (Adán Guadarrama, 2011, pág. 7).

La creación de la Escuela Normal Campesina da apertura y apoyo a las clases campesinas, en particular porque este tipo de población constituía en la década de los treinta “las dos terceras partes de la población total de nuestro país” (Tejera , 1963), por lo que la ocupación principal de las clases campesinas era la agricultura y habitaban en su mayor parte en pueblos y rancherías. El propósito de la Regional Campesina era que al egresar los estudiantes se dedicaran “al trabajo libre de la tierra” (SEP, 1934). La Escuela Normal Regional Campesina de Oaxtepec se convertiría en el plantel educativo más importante del estado de Morelos, al cual se le brindaría todo el apoyo a nivel federal para mejorarla en todos los aspectos tanto académica, administrativa, agrícola y de infraestructura, aunque algunos autores como Adán (2011) refieren que desde sus inicios la Normal se enfrentó a contratiempos por la ausencia de presupuesto, como fue la falta de recursos para la alimentación de sus alumnos (Adán Guadarrama, 2011, pág. 7), principalmente por los desfalcos y mal manejo de la Cooperativa de Alimentación, órgano responsable de dotar de comida a los estudiantes normalistas.

La Escuela Regional Campesina de Oaxtepec funcionaría hasta el año de 1943 en virtud de que en 1940 se suprimieron las Normales Campesinas en todo el país.

El maestro mexicano del periodo 1932-1940 emana de la escuela rural mexicana, la cual se propone formarlo para participar en las gestiones de trabajo, justicia y equidad para todos, mediante la tarea de conducir a la comunidad para modificar, cambiar y transformarse a sí misma. Asimismo, en este proceso se percibió a los maestros como líder social, líder constructor de la comunidad y de la reconstrucción agrícola, siendo al mismo tiempo un verdadero educador, “el maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No solo debe enseñar a leer y escribir, sino mostrar también al proletario la manera de vivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa” (Meneses Morales, 1998, pág. 153)

Un año después que dejó de funcionar la Normal Regional Campesina de Oaxtepec en 1944, se funda la Normal Rural Femenina en Palmira, a las orillas de Cuernavaca. Casi todas las alumnas provenían de la Regional Campesina de Oaxtepec, ya que los alumnos varones habían sido trasladados a la Escuela Normal de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero.

En el año de 1944 se funda el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio, (I.F.C.M.) para “regular la condición de los maestros sin título ... hasta igualarlos a la categoría y al sueldo correspondiente a un profesor de educación primaria titulado” (Arnaut, 1996, pág. 97).

El Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (I.F.C.M), tendría dentro de sus funciones capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio federal, promovería la superación profesional de los maestros rurales. Se convertiría en una más de las instituciones formadoras de docentes y en una alternativa para aquellas personas que, con primaria o secundaria, estuvieran ejerciendo como maestros.

Un balance del desarrollo de la escuela normal nos muestra que para finales de la década de los treinta la formación de los maestros normalistas había tenido un recorrido con distintos propósitos: en el periodo de José Vasconcelos como titular de Educación, se había enfocado a la tarea de instruir, en la escuela rural la de incorporar a las comunidades para la transformación de las mismas, mientras que en el periodo que ostentó Narciso Bassols, el de promover el desarrollo socioeconómico del país.

En el sexenio 1940-1946 inició otra época de las escuelas normales: en nombre del principio de la escuela del amor y de la unidad nacional, se promueve una educación para la paz, la democracia y para la justicia social. “Se buscaba que los maestros se alejaran de toda actividad sociopolítica” (Arnaut, 1996, pág. 95), para encausar su papel a la unidad e integración nacional, orientados por los conceptos de democracia, libertad, amor a la patria y conciencia de solidaridad internacional; es decir, la imagen del maestro se enfoca a un educador para la paz.

En la década de los cincuenta, otra época relevante en la historia de México, el país tendería a urbanizarse e industrializarse a fin de satisfacer las demandas del desarrollo económico. En el aspecto educativo, continuaron cultivándose los principios de democracia, libertad y justicia, así también se le dio prioridad a la educación técnica y superior. Se insistió en que los profesores se alejaran de toda acción extraescolar, por lo que en este periodo se identifica al maestro como “El burócrata de la federación”.

A principios de los años cincuenta la educación normal en el estado de Morelos resurgiría nuevamente ya que se emite un decreto en el Instituto de la Educación Superior del Estado de Morelos (fundado en 1938) para anexar la escuela normal de maestros. A los pocos días del año 1950, a iniciativa del gobierno del estado de Morelos y en vinculación con el I.E.S.E.M., instituye la Escuela Normal Mixta para Educadoras (1950-1986), la cual se constituiría como la primer normal de educación preescolar en la entidad, incluiría también la modalidad de profesores de instrucción primaria (1950-1987), “con el objeto de preparar maestros aptos a los que se les proporcionará una cultura amplia, profunda y con fundamentos científicos” (López González, 1993, pág. 149).

Al término de la década de 1950, según el profesor José Urban Aguirre, gobernador interino del Estado de Morelos (22 de enero al 25 de agosto de 1932), señala que funcionaban tres escuelas normales para maestros y un internado de enseñanza primaria en la universidad de Morelos que fue creada por el gobierno del Estado. Todo el sistema de educación media y superior, en particular las tres escuelas normales, se concentraban en la ciudad de Cuernavaca, por lo que para la gente de los municipios les sería muy difícil trasladarse a la capital del estado para recibir educación media o superior.

En las décadas de 1940, de 1950 y de 1960, algunas poblaciones como Cuernavaca y Cuautla triplicaron su población; la entidad morelense se industrializaba y poblaciones como Zacatepec y Jojutla también entraban en un proceso de urbanización. En otras regiones del estado, sobre todo del oriente, aún se vivía una realidad eminentemente rural, con muchas limitaciones sobre todo de transporte y de educación, ya que en la mayoría de los municipios se tenían primarias incompletas.

A partir de la década de los setenta, la mayor parte de la población morelense (el 53%) se concentraba en localidades urbanas, como Cuernavaca, Cuautla, Zacatepec, Jojutla y Yautepec. Tal urbanización se acompañaría de transformaciones económicas, sociales y de industrialización, dicho fenómeno social “no hacía de Morelos una entidad industrializada, pues el 60% de la población económicamente activa se reportaba censalmente a la agricultura” (Tapia Uribe, 1994, pág. 79)

Con municipios aún marginados y con brotes de movimientos social campesino, surge el liderazgo de Rubén Jaramillo, miembro del Ejército Libertador del Sur y artífice, tiempo después, de la creación del ingenio azucarero “Emiliano Zapata” de Zacatepec, creado en la administración del general Lázaro Cárdenas. El movimiento jaramillista surge en Morelos a favor de una mejor paga para los ejidatarios cultivadores de la caña y en contra de la imposición política violenta y arbitraria.

En los años de 1970-1974 se reportan para la entidad morelense once escuelas normales, de las cuales 10 atendían la formación de profesores en la modalidad de primaria y uno, en la de educadoras. De estas once escuelas normales, nueve son de carácter particular y dos son de carácter estatal autónomas (las incorporadas a la UAEM), por lo que en esos primeros cuatro años de la década de los setenta no se registra ninguna escuela normal pública, ya que la única que existía era la Normal Rural Femenina de Palmira, la cual fue suprimida en 1969.

A mediados de la década de los setenta, de estas nueve escuelas particulares, la “Ma. Elena Chanes” de Cuautla, cambiaría el carácter particular por la de Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC), en tanto que para principios de los ochenta el resto de las normales particulares desaparecerían del subsistema de Educación Normal en el estado de Morelos, debido a la política federal implementada a mediados y finales de los setenta, en cuanto a optar por criterios como la regulación de la oferta de egresados en educación primaria.

En esa misma década de los setenta, al oriente de Morelos, se inició un movimiento social estudiantil-campesino que curiosamente no fue por la lucha de la tierra, como había sucedido anteriormente a nivel nacional con los movimientos sociales de campesinos (1971-1976), sino por las necesidades de otorgamiento a la población de educación pública y, por ende, de la creación de escuelas. La Escuela Normal Rural “General Emiliano Zapata” de Amilcingo,

Morelos, se funda por la realidad coyuntural que se vivía en el país, en el año de 1974 y ofrecería únicamente la modalidad de educación primaria. Al año siguiente, en 1975 y luego de las movilizaciones estudiantiles-campesinas-sociales, se otorgaría la federalización a la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

Por diferentes problemáticas y actos de corrupción como la venta de títulos, de plazas a egresados y excesivos cobros en las colegiaturas de la escuela particular Ma. Elena Chanes, originaron que los estudiantes de aquella época protestaran y exigieran una auténtica educación al servicio del pueblo. La lucha estudiantil fue apoyada por campesinos, obreros, estudiantes de otras normales y gente de la propia comunidad, específicamente del líder social Vinh Flores Laureano, quien había participado en diferentes movimientos sociales en la región oriente del estado de Morelos.

La sociedad de padres de familia jugaría en 1980 también un papel importante a lo largo de los primeros años de la federalización de la escuela normal, ya que gestionaría ante las autoridades educativas estatales y nacionales la ayuda para la infraestructura de la normal. Emprendidas las actividades académicas en las nuevas instalaciones, los estudiantes de la escuela normal .constituido como consejo estudiantil- continúan con distintos paros estudiantiles para gestionar ante la Dirección General de Educación Normal las demandas apremiantes como las plazas para los trabajadores administrativos y docentes, acervos para la biblioteca y material didáctico, entre otros.

El surgimiento de la Normal Cuautla es un caso excepcional por la lucha social que se llevó a cabo, la cual fue apoyada por diferentes sectores de la sociedad. Actualmente es una escuela que trasciende para la educación normal pública del estado de Morelos pues de ella egresan docentes de la entidad considerados como idóneos.

METODOLOGÍA

Se seleccionó para este estudio el paradigma cualitativo que articula un cruce con la hermenéutica y la historia oral y de vida, con los procesos de apropiación cultural. La historia oral conforma una alternativa teórica metodológica para reconstruir las experiencias de los actores y acercarse a las vivencias, escenarios y actores sociales que presentan una realidad regional propia para poder hacer una fusión de horizontes, encaminados a la interpretación y comprensión de la realidad sociohistórica y cultural, así como a la reconstrucción de la identidad profesional a partir de los acontecimientos del surgimiento de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se llevaron a cabo diferentes entrevistas con los protagonistas fundadores de la institución y se rescataron testimonios para reconstruir la historia de la ENUFC.

La investigación muestra un análisis histórico del origen de la profesión del maestro y la identidad profesional, que les fue investida por parte del Estado y la sociedad mexicana.

Los inicios de lo que ahora es la ENUFC surgen en el periodo que comprendió de 1968 a 1976, el cual se caracterizó por la manifestación de una gran variedad de lucha que ocurrieron por todo el país y en diferentes ámbitos sociales, la cual en Morelos influyó para la instauración de las dos escuelas normales públicas con las que cuenta actualmente la entidad.

La identidad profesional de la profesión del maestro involucra de manera recíproca a los formadores de docentes de la ENUFC por la apropiación inicial de su profesión que surge en el campo normalista, como estudiantes en formación docente, donde se defiende, reafirma, se cultiva, se construye y se transforma la identidad profesional.

La construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes ha sido producto de distintos procesos sociales, culturales e históricos, con especial significado en el campo de la formación docente.

Se ha logrado, a lo largo del ejercicio docente, contribuir desde sus posibilidades y limitaciones el proceso de formación de los futuros maestros en la entidad.

REFERENCIAS

- Adan Guadarrama, A. (2011). La alimentación de los normalistas de Oaxtepec en la década de los treinta. *Hypatia*, 7.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una Profesión*. México: Cide.
- López González, V. (1993). *Historia de la Educación Superior en el Estado de Morelos 1870-1953*. México: UAEM.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934 - 1964*. México: CEE- Universidad Iberoamericana Vol. II .
- Novo, S. (1926). *La Educación Pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*. México: SEP.

Sandoval, F. E. (s.f.). *Hacia donde va la Educación Pública*. México.

SEP. (1934). Archivo Histórico de la SEP: Dpto. de Enza. Agrícola y Normal Rural: Esc. Normal Rural Oaxtepec, Mor. *Normal de Oaxtepec*. Ciudad de México, México.

Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos, México: UNAM Centro Regional de Investigación Multidisciplinarias.

Tejera , H. (1963). *Crónica de la Escuela Rural Mexicana*. México: SEP.

Urban Aguirre, J. (1960). *Historia del Estado de Morelos*. México.

RETOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Irazema E. Ramírez Hernández

Betsy Soto Pérez

Angelica V. Tercero Velazco

angyter@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal "Enrique C. Rébsamen"

Línea temática: Historia de la Educación Normal

Resumen

Actualmente es trascendente repensar el normalismo que impacta en la formación de profesores de educación básica y sus retos actuales, en el marco de la 4ta. Transformación por la que atraviesa -políticamente hablando- el país. En este trabajo, se muestran sintéticamente los principales momentos históricos, políticos y sociales que han impactado en la docencia o el ser docente en las escuelas normales, con el fin de comprender el papel que han desempeñado los profesores de educación básica. Consideramos que nos encontramos en un momento fundamental para definir el rumbo como país, sin embargo se requieren definiciones sobre el qué, cómo y para qué de la educación pública; en este debate el papel del docente es primordial.

Palabras clave

Docencia, funciones sustantivas, educación superior, educación normal, educación pública, ser docente.

Planteamiento del problema

La función docente en una escuela normal, era la actividad fundamental a la que se dedicaban los profesores, ya que desde el surgimiento del normalismo en los años 1800's el objetivo era preparar a los docentes de educación primaria que el país necesitaba. No obstante, conforme cambiaban las necesidades sociales-económicas-políticas, las actividades de los docentes normalistas se han visto transformadas, ya que a partir del año 2005 se determinó

que debían realizar las tres funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y difusión.

Actualmente, nos encontramos en un momento político-social muy importante, en donde hubo cambio de régimen político en el país y se llevaron a cabo modificaciones en los principales marcos normativos que regulan la educación pública. Por lo anterior, es fundamental revisar el pensamiento subyacente que impera en las propuestas normativas de lo que se conoce como 4ta. Transformación del país, estableciendo que la misma es producto de una serie de ideologías y procesos históricos anteriores que se desarrollaron en proyectos educativos desde que México se constituyó como Nación. La problemática planteada entonces se enfocará en identificar el proyecto educativo que está injerto en el actual proyecto de Nación. Específicamente es identificar el ser docente que deviene a partir de una praxis posibilitada por la educación normal y sus procesos en la formación de profesores de educación básica, resaltando los retos actuales, en el marco de la 4ta Transformación y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. La presente indagación teórica forma parte de un primer avance del proyecto de investigación “Fundamentos teóricos de la praxis educativa: Implicaciones en la Formación Profesional Docente” que el cuerpo académico “Temas transversales en la Educación Normal: Filosofía, Sociedad y Cultura”, adscrito a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” se encuentra desarrollando.

Marco teórico

Las funciones sustantivas que actualmente se asignan a las diversas modalidades de Educación Superior (IES), han sido transferidas de las universidades. Sin embargo, en un inicio, las principales funciones que les encomendaron se relacionaban con el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la cultura y la creación artística (UNAM, 2016). No obstante, las universidades han experimentado transformaciones “siempre ligadas al conocimiento para educar a las nuevas generaciones y transformar el entorno, para mantener y hacer crecer el patrimonio cultural de nuestros pueblos” (UNAM, 2016, p.5).

Conforme se ha diversificado el subsistema de educación superior, las funciones sustantivas se han ido reubicando, de tal manera que a pesar de la distinta naturaleza de creación de cada uno de los subsistemas que hoy lo conforman, todas las IES deben atender las mismas funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.

La ANUIES desde 1979, planteó que: “La docencia, la investigación y la difusión de la cultura son funciones básicas de la educación superior que se apoyan en las actividades académico administrativas. Por su importancia, todas ellas son fundamentales en el desenvolvimiento

institucional y, relacionadas con los objetivos de la educación superior, constituyen la razón de ser del sistema en su conjunto". (2019)

Aún con lo anterior, en el año 2016, la UNAM convocó a una reflexión importante acerca del destino de las universidades, en donde se planteó que estas instituciones tendrían “el reto de generar valores y símbolos que vayan reconstruyendo el tejido social, la ética, la moral y la convivencia ciudadana” (p.6).

Sin embargo, en sus inicios, las escuelas normales, tenían la consigna de formar a los maestros de las escuelas primarias, ya que ése era el nivel educativo que atendía el estado; por lo que eran las encargadas de la formación docente - *eran un centro experimental de técnicas aplicadas a la enseñanza*-. A partir del año 2005, estas instituciones pasaron –de manera formal- a ser parte de la Educación Superior, y desde ese momento le son transferidas tanto los instrumentos de política como las funciones a las que deben responder todas las IES.

Aunque actualmente las escuelas normales deben atender las tres funciones sustantivas, al igual que todas las IES, en este documento nos enfocamos en la discusión sobre la función de docencia, ya que ésta es fundamental y de la que se derivan las otras; ya que las normales son las encargadas de formar a los docentes de educación básica.

Para abordar esta temática, a continuación se desarrollarán 4 momentos histórico-sociales en la formación de profesores. En éstos se puede delinear un proyecto de nación, del cual deviene un proyecto educativo que impacta en la concepción del normalismo. En “el discurso oficial y las distintas políticas educativas en torno a la formación magisterial, se ha configurado un conjunto de representaciones sobre el maestro, su hacer, su formación, etcétera, conformando un modelo paradigmático de educación que podríamos denominar normalismo.” (Ramírez, 2010, p.1).

Desde sus inicios, las escuelas normales se enmarcaron en un proyecto de nación que derivaron en modelos educativos concretos. El primer proyecto educativo del Estado Mexicano que se revisa, se sustenta en el positivismo. Comte, quien fue iniciador de esta corriente, asume el término “positivo” como: lo que es “real”, lo observable, lo que puede controlarse experimentalmente, lo útil, lo utilizable en beneficio del hombre, a través del dominio de la naturaleza; se refiere igualmente a lo “orgánico”, a aquello que está dotado de unidad, de sistematicidad. Para Comte, positivismo es:

“El sistema que considera objeto de conocimiento únicamente los hechos de experiencia y sus conexiones; se debe abandonar, por tanto, la pretensión ilusoria de alcanzar la realidad en su

esencia y en sus causas reales. El objeto de la ciencia no será ya la investigación de la causa, sino la determinación de las leyes invariables a las que están sometidas las realidades naturales.” (Vitoria, 2009).

En México, el pensamiento positivista se concretó como política educativa. En este marco, la Iglesia y el Estado mexicano fueron los actores relevantes en la disputa por la educación como mecanismo ideológico en la construcción del país. La puesta en marcha de una educación positivista se dio en medio del conflicto ideológico entre el liberalismo y el conservadurismo católico en el siglo XIX. Gabino Barreda fue quien lo introdujo, ya que en 1848 fue a París para realizar estudios de doctorado, donde tuvo la oportunidad de escuchar algunas conferencias de Comte. Con su participación en la vida pública del país, pudo poner en práctica las ideas comtianas. Estaba convencido de que para pacificar el país el único camino era la unidad de pensamiento que ofrecían las ciencias. Barreda hizo cambios importantes en la educación: implementó la enseñanza elemental obligatoria y laica, eliminó la enseñanza de la religión y de la filosofía en las escuelas públicas, promovió los estudios científicos y fundó la Escuela Nacional Preparatoria, como antecedente de la educación superior. Barreda dejó la dirección de la Escuela Preparatoria en 1876 y fue nombrado embajador en Francia y Alemania hasta 1880, año en el que murió.

La influencia de su pensamiento positivista derivaría en la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, el 2 de diciembre de 1867, que estableció los contenidos esenciales de la educación primaria, secundaria, preparatoria, escuelas normales, así como la apertura de escuelas de sordomudos, artes y oficios, entre otras. Como producto de esta legislación se desarrollaron otros reglamentos para modernizar y expandir la obligatoriedad y gratuidad de la educación; entre los principales logros estaban: el incremento del número de escuelas en el país, la libertad de enseñanza, la reestructuración de las asignaturas desde la educación primaria hasta la superior, la educación en valores cívicos y políticos como estrategia para frenar el conservadurismo católico.

Justo Sierra, discípulo y continuador de Barreda, ocupó cargos de responsabilidad política durante el mandato de Porfirio Díaz, entre 1876 y 1910. Desde la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, Sierra impulsó la reorganización educativa caracterizada por:

“El positivismo se convirtió en el elemento central que edificaría la nación. Tuvo por objeto difundir educación integral al impartir materias relacionadas con la moral, la urbanidad, las ciencias, las artes, Historia Patria, Geografía Nacional y Leyes. Con ello se comenzaría a transmitir el nacionalismo, a formar la conciencia nacional, a infundir los derechos y deberes de ciudadanía, y se excluiría definitivamente la enseñanza de la religión e Historia Sagrada. Esto era parte de un proyecto científico-pedagógico que pretendía abatir el origen de los prejuicios cognitivos de los individuos. Los efectos

negativos que producían la educación heterogénea y la deficiencia de instrucción en las mujeres, que transmitía conocimientos erróneos e impedía la construcción de la estabilidad social.” (Ramírez, 2017, p. 158)

Los principios y finalidades enunciados en esta cita, permiten entender cuál fue la influencia del positivismo en la formación de profesores, que delineó la tarea social del maestro y, por ende, la noción del ser docente. Para ello, es necesario mencionar el contexto económico caracterizado por un capitalismo dependiente y un Estado nacional que surgía con una contradicción: en lo jurídico y político era liberal, pero dominado por una clase política poderosa en la conducción de los asuntos públicos.

El liberalismo ideológico y político se fusionó con el pensamiento científico positivista, la Escuela Nacional Preparatoria, fue el mejor ejemplo de ello. Los cambios políticos pusieron el acento en la responsabilidad del Estado en la tutela educativa, se apuntalaron nuevos valores para “incidir” en las “deficiencias” de la población mexicana. Este hecho se subraya, porque la ideología imperante en ese momento, concebía a los marginados sociales (pobres, indígenas, entre otros), como personas que requerían educación para volverse ciudadanos y con ello poder contribuir positivamente a la sociedad. Se puso énfasis también en el laicismo educativo, en la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, en una orientación popular de la educación pública; todo ello con el fin de crear igualdad de condiciones para todas las clases sociales.

En la formación de profesores se pretendió conseguir la uniformidad en la enseñanza primaria para contribuir con la educación del pueblo a través de la formación en virtudes cívicas. Estos principios sirvieron para orientar la incipiente educación normal, cuya misión inicial fue inminentemente uniformadora. Por todo ello, la formación del docente se caracterizó por el teoricismo y el enciclopedismo; configurando la figura del docente como intelectual y como garante del orden social, ya que con su labor contribuiría a educar a la niñez y a la juventud acorde a los principios y fines de la filosofía positivista. La ausencia de buenos resultados, además de lo álgido de la situación política prevaleciente, condujeron a la decadencia de la educación positivista:

Sin embargo, las críticas constantes hacia la ineficacia de la educación positivista, la oposición religiosa hacia los valores del positivismo y el estallido de la Revolución en 1910 llevarían al fin de la educación positivista. A pesar de los esfuerzos por hacer de la educación positivista un proyecto nacional, no fue accesible para toda la sociedad, a causa de la pobreza, el número de años que duraba la educación básica, la deserción escolar, y a que los padres de familia consideraban que era más productivo que los niños se dedicaran al trabajo para contribuir al ingreso familiar. (Ramírez, 2017, pp.164-165)

El segundo momento del proyecto educativo, se enmarca en la revolución mexicana y culmina en los años treinta, el cual generó una de las reformas más importantes como parte de un régimen político distinto e implantó como modelo educativo el socialismo.

El proyecto educativo de este periodo estuvo ampliamente influido por la figura de Vasconcelos quien partió de principios filosóficos del espiritualismo bergsonianos y el vitalismo (Yurén Camarena, 2008, 2009). Se combinó la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas, teniendo diversas formas de concreción en el periodo de Obregón, Calles y Cárdenas. Estos diversos proyectos educativos se centraron en el criterio axiológico que organizó sus fines y principios: la justicia social (2008,).

La educación se veía como un proceso que liberaba energías, socializaba y capacitaba para el trabajo productivo; era también un instrumento de concientización. En concordancia con el proyecto de nación de este primer estado mexicano se retomaron los principios de libertad, laicidad y gratuidad de la educación, que se refrendaron en la Constitución de 1917, aunque arropados por una mística cultural que confería al maestro la calidad de apóstol y su lucha contra el analfabetismo. (Yurén, 2009).

El ser docente en este periodo tuvo los siguientes ejes centrales: a) la defensa de la educación pública y que ésta fuera un eje que promoviera un cambio social, b) la formación profesional de docentes para educación básica requería de una educación especializada, una educación normal, c) la construcción de un sujeto pleno que conociera su historicidad y que desde esta comprensión del mundo se trazara un proyecto personal apostando por el bienestar propio y el de sus semejantes, d) la justicia social como eje que articulara la praxis docente y e) la tradición filosófica de la ilustración, el romanticismo y pragmatismo. A partir de estos ejes la formación docente hizo un énfasis en el saber para la transformación social, pensando al docente como un apóstol de la educación.

Continuando con el tercer momento, está el proyecto desarrollista (1941-1981) que concibió a la educación como un proceso de formación que debía contribuir al desarrollo armónico de las facultades del ser humano y, al mismo tiempo, se veía como un proceso de capacitación para convertir a los individuos en factor de progreso. (Yurén Camarena, 2009). La justicia social quedó subordinada al desarrollo y el fortalecimiento económico llevaría a su plenitud los logros de la revolución, si hay riqueza, habrá justicia social. En este sentido prevaleció un enfoque economicista, ya que todo estaba subordinado al desarrollo económico. El desarrollo se concibe como crecimiento económico con miras a una distribución equitativa del ingreso. En lo político, surgió un estado nacional, caracterizado como Estado-patrón, semicorporativo y presidencialista.

La educación se definió como “.....un conjunto de procesos de enseñanza- aprendizaje, institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad es transmitir información y valores, desarrollar aptitudes y habilidades, y modificar hábitos y actitudes para hacerlos favorables al desarrollo”. (Yurén Camarena, 2008, pp. 207-8). Esto se relaciona con lo dicho por Luis Echeverría en 1971 «Ante un afán de justicia social, se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico». Desde esta perspectiva del desarrollo, los fines educativos estuvieron subordinados a las finalidades del capital.

Durante las cuatro décadas de este periodo se efectuaron seis cambios curriculares en la educación normal (Yurén Camarena, 2008,2009). En 1945 se reorganizó la educación normal al distinguir en ella dos ciclos de tres años cada uno: educación secundaria y formación profesional. A partir de 1959 las escuelas normales se ocuparon sólo del ciclo de tres años de formación profesional, a la vez que se estableció la educación secundaria como requisito para el ingreso. Diez años después hubo otro cambio curricular y se aumentó a cuatro años la duración de la educación normal. La educación normal se mantuvo 25 años más teniendo como requisito previo la educación secundaria. Los planes de la década de los setenta tuvieron simultáneamente un carácter propedéutico (como bachillerato) y un carácter terminal (como formación profesional). Esto requirió la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, lo que condujo al debilitamiento de la formación específica para el ejercicio de la docencia.

Sobre este periodo Teresa Yurén (2009) comenta que en la formación docente las ciencias de la educación no se revisaron ampliamente y por tanto la práctica profesional del docente se vio disminuida en aras de la formación general. Esto contribuyó a que la práctica docente se viera más como un ejercicio didáctico que como una praxis educativa que contribuyera a procurar el “desarrollo armónico de las facultades” del niño. “De este modo, el plan obedeció más a la lógica instrumental del desarrollismo que a la finalidad explícita del proyecto educativo y contribuyó poco a forjar profesionales creativos, críticos y autocríticos.” (p.39).

El ser docente en este periodo implicó en este sentido: a) que la docencia dejara de ser un estilo de vida y la respuesta del llamado a una vocación de servir para convertirse el profesor en un trabajador del estado; b) siguiendo a Civera (2013) se pasó de un normalismo rural, combativo y que pugnaba por un cambio social a un normalismo sindicalizado que se coludía con partidos políticos y la institución de la SEP, y c) la función docente pasa de ser formativa a instruccional, es decir el maestro “aplica” lo que dicen los planes y programas de estudio. Durante mucho tiempo las reformas a la educación normal se centraron en los planes y programas de estudio (1942, 1975, 1984); sin embargo, fue hasta 1984 cuando se empieza a hablar de la profesionalización docente. En el proyecto educativo desarrollista, el ser docente implicó un normalismo profesionalizante, lo cual en el último periodo dio apertura en las

escuelas normales a otros discursos y a otros profesionales de la educación que participaron como formadores de docentes en educación básica. Además comenzaron los primeros retos de la acreditación y evaluación de la calidad en las escuelas normales, lo que impactó en que los docentes tuvieran que realizar nuevas tareas, las cuales se apegaban a criterios que otorgaban el reconocimiento de calidad. Dichos indicadores fueron establecidos por organismos externos a las normales.

Lo que ocurre en la educación normal en las décadas posteriores, está en consonancia con el énfasis en lo económico del modelo desarrollista, así como con el contexto internacional. En diversa literatura se plantea que es en 1982 cuando México entra de lleno a la globalización (económica, política, social, cultural, etc.). Los diversos tipos de globalización son interdependientes, por lo que en la educación se aprecia la influencia de las políticas económicas mundiales (dictadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo):

Esto se concretó en un sistema de financiamiento condicionado a la evaluación de la productividad que se acompañó, en los hechos, de una descentralización de las responsabilidades y una centralización de la rendición de cuentas. Las instituciones educativas se ven sometidas al juego de la competencia que hace inestables e inseguros el empleo, los ingresos que se perciben, los recursos con los que se cuenta para realizar el trabajo y los programas y proyectos que se echan a andar. (Yurén Camarena, 2009, p. 42)

La modernización, la productividad, la competitividad y la eficiencia son los criterios principales, entre otros, que marcaron el rumbo de la educación en las décadas siguientes. Para poder instrumentarlas se llevaron a cabo reformas de fondo y cambios curriculares, entre las que destacan: la descentralización educativa, en 1984 se decretó la inclusión de las normales como parte de la educación superior (los egresados de las escuelas normales serían en adelante licenciados), se unificaron las normas académicas para la planeación y evaluación en las escuelas normales, entre otras.

En lo que respecta a los planes de estudio¹, el énfasis ha estado entre los polos de la teoría y la práctica. Por un lado, se ha privilegiado lo teórico y se ha puesto menor atención al trabajo pedagógico que se realiza en la educación básica. Por el otro, se han tratado de vincular las asignaturas pedagógicas y didácticas con su concreción en el aula. Esto permite sostener que la noción del ser docente en este periodo ha estado influida por la separación entre teoría, práctica y proyecto educativo: “un plan de estudios que se desarrolla en el marco de un proyecto educativo atravesado por la lógica instrumental, que busca productividad y

¹ Entre los objetivos de este trabajo no está el de analizar a profundidad los contenidos, perfil de egreso, enfoques, etc., de los planes de estudio de las escuelas normales desde 1984; por lo que se enuncia lo que a juicio de las autoras, caracterizaría la noción del ser docente en el periodo mencionado.

eficiencia por encima de una práctica creativa, reflexiva y autocrítica, animada por un sentido de equidad.” (Yurén Camarena, 2009, p. 45).

Ante lo anteriormente expuesto, es menester recordar que, aunque las escuelas normales formen parte de las IES, la función de docencia no es la misma que en las universidades. Para los organismos internacionales, la educación superior debe responder a desarrollar e impulsar la economía del país: “La educación superior es clave para el desarrollo de las competencias y los conocimientos avanzados, que son fundamentales para las economías modernas. Gracias a la educación superior, los estudiantes desarrollan competencias y conocimientos técnicos, profesionales y disciplinares específicos avanzados, así como competencias transversales que les cualifican para una variedad de ocupaciones laborales” (OECD, 2019, p. 8), de ahí la importancia de la formación en competencias y la docencia tiene que ver con lo que deben hacer los estudiantes para poder prepararse para el mercado laboral. Para Arnaut el normalismo implica (2013):

Los maestros ² de preescolar y primaria se formaron principalmente en las escuelas normales y se formaron para ejercer la docencia (que es su actividad principal y en torno a ella gira su identidad profesional). (p. 35)

No obstante, Tercero y Soto (2018) plantean que la formación docente en las escuelas normales tiene que orientarse a:

“Formar docentes que ejerzan una pedagogía crítica para la emancipación, siendo agentes que junto con padres de familia, alumnos y autoridades educativas construyan escuelas con un sentido histórico-social, ejerciendo su labor con ética, entendida como la capacidad de responder a los retos que se presentan en el entorno inmediato y que tienen en su centro la profunda desigualdad social que se vive en el país” (p. 64).

Es decir, las prácticas docentes formativas deberán orientarse con sentido didáctico, en donde intervienen actores o sujetos (maestros, alumnos padres de familia), contenidos y currículum (con un enfoque claro), normatividad (que apoye en los procesos de enseñanza-aprendizaje), políticas (que permitan el desarrollo de las capacidades institucionales y profesionales), modalidades de la docencia (expositiva, participativa, investigativa), etcétera.

A partir del año 2018, fecha en que llegó a la presidencia del país Andrés Manuel López Obrador, su propuesta política mejor conocida como la 4T (4^a Transformación), propone

² Desde 1938 El Estatuto Jurídico, reconoció a un segmento de los empleados públicos como “trabajadores al servicio del Estado” y, por extensión, a los maestros y profesores oficiales los convertiría en “trabajadores de la educación”

separar al poder económico del poder político y acabar con la “inmunda corrupción pública y privada” (Vargas, 2018).

El proyecto educativo del actual gobierno se llama “nueva escuela mexicana” (NEM), de manera sucinta establecemos que la actual propuesta ha partido de cambios primeramente en política pública, así mismo existe una aspiración a valorar el trabajo docente en la educación pública y a contar con el apoyo de los maestros para la transformación del país, además de enfatizar la importancia de la formación y acompañamiento docente derogando una evaluación punitiva de la docencia.

En ese marco, inició con una serie de iniciativas de reforma en el ámbito educativo, empezando por el artículo 3º, la Ley General de Educación y demás leyes reglamentarias. La Reforma a los artículos 3, 31 y 73 constitucionales, es un avance de sus proceso en construcción. El objetivo principal fue la eliminación de los efectos punitivos de la mal llamada reforma educativa y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, por sus implicaciones en la evaluación.

Los cambios derivados de la Reforma de la 4t más relevantes son los relativos a los concursos de oposición para ingresar al servicio a fin de eliminar el pase automático de los egresados de las escuelas normales, la admisión mediante procesos de selección ya no por examen, el reconocimiento a los méritos docentes, así mismo se creó un organismo autónomo para cumplir la encomienda legal de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la constitución de un organismo, público descentralizado, para la mejora de la educación. En este marco se planteó el diseño de un nuevo modelo educativo bajo la propuesta de la nueva escuela mexicana, y se estipuló la definición de la Estrategia Nacional de Mejora en las Escuelas Normales, para lo cual se llevó a cabo el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (Martínez, 2019).

Metodología

La metodología utilizada fue la investigación documental (Torres Verdudo,1998) teniendo el objetivo de identificar los principios ideológicos, filosóficos y pedagógicos que han orientado el normalismo y la formación profesional de maestros de educación básica, resaltando los retos actuales, en el marco de la 4ta Transformación y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. El supuesto a fundamentar fue: Todo proyecto educativo deviene de un proyecto de nación, la formación de profesores de educación básica está enmarcada por elementos políticos, jurídicos, económicos y sociales que caracterizan al proyecto de país;

éstos a su vez determinan principios filosóficos y pedagógicos que estructuran al normalismo y permiten la concreción de un currículo específico del ser docente de educación básica.

Las fases del estudio fueron: a) indagación teórica. Se investigó en fuentes impresas y digitales sobre elementos del saber sobre el normalismo y su historia. b) sistematización: se analizó y profundizó en la información recopilada. c) expositiva: se procedió a la integración de un texto que partió de los textos consultados y la experiencia sobre el tema para validar el supuesto planteado en la investigación.

Resultados

La revisión de la relación entre el proyecto de nación y el modelo educativo a lo largo de momentos históricos relevantes en México, ha permitido poner en claro que el ideario político del grupo que detenta el poder ha determinado el fin de la educación y la forma en que ha de concretarse. Esta concreción abarca tanto los contenidos, la organización escolar, la metodología y la formación de los docentes que han de llevar a cabo esta tarea; enfatizando que su labor va más allá de la transmisión de conocimientos: tiene que ver con la misión de formar a los ciudadanos que contribuirán a los fines sociales establecidos en distintos momentos de la historia de nuestro país.

Para poder deliberar y evaluar hacia dónde tendría que encaminarse la relación entre el proyecto de nación, el modelo educativo y la noción del ser docente en la actualidad, se deben recuperar documentos normativos como la Ley General de Educación la cual “regula la educación que imparta el Estado-Federación- Estados... la cual se considera un servicio público y estará sujeta a la rectoría del Estado”.

En el Título Tercero, Cap. I, Art. 33, se establece que:

“para lograr los objetivos del Sistema Educativo Nacional, se llevará a cabo una programación estratégica para que la formación docente y directiva, la infraestructura, así como los métodos y materiales educativos se armonicen con las necesidades de la prestación del servicio público de educación y contribuya a su mejora continua”.

En este sentido, es menester recordar que las instituciones educativas encargadas de realizar la formación de profesores, son las escuelas normales, de ahí que se debe poner énfasis en la función docente que ahí se desarrolla, centrandone nuevamente la mirada en el conocimiento de las necesidades de los niños y jóvenes de educación preescolar, primaria y secundaria. La función de la autoridad educativa debería encaminarse a dotar de la infraestructura y los

materiales necesarios para lograr excelencia en la educación, tal y como se establece en el Título Segundo, de la nueva escuela mexicana, Cap. I, Art. 11, que dice:

“El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública, el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad”.

En este sentido, Figueroa (2000), afirma que la mayor influencia en la formación docente tiene que ver con las prácticas, en donde su reproducción ha sido de diversa índole, enfoque o momento político; hasta llegar a aquellas que son más innovadoras. Esto significa que en los inicios de la segunda década del siglo XXI, en las escuelas normales se tiene la misión de reflexionar colectivamente cómo ha de definirse y hacia dónde debiera encaminarse la noción del ser docente, sin olvidar el proyecto de nación y las directrices educativas que el gobierno de la 4^{ta} ha definido. A este respecto, se enuncian 2 cuestiones más: concebir a la praxis docente como una labor consciente y reflexiva, enmarcada en un horizonte ético y social; así como la necesidad de analizar profundamente la propuesta de nación que plantea la 4^{ta}, pues sería contradictorio con lo que se ha señalado líneas arriba, asumirla acríticamente.

Discusión y conclusiones

Una visión muy común sobre lo que se hace en las normales tiene que ver con “la formación que se ofrece en las escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogeneizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro, parece ser la tónica del enfoque positivista” (Figueroa, 2000). No obstante, hoy se sigue debatiendo si es necesario realizar acciones distintas o continuar con la “receta” para ser “buen maestro”; ya que se plantea conocer el contexto, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, además de realizar investigación, vinculación y difusión, como funciones sustantivas de las IES.

Por todo lo anterior, no se puede concluir que continuar ubicando a los maestros de educación normal como parte de las condiciones de los “académicos de las IES”, sin considerar que las características y el contexto de las normales son sui generis, como ya lo planteó Arnaut (2013). Por lo que es necesario analizar las contradicciones, ausencias y limitaciones que se generarían al configurar un marco jurídico, organizativo y laboral de las escuelas normales que no tome en cuenta su singularidad como IES. De continuar así como se ha hecho hasta ahora por las autoridades de este nivel educativo, no se permitiría el desarrollo pleno de todas

las potencialidades de las escuelas normales, así como se desvirtuaría la máxima función para la cual existen: la formación de docentes de educación básica.

Por otra parte, uno de los efectos que han impactado en la implementación de políticas es la simulación, provocando con ello que los docentes se preocupen más por la lucha por obtener los puntos para acceder a distintos tipos de incentivos salariales y laborales -PRODEP, SNI, etc.- (Arnaut, 2013; Tercero, 2020). Con el riesgo de perpetuar creencias, concepciones y prácticas académicas, que lejos de generar nuevos conocimientos e innovar en el aula, propician el desgaste y enfrentamiento entre docentes: “Dar muchas clases o morir, publicar muchos libros y artículos o morir, doctorarse o morir, independientemente de la calidad de la docencia, las publicaciones y los estudios de posgrado”. (Arnaut, 2013, p. 36)

Por lo anterior, nos atrevemos a plantear como conclusión abierta, es decir, que acepta el debate y distintas miradas, la necesidad de que en la formación docente se plantee:

“La construcción de un sujeto pleno que conoce su historicidad y que desde esta comprensión del mundo se traza un proyecto personal apostando por el bienestar propio y el de sus semejantes. Tal es el proyecto de la educación con enfoque humanista que gestó el discurso de la educación normalista y que a más de 100 años de su creación mantiene vigencia” (Tercero y Soto, 2018, p. 62).

Queda entonces enunciada otra tarea que habrá de desarrollarse en un futuro próximo: construir un modelo educativo coherente internamente, que dialogue con los planteamientos de la 4^t y la nueva escuela mexicana, en donde la praxis educativa del docente normalista permita un pleno desarrollo personal y una contribución a la justicia social y a la democracia, formando ciudadanos libres.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. (Notas por el Seminario organizado por el CIDE, BID y Senado, 13 de junio de 2013) Consulta. 09/02/2020. Disponible en https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- ANUIES. La Educación Superior en México. En: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res029/txt1c.htm> Consulta: 07/02/2019
- Civera, Alicia. Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969. En: Dossier “Los otros intelectuales: curas, maestros,

- intelectuales de pueblo, periodistas y autodidactas”. Prismas. Revista de historia intelectual. N° 17 / 2013.
- Figueroa, L. (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol XXX, num. 1, pp. 117-1142. Consulta 09/02/2020. Disponible: https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_2000_1_05.pdf
- Gil Roldán, M. L. y Guzmán Martínez A. R. (2014) Necesidades y retos de la acreditación de las Escuelas Normales. Foro de consulta regional para la revisión del modelo educativo: educación normal. Relatoría general del foro. Toluca, México. Recuperado de: www.registromodeloeducativo.sep.gob.mx
- Martínez, S. Habemus Reforma Educativa 4T. La misma gata pero revolcada. Artículo publicado en Educación Futura el 20 de mayo de 2019. Consulta 09/02/2020. Disponible: <http://www.educacionfutura.org/habemus-reforma-educativa-4t-la-misma-gata-pero-revolcada/>
- Ramírez González, K. (2017) “La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación”, en Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación. Vol. 8, No. 2, pp. 152-171. Consultado el 10 de febrero de 2020 en: <https://revistas.uniandes.edu.co/toc/vys/8/2>
- OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris, Consulta 12/20/2020 Disponible: <https://doi.org/10.1787/9789264309432->
- Ramírez Rosales, Victoria. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. Revista iberoamericana de educación superior, 1(2), 98-113. Recuperado en 07 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200007&lng=es&tlng=es.
- Tercero, A. (2020) Tesis: La transferencia de políticas de la Educación Superior a la Educación Normal. El caso de la BENV de Veracruz. UNAM. Presentada el 21 de febrero de 2020.
- Tercero, A, Soto, B (2018) Normalismo profesionalizante y praxis educativa en Escenarios en la práctica docente en el siglo XXI. Sistematización e Innovación. Corpus Universitario, U.V. Consultado el 10 de febrero de 2020. Disponible en: <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/UC003/709/802-1>
- Torres Verdugo, María Ángela (comp.)(1998). Taller de investigación documental. Guía Teórico-metodológica. ILCE, México.
- UNAM. (2016) ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?, Muñoz G. Humberto, coordinador, colección Problemas Educativos de México, edit. Porrúa

- Vargas, W. (2018). La Cuarta Transformación. Artículo publicado en Educación Futura el 7 de diciembre de 2018. Consulta 09/02/2020. Disponible <http://www.educacionfutura.org/la-cuarta-transformacion/>
- Vitoria, M. A. (2009) “Positivismo”, en Philosophica: Enciclopedia filosófica on line. Consultado el 7 de febrero de 2020 en: <http://www.philosophica.info/voces/positivismo/Positivismo.html>
- Yurén Camarena, M. T. (2008). Capítulo 5. La filosofía de la educación del Estado Nacional surgido de la Revolución Mexicana. En: La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. México: Trillas.
- Yurén Camarena, M. T. (2009) “Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México”, en Educação & Realidade, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 33-48. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Consultado el 7 de febrero de 2020 en: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/732/showToc>

Revista Criminalia y educación especial

Línea temática: Historia de la Educación Normal

Georgina Águila Pastrana

Enrique Vera Segura

verasegura@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Especialización

Resumen

Esta comunicación da cuenta de cómo, a través de la *Revista Criminalia*, la política criminal coadyuvó a configurar el campo de la educación especial y, con el tiempo, a definir algunos de los contenidos de aprendizaje en la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores, misma que dio origen a la Escuela Normal de Especialización en el año de 1943. En las páginas de la revista se defendía a la sociedad del peligro que representaban los “anormales”. Éstos como parte de la población que estaba excluida de la producción requerían de acciones que se responsabilizaran de “normalizar” a los susceptibles de ser educados. Por lo que desde la revista se aportaron elementos que sugieren que en el ámbito de la educación especial y la formación de maestros especialistas se configuró un enfoque para controlar y atender a una infancia marginada y con discapacidad, en virtud de criterios no solamente médicos y pedagógicos, si no también de política criminal.

Palabras clave: educación especial, revista *Criminalia*, “anormales mentales”, política criminal y maestro especialista.

Introducción

En la reconstrucción histórica sobre los componentes que configuraron el espacio institucional definido como educación especial y la formación de maestros para dicho campo, generalmente se ha destacado: cómo la obligatoriedad de la escuela primaria forzó la creación de establecimientos especiales para atender a los niños “inasimilables al sistema escolar” (González, 1918); cómo desde la beneficencia pública se inició el control social de los niños y jóvenes por cuyas características fueron considerados como “anormales” (Velasco, 1935); cómo los médicos subordinaron a los maestros en la atención de esos niños “de torpe inteligencia y débil voluntad” (Solís, 1944); cómo la clasificación escolar permitió la organización científica de los grupos homogéneos por

“anormalidad” (Huerta, 1935); cómo la fotografía se constituyó en un elemento que daba legitimidad científica a la labor de los médicos (Castillo, 2006).; y, finalmente, cómo todo lo anterior confluyó para justificar que era indispensable la formación de maestros especialistas (Vera, 2013).

En esta ponencia exponemos un elemento que ha sido poco estudiado: cómo a través de la *Revista Criminalia*, la política criminal coadyuvó en la construcción del campo de la educación especial y, con el tiempo, a la formación de maestros especialistas. Esta contribución es una parte de los resultados de la investigación denominada *Configuración del campo de la educación especial en la Ciudad de México*, que desarrollamos en la Escuela Normal de Especialización.

Es importante señalar que una de las tareas más complejas que tienen los docentes, de las escuelas normales, que imparten cualquier curso que contenga saberes históricos es la evaluación y selección de los documentos, que serán analizados y discutidos por los estudiantes. Tanto la recopilación como la depuración hecha por el profesor, sin duda alguna, tiene implicaciones ideológicas. Según esté a favor o en contra de los argumentos sustentados por los diversos autores, en el aula el profesor relatará y defenderá “su versión” de los hechos... Por lo que este texto puede tener otras miradas y, por ende, otras interpretaciones.

La Revista Criminalia

Uno de los discursos que permite explicar la configuración del campo de la educación especial y la formación de maestros especialistas es el de la política criminal expresado en la *Revista Criminalia*. A partir de las respuestas que el Estado toma para inhibir conductas potencialmente “peligrosas” para el propio Estado y su población, sus argumentos confluyen en la defensa de la sociedad al prevenir y castigar las conductas delictivas.

Cabe destacar que en las interpretaciones históricas al estudio de la educación especial sobresalen tres discursos: el primero, revela que la educación especial ha sido parte de una política económica global, que pretende colaborar en la formación de mano de obra barata para el trabajo agrícola o industrial. El segundo, advierte que la educación especial, como pieza de un engranaje social que vigila, funda instituciones destinadas a los jóvenes delincuentes, ciegos, sordomudos y “anormales mentales”, como estructuras sociales que han hecho posible la segregación, el cuidado y el control en forma ordenada de los individuos calificados como “desviados”. Y, el último declara que la educación especial es un genuino servicio social que busca transformar en un adulto productivo (por medio de la instrucción, la moralización y el trabajo), a los niños y adolescente que no puede ser atendido en las escuelas ordinarias.

En este sentido, una de las condiciones históricas en el surgimiento y desarrollo del campo de la educación especial y la formación de maestros especialistas lo constituyó, sin duda alguna, su vinculación directa con el ámbito de la política criminal en la década de los años treinta del siglo XX. Es en la *Revista Criminalia* donde se puede apreciar los aportes que tuvieron los redactores (juristas y médicos), sobre la importancia profiláctica y represora en la atención de la infancia amoral y anormal.

El número 1 de la revista apareció en septiembre de 1933. Sus fundadores fueron los juristas José Ángel Ceniceros, Luis Garrido Díaz, Francisco González de la Vega y Raúl Carrancá y Trujillo. Durante el tiempo que ha sido publicada *Criminalia* han coexistido diversas disciplinas científicas, entre las cuales se encuentran la jurídica, la histórica, la médica, la antropológica, la psicológica y la pedagógica, que como un todo apuntaron a la mejora del sistema penal y a la prevención del delito.

Como un ejemplo de la preocupación que tenían los redactores por los aspectos relacionados entre la criminalidad y la pedagogía, cabe destacar los artículos publicados por el médico Roberto Solís Quiroga, el médico Rafael Santamarina Sola y el abogado Héctor Solís Quiroga.

Del doctor Roberto Solís Quiroga, fundador y director (1943 – 1958), de la Escuela Normal de Especialización en la ciudad de México: *La deficiencia mental y la delincuencia juvenil; Psicología de la adolescencia; La delincuencia juvenil en sus relaciones con la delincuencia de los adultos; La familia antisocial y la delincuencia juvenil; El débil mental. Su importancia clínica y social. Su Proceso de Sedimentación; La educación de los débiles mentales. Ramas fundamentales. Procedimientos técnicos; El Congreso Nacional de Prevención Social; El problema de los niños deficientes mentales. La educación especial en México; La juventud inadaptada; Los grandes problemas de la tercera infancia y de la adolescencia y la profilaxis de la delincuencia juvenil; Los niños anormales mentales; La delincuencia juvenil en México; El Proceso Educativo y la Psiquiatría Dinámica.*

Del doctor Rafael Santamarina Sola: *Legislación complementaria de la prevención social para la adaptación y redención de los menores delincuentes; Los problemas de la infancia moral y material abandonada; Establecimiento de reclusión para menores; Diferentes tipos de instituciones para el tratamiento de menores; Los tribunales para menores y su acción en la prevención de la delincuencia; Procedimientos e instituciones para el tratamiento de los menores antisociales.*

Del licenciado Héctor Solís Quiroga, director de la Escuela Normal de Especialización en la ciudad de México (1963 – 1965): *Panorama de la Delincuencia Juvenil; Organización y Arquitectura Penitenciaria; Industrialización y Delincuencia.*

La asociación entre el delito y la educación especial data desde 1871, cuando en el Código Penal de ese año el Lic. Antonio Martínez de Castro hizo la observación de que a los sordomudos se les exigían dos requisitos para que quedasen libres de

responsabilidad, “á saber, que no hubiesen recibido la educación especial que su estado requiere, y que no conozcan la ilicitud de la acción que ejecutan”. El Lic. Castro argumentó que bastaba sólo con el último requisito porque “si no conocen la ilicitud de la acción, deben quedar libres de responsabilidad hayan recibido ó no la educación especial”. (INACIPE, 1979: 290). Por esta razón, los sordomudos fueron considerados inimputables. Entre las circunstancias que excluían la responsabilidad criminal por la infracción de leyes penales, fue:

7^a Ser sordomudo de nacimiento ó desde ántes de cumplir cinco años, sea cual fuere la edad del acusado al infringir la ley penal, siempre que no haya tenido el discernimiento necesario para conocer la ilicitud del hecho por el cual se procede contra él. (INACIPE, 1979: 375).

Los sordomudos que infringieran una ley penal sin discernimiento serían entregados a su familia o mandados para su reclusión preventiva a la escuela de sordomudos, por el término necesario para su educación. En este sentido, el discurso sobre la prevención del delito y la represión de la conducta criminal trascendió al siglo XX, se amplió a toda la población infantil y juvenil susceptible de transgredir el orden social establecido y encontró en la educación la mejor manera de prevenir y reprimir la criminalidad. Un ejemplo de lo anterior lo dio Roberto Solís Quiroga cuando concluyó, en su artículo *La delincuencia juvenil en sus relaciones con la delincuencia de los adultos*, que para combatir al crimen se “necesita la instalación de varias casas para la Educación Especial de los anormales psíquicos, y en particular la de los débiles mentales educables”. (Criminalia 9, 1937: 287).

En general, en la *Revista Criminalia* predominó la tesis de que la delincuencia era producto de causas sociales y, por ende, la defensa social debía estar basada en el respaldo del Estado para prevenir y tratar a los delincuentes que la misma sociedad engendraba.

Eugenesia, enfermos mentales y delincuentes

En la década de los años treinta del siglo XX, una de las discusiones que estaba en auge era la pertinencia o no de esterilizar a los “delincuentes degenerados” y a los enfermos mentales. Influidos por las leyes alemanas, los adeptos de la corriente eugénica planteaban la necesidad de impedir la procreación de seres incapacitados para la vida social. En las páginas de la *Revista Criminalia* se dieron argumentos a favor y en contra de la castración.

Luis Garrido Díaz concluyó, en oposición a la orientación eugénica que:

El mejoramiento de las razas no se obtendrá precisamente por las leyes asexualizadoras, como creen los partidarios de la eugenesia. En el momento actual de aciaga lucha entre el capital y el trabajo, se ha menospreciado el factor espiritual,

cuya fuerza regenerativa para la raza ha sido evidenciada por la historia, pues el ambiente sociológico no sólo se determina por la biología. (*Criminalia* 1, 1934: 8)

En esta perspectiva, se confiaba en que los factores externos al sujeto tenían un papel preponderante en la transformación del ser natural en ser social, a través de los agentes socializadores como la familia y la escuela. En otras palabras, el “criminalista” no podía tomar como verdades indiscutibles los datos aportados por la “herencia”.

Con un fin utilitarista, la autora del artículo *La eutanasia de los anormales* propuso que se reglamentase “la aplicación de medidas eliminatorias en todos aquellos oligofrénicos, en los que, visto el fracaso del tratamiento, la evolución del caso clínico permite establecer el pronóstico de inmodificabilidad de su estado e inutilidad social”. En dicho artículo se abordaba “el trascendental problema de los anormales socialmente inaprovechables y por lo tanto inútiles”, es decir el “de los totalmente ineducables, incapaces de desarrollar ninguna actividad útil, reducidos únicamente a la vida vegetativa y destinada a ser lastre perpetuo y carga continua para el Estado”. (*Criminalia* 11, 1935: 145 -149).

Por otra parte, el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista establecía como derecho que:

El niño hambriento debe ser alimentado, el enfermo asistido; el retrasado, estimulado; el extraviado, conducido; el huérfano y el abandonado, protegidos”. Dicho Plan Socialista agregó que deberían intensificarse los trabajos psico-pedagógicos porque estaba demostrado que “...la influencia educativa de la escuela no [había] sido suficiente para evitar el retardo escolar, la vagancia y, como consecuencia de esto, la existencia de seres parasociales y antisociales. (Rubio, 1971: 148-154).

En este contexto, se fundó el día 7 de junio de 1935 el Instituto Médico Pedagógico destinado a la atención y educación de “niños anormales mentales”. En este instituto, al efectuar el interrogatorio médico a los padres de familia, encontraron que en los alumnos existían antecedentes de alcoholismo consuetudinario. De los 112 niños que:

...asisten a ella, con una edad cronológica que varía de 6 a 15 años, encontramos un retraso medio de 3 años, con un máximo de 10 años y un mínimo de uno.

De estos 112 escolares, 80 son heredo-alcohólicos por pulque, lo que nos da un porcentaje de 71.3% de retrasados mentales por heredo-etilismo, divididos en la clasificación siguiente: Heredo-alcohólicos, en cifra global 71.3%; Heredo-alcohólicos, de los padres exclusivamente sin abuelo 70.5%; Heredo-alcohólicos, del padre exclusivamente 36.6%; Heredo-alcohólicos, de ambos padres 30.3%; Heredo-alcohólicos, de la madre exclusivamente 3.03%; Heredo-alcohólicos, de los abuelos 0.81%. (Muñoz, 1935: 119-120).

En consonancia con lo señalado en la *Revista Criminalia* estas desviaciones teratológicas confirmaron que eran consecuencia principalmente del alcoholismo de los padres que engendraron hijos “anormales” que potencialmente traían el germen de la peligrosidad.

Entre 1933 y 1943, al interior de cada número de la *Revista Criminalia* y de cada artículo se abordaron con profundidad e importancia diferenciada las problemáticas más significativas de esa época. En la revista, como se indicó anteriormente, confluyeron diferentes profesionistas con discursos y lenguajes disciplinarios que expresaron y defendieron sus posturas e investigaciones a partir de las visiones jurídica, histórica, médica, antropológica, psicológica y pedagógica. Desde el área pedagógica se abordaron los asuntos relacionados con: la atención y orientación de los moralmente abandonados (en 1937, en el Distrito Federal, pasaban de diez mil); profilaxis de la deserción y retardo de los escolares (se sugería la creación de la policía escolar para evitar la inasistencia); el trabajo infantil; el trabajo de los inválidos; el trabajo de los anormales socialmente aprovechables; la delincuencia infanto-juvenil (profilaxis y tratamiento); los niños anormales mentales socialmente aprovechables, su tratamiento y educación; los inadaptables y los "incoregibles" (uso de la pedagogía correctiva u ortopedia social); los lisiados (profilaxis y tratamiento médico quirúrgico); el problema de los ciegos y sordomudos (no se había hecho gran cosa por ellos); el problema de los niños desnutridos.

En su momento, se recomendó que las trabajadoras sociales debían ser auxiliadas por la policía escolar, dirigiendo su acción principalmente sobre los hogares rebeldes, sobre los niños y jóvenes vagos, sobre los menores que trabajan en la vía pública o que por laborar en los talleres, no asistían a la escuela.

No es raro que en una revista dedicada principalmente a los temas de la política criminal aparecieran temas relacionados con la educación de los niños lisiados, ciegos, sordomudos y desnutridos en virtud de que se presuponía que de no localizarlos, identificarlos, clasificarlos, seleccionarlos y destinarlos a un establecimiento ad hoc, se corría el riesgo de que cayeran en la mendicidad, la prostitución y, con el tiempo, en la conducta delictiva.

Debilidad mental y peligrosidad

Desde el punto de vista pedagógico, dos temas tuvieron importancia relevante en la *Revista Criminalia*: el primero, las causas y consecuencias de la debilidad mental; y, el segundo, los medios para combatir y reprimir la delincuencia. El reconocimiento del alcoholismo como consecuencia del “retraso mental” a su vez se constituyó como explicación de las conductas parasociales y antisociales de quienes los padecían. En este sentido, el Dr. Roberto Solís Quiroga había escrito que era

un hecho, ahora conocido, que la mayor parte de los delincuentes habituales de todo el mundo, así como de las prostitutas de nuestros ambientes, se caracterizan no por tales o cuales anomalías físicas, sino por el hecho central de la deficiencia mental, que a la vez que consecuencia, es causa fundamental de sus características sociales” (Solís, 1935: 45).

El círculo padres alcohólicos - hijos “anormales” - mendicidad - vicio - prostitución - criminalidad - padres alcohólicos, sólo se podía romper, primordialmente, con el tratamiento de los médicos y, como complemento, la enseñanza de los maestros.

Una síntesis que da cuenta de la causalidad de la debilidad mental, las características psicológicas del sujeto, el grado de peligrosidad y sus posibilidades educativas, lo constituyen los casos siguientes:

Menor A. P. F.

Edad cronológica: 14 años.

Edad mental: 5 años 4 meses.

Ficha psicológica: Diagnóstico. La menor es anormal. Sufre de taras sifilíticas, alcohólicas y epilépticas, de constitución asténica no virgen, sufre de leucorrea y tiña. Presenta deficiencias intelectuales muy acentuadas que hacen de ella una imbécil, caracterizándose su personalidad por ausencia de ética, disminución de afectividad, voluntad débil, sugestionable y de impulsos emigratorios y por la exaltación sexual.

Pronóstico: Es ineducable y de peligrosidad que seguramente se manifestará si no se le aleja del medio inmoral y bajo una vigilancia conveniente.

Menor R. V. T.

Edad cronológica: 15 años 5 meses. **Edad mental:** 8 años 6 meses.

Ficha psicológica: Diagnóstico. El menor es anormal, sufre de taras alcohólicas y luéticas, de constitución asténica, sufre en la actualidad de uretritis gonocócica crónica, presentando algunos trastornos consecutivos de la meningitis que sufrió últimamente. Presenta deficiencias mentales que lo colocan en la categoría de débil mental, caracterizándose su personalidad por falta de ética suficiente, por su voluntad débil, por sus impulsos emigratorios y al robo, dándole características de amoral constitucional en evolución.

Pronóstico: Es débil mental educable y de peligrosidad manifiesta.

Menor J. P. G.

Edad cronológica: 13 años 6 meses. **Edad mental:** 9 años 2 meses.

Ficha psicológica: Diagnóstico. El menor es anormal, sufre taras luéticas y epilépticas, siendo el mismo epiléptico, de constitución asténica. Débil mental superficial. Caracterizándose su personalidad por sus disfunciones afectivas y volitivas. Es ampliamente rencoroso y procede muchas veces de manera impulsiva; por ser hiperemotivo y epileptoide constitucional. **Pronóstico:** Es educable y de peligrosidad ya manifiesta (homicidio), teniendo en cuenta su hiperemotividad y su constitución epileptoidea. Su futuro mental es un tanto obscuro dada su constitución, la córea que ha sufrido y su nerviosidad. (*Criminalia* 8, 1940: 442 - 443).

En estos casos se puede apreciar que la intención fue demostrar que el “menor anormal” era un enfermo de la psiquis, pero que diagnosticado oportunamente y educado adecuadamente tendría la posibilidad de ser transformado de peligroso en un sujeto positivo. Por lo anterior, en *Criminalia* también se abordaron los aspectos relacionados con la profilaxis y el tratamiento de los niños anormales, al respecto se hicieron sugerencias en las cuales se debía prevenir la procreación de “enfermos mentales” y al maestro se le asignaba un rol preponderante:

Primero.- Se debe averiguar mediante asesoramiento médico, si de la unión de dos sujetos puede resultar un ser predispuesto a las enfermedades mentales.

Segundo.- Se debe, igualmente, evitar que los neurópatas por herencia, crezcan y se desarrollen en un medio neuropático.

Noveno.- El maestro debe cuidar y ofrecer mayor atención a los niños desaplicados, desobedientes, malcriados o lentos, porque son éstos los que necesitan más que los inteligentes y obedientes, solicitud y amparo.

Décimo.- El maestro debe ser, ante todo y sobre todo educador y no preceptor, porque no cumple con su misión el maestro que deja en abandono a los niños que necesitan apoyo.

Undécimo.- Jamás deberá castigar a los niños y mucho menos insultarlos o avergonzarlos; por persuasión y convencimiento se consigue más que con rigor.

Duodécimo.- El maestro no debe ser colérico, iracundo, intransigente ni sectario. De ahí la necesidad de no propagar nunca ideas religiosas ni políticas; el niño tiene una mentalidad que no está en condiciones de elaborar ideas de esta naturaleza. (*Criminalia* 8, 1938: 469).

Si la profilaxis no tenía buenos resultados para prevenir el nacimiento de “niños anormales”, si los padres no ponían atención en “conocer en tiempo oportuno las anomalías” de sus hijos y si el maestro no cumplía con “reedificar el espíritu y la mente de estos niños”, entonces tocaba el turno a los establecimientos de reclusión para menores. Éstos estaban destinados a los niños y jóvenes que por su conducta y condiciones socioeconómicas no podían estar en instituciones educativas regulares. Los establecimientos de reclusión para menores se consideraban parte integrante de los servicios de educación especial. (*Criminalia* 11, 1938: 682-683).

Educación especial del débil mental

Uno de los hechos claves en la conformación del campo de la educación especial y, como un antecedente, en la fundación de la Escuela Normal de Especialización lo constituyó la divulgación que hizo el Jefe del Departamento de Prevención Social Dr. Roberto Solís Quiroga, en la *Revista Criminalia*, de los aspectos relacionados con dichos ámbitos. En su artículo *La educación de los débiles mentales*, compendia los conocimientos y las experiencias que había obtenido al trabajar directamente con los grupos conformados por niños con deficiencia mental. Los destinatarios evidentemente fueron los maestros que cotidianamente hacían frente a una serie de dificultades que se presentaban en las aulas escolares, con los niños “retrasados”. En particular, cabe destacar el rubro de las ramas fundamentales de la educación especial porque éstas se constituyeron en el saber especializado que se requería en ese ámbito y de ellas se derivaron discursos y prácticas exclusivas, que marcarían los contenidos de aprendizaje de la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores, misma que dio origen a la Escuela Normal de Especialización en el año de 1943:

Ramas fundamentales de la educación especial:

I. Educación fisiológica: educación higiénica, gimnasia ortofrénica (marchas, ritmos, pasos, bailables) y juegos organizados, educación de las sensopercepciones, educación de la coordinación motriz en particular de la mano.

II. Ortología

III. Ortopedia mental: educación de las funciones intelectuales (atención, memoria, asociaciones, percepciones, funciones de elaboración), educación de la afectividad, estimulación de la energía volitiva y conativa.

IV. Materias sistematizadas (cálculo, lenguaje, conocimiento de la naturaleza, actividades de cooperación social y lecciones de observación).

V. Formación de hábitos sociales útiles.

VI. Educación pre-ocupacional. (*Criminalia* 1, 1940: 25).

No obstante los esfuerzos de Roberto Solís Quiroga por demostrar que las causas biológicas (Gómez, 1937), no determinaban la inmodificabilidad del ser, había otras posiciones cercanas al darwinismo social. Concretamente cuando entre los lineamientos generales que debían tenerse en cuenta al formular un programa pedagógico para casa de reclusión y de tratamiento de menores delincuentes, se postuló (el subrayado es nuestro):

En el tratamiento individual de la infancia delincuente y socialmente abandonada, es necesario no olvidar -como ya lo demostró Alfredo Nicéforo, que las características biológicas de las "clases pobres" consideradas desde este punto de vista, son de calidad inferior a las de las "clases acomodadas", y, por otro lado, de los estudios practicados en los Tribunales de Menores, se deduce que existe un número elevado de débiles mentales entre los menores que pasan por dichas Instituciones.

...Mucho se ha insistido en la utilidad de la escuela como medio profiláctico, siendo a nuestro juicio, más fecunda la labor o terapia: la ocupación de los menores en actividades de las más antiguas en el desarrollo filogénico de la humanidad, esto es, labrado de la tierra y construcción de la vivienda humana (albañilería, carpintería, etc.), pues los oficios técnicamente más complicados, como el trabajo de imprenta, son más adecuados para elementos humanos de mejor calidad. (*Criminalia* 6, 1940: 319-320).

Nota final

Se puede exponer que, a través de la *Revista Criminalia*, se impulsó una política criminal que contribuyó a la conformación del campo de la educación especial y preparó el terreno para la formación de maestros especialistas, en la medida en que desde sus páginas se defendía a la sociedad del peligro que representaban los “anormales” y difundían acciones preventivas y represivas para inhibir sus conductas potencialmente “peligrosas”. Los “anormales”, como parte de la población que estaba excluida del proceso productivo, requerían de acciones que favorecieran su “normalización”, pero... solamente de los susceptibles de ser educados.

En el marco de los discursos reflejados en los textos de *Criminalia*, la mentalidad de la época, consideró que los “desviados” de no diagnosticarlos y tratarlos oportunamente caerían en la amoralidad, el ocio, la vagancia, la prostitución y, posteriormente, en la criminalidad. Por lo anterior, los elementos aquí aportados pueden sugerir que el campo de la educación especial se configuró para controlar a una infancia marginada y con discapacidad, en virtud de criterios no solamente médicos y pedagógicos, si no también de política criminal.

Es indiscutible la presencia de los argumentos expuestos en la *Revista Criminalia* como una de las condiciones históricas que contribuyeron tanto a la conformación del campo de la educación especial como a la fundación de la Escuela Normal de Especialización. En la *Revista Criminalia* el sujeto de la educación especial era catalogado como un enfermo, acerca del cual debía conocerse todas sus características para realizar oportunamente su diagnóstico, pronóstico y tratamiento. Por ejemplo, en los tres casos citados de “anormales mentales” su estado patológico se explicó por los antecedentes hereditarios de alcoholismo y sífilis de los padres, circunstancias que requerían medidas profilácticas y curativas; y, por ende, se perfiló el tipo de profesionista que se requería para su educación.

En las asignaturas del primer plan de estudios de la carrera Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores se puede valorar que el anormal, su tendencia antisocial y la manera de tratarlo fueron el centro de sus contenidos: *Estudio Físico del Anormal Mental; Psicopatología de las Anormalidades Mentales; Psicotécnica Aplicada; Etiología de la Delincuencia Juvenil; Organización de la Educación Especial; y, Técnica de Construcción de Material Didáctico Especial...*

Bibliografía

- Álvarez Guerrero, Carmen et al. (1998). Educación del deficiente mental en México. Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental. México.
- Castillo Troncoso, Alberto del (2006). Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880 - 1920. El Colegio de México / Instituto Mora. México.
- Gómez Robleda, José (1937). Características biológicas de los escolares proletarios. Departamento de Psicopedagogía Médico Escolar. Instituto Nacional de Psicopedagogía. Secretaría de Educación Pública. México.

- González, José de Jesús (1918). Los niños anormales psíquicos. Curso libre teórico - práctico dado a maestros y alumnos normalistas de la ciudad de León (Guanajuato, Méx.). Librería de la Vda. de Ch. Bouret. México.
- Huerta, Miguel “La clasificación escolar. Su función protectora del niño y sus ventajas para la Educación”, en Secretaría de Educación Pública (1935). Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño. Talleres Gráficos de la Nación. México.
- Instituto Nacional de Ciencias Penales (1979). Leyes Penales Mexicanas. INACIPE. México.
- Lorenzo Río, María Dolores (2011). El Estado como benefactor. Los pobres y la asistencia pública en la Ciudad de México 1877 - 1905. El Colegio de México / El Colegio Mexiquense. México.
- Muñoz Turnbull, Jorge “Debilidad mental en la infancia y heredo alcoholismo”, en Secretaría de Educación Pública (1935). Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño. Talleres Gráficos de la Nación. México.
- Padilla Arroyo, Antonio (2012). Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX. Juan Pablos Editor / Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Rubio Villagrán, Julio (1971). Agenda del maestro. Porrúa. México.
- Solís Quiroga, Roberto “El problema educativo de los niños anormales mentales. Informe sobre el Instituto Médico Pedagógico”, en Secretaría de Educación Pública (1935). Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño. Talleres Gráficos de la Nación. México.
- Solís Quiroga, Roberto (1944). El débil mental. Su importancia clínica y social. Procedimientos de selección y diagnóstico. Cartilla para los médicos escolares. Departamento de Higiene Escolar. Secretaría de Educación Pública. México.
- Uribe Torres, Ana María (1967). Aportaciones a la educación especial. Imprenta “Unión”, Netzahualcóyotl 104. México.
- Velasco Ceballos, Rómulo (1935). El niño mexicano ante la caridad y el Estado. Apuntes históricos que comprenden desde la época precortesiana hasta nuestros días. Beneficencia Pública en el D. F. México.
- Vera Segura, Enrique (2013). “Maestro especialista en la educación de niños anormales”, 1937 – 1942”, en *Revista Cero en Conducta* número 58. Educación y Cambio. México.

Revistas

- Criminalia*. Año II. Número 1. Septiembre, 1934. México.
- Criminalia*. Año II. Número 2. Octubre, 1934. México.
- Criminalia*. Año II. Número 3. Noviembre, 1934. México.
- Criminalia*. Año II. Número 4. Diciembre, 1934. México.
- Criminalia*. Año II. Números 5 y 6. Enero y Febrero, 1935. México.
- Criminalia*. Año II. Número 7. Marzo, 1935. México.
- Criminalia*. Año II. Número 8. Abril, 1935. México.
- Criminalia*. Año II. Número 9. Mayo, 1935. México.
- Criminalia*. Año II. Número 10. Junio, 1935. México.
- Criminalia*. Año II. Número 11. Julio, 1935. México.
- Criminalia*. Año II. Número 12. Agosto, 1935. México.
- Criminalia*. Año IV. Número 4. Diciembre, 1937. México.

Menores con Barreras para el Aprendizaje y la Participación: diagnóstico para aplicar ajustes razonables que promuevan su inclusión

Vianey de Jesús Valenzuela Robles jesusqval@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Docente

José Guadalupe Castillo Guardado jgcg1204@gmail.com

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Pasante de licenciatura

Guadalupe Irene Trujillo Llanez gpe.trujillo@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Docente

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

Resumen

El objetivo de este estudio es explorar la condición de menores con barreras para el aprendizaje y la participación en una escuela primaria urbana, mediante la “Escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad/impulsividad” según criterios del DSM-IV, (DuPaul y Cols, 1997). Para promover la inclusión de niños con BAP e incorporarlos a las actividades escolares. Es una investigación no experimental de tipo transeccional-descriptivo con análisis de resultados de tipo cuantitativo, bajo la técnica Clúster (Porter, 1991), aplicada en pre-test y pos-test en grupo de estudio, de quinto grado, 30 alumnos y, grupo control, 34 alumnos entre 10 y 11 años.

Los resultados indican en grupo de estudio: confirmación de diagnóstico previo de USAER y cinco hallazgos: (tres varones positivos para inatención e hiperactividad/impulsividad; una menor, bajo sospecha de hiperactividad/impulsividad, otra, de inatención). En grupo control, siete sujetos con diagnóstico positivo, como hallazgos: tres menores con ambos trastornos; tres, con inatención y uno, hiperactividad/impulsividad.

Para confirmación de diagnóstico, se aplicó el CTRS (Conners’ Teacher Rating Scale), de Conners

(2008); que en grupo de estudio, ratifica sospecha de TDAH en tres menores y en grupo control, de los siete hallazgos, solo se confirma diagnóstico en tres de ellos.

Palabras Clave: Ajustes razonables, inclusión, BAP, programa de intervención, educación física, integración.

Planteamiento del problema

Durante el proceso de escolarización, los educandos se ven inmersos en un mundo lleno de problemáticas donde la exclusión se presenta sistemáticamente; instituciones y organismos internacionales se han pronunciado a ese respecto, la UNESCO en 2008 menciona que:

La exclusión educativa y social, son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. (p.1).

Para cumplir con el propósito de promover la inclusión, se requiere determinar qué significan las barreras para el aprendizaje y la participación, que enfrenta un educando en exclusión. La inclusión educativa, se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de personas con discapacidad u otras con barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela común.

El objetivo de este estudio es explorar la condición de menores con barreras para el aprendizaje y la participación, por medio de la escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad en los escolares, (DSM-IV), para promover la inclusión de alumnos en un grupo con menores diagnosticados con TDA y TDAH. La pregunta orientadora es

¿Cuál es el impacto favorecedor de realizar ajustes razonables en la sesión de educación física, como parte fundamental de una educación incluyente?

Marco teórico

Las BAP, término utilizado por primera vez por Booth, y Ainscow (2000); aparecen cuando un alumno tiene un ritmo para aprender distinto al de sus compañeros o cuando los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de contenidos establecidos en los planes y de estudio.

El propósito de este estudio es explorar la condición de menores con barreras para el aprendizaje

y la participación, por medio de la escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad en los escolares, (DSM-IV), para promover la inclusión de alumnos en un grupo con menores diagnosticados con TDA y TDAH.

En la reunión de expertos de la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), llevada a cabo en Ginebra, el año 2008, se llegó al acuerdo de realizar ajustes y actualizar los términos referentes al tema de la integración educativa sustituyendo éste, por educación inclusiva, necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación, y adecuaciones curriculares por ajustes razonables. Por lo que, en este estudio, se adoptará la actualización promovida por la UNESCO en lo referente a estos temas. Al respecto Cuenca (2014), expresa que: “los ajustes razonables adquieren su significado cuando el bien de la accesibilidad no se puede satisfacer de manera general (a través del diseño o de las medidas de accesibilidad) y hay que satisfacerlo de manera particular se convierte así en un auténtico derecho destinado a remediar esa situación particular” (p 10).

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión a partir de la estructura educativa, por tanto, la inclusión supone un paso hacia delante respecto a los que se han dado para promover la integración.

Metodología

Es un estudio no experimental de tipo transeccional descriptivo cuyo análisis de resultados es con enfoque cuantitativo mediante técnica clúster (Porter 1991). Se aplicó en pre-test y pos-test en grupo de estudio, de quinto grado, 30 alumnos (15 hombres y 15 mujeres) y, grupo control, 34 alumnos (24 hombres y 10 mujeres), entre 10 y 11 años, la escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad en los escolares según criterios del DSM-IV, de DuPaul y Cols. (1997), que tiene como objetivo evaluar esta condición para identificar alumnos con TDA y TDA con hiperactividad, explorando la percepción de los padres respecto a las conductas y comportamiento de sus hijos ante acciones determinadas que planea el instrumento. Está constituido por 18 reactivos pertenecientes a dos escalas, derivadas de los criterios propuestos en el DSM, IV con tres opciones de respuesta, mismas que otorgan valores de entre 0 a 2 puntos. Para su procesamiento, se suman los puntos de los ítems pares para una escala (inatención) y, los puntos de los reactivos impares para la otra escala (hiperactividad/impulsividad).

La consistencia interna de la Escala de Inatención, de 9 ítems, registró un alfa Cronbach de .90. La correlación de los 9 ítems con el total es de .64. Con actitudes del DSM-IV, mismos que se consideran en DuPaul et al. (1997), alcanza un alfa Cronbach de .81. Fue aplicado en pre-test, en

grupo de estudio de quinto grado con 30 alumnos, (15 mujeres y 15 hombres) y en grupo control, con 34 alumnos, (10 mujeres y 24 hombres) entre 10 y 11 años del ciclo escolar 2019-2020.

Para efectos de este estudio se cuenta con un pre diagnóstico de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que ha identificado a los niños con TDA y TDAH. Para la aplicación del instrumento, se programó una reunión con padres de familia, para ser respondido con el apoyo del maestro de grupo, el alumno-practicante y la maestra de educación física; el período para recabar datos fue del 2 al 6 de septiembre del 2019, con atención directa y personal a los padres de familia.

Los hallazgos que el pre-test identificó tanto en grupo de estudio como en grupo control, en conjunto representan 12 menores no diagnosticados, obligaron a considerar la aplicación de un segundo instrumento para confirmar el diagnóstico obtenido con la Escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad bajo criterios del DSM-IV, de DuPaul y Cols (1997). Se eligió de la CTRS (2008) Conners' Teacher Rating Scale por sus siglas en inglés; el cuestionario de conducta de Conners para profesores, en su forma abreviada, con escala tipo liker, y cuatro opciones de respuesta, para aplicarse únicamente a los hallazgos identificados como positivos. Dado que esta escala es recomendada por Conners, (2008), citado en (Rodríguez e Hidalgo, 2014), para menores entre 8 y 18 años.

La primera versión de esta escala se publicó en 1989, con el objetivo de evaluar el cambio de comportamiento en niños con TDAH cuando iniciaban un tratamiento farmacológico con estimulantes. Hoy en día, su uso se ha extendido y es frecuente el empleo de este recurso durante la fase de evaluación previa al tratamiento, recogiendo de esta forma información útil proporcionada por los padres y profesores (Conners, 1994; Resnick y McEvoy, 1994).

La Escala de Conners (y otras escalas de comportamiento), pueden aportar datos que no se habían recabado por ejemplo en las entrevistas, y pueden ser muy importantes en casos de diagnóstico más dudoso, como es el caso en esta investigación con los grupos de estudio. También son útiles para aportar el punto de vista de alguien que no puede entrevistarse con el médico, como por ejemplo el profesor del niño. La función primordial que tiene el test de Conners es orientar el diagnóstico; también permite evaluar el grado de afectación cuando el diagnóstico está confirmado. Por lo que se recomienda hacer una valoración al principio y otra al cabo del tiempo de haberse iniciado el tratamiento recomendado por un especialista en TDAH. De esta forma se puede evaluar el cambio, valorando las diferencias entre los dos resultados obtenidos; puede aportar información importante para diseñar el plan de tratamiento a seguir.

Existen varias versiones de la Escala Conners: versiones extendidas; estas versiones de la Escala

Connors, que pueden destacar problemas de conducta, problemas de aprendizaje, ansiedad, inatención, miedos hiperactividad/impulsividad incluso, manifestaciones psicossomáticas. Otra versión es la Escala para profesores CTRS-39 (Connors' Teacher Rating Scale), por sus siglas en inglés, de 1989 con 39 preguntas y otra versión de 59 elementos (1997); la versión en escala para padres CPRS-93 (1989), (Connors' Parenting Rating Scale), también por sus siglas en inglés, que incluye una lista de 93 comportamientos, con otra versión de 80 ítems (1997).

Las versiones abreviadas de la Escala Connors incluyen conceptos agrupados en torno a oposicionismo, hiperactividad, inatención e índice de TDAH; la versión (CTRS 2008); Connors' Teacher Rating Scale, por sus siglas en inglés, que incluye 10 elementos, es la versión que se aplicó para confirmación del diagnóstico del instrumento DSM-IV, de DuPaul y Cols. (1997), en grupo de estudio y control. Fue aplicado del 8 al 10 de enero de 2020.

Desarrollo

Normalmente en el proceso de escolarización en el que se involucran los alumnos en dicha etapa, se les menciona que deben incluir a todos los alumnos por igual, a lo cual ha tomado un mayor auge de un tiempo para acá, donde se puede observar la implementación de varios proyectos de apoyo pedagógico, junto con talleres y/o paneles de expertos que hablan sobre la inclusión de todos los niños por igual, por medio de los planes y programas que el sistema educativo brinda a los docentes para que de ahí se puedan apoyar y que sea la guía para la planeación de sus sesiones. Es importante resaltar la importancia de la inclusión de niños con barreras para el aprendizaje y la participación, así como la de los alumnos regulares, todo esto se puede reforzar mediante la influencia de la educación física debido que; de manera inconsciente los alumnos aprenden mediante el juego, actividades lúdicas y actividades de colaboración a trabajar en equipo e incluir a sus compañeros.

Discusión

Los resultados de este estudio, coinciden en la efectividad del instrumento, con los de Pineda (2016), quien aplicó 220 encuestas para niños entre 5 a 15 años en escuelas de San Pedro Sula, aplicando el Test de Connors para padres y maestros en su estudio sobre "Trastorno por déficit de atención e hiperactividad": el 51% (111) resultaron positivos y 49% (109) negativos; a los niños con test de Connors positivo, se aplicó también el cuestionario del DSM-V se interrogó a padres y maestros en conjunto para diagnosticar TDAH. El 96% (107) resultaron positivos y un 4% negativos para TDAH.

En la investigación de Barrio, Abella; Manga y Dionisio (2006), al evaluar el déficit de atención y la hiperactividad en escolares según criterios del DSM-IV; participaron padres de 251 sujetos, entre 8 y 15 años de edad. Informaron sobre las conductas de sus hijos, mediante el cuestionario. Las propiedades psicométricas de las escalas fueron satisfactorias, ya que en consistencia interna se obtuvo un coeficiente alfa de .90 para inatención y de .81 para hiperactividad.

Los resultados concluyen que ni los sujetos con TDAH ni con TA tienen inteligencia menor de lo esperado; sin embargo, las puntuaciones obtenidas en el índice de Velocidad de Procesamiento (VP) son significativamente más bajas para los TDAH al compararlos con los TDA.

Resultados

Los resultados de la evaluación diagnóstica, reflejan según los puntos por escala, que el grupo de estudio se ubica en un 28.8 de porcentaje de aproximación, si se considera que a partir de sobrepasar el 50% del total de puntos máximos para hiperactividad/impulsividad e inatención, existe sospecha de existencia del trastorno. Sin embargo, el promedio grupal, no refleja los casos individuales al interior del grupo.

El análisis del clúster de género, solo es concluyente, al analizar individualmente los resultados de los menores que sobrepasan el 50 % del total de puntaje del instrumento por escala de evaluación. El porcentaje grupal de aproximación al diagnóstico, está más cercano en el grupo de estudio y las diferencias por género, favorecen a las mujeres, puesto que se ubican más lejos de la confirmación del trastorno. (Tabla 1.)

Tabla 1. *Resultados generales por grupo, evaluación diagnóstica.*

Escalas (18 puntos por escala)	Grupo de Estudio (30 alumnos)				Grupo Control (34 alumnos)			
	Puntaje Mujeres	Puntaje Hombres	Total n	Porcentaje de aproximación	Puntaje Mujeres	Puntaje Hombres	Total	Porcentaje de aproximación
Escala para Inatención	45	110	155	28.7	46	109	155	25.3%
Escala para Hiperactividad / Impulsividad	37	119	156	28.8	30	106	136	22.2%
Total	82	229	311	-	76	215	291	-
Porcentaje de	7.6	21.2	-	28.8	6.2	17.5	-	23.7

aproximación

Fuente: base de datos de la investigación

Nota: A mayor puntaje, mayor inatención e hiperactividad/impulsividad. Máximo total de puntos por aspecto evaluado en grupo estudio:540, (1080 dos escalas). Grupo control: 612, (1224 dos escalas).

Con respecto al grupo control, los puntajes y porcentaje son más bajos por grupo y género. En el análisis de casos individuales del clúster grupo de estudio, se confirma el pre-diagnóstico de USAER, con dos varones, positivos para hiperactividad/impulsividad e inatención y una niña con inatención.

Sin embargo, la aplicación del instrumento reveló importantes hallazgos: en el clúster individual/género; cinco menores presentaron puntajes positivos para diagnóstico, que, hasta el momento de la evaluación, no habían sido canalizados por el docente de grupo y, tampoco detectados por personal de USAER. Se trata de tres varones con puntajes por encima de 13; una niña con 13 puntos para aproximación a diagnóstico de inatención y otra, con 10 puntos para probable hiperactividad/impulsividad. Se desconoce la razón por la que el docente del ciclo escolar previo, no realizó la canalización correspondiente. (Tabla 2).

Tabla 2. *Resultados por escala en grupo de estudio. Evaluación diagnóstica*

ujeto	Género	Inatención (18 puntos)		Hiperactividad/ Impulsividad (18puntos)	
		Puntos	Porcentaje de aproximación	Puntos	Porcentaje de aproximación
*1	*Mujer	1	5.5	10	55.5
2	Hombre	16	88.8	17	94.4
3	Hombre	17	94.4	16	88.8
*4	*Hombre	15	83.3	14	77.7
*5	*Hombre	13	72.2	14	77.7
*6	*Hombre	11	61.1		61.1
*7	*Mujer	13	72.2	8	44.4
8	Hombre	11	61.1	13	72.2

Fuente: base de datos de la investigación. *Menores sin diagnóstico previo de USAER

Nota: A mayor puntaje, mayor inatención e hiperactividad/impulsividad.

En el clúster, grupo control, sin evidencia previa de diagnóstico y detección de USAER, el análisis del clúster individual por género, revela el hallazgo de siete menores no diagnosticados, a pesar que cursan el quinto grado: tres varones con puntajes muy elevados y positivo para ambos trastornos; un varón y una mujer que sobrepasan el 61% del total de puntaje para inatención, una niña con 16 puntos (de 18) para inatención y, un varón con 17 puntos (positivo para hiperactividad/impulsividad). (Tabla 3)

Los hallazgos que el pre-test identificó tanto en grupo de estudio como en grupo control, en conjunto representan 12 menores no diagnosticados, obligó a considerar la aplicación de un segundo instrumento para confirmar el diagnóstico obtenido con la Escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad bajo criterios del DSM-IV, de DuPaul y Cols (1997).

Tabla 3. *Resultados por escala en grupo control. Evaluación diagnóstica*

Sujeto	Género	Inatención (18 puntos)		Hiperactividad/ Impulsividad (18puntos)	
		Puntos	Porcentaje de aproximación	Puntos	Porcentaje de aproximación
1	*Mujer	11	61.1	5	27.7
2	*Hombre	12	66.6	1	5.5
3	*Hombre	18	100	12	66.6
4	*Hombre	11	61.1	11	61.1
5	*Mujer	16	88.8	7	38.8
6	*Hombre	13	72.2	5	88.8
7	*Hombre	4	22.2	17	94.4

Fuente: base de datos de la investigación *Menores sin diagnóstico previo de USAER

Nota: A mayor puntaje, mayor inatención e hiperactividad/impulsividad.

Para confirmar los resultados del pre-test en ambos grupos, con la asesoría de la psicóloga, coautora de este estudio, se eligió el test de Connors (2008), para aplicarse únicamente a los menores sin diagnóstico de USAER, pero que la Escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad identificó como positivos. El instrumento confirma diagnóstico para TDAH a partir de las puntuaciones asignadas en cada una de las preguntas que lo conforman, con diferencias por género: en varones de seis a 11 años, establece sospecha de déficit de atención con hiperactividad a partir de 17 puntos; en las niñas, la sospecha se confirma a partir de 12 puntos.

De los cinco menores positivos para inatención y/o para hiperactividad, identificados en grupo de estudio mediante instrumento de DuPaul y Cols. (1997), se encontró que, mediante la aplicación del test de Conners (año), solo se confirma diagnóstico para dos varones con 20 y 17 puntos y en una niña, con 13 puntos; reduciéndose los hallazgos a tres menores en grupo de estudio, quedando dos menores sin confirmación del diagnóstico previo. (Tabla. 4)

Tabla 4. *Resultados comparativos para hallazgos en grupo de estudio*

Sujeto	Género	Resultados instrumento de DuPaul y cols.				Resultados Test de Conners		
		Inatención	Hiperactividad/Impulsividad	TDAH	Puntos	Si	No	
		Puntos	Porcentaje	Puntos	Porcentaje	Puntos	Si	No
1	M	1	5.5	10	55.5	3		*
2	F	15	83.3	14	77.7	3		*
3	F	13	72.2	14	77.7	20	*	
4	F	11	61.1	11	61.1	17	*	
5	M	13	72.2	8	44.4	13	*	

*Para confirmación de diagnóstico de TDAH en varones: 17 puntos Conners (año).

Para confirmación de diagnóstico en mujeres: 12 puntos

El análisis de los resultados en los menores del grupo control, (positivos para diagnóstico en evaluación previa), no confirma el diagnóstico en cuatro de los siete menores identificados como hallazgos, durante el pre-test; por lo tanto, la sospecha para TDAH, solo se confirma en dos varones con 21 y 17 puntos y, en una niña que registró 12 puntos (Tabla 5)

Tabla 5. *Resultados comparativos para hallazgos en grupo control*

Sujeto	Género	Resultados instrumento de DuPaul y cols.				Resultados Test de Conners		
		Inatención	Hiperactividad/Impulsividad	TDAH	Puntos	Si	No	
		Puntos	Porcentaje	Puntos	Porcentaje	Puntos	Si	No
1					.7			
2					.1			
3					.6			
4					.1			
5					.8			
6					.8			
7					.4			

*para confirmación de diagnóstico de TDAH en varones: 17 puntos Conners (año).

Para confirmación de diagnóstico en mujeres: 12 puntos

Conclusiones

La inclusión educativa y social de menores con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) representa el acceso a la educación sin implicar ningún tipo de discriminación o exclusión dentro o fuera del sistema escolar, la calidad y equidad de su educación, son preceptos constitucionales en nuestro país, sin embargo, reducir la condición de exclusión y acercarlos a la igualdad de oportunidades es una tarea pendiente del Estado mexicano.

Atender lo anterior, supone ofrecer a los estudiantes la posibilidad de expresarse; para ello, aplicar ajustes razonables es el medio principal para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación; la inclusión y la participación se promueven cuando el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que impactan sus experiencias de aprendizaje y el funcionamiento de la escuela.

La aplicabilidad de la escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad en los escolares según los criterios del DSM-IV, de DuPaul y Cols. (1997), permitió identificar a cinco menores con sospecha de TDAH en grupo de estudio y siete en grupo control, como hallazgos; demostrando su eficacia también cuando la responsabilidad de su aplicación, recae en el educador físico o bien, en un alumno-practicante. Puesto que permitió identificar, menores no diagnosticados previamente por USAER. La eficacia y aplicabilidad del test de Conners, es una herramienta útil y práctica para, confirmar un diagnóstico inicial de sospecha de TDAH, que también puede ser empleada por el docente de grupo o educadores físicos.

El estudio evidencia falta de efectividad para el diagnóstico, en personal de USAER, por lo menos en lo referente a grupo de estudio y control, en la escuela de práctica. Los resultados de la aplicación del test (CTRS 2008); Conners' Teacher Rating Scale, que permitió confirmar sospecha de TDAH en tres menores (de cinco), en grupo de estudio y, en tres menores (de siete), en grupo control.

Sus resultados amplían el panorama del campo de acción del educador físico para promover mediante acciones pedagógicas, la inclusión y la aplicación de ajustes razonables en plena concordancia con políticas internacionales, partiendo de un diagnóstico efectivo, mediante instrumentos confiables, validados y estandarizados.

Referencias

- Alvarado, S. (2018). *Relación entre diagnóstico de TDAH y los procesos intelectuales y atencionales en muestra clínica: comparación entre TDAH y Trastorno de Aprendizaje*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperada de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685757/alava_sordo_silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrio, S., Abella, V. y Manga, D. (2006) “Escala para evaluar el déficit de atención y la hiperactividad en los escolares según los criterios del DSM-IV” *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol. 3, núm. 1, 2006, pp. 303-312 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832314027.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina Regional de Educación UNESCO en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cuenca, P. (2014). *El ajuste razonable como expresión de desigualdad*. Trabajo presentado como ponencia en La Conferencia ALFA: discriminación y grupos en situación de vulnerabilidad, género y discapacidad. Lima Perú. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/09/El-ajuste-razonable-como-expresi%C3%B3n-de-igualdad-Patricia-Cuenca.pdf>
- DuPaul, G. J y Eckert, T.L (1997) “The Effects of School-based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis” *School Psychology Review* 1997, Vol. 26, No. 1, pp. 5-27. Recuperado de: https://scholar.google.com.mx/scholar?q=DuPaul,+G.+J+1997&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., Reid, R., McGoey, K. E. y Ikeda, M. J. (1997). *Teacher ratings of Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms: Factor structure and normative data*. *Psychological Assessment*, 9, 436-444. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314027>
- Manga, D., Garrido, I. y Pérez-Solís, M. (1997). Atención y motivación en el aula. Importancia educativa y evaluación mediante Escalas de Comportamiento Infantil (ECI). Salamanca: Euopsyque.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]

- (2008). Conferencia Internacional de Educación. *UNESDOC Biblioteca Digital*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Pineda, M. A. (2016). “*Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las escuelas de San Pedro Sula, 2016*”. (Tesis de Post-grado de Pediatría, Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud). Recuperada de: <http://www.bvs.hn/TMVS/pdf/TMVS34/pdf/TMVS34.pdf>
- Porter, M.R. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. (1ª. Ed.). U.S.A: VERGARA editor S.A. Recuperado de:
Recuperado el 6 de septiembre de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Shire Pharmaceuticals Ibérica S.L. (22 de junio del 2015). Tagged: escala de Conners en TDAH. TDAH y Tú. Recuperado de: <http://www.tdahytu.es/tag/escala-de-conners-en-tdah/>
- Conners, C. K. (2008). Cuestionario de conducta Conners. *Portal de la junta de Andalucía*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/buscar.html?busquedageneral=test+de+conners+&buscargeneral=>
- Rodríguez, P., Hidalgo, M. (2014). Herramientas de utilidad para evaluar el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Pediatría integral* 2014; XVIII (9): 689-692. Recuperado de: https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii09/10/n9-689-692_Anexo_Pedro-Ines.pdf

Problemas respiratorios en preescolares: Diagnóstico para aplicar ajustes razonables promoviendo su inclusión

Oscar Omar Pérez Cumplido oscar.omar10@hotmail.com

Pasante de licenciatura

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Vianey de Jesús Valenzuela Robles jesusqval@hotmail.com

Docente

Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera”

Guadalupe Irene Trujillo Llárez gpetrujillo@hotmail.com

Docente

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

Línea temática: práctica docente en materia de equidad e inclusión

Tipo de ponencia: reporte final de investigación

Resumen

El objetivo es identificar la incidencia de problemas respiratorios frecuentes en menores preescolares para el diseño y aplicación de ajustes razonables en las sesiones de educación física. Es un estudio transeccional-exploratorio con análisis de resultados cuantitativo, en grupos preescolares, con población total de 88 niños inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 (48 mujeres y 40 varones), entre tres y cinco años. La información se recopiló mediante varios instrumentos: ficha médica, elaborada por el Centro de Atención Infantil (CAI 4) de Hermosillo, Sonora; Registro/expediente de educadoras, (complementó información sobre problemas en años anteriores y la frecuencia de incidencias); listas de asistencia y carpetas de evidencia individual de trabajo, (datos adicionales sobre padecimientos y problemas respiratorios), y entrevista con padres de familia. El diagnóstico reveló que 17 alumnos (19.31%) presentan problemas respiratorios de diversos tipos; 58.8% mujeres y 41.1% varones. Por temporada invernal el porcentaje incrementó a 38.63%, 58.8% mujeres y 41.1% varones.

El estudio promueve la inclusión participativa de niños con problemas respiratorios, mediante ajustes razonables con base en cuatro variantes de ejercicios para reeducación de la respiración y fortalecimiento de su aparato respiratorio: abdominal o diafragmática; control del ritmo

respiratorio; aprendizaje de espiración bucal y para la relajación.

Palabras clave: Problemas respiratorios, educación física, ajustes razonables, inclusión participativa, educación preescolar.

Planteamiento del problema

En educación básica se presentan una serie de problemáticas o inconvenientes que se requiere enfrentar como parte de la responsabilidad profesional de cualquier educador; entre las distintas problemáticas identificadas durante los períodos de prácticas docentes, aquellas que impiden o retrasan el avance de los menores en el proceso enseñanza aprendizaje, son las que deben ser atendidas con prioridad.

Por lo tanto, promover la inclusión participativa de niños con problemas respiratorios en la sesión de educación física, mediante un programa de intervención que favorezca sus desempeños motores y el cumplimiento de los aprendizajes clave, en las sesiones de educación física es tarea fundamental, para este tipo de menores en riesgo de exclusión por enfermedad. Rodríguez, Naranjo, Merino, Gómez, Garcés y Calero (2017) menciona que “aquellos casos, donde bien el alumno desconoce que padece esa patología, pero se sospecha de ella, o que siendo conocedor de que la padece, no está todavía controlada, en la que el profesor ha de tener especial precaución”. (párr. 20). Como maestro de educación física se debe tomar en cuenta los casos de problemas respiratorios, los menores suelen ser excluidos de las sesiones de educación física por distintas circunstancias, los padres de familia, docentes de aula o maestros de educación física son un factor importante, los menores son excluidos de las actividades físicas ya que en algunos casos no se cuenta con los conocimientos básicos o información necesaria para poder adecuar sesiones o actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

El objetivo de este estudio es identificar la incidencia de problemas respiratorios frecuentes en menores preescolares para el diseño y aplicación de ajustes razonables para la reeducación respiratoria en las sesiones de educación física, en un grupo de alumnos de preescolares de un Centro de Atención Infantil. La pregunta orientadora es ¿Aplicar ajustes razonables, a partir del diagnóstico de menores preescolares con problemas respiratorios, favorece su inclusión participativa en la sesión de educación física?

Marco teórico

Existen diferentes problemáticas con respecto a la exclusión de niños, en las escuelas de educación básica, entre los que se pueden identificar casos específicos de alumnos que padecen problemas respiratorios incidentales o crónicos, dichos casos no son adecuadamente atendidos en las instituciones de educación básica por lo que el niño tiende a no tener participación activa durante las sesiones de educación física y sufrir cierto grado de exclusión por enfermedad.

Para el docente, identificarlas, canalizarlas y atenderlas interdisciplinariamente lo colocan en una posición de privilegio para que, mediante su experiencia pueda solventarlas adecuadamente; en el campo de la educación física se identifican problemas respiratorios, que impactan el desarrollo integral del alumno. Fernández (2009), menciona que “si queremos que los niños y las familias le den importancia al área debemos comenzar por darle, nosotros como docentes, la misma jerarquía que los demás subsectores.” (párr. 7).

Entre las enfermedades respiratorias, una de las más crónicas y frecuentes es el asma, al respecto Rodríguez (2017), menciona que “Hay incluso muchos profesores que ignoran la existencia de alumnos con esta enfermedad respiratoria, y una vez detectada, la principal pregunta profesional es cómo trabajar la actividad física siendo asmático” (párr.5), por lo que ese segmento de la población escolar no es atendida por el profesor, ante el temor y el desconocimiento del manejo o cuidados que los menores con asma requieren, descuidando así, el desarrollo integral del menor al ser excluido de la práctica de actividades físicas.

Para comprender el significado de ajustes razonables, se requiere conocer qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); término utilizado por primera vez en el índice de inclusión de Booth, y Ainscow (2000).

Las (BAP) son “todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas. Aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos” (Ponce, 2017, párr. 8), estas barreras pueden clasificarse como físicas, actitudinales/sociales y, curriculares. Como contrapeso a las BAP, aparecen los ajustes razonables, que representa una propuesta de sustitución y actualización para el término adecuaciones curriculares.

Cuenca (2014), en su ponencia sobre este tema, explica que los ajustes razonables son acciones pedagógicas que pretenden adaptar el entorno, bienes y servicios a las específicas necesidades de personas que se encuentran en ciertas situaciones (como por ejemplo una situación de discapacidad). Se adoptan cuando falla el diseño para todos y las medidas de accesibilidad; tienen en cuenta las necesidades específicas de una persona. Es una estrategia para la satisfacción de la accesibilidad de carácter particular sobre lo que Cervera (2004), citado en Cuenca (2014), expresa:

Los ajustes razonables adquieren su significado cuando el bien de la accesibilidad no se puede satisfacer de manera general (a través del diseño o de las medidas de accesibilidad) y hay que satisfacerlo de manera particular se convierte así en un auténtico derecho destinado a remediar esa situación particular

Sin embargo, al interpretar a Roig y otros, el mismo autor, coincide en que un aspecto es la obligación de realizar ajustes razonables, necesarios ante una circunstancia particular, y otra muy diferente son las obligaciones que exige la accesibilidad y movilidad, en el caso de personas con discapacidad (por ejemplo); por ello es importante tener presente, la clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que, para este estudio en particular, los ajustes razonables para reeducar la respiración, se enfocan a las de tipo curricular y, en menor medida, pero igualmente importante, a las de tipo actitudinal y social.

Es conocido que el organismo humano, reacciona ante diferentes estímulos alérgenos que aceleran la secreción de las glándulas mucosas, misma que, al ser excesiva, disminuye la capacidad de las vías respiratorias, dificultándose la eliminación del aire que se encuentra en los pulmones y por tanto, la espiración, desencadenando los síntomas que acompañan a la persona con problemas respiratorios cuando sufre crisis por tos, expectoraciones, tórax en máxima inspiración, ansiedad, entre otras características que manifiestan los menores. (Espinoza, 2011).

La práctica de actividades físicas es recomendable para menores que presentan problemas respiratorios, cuando los ejercicios están enfocados en fortalecer los músculos participantes en la respiración, por lo que Annicchiarico y Barreiro en 2008, mencionan que “Con la ejercitación podrán producirse mejoras en el funcionamiento de los músculos respiratorios, su aparato circulatorio se adaptará mejor al esfuerzo y aumentará la tolerancia al ejercicio.” (párr. 8).

Existen diferentes factores los cuales el maestro de educación física debe tomar en cuenta, como medidas preventivas ante los diversos casos de problemas respiratorios, según Santuz, (1997), citado en Gómez, Marín y Posadas, (2007), se debe considerar entre ellas, las normas para realizar práctica físico-deportiva; observar conductas higiénico-deportivas, además del control medio-ambiental. (párr. 14).

Los ejercicios de reeducación respiratoria (RR) son de gran beneficio para mejorar la calidad de vida para quienes tienen estos padecimientos, los alumnos con problemas respiratorios que realizan esta clase de ejercicios tienen una mayor tolerancia al ejercicio físico. (Güell, et al 2014), mencionan que “Un objetivo deseable en los programas de RR es conseguir aumentar la actividad física de los pacientes”(párr. 107). Para el menor representa un gran reto, comprender y ejecutar esta clase de ejercicios y su funcionamiento; practicarlos, podría favorecer las siguientes etapas de su vida cotidiana.

La incidencia de problemas respiratorios durante la temporada invernal aumenta de manera radical, Gómez y Cerón (2018), en un comunicado de la Secretaria de Salud mencionan que “En esta época incrementa la incidencia de enfermedades respiratorias hasta 70 por ciento, en comparación con el resto del año”. (párr. 2). Por lo que es importante llevar a cabo medidas higiénicas adecuadas, así el menor con problemas respiratorios disminuye sus posibilidades de enfermedad.

Por lo tanto, promover la inclusión participativa de niños con problemas respiratorios en la sesión de educación física, mediante un programa de intervención con ejercicios de reeducación respiratoria, para favorecer sus desempeños motores y el cumplimiento de los aprendizajes clave, en las sesiones de educación física es tarea fundamental, en este tipo de menores en riesgo de exclusión y participación por enfermedad.

Metodología

La presente investigación es un estudio con diseño transeccional-exploratorio con análisis de resultados de tipo cuantitativo, en una población conformada por todos los alumnos preescolares inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, en el Centro de Atención Infantil No.4, en la ciudad de Hermosillo, Sonora; integrado por 88 alumnos de los cuales 52 son mujeres y 36 hombres, sus edades oscilan entre los tres y cinco años. La población escolar se divide entre los tres grados de preescolar: 22 mujeres y 18 hombres en preescolar I; 16 mujeres y 8 hombres en preescolar II; 14 mujeres y 10 hombres en preescolar III.

Para este estudio, se utilizó al inicio del ciclo escolar un primer diagnóstico (I); por la temporada invernal, se actualizó la información del diagnóstico inicial, con la recopilación de información en una segunda etapa del diagnóstico (II). La recopilación de información para ambos tipos de diagnóstico, se llevó a cabo de distintas fuentes, primeramente, se recopiló la información de las fichas y expedientes elaboradas por el área médica del plantel escolar, de los menores con antecedentes de enfermedades respiratorias; esa información se complementó con los datos proporcionados por las educadoras de aula, quienes hicieron llegar el expediente escolar y los informes de cada menor, al maestro practicante sobre los alumnos que presentaron problemas respiratorios en el transcurso del ciclo escolar pasado.

El proceso de integración del expediente personal de los alumnos identificados con ese tipo de problemas se enriqueció con la información de los padres de familia quienes, mediante una ficha de registro, con los incidentes de afecciones respiratorias de sus hijos. Dicha información se integró al expediente de los menores en el área de filtro del Centro de Atención Infantil (CAI 4) quien, hace llegar toda información diaria que se registra en la bitácora, al área médica y docentes de la institución.

Dado lo extremo del clima en el Estado, se previó un repunte de incidencias respiratorias durante el invierno, para lo cual, fue necesario documentar esos casos y procesarlos bajo la variable del clima (temporada invernal); mismo que facilitó un registro ampliado de casos, para incorporarlos al programa de atención.

Mediante los datos recabados, y una vez identificados los menores, al inicio del ciclo escolar, y quienes se incorporan por repunte de casos por temporada invernal, se diseñaron las actividades con ajustes razonables en las planeaciones para promover su inclusión participativa en las sesiones de educación física, incorporando dentro de los ajustes, ejercicios para la reeducación respiratoria en cuatro variantes: a) para el aprendizaje de la respiración abdominal o diafragmática, b) para control del ritmo respiratorio, c) ejercicios para el aprendizaje de espiración bucal y d) ejercicios para la relajación. Para el fortalecimiento de su aparato respiratorio, los ajustes razonables incluyeron actividades de ejercitación de normas para realizar práctica físico-deportiva; de promoción de las conductas higiénico-deportivas, además de aquellas actitudes culturales para el control medio-ambiental.

Desarrollo

El presente estudio documenta el índice de casos de menores con problemas respiratorios, al inicio del ciclo escolar (Diagnóstico I) y, el incremento de incidencias de problemas respiratorios por temporada invernal (Diagnóstico II), que mediante un programa de intervención con ajustes razonables promueve la participación activa de los menores, a través de las sesiones de educación física dirigidas a los distintos casos que presentan los alumnos con problemas respiratorios del Centro de Atención Infantil No. 4.

El programa tuvo una duración de cuatro meses, aplicando tres sesiones semanales, mismas que se llevaron a cabo realizando ejercicios de reeducación respiratoria donde los alumnos tuvieron una participación activa durante las sesiones, cumpliendo con sus aprendizajes clave y aumentando la autoestima del menor preescolar.

Los casos de problemas respiratorios incrementaron de manera radical durante la temporada invernal, las bajas temperaturas comienzan a mediados de octubre y finalizan a mediados de marzo, los menores preescolares son más vulnerables a presentar enfermedades respiratorias mientras avanzan los fuertes vientos en esta temporada, en esos casos los ajustes razonables consistieron en ejercitación de normas en práctica de actividades físicas, promoción de las conductas higiénico-saludables de la práctica escolar de actividades físicas para menores preescolares y de actitudes en educación formativa medio-ambiental.

El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, (2019) menciona

que existen distintas maneras de prevenir los problemas respiratorios en menores preescolares durante la temporada de invierno, entre las cuales se especifica el abrigarse correctamente, el lavado de ropa, la higiene personal, limpieza de superficies y objetos de uso común, el chequeo médico, alimentación sana que contenga vitamina C, evitar cambios bruscos de temperatura, administración preventiva de vacunas contra influenza estacional y, tener actualizado el esquema previsto en la Cartilla Nacional de Vacunación, entre otras.

Discusión

Los resultados de este estudio, confirman que porcentajes altos de niños con problemas respiratorios, de educación básica, son atendidos por personal docente que requiere de información adecuada y protocolos de atención para evitar segregarlos de las oportunidades educativas.

Las enfermedades respiratorias son identificadas con mayor frecuencia en la población infantil; en edades tempranas los niños son más vulnerables ante la presencia de ese tipo de problemas relacionados con el aparato respiratorio. Gómez, Marín y Posadas (2007), mencionan en su artículo que “cada vez es más común encontrarnos en nuestros centros educativos y, por consiguiente, en nuestras clases de educación física, con alumnos/as que poseen problemas de asma, pudiendo desencadenar una crisis durante el ejercicio físico” (párr. 1) por lo que es de suma importancia el conocimiento básico sobre los problemas respiratorios en escuelas de educación básica.

A ese respecto Brockmann, Caussade, Holmgren, Prado, Reyes, Viviani y Bertrand (2007), realizaron un estudio comparativo de actividad física en niños con crisis asmáticas y en niños sanos con una edad promedio de nueve años. Se tomaron como referencia 81 niños (40 asmáticos y 41 sanos), mediante la aplicación de un cuestionario previamente validado, referente a las opiniones y actitudes acerca de la actividad física, a los padres de dichos niños.

Los resultados del estudio indican que un 85% de niños con asma, presentaba síntomas frecuentes asociados al ejercicio. El 50.2% de las madres, refieren un nivel elemental de conocimiento para la atención de problemas respiratorios; el 30.4% tiene prácticas y actitudes incorrectas y solo el 19.4 % manifestó seguir prácticas correctas respecto a los problemas respiratorios de sus hijos.

Lagarza, (2018), diagnosticó el conocimiento de padres de familia sobre las infecciones respiratorias agudas en menores de 5 años mediante una encuesta analítica en 217 madres una unidad de medicina familiar los resultados indican que la mayoría de las madres carecen de conocimientos adecuados o éstos son erróneos, por lo que se evidencia la necesidad de emplear acciones para proporcionar y habilitar a los padres con los conocimientos básicos.

Rodríguez y Sossa (2004), desarrollaron y validaron un cuestionario de conocimientos sobre el

asma dirigido a padres de familia o personas encargadas del cuidado de pacientes asmáticos. El cuestionario de 17 ítems elaborados con base en la experiencia profesional de los investigadores, se aplicó a padres de 120 pacientes pediátricos entre 4 y 5 años.

Los resultados confirman que el cuestionario es una herramienta de gran utilidad y confiable para cuantificar el conocimiento en padres de niños con problemas asmáticos y para determinar la eficacia de una intervención educativa destinada a incrementar el nivel de conocimiento y entendimiento de la enfermedad. Como maestro de educación física, padres de familia o como docentes de aula, se debe tener el apoyo, como herramienta básica de consulta e información, protocolos básicos de atención para menores que presentan problemas respiratorios que orienten el actuar de los responsables educativos.

Resultados

En el análisis de resultados de la evaluación diagnóstica I, se aprecia que, de la población total (88 menores) de preescolares inscritos en la institución, 17 alumnos que corresponden al 19.31 % de alumnos, presentan problemas respiratorios frecuentes, según los expedientes y la información recabada bajo la supervisión del área médica; del total de alumnos con enfermedades respiratorias, 10 son mujeres que corresponden al 58.8%, mientras que siete, son varones y representan el 41.1 % (Tabla 1).

Tabla 1. *Alumnos con problemas respiratorios por género. Diagnóstico I*

Grado	Total	niños/ alumnos porcentaje	Niñas/ Porcentaje	Tipo de padecimiento (problemas respiratorios)
I A-B	40	4/10	3/7.5	Asma bronquial, bronquitis, gripa crisis de tos, sinusitis aguda, faringo-amigdalitis
II	24	1/4.16	3/12.5	Gripa constante, alergias por cambio de clima, faringitis aguda, bronconeumonía
III	24	2/8.33	4/16.66	Crisis de tos en realización de ejercicios, rinitis alérgica, faringitis aguda, tos que provoca vómito.
Total	88	7/7.95	10/11.36	

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

La mayor incidencia de menores con problemas respiratorios se presenta en el grupo de tercer grado, con seis niños que representan el 25% del total de la matrícula de tercer año. Seguido de los grupos de nuevo ingreso (primer grado) con el 17.5% de menores con afecciones respiratorias identificadas; en tanto que, en el grupo de segundo grado la incidencia es de 16.2%

Con base en el análisis de resultados del diagnóstico, se diseñó un programa de intervención con

ajustes razonables que promueve la inclusión participativa de los menores con problemas respiratorios, incorporando en su totalidad a todos los niños del centro educativo a la sesión de educación física, adecuando las actividades para ampliar las posibilidades de participación para los menores con problemas respiratorios identificados durante el diagnóstico.

Siendo la educación preescolar la primera experiencia del alumno en la educación escolarizada, los ajustes razonables se aplican al incorporar diferentes tipos de ejercicios de respiración: ejercicios para la reeducación respiratoria, ejercicios para el aprendizaje de la respiración abdominal o diafragmática, ejercicios para el control del ritmo respiratorio, ejercicios para el aprendizaje de la espiración bucal y ejercicios para la relajación. Los ejercicios respiratorios adaptados, constituyen una ayuda práctica para para que el menor no se excluya en su participación de actividades físicas y, para un buen manejo durante períodos de crisis e inter-crisis, incidiendo, colateralmente, en la disminución del consumo de medicamentos, ausentismo escolar y el equilibrio emocional del alumno con problemas respiratorios.

Los resultados del diagnóstico II, por temporada invernal, indican que la cantidad de alumnos con problemas respiratorios incrementó considerablemente, al registrarse 17 casos (adicionales al diagnóstico inicial), que corresponden coincidentemente al 19.31% de los menores preescolares inscritos

Con base ambos diagnósticos, la incidencia de menores con problemas respiratorios incrementó en un 100%, al duplicarse las cifras inicialmente identificadas registrándose un total de 34 alumnos con problemas respiratorios que corresponden al 38.63% de la matrícula para el ciclo escolar 2019-2020. (Tabla2).

Tabla 2. *Alumnos con problemas respiratorios por género. Diagnóstico II*

Grado	Total	Niños/ alumnos	Porcentaje	Niñas/ Porcentaje	Tipo de padecimiento (problemas respiratorios)	
I A-B	40	0/		0/	Asma bronquial, bronquitis, gripa crisis de tos, sinusitis aguda, faringo-amigdalitis	
II	24	2/	8.33	7/	29.16	Gripa constante, alergias por cambio de clima, faringitis aguda, bronconeumonía
III	24	5/	20.83	3/	12.5	Crisis de tos en realización de ejercicios, rinitis alérgica, faringitis aguda, tos que provoca vómito.
Total	88	7/	7.95	10/	11.36	

Nota:
Base de
datos
de la

investigación. Diseño y elaboración propia

La incidencia de casos con problemas respiratorios sufrió un incremento considerable durante la temporada invernal, en tercer grado aumentó a un 33.33%, mientras que en segundo grado el porcentaje se colocó en un 37.5% de los alumnos inscritos en la institución, los alumnos de primer

grado se mantienen con el 17.5% de alumnos con problemas respiratorios (Tabla3).

Tabla 3. Distribución porcentual, menores con problemas respiratorios. Diagnóstico I y II

Grado	Alumnos por grado	Problemas respiratorios (Diagnóstico I)	Por temporada invernal (Diagnóstico II)	Total menores con problemas respiratorios	Porcentaje
I	40	7/17.5%	-	7	17.5
II	24	4/16.66%	9/37.5%	13	54.16
III	24	6/25%	8/33.5%	14	58.33
Total	88	17/19.31%	17/19.31%	34	38.63

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

Conclusiones

Uno de los propósitos de la educación, es la inclusión, por lo que el maestro de educación física debe tener en cuenta a los alumnos con problemas respiratorios en su clase. Es por ello que los ajustes razonables para la reeducación respiratoria son necesarios en las instituciones de educación básica, representan una herramienta de consulta muy útil para docentes de la institución a cargo de niños con este tipo de padecimientos.

Al inicio de las prácticas docentes durante el ciclo escolar 2019-2020 en el Centro de Atención Infantil, se identificaron varias problemáticas en los diferentes grados de preescolar que fueron tomados como grupos de estudio para la elaboración del presente estudio, proporcionando una herramienta de consulta útil para promover la participación activa de los niños con problemas respiratorios en las sesiones de educación física.

En los resultados se observan que, de una matrícula de 88 menores, 34 alumnos cuentan con problemas respiratorios, los cuales evidentemente son una cantidad considerable de alumnos por lo que se intervino realizando ajustes razonables a las planeaciones de educación física, consiguiendo que la mayoría de los alumnos puedan realizar actividades de acuerdo al aprendizaje clave, favoreciendo la autoestima y las relaciones sociales de los alumnos.

Referencias

Annicchiarico, R., Barreiro, P. (2008). La Educación Física frente a los problemas de salud: pautas de actuación y beneficios en la edad escolar. *Efdeportes. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - (núm. 125)*. Recuperado el 20 de diciembre del 2019 de: <https://www.efdeportes.com/efd125/la-educacion-fisica-frente-a-los-problemas-de-salud.htm>

- Brockmann, P., Caussade, S., Holmgren, L., Prado, F., Reyes, B., Viviani, P. y Bertrand, P. (2007) Actividad física y obesidad en niños con asma. *Revista chilena de pediatría*, vol.78 (núm. 5). Recuperado el 05 de septiembre de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0370-41062007000500005&script=sci_arttext
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Oficina Regional de Educación UNESCO en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cuenca, P. (2014). *El ajuste razonable como expresión de desigualdad*. Trabajo presentado como ponencia en La Conferencia ALFA: discriminación y grupos en situación de vulnerabilidad, género y discapacidad. Lima Perú. Recuperado de: <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/09/El-ajuste-razonable-como-expresi%C3%B3n-de-igualdad-Patricia-Cuenca.pdf>
- Espinosa, Y. (2011) Ejercicios respiratorios adaptados, para la atención familiar, de niños diagnosticados con discapacidad intelectual y asma bronquial. *Efdeportes. Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, (Núm. 160)*. Recuperado el 26 de octubre de 2019 de: <https://www.efdeportes.com/efd160/ejercicios-respiratorios-de-ninos-con-asma-bronquial.htm>
- Fernández, J. (2009). La importancia de la Educación Física en la escuela. *Efdeportes. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 – (núm. 130)*. Recuperado el 5 de octubre del 2019 de: <https://www.efdeportes.com/efd130/la-importancia-de-la-educacion-fisica-en-la-escuela.htm>
- Gómez, V., Marín, D. y Posadas V. (2007). El niño asmático en las clases de Educación Física. *Efdeportes. Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 – (núm. 110)*. Recuperado el 5 de noviembre del 2019 de: <https://www.efdeportes.com/efd110/el-nino-asmatico-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Güell, M.R., Díaz, S., Rodríguez, G., Morante, F., San miguel, M., Cejudo, P., Ortega, F., Muñoz, A., Galdiz, J.B., García, A. y Servera, E. (2014) Rehabilitación respiratoria. *REVISTA ARCHIVOS DE BRONCONEUMOLOGIA, Vol. 50. (núm. 8)*. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de: <https://www.archbronconeumol.org/es-rehabilitacion-respiratoria-articulo-S0300289614000878>
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (enero de 2019). Medidas preventivas para el invierno. *Gobierno de México*. Recuperado el 2 de enero del 2020 de: <https://www.gob.mx/issste/articulos/medidas-preventivas-para-el-invierno>
- Lagarza, A.J., Ojendiz, M.A., Pérez, L. y Juanico, G. (2018). *Nivel de conocimiento sobre infecciones respiratorias agudas en madres de niños menores de cinco años en una unidad*

- de medicina familiar. AF.* Recuperado el 05 de septiembre de 2019 de:
<https://www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2019/af191d.pdf>
- Ponce, P. (2017). *Ajustes razonables, educación y autismo.* Autismo diario. Asociación Civil. España. Recuperado de:<https://autismodiario.org/2017/07/30/ajustes-razonables-educacion-autismo/>
- Rodríguez, A., Naranjo, J., Merino, W., Gómez., Garcés, J. y Calero, S. (2017). Adaptaciones curriculares en la enseñanza para alumnos con problemas respiratorios. *Revista cubana de medicina general integral, Volumen 33, (núm. 4).* Recuperado el 5 de noviembre del 2019 de: <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/717/167>
- Rodríguez, C., Sossa, M. (2004). Validación de un cuestionario de conocimientos. *REVISTA COLOMBIANA DE NEUMOLOGÍA VOL 16 (núm. 3).* Recuperado el 05 de septiembre de 2019 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcneum/v16n3/v16n3a2.pdf>
- Secretaría de Salud (04 de enero de 2018). *Infecciones respiratorias en niños incrementan 70% en invierno.* Gobierno de México. Recuperado el 2 de enero del 2020 de:
<https://www.gob.mx/salud/prensa/008-infecciones-respiratorias-en-ninos-incrementan-70-en-invierno>

TÍTULO: ACTITUD DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON NEE EN PREESCOLARES YUCATECOS

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Vianney de la Cruz Gonzalez Ake Escuela
Normal de Educación Preescolar Bachillerato
Estudiante

vivigonzalez2805@gmail.com Rebeca

Valentina Rodríguez Cortes

Escuela Normal de Educación Preescolar Bachillerato
Estudiante

rebecarodriguez1999@hotmail.com Denisse

Guadalupe Torres Segura

Escuela Normal de Educación Preescolar Bachillerato
Estudiante

denissetorressecura@hotmail.com

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo principal el identificar las actitudes que los profesores tienen sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en dos jardines preescolares de la ciudad de Mérida y uno de Hunucmá. Se desarrolló a través de un método cuantitativo, con un diseño de tipo no experimental y un alcance descriptivo. La información se recolectó con un cuestionario de 21 preguntas acerca de la perspectiva del docente de preescolar. Se encuestó a 19 maestros, de los cuales 18 eran docentes titulares de grupo y uno era de educación artística. Se encontró que los docentes tienen una postura positiva en cuanto a incluir a niños NEE dentro del aula, ya que consideran que proporcionan beneficios para todos los integrantes de la comunidad educativa, sin embargo, algunos maestros mencionaron no estar capacitados para brindar la atención a estos alumnos.

Palabras clave: inclusión educativa, actitud docente, necesidades educativas especiales, formación docente, pedagogía, preescolar.

Planteamiento del problema

Hoy en día el tema de la inclusión de niños que padecen alguna Necesidad Educativa Especial es considerado una cuestión de derechos humanos, ya que conforman uno de los grupos más

rechazados del mundo. En los últimos años, se han llevado a cabo investigaciones en donde se muestra que más de 1000 millones de personas padecen alguna NEE, esto representa alrededor del 15% de la población mundial, de las cuales 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento (Organización Mundial de la Salud, 2017).

Además, de acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta nacional de la dinámica demográfica, elaborada por la INEGI en el 2014, se pudo observar que la población de México asciende a 120 millones de personas, de los cuales 23.1 millones son personas que presentan alguna NEE. En Yucatán, el 10.1% de la población presenta alguna discapacidad, relacionada con problemas para realizar actividades, ver, caminar, hablar, escuchar, poner atención, comunicarse, aprender, entre otros más, siendo el tercer estado de la república con mayor prevalencia, ya que dicho porcentaje es casi el doble del promedio nacional que es de 6.6% (INEGI, 2016). Por todo lo anterior, el tema de la inclusión educativa es una problemática que está muy presente en la actualidad, ya que la mayoría de las personas que presentan alguna NEE no han recibido una atención educativa eficiente, que tal vez se deba a la falta de preparación por parte del personal docente o a la ausencia de planes específicos para una educación formal.

El artículo 12, perteneciente a la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, establece que “La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional, impulsando así, inclusión de las personas con alguna NEE en todos los niveles educativos” (SEP, 2018). Sin embargo, para algunos maestros el tomar la decisión de aceptar en sus aulas algún niño o niña que presenten cierto signo de discapacidad o que presente una NEE resulta ser un gran reto, debido al miedo natural o la diferencia que existe al momento de trabajar con ellos.

Muchas veces los prejuicios o estereotipos que la sociedad crea acerca de los niños con NEE, que genera actitudes negativas y etiquetas erróneas en los maestros, lo que les hace pensar que el atender a niños con alguna dificultad representa un trabajo extra y demanda mayor esfuerzo. Estas actitudes tienen un impacto negativo en los demás actores educativos, como otros profesores, estudiantes con y sin NEE, y padres de familia, que tiene como consecuencia la obstaculización del proceso de inclusión y aprendizaje de los alumnos (Ojok & Wormnæs, 2013; Thaver & Lim, 2014).

Al momento de realizar la búsqueda de antecedentes se pudo observar que a pesar de que existen algunas investigaciones, correspondientes a diferentes países y lugares del mundo, relacionadas con el tema de la inclusión, en la actualidad, no se encontraron estudios suficientes que nos hablen sobre la reacción que genera en los docentes el incluir a niños con NEE en los jardines de preescolar.

Objetivo general

Identificar las actitudes de los profesores de educación preescolar ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (NEE) en jardines preescolares dentro de la ciudad de Mérida y uno de Hunucmá.

Marco teórico

Inclusión educativa

La inclusión es un término que se puede definir como un proceso para atender y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en su aprendizaje, reduciendo la exclusión educativa (Ramírez, 2017). La educación inclusiva conlleva a que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, indistintamente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos alumnos que tengan cualquier problema de aprendizaje y/o discapacidad. En ella, todos los alumnos se beneficia de una enseñanza que se adapta a sus necesidades, siendo una escuela donde no se necesitan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, haciendo énfasis en los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Sosa, 2016).

Educación inclusiva según el programa de preescolar

En el plan de estudios para la educación preescolar se define que la educación inclusiva es un proceso, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad que caracteriza a los niños. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez identificar como sacar partido de ella. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 168).

Además, garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Esto se realiza mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.14).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2018) se necesitan soportes propios para atender la situación de cada niño o niña con necesidades educativas especiales, por lo tanto, es indispensable que los docentes y el personal en las escuelas, determinen la forma de incluirlos en las actividades y propicien las relaciones entre todos los involucrados en el entorno educativo. Además, el docente debe motivar que los alumnos reconozcan sus logros, se relacionen afectuosa y respetuosamente en todo el contexto escolar.

Necesidades Educativas Especiales

El término NEE se utiliza para apoyar la atención de niños con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Por lo tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades tanto físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (López, I. & Valenzuela, G. 2015).

Actitud docente ante la inclusión de niños con NEE

Torres (2010) señala: “Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes en su diversidad” (p. 63). Desde esta perspectiva, el docente tiene un papel importante y determinante ya que, según su actitud, es el impacto que tendrá, no solo en la educación de los propios alumnos, sino también en el resto de los actores educativos, haciendo de esta manera un beneficio o una desventaja a la integración y aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, la preparación que tengan en cuanto al área de atención de las necesidades educativas especiales y en el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje, va a definir o determinar la actitud que los profesores puedan tener hacia la educación inclusiva de niños con necesidades educativas especiales.

De igual forma, uno de los factores que influye en este campo es la poca preparación que sienten los docentes en la implementación de estrategias de inclusión, ocasionando que sea muy notoria la diferencia y clasificación entre los alumnos “regulares” y se vean en la necesidad de recurrir a servicios de educación especial. Cabe resaltar que el éxito de la educación inclusiva se encuentra totalmente relacionada con la actitud y disposición de los agentes educativos, en especial del profesor, por lo que resulta indispensable brindar las herramientas curriculares necesarias para poder preparar al docente en el tema de la inclusión.

Inclusión de niños con NEE

La inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales requiere que los agentes socializadores que interactúan con los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades que se encuentran dentro de las aulas, deben conocer y comprender las potencialidades de desarrollo que tienen ellos mismos, y que aún con sus limitantes y la ayuda que requiere; pueden desempeñarse en diversas actividades por el valor que tiene la socialización en este proceso. A esto se suma la importancia del estímulo y del reto, no solo para que sean simplemente aceptados; sino para que sientan que son capaces de convivir, establecer relaciones y trabajar en equipo a pesar de sus peculiaridades y que esto no constituye un sueño inalcanzable (Padrón y Granados, 2018). Por lo tanto, esto requiere de una atención especial por parte de los docentes, para hacer que se integren al grupo y que, a su vez, puedan lograr adquirir diversos aprendizajes con ayuda y motivación de las estrategias que el profesor debe realizar.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2018): Todas las escuelas deben tener la responsabilidad de demostrar que sus aulas son espacios incluyentes, por lo que en dichas aulas se debe fomentar el aprecio por la diversidad y trabajar para eliminar la discriminación, ya sea por género, origen étnico, discapacidad, creencias, apariencia, religión, orientación sexual u otro motivo por el que se presente un tipo de discriminación. Pero la inclusión debe ser concebida como un beneficio, no solo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo (p.83). Por lo que es importante que las escuelas sean las primeras formadoras del respeto ante la inclusión, que se combata la discriminación empezando desde el aula de clases, para poder proseguir en la escuela y posteriormente eso en la sociedad. Además, es necesario que haya un ambiente incluyente pues así se crean mejores ambientes de aprendizaje, permitiendo que el rendimiento académico de los alumnos aumente. Los docentes son los principales actores para que pueda existir la paz, los encargados de crear una nueva visión a la sociedad, para que exista una mejor aceptación y se logre una inclusión efectiva en el aula, ya que de ellos depende que los alumnos aprendan y no vivan la discriminación.

Metodología

La metodología del estudio realizado es bajo el paradigma cuantitativo ya que a través de este modelo se pudo efectuar un proceso metódico y sistemático, por medio de diversas observaciones y evaluaciones que permitieron identificar una serie de elementos comunes, estructurados lógicamente (Monje, 2011). Tiene un diseño “no experimental” con un alcance descriptivo, ya que se efectúa mediante encuestas aplicadas a las educadoras, que se conforman de preguntas en las que están enfocadas hacia las variables de los sujetos que queremos investigar, para la obtención de información acerca de la actitud que tiene cada una de ellas frente a la inclusión de niños con NEE (Cauas, 2015).

Para dar respuesta a los interrogantes planteados, en este estudio se consideraron 19 maestros y/o tutores que impartían docencia en el nivel preescolar, de los cuales 18 formaban parte de las docentes titulares de grupo, siendo mujeres, y uno del área de educación artística. Pertenecían a tres centros de Educación infantil situados en el estado de Yucatán. Del total de docentes, 12 (63.15%) pertenecían a dos jardines de la ciudad de Mérida y siete (36.84%) correspondían a un preescolar ubicado en el municipio de Hunucmá. Su edad promedio era de 43 años, con una desviación estándar de 8.55 años. Cuatro (22.2%) maestras impartían clase en primer grado, siete (38.9%) en segundo y siete (38.9%) en tercero.

El instrumento empleado en esta investigación es una encuesta de 21 preguntas acerca de “Perspectiva del docente de preescolar hacia la inclusión de alumnos con NEE” basada en las especificaciones y la filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) que se expresa en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La mayoría de los ítems fueron de tipo escala de Likert de respuesta cerrada, 1 es totalmente en desacuerdo y 4 es totalmente de acuerdo, de igual manera se clasificó en dos categorías los ítems, seis relacionados a la forma en la que los docentes demuestran la integración de los alumnos y seis en

la que expresan la postura que los docentes tienen a cercade la inclusión.

Resultados

Durante de la realización de la investigación se encuestaron a 19 docentes los cuales tenían diversos años de servicio. Como se puede observar en la tabla 1, gran parte de los profesores tiene experiencia frente a grupo en las escuelas de preescolar, ya que la mayoría tiene más de seis años de servicio.

Tabla 1.

Años de servicio

Años de servicio	<i>f</i>	%
Entre 0 y 5 años	1	5.3
Entre 6 y 10 años	4	21.1
Entre 11 y 20 años	7	36.8
Entre 21 y 30 años	4	21.1
Mayores de 30 años	3	15.8
Total	19	100.0

Con relación al grado de estudios se puede observar en la tabla 2 que la mayor cantidad de los profesores tiene como último grado de estudios la licenciatura.

Tabla 2.

Grado de estudios

Grado de estudios	<i>f</i>	%
Licenciatura	16	88.9
Maestría	2	11.1
Total	18	100.0

La actitud de los docentes en su mayoría es positiva, ya que consideran que los niños con NEE pueden desarrollarse, aprender, prosperar y crecer en el mismo entorno que niños que no tienen ninguna necesidad, así como también el atender niños con NEE les proporciona retos que beneficia su formación como docentes. Sin embargo, un porcentaje importante de los docentes

considera que atender a niños con NEE exige muchas adecuaciones, no se sienten totalmente capacitados para atenderlos y, por lo tanto, consideran que reduce la calidad de la atención para el resto de los alumnos.

Tabla 3.

Actitudes del docente frente a la inclusión educativa de niños con NEE

Reactivo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Considero que los niños con necesidades educativas especiales pueden crecer en el mismo entorno con niños sin necesidades educativas especiales.	0	1	5	13
Tener en mi aula a niños con necesidades educativas especiales me beneficiaría en mi formación docente.	0	1	6	12
Considero que los niños con necesidades educativas especiales pueden aprender en el mismo entorno con niños sin necesidades educativas especiales.	0	1	9	9
Considero que los niños con necesidades educativas especiales pueden prosperar en el mismo entorno con niños sin necesidades educativas especiales.	0	1	10	8
Considero que incluir a niños con necesidades educativas especiales, beneficiaría a todos los niños.	0	3	7	8
Confío en mi capacidad para proporcionar cuidado de calidad a niños con necesidades educativas especiales.	0	2	9	7
Considero que incluir un niño con necesidades educativas especiales en mi salón de clases exigiría muchas adecuaciones.	1	5	6	6

Confío mi experiencia para proporcionar cuidado de calidad a niños con necesidades educativas especiales.	0	4	9	6
Planeo preparar mis habilidades para atender niños con necesidades educativas especiales capacitándome a través de cursos relacionados con la inclusión.	1	2	10	6
Planeo preparar mis conocimientos para atender niños con necesidades educativas especiales capacitándome a través de cursos relacionados con la inclusión.	1	2	10	6
Considero que podría proporcionarles la atención adecuada a niños con necesidades educativas especiales.	1	1	11	5
Considero que incluir niños con necesidades educativas especiales reduciría la calidad de atención para otros niños.	8	6	4	1

Discusión

De acuerdo con los antecedentes analizados de SeonYeong Yu (2018), Demir, S y Akalin (2014), S, Hernández, Montes & López (2017) y con los datos obtenidos, se obtuvo una relación y concordancia con las actitudes docentes, las cuales resultan positivas hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las aulas ya que proporcionan tanto a las educadoras como al resto de los alumnos, oportunidades de mejora tanto personal como académica, además de que favorece el desarrollo personal y cognitivo de los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo, como se logró identificar en la investigación de Sevilla Dora y Martín Mario (2018), los docentes que presentan cierta negación frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales lo hacen debido a la falta de capacitación que presentan y prefieren que sea USAEP u otras instituciones especialistas en estos casos, las que se encarguen directamente de los casos.

Conclusiones

Es posible generalizar que los docentes están totalmente dispuestos a trabajar directamente en un aula regular con niños con necesidades educativas especiales y que esto a pesar de presentarse como un reto, genera nuevos aprendizajes, no solo para los propios docentes, sino

de igual manera para los demás alumnos, y favorece a la implementación y uso del enfoque que tiene el plan de estudios con el que se trabaja actualmente y que a pesar de tener alumnos con estas necesidades no llegan a reducir la atención hacia el resto del salón ni obstaculizan su aprendizaje. Además de que consideran que resulta aún más beneficioso para los niños con necesidades educativas especiales debido a que les permite desarrollarse y crecer en cualquier ambiente.

REFERENCIAS

- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2. Recuperado de: <https://www.academia.edu>
- INEGI. (2016). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- López, I. & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Programa de comunicación social y periodismo. Facultad de ciencias sociales y humanas: Neiva. Recuperado de: <https://www.uv.mx>
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021.
- OMS. (2017). 10 datos sobre la discapacidad. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>
- Padrón, R. & Granados, L. (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socio

- afectiva de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. Cuba. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. Recuperado de:
<https://www.scielo.org.co>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP. (2018). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.
Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.sep.gob.mx>
- Sosa, A. (2016). Inclusión Educativa a nivel superior. Tesis elaborada para obtener el título de Licenciada en Educación. Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida. Recuperado de: <http://tesis.educacion.uady.mx>
- Thaver, T., & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. doi:10.1080/13603116.2012.693399
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIDAD PERSONAL DEL DOCENTE INCLUSIVO EN RELACIÓN AL GÉNERO

Luna García Mirna del Rosario miroluga12@hotmail.com

Escuela Normal de Torreón

Doctora en Ciencias de la Educación

investigador

Sánchez Tallabas Norma Edith nest_2611@hotmail.com

Escuela Normal de Torreón

Doctora en Ciencias de la Educación

investigador

Valdez Mena María Elena gemelasn@hotmail.com

Escuela Normal de Torreón

Doctora en Ciencias de la Educación

Investigador

Línea temática 11: *Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.*

RESUMEN

La inclusión busca formas más adecuadas de responder a la diversidad al centrarse en la identificación y eliminación de las barreras. El presente trabajo muestra un análisis comparativo de características de la identidad personal del docente inclusivo. El diseño es no experimental transversal con enfoque cuantitativo. La población fueron 255 docentes de educación básica comprendido por preescolar, primarias y secundarias. El objetivo identificar las características en relación a las medias sobre la identidad personal del docente inclusivo considerando la variable género. El instrumento un cuestionario con 105 ítems. Se realizó un análisis comparativo de medias. Los resultados muestran que las mujeres consideran en mayor medida que aprender un lenguaje de señas mexicanas, las emociones, la voluntad y el fracaso son características que se relacionan con la identidad personal del docente inclusivo.

Palabras claves: docentes, identidad, inclusión, emoción, voluntad

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Trabajar para la inclusión educativa es reflexionar en términos de las condiciones y los procesos que favorezcan el proceso enseñanza aprendizaje y darle un significado a los saberes para todos los alumnos. Para ello se requiere de un docente que asuma riesgos, pruebe nuevas formas de enseñanza y que reflexione sobre su práctica educativa en un ambiente diverso para transformarlo en inclusión. Con ello podrá valorar las diferencias y enriquecer su labor profesional al fortalecer su identidad personal que le permita desarrollar competencias docentes basadas en una atención en los procesos comunicativos tal y como están concebidos y concretados en la actualidad los esfuerzos por construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos.

Según Avalos (2012), entrar en las emociones del docente implica remitirse a la identidad del propio profesor.

Varas (2016), en su tesis, indica que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía no se detienen a comprender el fenómeno humano en la formación de sus profesores. Encontró que existe un reconocimiento y valoración explícita de profesores y estudiantes sobre la relevancia de los tópicos asociadas al autoconocimiento de la persona.

Para ello es relevante conocer:

¿Cuáles características según la perspectiva del género intervienen en mayor medida en la identidad personal del docente inclusivo?

MARCO TEÓRICO

En México, la formación de los docentes es de vital importancia, para elevar la calidad educativa, pues de acuerdo al marco que constituye la Reforma de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva, en el Artículo 2o.- “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”. Se busca que el sistema educativo nacional a través del Artículo 10.- ... I.- a X.- ... “Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar” (SEP, 2016), con ello la responsabilidad de los docentes se centra en las adaptaciones que hagan a la curricula para dar respuesta a la diversidad, convirtiéndose en un continuo de ajustes razonables y así satisfacer las necesidades de sus alumnos. Según

Valdés (2012) entre los factores identificados como barreras a la inclusión esta la formación docente que se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión.

Por ello es necesario reflexionar sobre las características que definen la identidad personal del docente inclusivo tales como el deseo de aprender, la voluntad, el fracaso y las emociones, para hacer frente a dicha realidad

Tales características son observables en las actitudes de los docentes. De acuerdo a Stahlberg y Frey (1990) definen la actitud como un factor que determina diferentes situaciones y lleva al individuo, por ejemplo, a tomar decisiones o reaccionar a cierta situación. Lo conduce a actuar de una forma concreta y específica, y normalmente esta forma es constante, es decir, permanece.

Baron y Byrne, (2002) ven la actitud como reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracta o concreta y señalan que las actitudes son aprendidas, tienden a permanecer bastante estables con el tiempo, están dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular y poseen tres componentes:

Cognoscitivo: que está formado por las percepciones y creencias respecto de un objeto, así como por la información que se tiene del mismo, estas puede ser vaga o errónea. Comprende las percepciones, opiniones y creencias de las personas.

Afectivo: es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social, es el componente más característico de las actitudes, donde el componente emocional o sentimental de una actitud se aprende de los padres de los maestros y de los amigos.

Conductual: que es la tendencia a reaccionar ante los objetos de una determinada manera y se refiere a actuar frente a algo o frente a alguien de una manera determinada. Las actitudes son determinantes de la conducta, ya que están ligadas a la percepción, a la personalidad y a la motivación.

El nuevo enfoque de la educación inclusiva rompe con las prácticas tradicionales lo cual lleva a una redefinición de la labor del docente y sus actitudes hacia las necesidades de sus alumnos.

Los docentes son los actores principales para propiciar en sus alumnos actitudes positivas o negativas ante la diversidad y su inclusión, lo cual según Guajardo (2010) puede provocar en el docente una sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo.

Para Valdés (2012) se intenta identificar y caracterizar las incidencias “críticas” de mayor frecuencia que superen el umbral emocional del profesor y ponen en crisis o desestabilización su identidad. Al hablar de emocional cabe decir que se habla de una identidad personal por lo que estas situaciones ponen en crisis el «ser» del profesor y abren una fisura que permite el acceso a sus representaciones y a las tensiones que existen entre éstas. Valdés, infiere que la identidad profesional se convierte en una identidad ‘parchada’ en los docentes cuando aluden a su quehacer inclusivo. Vale decir: su identidad –cuestionada ahora por la necesidad de incluir a alumnos con necesidades educativas especiales, ya que ésta no ha venido seguida de una revisión y re conceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. Los ‘parches’ con que los docentes han intentado acomodarse al nuevo escenario no logran superar el problema de base: la necesidad de repensar la educación de todos y no sólo de los alumnos ‘integrados’.

En lo que refiere al deseo de conocer un lenguaje alternativo y las emociones Según Humberto (2001), las emociones nos predisponen a la acción y con ello, es posible definir lo que podemos o no realizar en un momento dado. No es la razón lo que nos lleva a la acción, sino la emoción. Es aquí cuando acciona la frustración y la voluntad.

Según Brotheridge (2002), la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes y con más bajas laborales, sobre todo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe llevar a cabo un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, etc. Arana Sáenz (2001) Explica que el fracaso o éxito en la labor de transmitir conocimientos, genera en maestras y maestros sentimientos que expresan estados de ánimo y valoración de las actividades. Las maestras experimentan ansiedad por cumplir; los maestros difícilmente se refieren a ello. Desde esta perspectiva nos orientamos hacia los estudios con enfoque de género para entender cómo la diferenciación sexual se convierte en una clave de lectura fundamental en la explicación y comprensión de los procesos que delimitan el campo de acción del trabajo docente y de la constitución de una identidad personal y profesional. Esta investigación indagó sobre las formas diferenciales cómo las educadoras y los educadores afrontan las tareas propias de su práctica pedagógica en razón a su sexo y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino.

En México, y de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2018) detalló que en las instituciones educativas privadas el 22.60 por ciento de los docentes del país son mujeres, y el 12.10 por ciento son hombres En tanto en las escuelas públicas, el 87.90 por ciento son hombres, mientras que el 77.40 por ciento de los docentes son mujeres.

Mientras la (SEP, 2017) dice que existen 1,686,801 mujeres y 1,725,322 son hombres. Lo que quiere decir que existe una diferencia 38,521 de docentes hombres. Esta información detalla que existen un mayor número de docentes hombres. Como complemento, la Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria), al definir un perfil de egreso de los estudiantes acorde con los fines de la educación del siglo XXI, que cuente con las competencias necesarias para formar al estudiante que plantea el nuevo Modelo Educativo, así como para la puesta en marcha de los planes y programas de estudio. Por lo tanto, la meta de la educación normal es formar un docente colaborativo, positivo y proactivo, que desde una visión humanista conozca ampliamente su profesión, se comprometa ética y responsablemente con ella para desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de calidad dentro del nivel educativo en el que se desempeñe, utilizando diversos recursos metodológicos, científicos y tecnológicos que permitan a sus alumnos adquirir aprendizajes relevantes y de calidad.

METODOLOGÍA

El presente estudio es un diseño no experimental transversal con un enfoque cuantitativo de tipología comparativa. La población, 2600 docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y una muestra de (n= 255) sujetos. El instrumento un cuestionario cuya validez y confiabilidad presento un Alpha de Cronbach= (0.95), estructurado por 105 variables; 8 de ellas refieren a datos personales y el resto derivan de tres ejes: *identidad personal del docente, sistemas alternativos de comunicación y docentes inclusivos*. Los niveles de medición que se emplearon son nominal, ordinal y de razón, este último con una escala del 0 al 100. Los tratamientos estadísticos se realizaron empleando el programa informático Excel y el software estadístico SPSS.

Tabla 1.- Ejes del sustento de la propuesta de paradigma

SIGNALITICAS	Variables	variables simples	Ítems
	- Género		9
	- Edad		
	- Nivel de educación básica donde labora		

- Tipo de comunidad donde labora
- Lenguaje de Señas Mexicano
- Sistema Braille
- Barreras para el aprendizaje y la participación
- Discapacidad
- Migrante

EJES	Variables	variables simples	Ítems
IDENTIDAD PERSONAL	- Personalidad del docente inclusivo	19	(1-19)
	- Autodeterminación del docente	12	(20-31)
SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	- La utilización del lenguaje de señas mexicano y braille como instrumentos para la comunicación	20	(31-51)
	- Competencias comunicativas	18	(52-69)
DOCENTES INCLUSIVOS	- Igualdad desde la diversidad	17	(70-86)
	- La toma de decisiones	19	(87-105)

Se realizó un análisis comparativo y con los resultados se elaboraron las conclusiones y discusión del presente estudio.

A partir de la observación de la problemática de la inclusión en la educación la autora se plantea la idea de realizar un estudio sobre las características del docente inclusivo. Se construye un instrumento sobre el cual a partir de su aplicación y concentrar los resultados en una matriz de datos se procede a realizar los tratamientos estadísticos de los cuales se toma el análisis comparativo de medias para el presente documento.

RESULTADOS

En un análisis comparativo de medias considerando todas las variables del instrumento, se encontró diferencia significativa (a criterio del investigador) en cuatro de las 105 variables del estudio.

Las cuatro variables se encuentran en el eje *Identidad del docente inclusivo*; en relación a la variable: *en qué porcentaje le gustaría aprender Lenguaje de Señas Mexicanas*, en la diferencia de medias se muestra que son las mujeres las que consideran en mayor promedio aprender el lenguaje de señas.

En relación a la variable: *en qué medida considera que la personalidad del docente inclusivo se relaciona con la emoción* se muestra que son las mujeres las que consideran que la emoción se relaciona con la personalidad del docente inclusivo. Así mismo en la variable: *en qué medida considera que la autodeterminación tiene su fuente en la voluntad*, se muestra que las mujeres consideran en mayor promedio que la voluntad es fuente de la autodeterminación.

De igual manera en la variable: *en qué medida considera que la autodeterminación tiene su fuente en el fracaso*, son las mujeres que consideran en un mayor promedio que el fracaso puede ser fuente de la autodeterminación.

Tabla 2. Análisis comparativo de medias, considerando la variable género

Estadísticos de grupo					
	género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
LSM	M	175	75.77	29.807	2.253
	H	82	66.22	35.159	3.883
emoción	M	183	85.41	21.135	1.562
	H	84	78.15	26.284	2.868
voluntad	M	182	92.43	14.228	1.055
	H	83	85.72	21.056	2.311
fracaso	M	181	62.90	33.081	2.459
	H	82	54.12	34.523	3.812

LSM= Lenguaje de Señas Mexicanas

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la revisión teórica del tema se encontró que los resultados coinciden parcial y totalmente con las aportaciones de los autores mencionados en el Marco teórico de este trabajo:

Para Valdez (2012) los factores identificados como barreras a la inclusión están la formación docente como eje prioritario debido a la necesidad de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión, así también en los resultados de este estudio se identifica que las mujeres consideran que actitudes como la emoción, frustración y voluntad se relacionan con la identidad del docente inclusivo.

Barón y Byrne (2002) señalan que las actitudes son aprendidas, permanecen con el tiempo y uno de sus componentes es el afectivo; en los resultados se muestra que las docentes del género femenino consideran que el componente emocional está presente en las características de las actitudes del docente inclusivo. Al igual que Valdez (2012) caracteriza incidencias “críticas” que superan el umbral emocional del profesor y pone en crisis su identidad en relación al fracaso.

Brotheridge y Grandey (2002) señalan que la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes porque implica un trabajo basado en interacciones sociales donde el docente hace un gran esfuerzo por regular no solo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, etc., por lo que en los resultados de este trabajo se considera que las emociones, la frustración y la voluntad están presentes en las características del docente inclusivo y son las mujeres quienes en mayor medida lo conciben de esa forma.

Las conclusiones del presente trabajo versan sobre las características de un docente inclusivo que de acuerdo a la perspectiva de la variable *género* se muestran presentes en mayor medida en las mujeres. Por lo anterior se infiere que el deseo de aprender un lenguaje alternativo de comunicación está presente en mayor medida en las mujeres que en los hombres docentes de educación básica; así también que las emociones, el fracaso y la voluntad se encuentran relacionadas con la personalidad del docente inclusivo, marcando diferencia en las respuestas de los encuestados del género masculino quienes, si las consideran parte, pero no en la misma medida que las respondientes del género femenino. Con lo anterior esta investigación da prioridad a la toma de conciencia individual y colectiva, desde la dimensión interna del cambio, y que un perfil inclusivo debe comprender el concepto de comunicación para poder establecer una forma de aprendizaje en la innovación educativa dentro del aula, ya que desde la perspectiva de la personalidad del docente inclusivo, al tratar con imparcialidad a cada alumno y valorar sus méritos y cultivar los saberes podrá usar una comunicación asertiva al regular las reglas que aseguren una educación equitativa y de calidad.

REFERENCIAS

- Arana Sáenz, I. (2001). LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL DISTRITO CAPITAL. UNA. *Nómadas*, 90-101.
- Ávalos, B. y. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 58-86.
- Baron, R. y. (2002). *psicología Social*. Madrid: Prentice-Hall.
- Brotheridge, C. M. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of ‘people work’. *Journal of Vocational Behavior*, 17-39.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 105-126.
- Humberto, M. (2001). Emociones y lenguaje en educación política. *Psicoliepo*, 2-71.
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. México.
- SEP. (1 de Junio de 2016). DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia. (pág. primera sección). México: Diario Oficial.
- SEP. (2017). *Estadística del Sistema Educativo Mexico 2016-2017*. México: SEP.
- Stahlberg, D. y. (1990). *Actitudes I: Estructura, Medida y Funciones*. . Barcelona: Ariel.
- Valdés, A. M. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 193-208.
- Varas, R. I. (2016). *La formación personal del futuro profesor: Un estudio desde el enfoque radical e inclusivo y la ontología del lenguaje*. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Ciencia en aula inclusiva; comparativo entre México y España

Ana Carolina Espinoza Lizárraga

caroespiliza@gmail.com

Karla Aglaee Peralta Noriega

karlaaglaee.97@gmail.com;

Mtra. María Nieves Vásquez Fraijo.

manievesvf@gmail.com.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Resumen

A través de los años los diversos cambios ocurridos en el ámbito escolar han sido notorios, especialmente en la importancia que se le brinda a cada asignatura. En el caso de la educación básica se han establecido diversos parámetros que los estudiantes deben cumplir para poder transitar hacia un futuro prometedor. Al hablar de ciencias se puede denotar la necesidad de la formación científica, experimental y reflexiva, sin embargo, a su vez se exige la utilización de estrategias innovadoras que vayan en pro de la construcción de habilidades, aptitudes y valores que favorezcan a la formación de una educación integral.

Por ello, en esta investigación de corte cualitativo, se analiza la presentación de actitudes científicas en estudiantes de segundo y quinto grado de un colegio en la ciudad de Cuenca, España comparado con alumnos de una escuela primaria en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México, en las que se llevó a cabo una clase de Ciencias Naturales utilizando una metodología previamente planificada denominada “Ciencia en aula inclusiva”.

En los resultados se pudo observar que los escolares manifiestan actitudes científicas en el abordaje de una clase de ciencias, en el caso del reconocimiento de la relación entre el desarrollo de la ciencia y el cambio social, se considera que los dos países reflexionaron que el aprendizaje de las ciencias no está limitado para aquellas personas con debilidad visual o alguna otra capacidad, por lo que se favoreció en la construcción de un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias, actitudes científicas, ciencias en aula inclusiva, empatía.

Planteamiento del problema

Actualmente el desapego hacia las clases de ciencias ha causado un descontento en estudiantes de los diferentes niveles educativos. El poco interés que brindan los docentes al diseño de estrategias y metodologías que favorezcan el aprendizaje de esta asignatura como un elemento fundamental para el desarrollo integral, ha provocado desinterés por parte de los educandos hacia ella y a sus diferentes temáticas.

Desde el inicio de la educación básica se ubica un tiempo previamente establecido a este tipo de asignaturas, sin embargo, es poca la importancia que se le brinda a la organización para su cumplimiento. El motivo principal radica en que acorde a los Planes y programas de estudios y a las exigencias educativas es más importante que el alumno desarrolle habilidades en Lenguaje y Comunicación o en el Pensamiento Lógico Matemático que, en el deseo de la búsqueda, la experimentación o el pensamiento crítico y científico que sin duda también tienen un rango elevado de importancia en su formación académica.

Es importante destacar que en España se cumple con un horario estrictamente fundamental, en el cual el tiempo establecido para cada una de las materias se cumple tal como es establecido al inicio del ciclo escolar. Por ello, es que se optó por realizar un análisis comparativo entre México y España, para comprender las semejanzas y diferencias que se presentan en el abordaje de la asignatura de ciencias y las reacciones que tienen los alumnos, utilizando una metodología previamente analizada respecto al desarrollo de la empatía y las actitudes científicas en una clase de ciencias.

Marco teórico

La enseñanza de las ciencias ha ido cambiando en el transcurrir del tiempo, el hecho de vivir en una era en la que la innovación ha sido constante en todos los aspectos que circundan la vida de los ciudadanos la ha convertido en un tema de interés e importante investigación; es necesario comprender en primera instancia qué es la ciencia, la cual definida por la Real Academia Española es el conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente.

Por lo anterior, surge la importancia de la formación científica en edades tempranas que le permita a los estudiantes crear una conceptualización propia basada en sus experiencias. Sin embargo, Lederman (1992) citado por Acevedo, Martín, Acevedo, Paixão & Manassero (2005) hacen referencia a que:

El objetivo de la enseñanza de las ciencias tiene bastante antigüedad de lo que podría parecer, pero lo cierto es que casi siempre se ha incumplido en la práctica, por lo que tiende a renovarse periódicamente y las razones que se dan para implantarlo suelen cambiar a lo largo del tiempo (p. 123).

De esta manera es que la práctica de los profesores en las instituciones educativas referente a la asignatura de Ciencias Naturales necesita ser reestablecida con la finalidad

de que se atienda a los nuevos paradigmas que pretenden formarse. Cuevas, Hernández, Leal & Mendoza (2016) mencionan que en el siglo XIX se introdujo a la enseñanza básica la materia de Ciencias Naturales, específicamente de la Física y la Química. Más tarde se adicionaron otros temas con la finalidad de habituar a los estudiantes a la observación sistemática del entorno, la experimentación y reflexión.

En el caso de la formación científica es necesario el desarrollo de una actitud adecuada que permita el establecimiento de propósitos o metas que se puedan cumplir a corto, mediano o largo plazo. Tradicionalmente, la enseñanza de la ciencia ha intentado propiciar en los estudiantes una actitud científica, es decir intentar que adopten como forma de acercarse a los problemas los métodos de indagación y experimentación que le son atribuidos. Solo que son muchos los que consideran que la actitud de indagación y curiosidad ya existe en los niños desde que son pequeños, por tanto, la idea es mantenerla y enriquecerla con métodos que los acerquen a la realidad.

Pozo & Gómez (2009) establecen tres tipos de actitudes que deben promoverse en los alumnos con la enseñanza de la ciencia: actitudes hacia la ciencia, actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia y actitudes hacia las implicaciones sociales de la ciencia. La primera consiste en que “se trataría de promover en los alumnos hábitos y formas de acercarse a los problemas acordes con la naturaleza de la ciencia como construcción social del conocimiento, tal como se concibe hoy” (p.42). De manera que se establezca una actitud crítica y reflexiva, fomentando una concepción relativista e historicista del conocimiento científico en lugar de una visión positivista y estática, en suma concibiendo la ciencia más como una forma de hacer preguntas que como una respuesta ya dada.

La segunda está relacionada con la anterior, y hace referencia a que “se trata no sólo de que el alumno conciba la ciencia como un proceso constructivo sino que, de hecho, intente aprenderla de un modo constructivo, adoptando un enfoque profundo en vez de superficial, aprendiendo en busca del significado y del sentido, y no solo repitiendo” (p.43), de manera que el estudiante se interese por la ciencia, la valore como una comprensión digna de esfuerzo y que genere un autoconcepto positivo con respecto a la ciencia; así es como estará dispuesto a aprender ciencia y no solo a aprobarla.

La última actitud se relaciona con las implicaciones sociales de la ciencia, se refiere principalmente a las actitudes que toman los escolares hacia sus compañeros en el aprendizaje de la ciencia, en el sentido de si se debe cooperar o competir con ellos, ayudarles cuando tienen dificultades o dejarles que las resuelvan solos. A su vez, también se adquieren actitudes hacia el profesor, el cual sirve como modelo de muchas de estas actitudes: cómo resolver una duda, apoyar o no al compañero, cuáles son los límites de la ciencia, entre otras.

Por tanto, la educación, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje hoy en día es necesario verlos más allá de una simple instrucción; actualmente no es únicamente el profesor el que toma el control total del proceso, más bien es el estudiante quien impulsa y motiva el proceso a avanzar hacia un futuro cada vez más renovado. Por eso, el proceso de enseñanza-aprendizaje no cuenta con una metodología fija o preestablecida que seguir, y no se trata solamente de cumplir con un cúmulo de aprendizajes esperados, sino en permitir que los escolares desarrollen habilidades,

actitudes y valores que le permitan desempeñarse de buena manera en diferentes ámbitos de su vida futura. Elosúa & García (1993) destacan que:

Las estrategias no operan en el vacío, sino que necesitan contenidos específicos para adquirirlas y aplicarlas. Una vez que se han adquirido y aplicado se pueden después transferir a otros contenidos o contextos distintos. El currículum de nuestro sistema educativo establece como contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptos, procedimientos y actitudes. El término “procedimientos” es sinónimo de estrategias (p. 7).

La utilización de diversas estrategias de enseñanza, permitirán entonces que el escolar pueda construir un aprendizaje significativo definido por Ausubel (1963) como “el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento” (p. 58). En el caso de las ciencias, la diversificación de estrategias puede variar en base a los contenidos que se vayan a impartir, de manera que los educandos encuentren un sentido a lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo, tomando en cuenta siempre las características de los mismos para realizar una práctica inclusiva. Hablando de este tema que también va inmerso en esta investigación, la Secretaría de Educación Pública (2010) indica que:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (p.18-19).

De esta manera al hacer una fusión entre la relevancia de la aplicación de la enseñanza de las ciencias naturales de manera inclusiva, el docente intenta tener un acercamiento a los nuevos retos que demanda el sistema educativo y el mundo globalizado.

En conclusión, se pretende una enseñanza de las Ciencias Naturales sustentada en prácticas orientadas a la reflexión y autorreflexión buscando promover un saber más fundamentado, inclusivo, crítico y reflexivo en la renovación de las prácticas diarias en la labor escolar. Meinardi (2005) propone tres aspectos centrales en la enseñanza para la educación científica: los relacionados con las decisiones del docente respecto de conocer y de hacer en ciencias y, sobre todo, aquellos vinculados con las actitudes del profesorado para promover la interacción en el aula.

Metodología.

La presente investigación se realiza bajo un enfoque de tipo cualitativo, esta según Quecedo y Castaño (2002) se puede definir como aquella que:

“Intenta describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos, así como el descubrimiento de relaciones causales” (p.12).

Como afirman los literarios, permite la descripción de fenómenos en distintos contextos, por ello en esta indagación favoreció adecuadamente ya que el objeto de estudio fue analizar la aplicación de una estrategia de enseñanza en México y España denominada Ciencia en aula inclusiva para observar las actitudes científicas que pudieran manifestar, para posteriormente realizar un comparativo.

Para ello, se aplicó una secuencia didáctica sobre el tema de los estados de la materia; esta se desarrolló bajo los enfoques de la planeación didáctica que es el inicio, desarrollo y cierre. Para iniciar se indagó en los estudiantes de manera verbal si ellos creían que una persona con debilidad visual pudiera ser un científico con el objetivo de conocer sus perspectivas. Posteriormente, para familiarizarse con los materiales se pidió a la mitad del grupo que se colocaran los antifaces y al resto se solicitó pararse al frente para que los niños que no pudieran ver trataran de identificarlos y adivinar quiénes eran. Al terminó se les comentó el contenido de Ciencias Naturales que se iba a trabajar y se indagó si sabían cuáles eran los estados de la materia.

Durante el desarrollo de la sesión se les pidió que se sentaran en el suelo formando un círculo y después se pusieron el antifaz para pasarles dos recipientes que contenían dichos estados que se estaban abordando, uno con agua, otro con una piedra y por último se pasó desinflando un globo para que pudieran percibir el aire. A partir de ello, se les brindó una explicación que estos elementos se encontraban de esa manera debido a la distribución de las moléculas, entre más juntas estaban se formaba el sólido, con una distribución media el líquido y entre más dispersas el gaseoso. Para que pudieran comprender mejor, se les otorgó unas tarjetas con bolitas que simulaban la distribución de las moléculas para que ellos las tocaran e identificaran a qué estado de la materia pertenecían.

Para concluir, se les entregó una hoja con una silueta de un objeto que representaba un estado de la materia para que lo colorearan y reconocieran. Se promovió un momento de reflexión acerca de cómo se habían sentido al trabajar un tema de Ciencias Naturales de esta forma y se volvió a cuestionar acerca de la pregunta si creían que una persona con debilidad visual pudiera ser un científico, para ver si sus perspectivas habían cambiado.

Los sujetos a los que se investigaron fueron estudiantes de educación primaria de segundo y quinto grado del Colegio “Hermanos Valdés” en Cuenca, España y de la Escuela Primaria “Netzahualcóyotl” en Hermosillo, Sonora México.

Para analizar la información, la secuencia fue grabada con la autorización de los docentes titulares de las instituciones en la que fue aplicada. El instrumento que se utilizó fue una lista de cotejo bajo uno de los criterios de Pozo y Gómez (2009) de las actitudes científicas (Ver apéndice A) que se categorizan en tres: actitudes hacia la ciencia, hacia el aprendizaje de las ciencias y las actitudes hacia las implicaciones de la ciencia. Este último fue en el que se trabajó dicha investigación, el cual contenía las siguientes especificaciones: valoración de los usos y abusos de la ciencia, desarrollo de hábitos de conducta y consumo, reconocimiento de la relación entre el desarrollo de la ciencia y el cambio social y por último, el reconocimiento y aceptación de diferentes pautas de conducta en los seres humanos. Los resultados se arrojaron a partir de la aplicación y grabación de un video de la estrategia de Ciencia en aula inclusiva, señalando en una lista

de cotejo si se observaron o no estos fenómenos y se abrió un espacio de observaciones para anotarlas en caso de requerirse.

Resultados

Al percibir la reacción de los estudiantes al aplicar la estrategia se pudo identificar que en cuanto al rubro que habla acerca de la valoración de los usos y abusos de la ciencia, los estudiantes de España valoraron más este tipo de estrategias porque a pesar de que este país está más avanzado en el tema, la enseñanza sigue siendo un tanto tradicionalista; además, el uso de material didáctico hizo que los estudiantes se interesaran y esto les permitió tener mayor interacción para comprender el tema. En el caso de México los estudiantes también tuvieron las mismas reacciones que las descritas anteriormente, sin embargo, esto fue un factor que descontroló la disciplina de los escolares y por ende se tuvo una mayor complicación para poder desarrollar la dinámica fluidamente.

Respecto al rubro de desarrollo de hábitos de conducta y consumo, los alumnos de España acataron las órdenes y siguieron las instrucciones que fueron brindadas desde el inicio de la secuencia didáctica. Esto se pudo percibir ya que no se quitaron los antifaces durante el proceso, respetaron los tiempos para utilizar los materiales y realizar las actividades que se estaban indicando. En México como ya se mencionó, los estudiantes se mostraron un poco más inquietos y querían tomar los materiales cuando aún no se necesitaban, además que se quitaban los antifaces cuando todavía no se requería y esto causaba interrupciones.

En el aspecto del reconocimiento de la relación entre el desarrollo de la ciencia y el cambio social, se considera que los dos países reflexionaron que el aprendizaje de las ciencias no está limitado para aquellas personas con debilidad visual o alguna otra capacidad. La aplicación de esta secuencia permitió que los niños pudieran expresar su empatía ante las demás personas al poder vivir esta experiencia, ya que, aunque solo era una simulación ellos vieron las dificultades que se manifiestan a no tener un sentido funcionando.

Por último, en el reconocimiento y aceptación de diferentes pautas de conducta en los seres humanos se deduce que los colegiales pudieron llegar a tener un acercamiento al sentir de las personas que no pueden utilizar la vista. Como ellos tenían noción de cómo eran los objetos que se mostraban en cuanto a color y textura podían determinar con mayor facilidad de que se trataba y esto generaba más inquietud y curiosidad por saber qué es lo que estaban tocando, en cambio, las personas con debilidad visual o ceguera total desconocen estos aspectos de cierta manera y puede que ellos se hubieran concentrado en su totalidad teniendo un comportamiento más pasivo.

Discusión y conclusiones

A través de esta investigación se encontraron algunos hallazgos relevantes para la enseñanza de las Ciencias a través de la metodología de Ciencia en aula inclusiva. En primera instancia que es una estrategia que se considera viable para la adquisición de actitudes científicas en cuanto al reconocimiento de la relación del desarrollo de la rama científica, pues se pudo observar que los estudiantes de ambos países relacionaron lo que estaban sintiendo con los nuevos conceptos que se les estaban proporcionando, a partir de una experiencia distinta y novedosa. Como expresa Cabello (2011) el docente siempre debe “introducir desde los primeros años de la escolarización la necesidad de conocer el mundo que nos rodea desde la perspectiva de las ciencias y crear en los alumnos/as una actitud de curiosidad e interés por saber y conocer” (p. 63).

Asimismo, permite la valoración de la ciencia ya que se propicia un ambiente donde los educandos pueden tener un acercamiento que los lleve a interesarse y comprender los fenómenos que conllevan y por ende, valorar la importancia de esta. En cuanto a los hábitos de conducta de los escolares, si bien es cierto se percibieron un tanto diferentes entre los países analizados esto debido a los diferentes contextos en los que fueron aplicados. Narvaez y Oyola (2015) indican que:

“El contexto social es una variable que determina las conductas en la escuela adoptadas desde el primer vínculo social al que hacen parte como lo es la familia, como, el factor más determinante de las conductas y la relación que tienen los individuos con el entorno” (p.6).

Por último, es relevante expresar que la aplicación de una secuencia didáctica utilizando la estrategia de Ciencia en aula inclusiva. sin duda alguna promueve la empatía hacia aquellas personas que tienen alguna discapacidad o una condición distinta, debido a que permite presenciar una experiencia similar a la que estas personas día con día se enfrentan. De esta manera, el Plan de Estudios (2011) indica que al promover estas acciones se está aludiendo al principio pedagógico 1.8 donde se menciona que:

“La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva” (p.35).

REFERENCIAS

- Acevedo, J., Vázquez, A., Martín, M., Oliva, J., Acevedo, P., Paixão, M. & Manassero, M. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 121-140.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Cabello, M. (2011). Ciencia en Educación Infantil: la importancia de un rincón de observación y experimentación o de los experimentos en nuestras aulas. *Pedagogía magna*, (10), 58-63.
- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. & Mendoza, C. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 187-200.
- Elosúa, M. & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Narcea.
- Meinardi, E. (2005) “Marcos para la planificación de unidades didácticas innovadoras en la formación del profesorado”. *Memorias VII Congreso Internacional de Educación: Formación de Formadores*. Cholula, Puebla. México.
- Narvaez, M. y Oyola, S. (2015). Influencia del contexto social en el rendimiento académico de los estudiantes del grado 7-1 de la institución educativa técnica Antonio Nariño Fe y Alegría de la ciudad de Ibagué. *Facultad de Ciencias de la Educación, Ibagué, Tolima*.
- Pozo, J. & Gómez, M. (2009). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, España: Morata
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.

CINE Y SENSIBILIZACIÓN DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN FORMACIÓN DOCENTE

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Rosa Estela Estrada Pérez

Saul Ivan Chavira Chavira

Areli Guadalupe Fuentes Hernández.

yomiel2@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino;

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

Resumen

Ante la necesidad de potenciar la equidad de género en la formación docente, se plantea la premisa de que el Cine Formativo es una estrategia que impacta en la subjetividad de los futuros docentes. Se presentan a través de esta investigación, las prácticas de injusticia que las estudiantes enfrentan en las escuelas normales, abordando desde la investigación cualitativa y la metodología del modelo ORA (observar, reflexionar y aplicar), y con la ayuda de un cuestionario abierto, las experiencias de formación de alumnas y alumnos de un grupo de Licenciatura en Educación Primaria. Se incluyen en el presente trabajo, preguntas orientadoras para la indagación de los aprendizajes que se generaron desde cada experiencia personal, respecto del cine formativo, con la exhibición de la cinta “Las sufragistas”, y la intención de atender el punto de vista de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje a partir del film presentado y su análisis compartido colectivamente. A partir de esto se analizó al cine formativo como estrategia didáctica y su capacidad de sensibilización hacia las y los alumnas en formación docente; la toma de conciencia de su posición y condiciones como hombres y mujeres, así como futuros profesionales de la educación en la escuela primaria, pero, sobre todo, como sujetos históricos obligados al ejercicio de una autonomía con responsabilidad.

Palabras clave: cine formativo, sensibilización, género, experiencia didáctica, formación docente.

Planteamiento del problema

En las cinco escuelas normales del Estado de San Luis Potosí, se viven situaciones de inequidad de género, por ejemplo: las estudiantes no tienen protección jurídica en pre y post parto, lo que implica un riesgo para las mismas; no existe normativa que les permita atender a sus hijos en el caso de estudiantes que son madres, dejando a la gestión voluntaria situaciones como: sus hijos requieren de amamantamiento y las autoridades han generado situaciones violentas de solicitar que se retiren cuando esto llegase a suceder (en un plantel normalista del Estado en específico); alumnas que al llevar a sus hijos y han sido retiradas en forma indigna del plantel; “no les damos ningún día a las estudiantes cuando dan a luz”, palabras de un director de escuela normal; más allá de esto, el problema se plantea cuando las estudiantes aceptan subordinadamente las acciones que les imponen sin cuestionar su condición de mujeres que se están formando como docentes. Evidencia del desconocimiento a sus derechos como ciudadanas.

Por otra parte, en el abanico de estrategias didácticas para la formación docente, el Cine Formativo es una estrategia didáctica poco utilizada, y en el programa de *Atención a la diversidad*, en donde se incluyen contenidos de género, las situaciones didácticas no proponen como alternativa, el uso de películas. Siendo el cine un arte que puede promover y tocar situaciones profundamente subjetivas con posibilidades, dada su complejidad, de promover aprendizajes realmente significativos. En este sentido, promover, sensibilizar y tomar conciencia de su condición y situación como mujeres, hombres o de otra identidad sexual, a quienes son espectadores de películas formativas. Esto implica favorecer una formación profesional con perspectiva de género, en estudiantes de una escuela normal, en donde se atiende el programa Licenciado en Educación Primaria, gestionando el despliegue de competencias genéricas y profesionales de autonomía y conocimiento sobre la igualdad. Específicamente respecto a las competencias profesionales en que la estudiante: *“Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación (SEP, 2018).*

Preguntas orientadoras:

¿Qué aspectos de la película “¿Las sufragistas”, las y los estudiantes reconocen aspectos contextualizantes de la película y por lo tanto del género femenino?

¿Qué valores/ antivalores, roles de género detecta en el film proyectado?

¿Cuáles son las ideas principales y secundarias que destacan los estudiantes respecto del género?

¿Cómo relaciona las ideas generadas por la película con la importancia de reconocer la discriminación escolar que viven actualmente las mujeres?

¿Qué aspectos teóricos recupera para la explicación de las condiciones de las mujeres narradas en la película?

¿Qué reflexión le genera la película en relación con sí misma/o?

¿Cómo podemos hacer uso del cine los formadores de docentes para sensibilizar a los estudiantes respecto del género?

¿Qué propuestas les generó la película para incorporar en sus prácticas docentes?

Objetivos

General: Analizar experiencias pedagógicas sobre la sensibilización en género utilizando el cine como estrategia didáctica a través del modelo ORA, en un proceso de formación que favorezca las competencias profesionales de un grupo de estudiantes del V semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

Ofrecer, experimentar y evaluar el recurso didáctico del cine para promover la sensibilización en género con estudiantes de un V semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Presentar generalidades de una propuesta didáctica formativa en el ámbito de la perspectiva de género haciendo uso del cine formativo.

Pregunta específica de investigación

¿Es el cine formativo un recurso didáctico adecuado para sensibilizar en la perspectiva de género, haciendo uso del modelo ORA, en un grupo de alumnos y alumnas estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria?

a) **Marco teórico.**

Se reconoce al cine formativo como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnicos -científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores (De la Torre, 1997).

En esta concepción Mar Cortina Selva (2010), propone que al hacer uso del cine en las aulas se posibilita la comunicación y la empatía en el grupo, además de que permite una lectura dialógica y por lo tanto dialéctica de la realidad.

Reiterando lo dicho por Cortina (2010), con el cine se puede generar un impacto emocional importante; en ello están presente los valores y comportamientos, y dado su carácter de arte, expresa lo que difícilmente de hacer en otra forma; da posibilidades de nuevos discursos sociales y científicos; es interesante; amplía la cultura; en él se enseña atendiendo a núcleos generadores compuestos por imágenes y palabras; promueve el lenguaje emocional. Abre nuevos panoramas temáticos.

En este sentido, el cine da lugar a presenciar, cuestionar, y proponer alternativas educativas ante situaciones que afectan a toda persona en su condición y situación de hombres y mujeres u otra preferencia sexual.

Saturnino de la Torre (1997) realiza una clasificación de cine, de ello retomamos las películas cuyo contenido temático sea histórico, artístico, biográfico, literario, científico, en su contenido se plantea el componente formativo en forma evidente y su utilización en la instrucción. Con esta mirada, existen películas cuyo contenido temático incide en aspectos que la perspectiva de género plantea, tales como la categoría de género, que como construcción social implica procesos de despliegue, atendiendo a su inicio formal en una sensibilización respectiva, esto es una sensibilización en género.

La sensibilización se conceptualiza, atendiendo a la propuesta de INMUJERES (2010), como la inducción en la reflexión sobre los prejuicios personales y colectivos, sobre los géneros; existen otros conceptos de carácter biológico, así como psicológicos que no responde a nuestro interés del presente trabajo. Por ello asumimos el escrito supra, reconociendo la importancia de una reflexión como proceso que permita el cuestionamiento sobre una cultura construida en un sistema patriarcal.

Desde la concepción de Martha Lamas (s/f https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php),

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre.

Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas. Esta reflexión da lugar a utilizar, de manera metafórica, unos “lentes de género”, desde una perspectiva, obviamente de género.

Entonces, la perspectiva de género, atendiendo a la propuesta de la UNESCO (2010), implica una visión metodológica inclusiva, en todos los ámbitos de la vida (por ejemplo, los académicos, los políticos, los religiosos, etc.), que toma en cuenta las características específicas de hombres y mujeres, y cómo se expresa el género en la sociedad y en la historia.

Mujeres, hombres y otras identidades sexuales que se construyen en una escuela formadoras de docentes específicamente de escuelas normales. En donde, prosiguiendo con la UNESCO, como en las instituciones y en un rizoma de poder, se vive una cultura institución que reproducen, sin el cuestionamiento o la reflexión las inequidades de género reflejadas en la vida cotidiana en todos sus ámbitos, sirviendo además como dispositivos técnicos y pedagógicos de una cultura discriminatoria. Con ello se reproduce y se reiteran el sistema reproductivo de inequidad que desfavorece a las estudiantes normalistas.

Al promover la reflexión a partir de sí mismas y mismos a través de prácticas pedagógicas con perspectiva de género, haciendo uso del cine formativo, se posibilita romper con una falsa imagen de igualdad. Reflexión para cuestionar la creencia de que hombres, y mujeres ya no son dispares de creer que la igualdad se da por conseguida y la discriminación de las mujeres ya no sería causada por el orden patriarcal, sino una más producida entre las personas. Esto es, promover el empoderamiento de las estudiantes normalistas, futuras docentes. (Ballarín, P. et. Al, 2009. Citado por UNESCO).

g) Metodología

La metodología utilizada es de tipo cualitativo, a partir del modelo ORA (De la Torre 1997), este consiste en tres fases: I) “Observar” y tratar de comprender lo que percibimos; II) y relacionar la información dada con otra adquirida; III) “Aplicar” algunas de las ideas a un ámbito del propio interés (De la torre, 1997:89), , por lo que implica un carácter interpretativo, haciendo uso del cuestionario y de entrevista focal. Como recursos: la película “Las sufragistas”; un equipo de cómputo para la transmisión; sala acondicionada.

Los participantes es un grupo de 28 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, conformado por siete hombres y 21 mujeres.

Los componentes del modelo ORA, se plantean en el siguiente cuadro.

Fases	Componentes	Pasos
I) Observar y comprensión	1.- Descripción del contexto	Marco referencia, implica posibilidad de comprender el significado. Lugar espacio y tiempo.
	2.- Descripción de la situación.	-Adentrarse en la temática; observar lo elementos humanos, naturales, materiales estratégicos, así como su funcionamiento; interacción y códigos (verbales, icónicos, simbólicos. Lo que sucede... (reacciones de los personajes; emocionales y afectivos.
	3.- Comprensión del hecho educativo y/ o didáctico.	Hacer patentes los valores educativos que permiten la reflexión, roles, elementos de interés didáctico,
Fase de reflexión: (elevar a nivel de conciencia cuanto nos rodea)	Destacar las ideas/alternativas principales y secundarias (sintetizar).	
	Relacionar las ideas con la materia o contenido (relacionar)	
	Interpretar las ideas o tomar decisiones (interpretar/ decidir).	
Fase de aplicación (aplicación, extrapolación, transferencia) (hacer nuevo uso de a información). Reutilización del significado.	1.- Optimización e innovación.	Qué cambiar o mejorar de la situación dada
	2.- Aplicación a situaciones o contextos familiares.	Transferencia de lo aprendido.
	3.- Valoración del propio aprendizaje	Reflexión valorativa de la información recibida y del propio aprendizaje. 1.- Qué crees haber aprendido de esta película?, ¿Qué sabes ahora que no sabías?, ¿Qué te ha llamado más la atención?

A partir del anterior cuadro se elaboró un cuestionario atendiendo a los aspectos del modelo ORA, y se aplicó (previo piloteo, con cinco estudiantes del grupo en mención), al término de la exhibición del film: “Las sufragistas”. Posteriormente se plantea una Ficha “*Para aprender del cine*” (De la Torre 1997).

1.- Ficha técnica	
Título	Las sufragistas
Dirección	<u>Sarah Gavron</u>
Producción.	Alison Salcedo, Faye Ward
Año de producción	2015
Duración.	106 minutos
Guión.	Aby Morgan
Fotografía.	Eduard Grau
Montaje	Barney Pilling
Música.	Alexandre Desplat

Interpretes (personajes).	Maud, Edith Evelyn. Emmiline Pankurst, Sony, Steed, Alice, Violet Cambridge, Benedict, Emily Wilding
Editora o distribuidora de la película.	Pathé

h) Resultados. En una mirada declarativa los alumnos expresaron sus aprendizajes en el cuestionario, elaborado en los aspectos que considera el modelo mencionado ORA. Sus respuestas fueron organizadas a partir de las fases propuestas por el modelo citado, para posteriormente reconocer aspectos secundarios.

Primera fase: 1.- Observar y comprender

Argumento: Esta película nos habla sobre los primeros movimientos feministas que se llevaron a cabo en el inicio del siglo XX. En un contexto de crisis económica un grupo de mujeres decidieron exigir sus derechos políticos, a partir del ejercicio del voto, al cual no tenían acceso, por eso las mujeres trabajaban y eran explotadas desde pequeñas. Esto causó que muchas mujeres se unieran para poder protestar en contra de la injusticia que vivían en torno a lo que ganaban en el trabajo y a que no tenían los mismos derechos que los hombres. Se observó que ellas recibían menos dinero, por su trabajo, incluso cuando eran esposas, tenían menos valor y derechos que el hombre, en personal algunas mujeres, tomaban su maltrato como algo normal. Por ello se expusieron a la lucha y hasta el sacrificio.

Tema y mensaje: La película refiere las condiciones de las mujeres, en una sociedad machista, eran vistas como “mujeres de casa”, pero en condiciones de trabajo muy pesado. Sin derecho a decir sus pensamientos, así como a no expresar sus necesidades, de manera que eran discriminadas. Realizaban un trabajo más duro que el hombre y menos remunerado económicamente. Es decir, la desigualdad de género es obvia y por lo tanto injusta.

Contexto: Son mujeres del siglo XX, en Inglaterra, en un ambiente de crisis económica, en donde la situación económica es media baja, (en algunas), nos encontramos con mujeres de casa que desde pequeñas son sumisas.

Código simbólico: Se identifican varias características entre ellas la vestimenta de las mujeres, (lo correcto de esa época), trabajo de lavado y planchado, como actividad de la mujer; abuso del patrón; el derecho absoluto del padre sobre los hijos. La importancia del voto, que al no tenerlo no tienen derecho a nada y son maltratas y abusadas sexualmente; su deber principal servir al hombre. Se puede observar que a mujer era educada para no *rezongar* y darle la razón a lo que los hombres querían; así como no tienen permiso de dar opinión que ellas quieran

Fase II: Relacionar y reflexionar

Sus reflexiones, se argumentan con tres lecturas abordadas previamente: recursos para la implementación del género en la Educación Infantil; la perspectiva de género en la escuela: preguntas fundamentales; la transmisión de modelos sexistas en la escuela.

La relación y reflexión expresada dan cuenta de expresiones como: La discriminación de la mujer, se basa en la vigencia de un conjunto de estereotipos y prácticas sexistas que desvalorizan lo femenino y a las mujeres como grupo poblacional. Dicha desvalorización está fundamentalmente arraigada en creencias sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres que se traducen en “deberes” que ellas deben de cumplir por “naturaleza” en la familia y en la sociedad. De igual forma, la discriminación contra las mujeres se asienta en las desventajas que la sobrecarga del trabajo doméstico impone sobre el uso de su tiempo y las oportunidades que tienen para acceder a la capacitación, ingresar al mercado laboral y ocupar puestos de representación pública.

Ejercicio de poder: Una expresión reiterada de los estudiantes refería el sometimiento de las mujeres por los hombres, estas son las siguientes: abuso del hombre a partir de ser los que son: el patrón y los legisladores; ausencia de derechos (Ana María Piussi 8 1997); la función social de las mujeres en una relación psicosocial que establece con el cuidado, la profesión, educación y socialización, como actividades propias del género femenino.

Impacto escolar formativo: En relación a su formación como docentes, los y las estudiantes reconocieron:

La escuela es un espacio de socialización muy influyente en la formación de actitudes y en el desarrollo de la personalidad, representa el proceso educativo escolar; escenario privilegiado para el ser humano; reforzará las conductas socialmente convenidas de la cultura predominante; el prever la discriminación, la violencia, el rechazo etc.; la estrategia que permite el acercamiento de hombres y mujeres para *tener un mismo resultado de trato igualitario*.

Además, con la película se puede tener presente que la esencia de lo humano se asienta en la consideración de cada persona como portadora se apuesta por un modelo educativo centrado en la persona y en su interacción significativa y valorada en su entorno social FEAPS (2004).

Asimismo, hay que promover una plena humanidad, junto con una ciudadanía plena, ya que ofrece a las personas las mejores oportunidades y competencias para desarrollar un proyecto

de felicidad personal, su proyecto de vida y como lo vimos en la película, las mujeres se consolidan para mejorar las condiciones en las que se encuentran, para que su voto y voz valgan y todo con un solo fin encontrar su felicidad personal, su proyecto de vida.

Además, se asume el compromiso de proponer un cambio en el ámbito educativo, en una inclusión educativa a través del cual las escuelas se esfuerzan por reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. *No darles a los alumnos un estereotipo y que cada uno merece respeto*; orientar a los alumnos en que tengan un conocimiento que todos tenemos derechos y obligaciones y que cada opinión merece respeto. De reconocer como el conocimiento de hechos históricos nos puede ayudar a que los niños puedan entender y ver una nueva perspectiva de cómo es que vivían antes las mujeres y que tuvieron que hacer para ser escuchadas.

Caracterización de género: Se plante la diferencia para la mujer (lo privado) y para el hombre (lo público); fomentar una imagen pública de las mujeres; el comportamiento asociado al sexo impone nuestros modelos, dirige nuestra conducta; las mujeres persistían en contra de ausencia y la invisibilidad en todo momento; se ocultan e ignoran muchas actividades que están siendo realizadas fundamentalmente por las mujeres.

El papel de la educación con perspectiva de género: se vive actualmente un papel educativo de en el sentido de trabajar por igual ambos géneros, como realizar actividades semejantes, a partir de valores como el respeto y la igualdad. Generando actividades donde todas cooperan de la misma manera creando, conciencia en los alumnos de los derechos y obligaciones.

Se acota que el inicio de la educación los adultos son quienes empiezan a instruir a partir de sus pensamientos y creencias, la primera escuela es la casa donde adquirimos el rol de género. Atienden lo dicho por Emilia Ferreiro así como lo propuesto por la Conapo; la igualdad entre hombres y mujeres no siempre se cumple en la realidad, en contradicción con las creencias, de prácticas de exclusión hacia ellas, inadvertidas algunas situaciones; en nuestra vida cotidiana prevalecen prácticas de exclusión que atenta contra la dignidad y la calidad de vida de las mujeres.

Más que educar se trata de poner a los alumnos en las situaciones verdaderas por las que pasa el mundo actual que a pesar de que ya no se está en los años noventa se sigue teniendo el machismo por parte de los hombres, se sigue teniendo el mismo nivel de querer gobernar en la mujer, con momentos de desesperación se llega hasta la muerte. Las mujeres tenemos la misma libertad de expresarse como lo hacían antes.

Es indispensable enseñarles a las niñas que podemos realizar actividades como los hombres, el que llegar al voto, fue un gran esfuerzo que se realizó por muchísimas mujeres y ahora lo tenemos que seguir fomentando la lucha para que no haya distinción entre hombres y mujeres. Se sabe que actualmente la mujer ya tiene derecho a la educación, sin embargo, las condiciones que le brindan dentro de una institución no son las mejores, comentarios, facilidades, oportunidades muchas veces no están al alcance de hombres y mujeres por igual. Por lo que el papel de la educación será atender en igualdad a hombres y mujeres, brindando las mismas condiciones.

Un papel fundamental que a través de la educación se crean mejores ciudadanos y que a partir de ahí se genera un cambio para la participación de la mujer, como lo señala Moreno E. que la escuela es un proceso de formación y construcción por lo que es un instrumento de cambio social. La educación tiene como papel el guiar a los alumnos y alumnas a entender que no por ser mujer valen menos o por no tratar mal a las mujeres los hace menos “Hombres”.

Condiciones sociales actuales de las mujeres: Ahora la mujer vota y “según” ante los ojos de la ley son iguales, pero en lo que en realidad pasa en la sociedad, es que la mujer aún lucha por un mejor día, una mejor vida.

Hoy en día hay muchos derechos normas reglas que apoyan a la mujer en cuestión de equidad de género en las escuelas, pero no todas las instituciones cumplen con ellas ya que nos podemos encontrar con maestros machistas que discriminan a las niñas en los salones de clase.

Fase III: Aplicar

Posterior a la reflexión, en la III fase, Aplicar, los y las estudiantes expresaron sus posibilidades de hacer sobre el tema como:

Reconocer la importancia de la perspectiva de género con nuestros alumnos de práctica; el brindar orientación de la e-a de una manera igualitaria, a niños y niñas, sin preferencias; formar equipos de manera equitativa; consolidar un ambiente sano; desde no permitir discriminación en ningún motivo, de igual manera realizar actividades donde cambie la participación en ambos y mostrar los valores de respeto, humildad. Eliminar prejuicios entre mis alumnos y establecería. lecturas sobre valores; juegos no importando el género; promover la eliminación de estereotipos

El planear se tengan actividades, estrategias, dinámicas donde exista la participación de los alumnos (niños y niñas), también reconocer los contenidos que marca el programa transformando la práctica docente con la combinación de problemáticas que pasan en la actualidad con el tema de discriminación.

Me motiva a inculcar una igualdad desde pequeños, a presentar películas o cortometrajes a los niños y niñas para que se den cuenta que no siempre hemos tenido las mismas oportunidades y por tal debemos saber aprovecharlas. Tener conciencia de que en mi salón hay alumnos y alumnas que tienen a padres machistas y esto influye en los niños, de tal manera que no se quieren juntar con las niñas por el hecho de ser niñas e incluso en algunos juegos que realizó.

En carácter personal: Crear conciencia en mi persona sobre el tema. Me motiva a practicar en mi práctica la cuestión de género, pero más en mi persona. Me hace reflexionar acerca de actitudes y acciones que hago durante la práctica y al igual que la película las experiencias de maestros y alumnos, me han dejado una enseñanza y me llevan a reflexionar acerca de mi accionar. Esta película deja mucho para reflexionar. Tengo la motivación de evitar la discriminación y promover la igualdad todos.

Actividades prácticas: Me motiva a realizar actividades donde participen de manera colaborativa hombres y mujeres, niños y niñas; el acomodo de mi aula, el incluir hombres y mujeres, dentro de un trabajo colaborativo. En plantear que no por ser hombre o mujer, uno sabe más que el otro, o el hecho de sus capacidades todos por igual; actividades referidas a elección de carrera, evitando estereotipar; realizar dinámicas y estrategias en donde los alumnos puedan entender todo lo que tiene que hacer una mujer para que fuera escuchada en torno al trato injusto de que les daba la sociedad.

Darle el mismo trato a mis alumnos los niños y niñas tienen que realizar lo mismo durante la clase y actividades. Hacer partícipes a los padres de familia.

Reconozco y acepto el hecho que debo transformar cada marco teórico en mi vida cotidiana y no sólo en las jornadas de práctica.

i) Discusión y Conclusiones

Los resultados generados por este ejercicio expresan coincidencia en relación a la teoría de género en cuanto a que: en las relaciones entre hombres y mujeres existe un sistema patriarcal, androcéntrico, en donde el género femenino es altamente discriminando; se cruza en una mirada Inter seccional con variables de género, de condición social y carácter histórico

en donde la dominación femenina sigue siendo posesión del hombre bajo el sistema patriarcal imperante.

El cine formativo puede generar conciencia en las personas sobre su situación y condición que como hombres o mujeres viven, sin embargo, una película analizada y proyectada en forma colectiva, debe de ser fortalecida con acciones complementarias o mayor cantidad de filmes sobre la temática para la sensibilización en género. Por ello se recomienda mayor cantidad de ejercicios al respecto.

Con el cine formativo se generan posibilidades de motivar a los estudiantes de una escuela normal a potenciar el despliegue de sus competencias referidas a la inclusión como valor.

Conclusiones

En el análisis colectivo de la película “Las sufragistas” y con el uso del modelo ORA los alumnos y las alumnas promueven el desarrollo de sus competencias expresando conocimientos que fundamenta la perspectiva de género como aspectos contextuales de espacios representados en la película y que geográficamente ocupan hombres y mujeres; identifican y cuestionan los valores y antivalores de género representados en el film y generalizados a espacios actuales.

Reconocen y expresan las ideas principales y secundarias de la narrativa manifiesta en la película, relacionándola con su hacer como docentes en formación, como la discriminación escolar que viven actualmente un número considerable de mujeres.

Haciendo uso del Cine Formativo, los estudiantes reflexionan en torno a las condiciones que viven las mujeres, tanto del film como del momento histórico actual y fundamentan su argumentación a partir de autores representativos sobre el tema.

Finalmente, haciendo uso del modelo ORA, el film propicia aspectos metacognitivos en los estudiantes en su condición y situación de mujeres, hombres u otra identificación sexual.

Con este trabajo se plantean las siguientes recomendaciones:

El cine formativo para la sensibilización en género es un arte, que puede fortalecer la formación de docentes, para ello se hace necesario atender lecturas previas que permitan una reflexión argumentada; plantear problemáticas sociales generales y específicas en una mirada de aprendizaje situado en la condición y situación que como hombres, mujeres y otras identidades experimentan los estudiantes normalistas; para ello el modelo ORA, implica

metodológicamente fases que en el desarrollo de su aplicación da lugar dimensiones de un aprendizaje significativa considerando la observación, la reflexión y la aplicación. Con lo anterior se posibilita la generación de conciencia y la toma de decisiones que toda y todo futuro docente asumirá para la construcción de su autonomía y responsabilidad.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

CONAPO (2007). La perspectiva de género en la escuela: preguntas fundamentales. México:

CONAPO en: <http://www.conapo.gob.mx>

Cortina, Selva, M (2010). El cine como recurso didáctico de educación para la muerte. Implicaciones para el profesorado. Facultad de formación de profesorado y educación, Universidad Autónoma de Madrid España

Gender Loops (2008). Recursos para la implementación del género en la Educación Infantil.

Recuperado en www.genderloops.eu

INMUJERES (2008) La Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. México. www.inmujeres.gob.mx.

Lamas, M. (s/f) El género es cultura.

https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php

Moreno, E. La transmisión de modelos sexistas en la escuela. DGESPE.

http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/genero/PDF/GEN%2001/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf

Restrepo, A. Corona-Vargas Esthe (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente.

UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA AUTONOMÍA CURRICULAR: UNA LLAVE HACIA LA LIBERTAD CON COMPROMISOS

María José Ortiz Verdugo

Escuela Primaria Enrique Quijada. Licenciatura. Estudiante de maestría. Docente. Correo: mariaortizver@gmail.com

María Guadalupe Siqueiros Quintana.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Maestría. Estudiante de doctorado. Docente e investigadora Correo: enesmarilu@gmail.com

Luis Antonio Álvarez Nájera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Doctorado. Docente e investigador. Correo: luis.alvarez473@gmail.com

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de los docentes de educación básica acerca de sus competencias para implementar la autonomía curricular en sus escuelas primarias. La discusión conceptual se enfocó en conceptos generales como reforma, cambio educativo e innovaciones curriculares, así como en los conceptos específicos de autonomía curricular y competencias docentes. Se utilizó un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo. Se usó la entrevista a 20 participantes. Los resultados se dividen en los tres elementos esenciales que componen una competencia: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. En cuanto a los conocimientos, los docentes mostraron tener nociones del concepto de autonomía curricular, así como de sus principios y sus ámbitos; sin embargo, se visualiza escasa relación con lo que define el currículum. Las habilidades se relacionan principalmente con la didáctica de contenido y el ser autodidacta. Por último, en los valores sobresalen la responsabilidad y el respeto, y en las actitudes se destaca que poco más de la mitad se muestra de acuerdo con este componente curricular en los nuevos planes de estudio. Se concluye sobre la importancia de este tipo de estudio y la necesidad de continuar con su análisis para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: Competencias docentes, autonomía curricular, educación primaria, innovaciones curriculares, reforma educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad se encuentra vigente, de manera parcial, el plan y programas de estudio Aprendizajes Clave para una Educación Integral. Este está compuesto por tres componentes: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y la autonomía curricular. Este tercer componente es de observancia nacional, se rige por los principios de inclusión y equidad y busca atender los intereses y habilidades de los niños (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

El docente al ser el vínculo y facilitador entre los modelos educativos y la práctica profesional desempeña un papel fundamental para el logro de los objetivos y metas establecidas en este plan de estudios. Se considera una pieza clave para la mejora en el proceso educativo. La autonomía curricular exige que el profesorado sea competente para una adecuada aplicación y seguimiento. Por lo tanto, debe ser capaz de utilizar los conocimientos conceptuales, las habilidades, actitudes y valores acorde a las situaciones que enfrenta.

Para llevar a cabo la autonomía curricular se consideran “diferentes opciones a las que la Dirección General de Desarrollo Curricular ha denominado clubes” (SEP, 2017, p. 6). El club es “espacio curricular que responde a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos” (SEP, 2018b, p.3). En el ciclo 2018-2019 cada escuela eligió e implementó la oferta de clubes. Esto ofreció espacios de innovación para experimentar con nuevas metodologías, estrategias de intervención, diferentes a las que se utilizan en los grupos por grado, que les permitan renovar su práctica docente.

Los elementos que se deben considerar para la elaboración de un club son los propósitos, enfoque, metodología, aprendizajes esperados, contenidos, orientaciones didácticas y propuesta de evaluación, materiales para el maestro y orientaciones didácticas; además, requiere materiales para los alumnos, capacitación de los docentes, atender los principios de la educación basados en el nuevo modelo educativo; los temas que derivan en propuestas de contenidos se sujetarán al principio de laicidad y debe estar centrados (SEP, 2018b). La autonomía curricular se organizó en cinco ámbitos: ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social.

Al indagar en antecedentes de investigación, las competencias docentes se han indagado en diferentes escenarios como en universidades (Cabrera y Pérez, 2015; Castillo y Marín, 2017; y

García y Páez, 2015), en escuelas normales (Carlos Ramírez, Domínguez y Jiménez, 2017; Espinoza, 2017; González y Arzola, 2015; y Ramón, 2017) y en educación preescolar (Macías y Jiménez, 2019). Por otro lado, ha habido poca investigación sobre la autonomía curricular (Ávila, Contreras y Garde, 2019; Manzano y Benavides, 2019; (Rodríguez, Siqueiros, & Mungarro, 2019; y Torres, 2019). En estas investigaciones, a nivel nacional, no se ha profundizado en las competencias docentes ante la autonomía curricular.

Ante este panorama, nace la importancia de analizar las competencias docentes necesarias para la aplicación de la autonomía curricular en educación básica. Es de suma relevancia desentrañar los beneficios y desventajas que se pueden obtener de esta innovación, contemplando las competencias que prestan los profesionistas de la materia para llevarlo a cabo. Esta inquietud se ha indagado como parte de un proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela normal de Sonora.

Para ahondar un poco más en la problemática se busca conocer la percepción de los docentes de primaria en cuanto a las competencias que poseen para implementar la autonomía curricular. Las preguntas que orientaron esta investigación son las siguientes ¿Cuáles son las competencias docentes necesarias para la implementación de la autonomía curricular? ¿Cuáles son los conocimientos sobre los aspectos básicos que integran el componente de la autonomía curricular? ¿Qué estrategias y habilidades emplean los docentes al implementar la autonomía curricular?; y, ¿qué actitudes y valores posee en relación con la autonomía curricular en la escuela primaria?

MARCO TEÓRICO

Dada las diversas problemáticas destacadas en cada uno de los sectores educativos, se ha ido expandiendo la idea de incluir la autonomía curricular en los programas de educación. Para Macri (2002) la autonomía curricular es el resultado de un proceso de desconcentración y descentralización que puede asumir diferentes niveles de autogobierno y de autogestión. Además, Bolívar (2004) destaca que no es un fin en sí mismo, sino un medio a disposición que permite mejorar el servicio público de educación.

Martínez (1991) la define como la capacidad del profesor de “decidir sus cursos de acción a partir de un conocimiento – relacionador, autorreflexivo y crítico- de lo que está ocurriendo en el contexto que particulariza y hace específica su práctica” (pp. 11-12). Por ende, se logra inferir que la autonomía curricular es un proceso que otorga mayor libertad a las instituciones y docentes que laboran en ella para crear mejoras que le permitan solventar los obstáculos a los que se enfrentan y que implica ciertas competencias docentes para su implementación.

Por otro lado, el concepto de competencias en general y el de competencias docentes en particular, han sido muy difundidos en la comunidad educativa. Según Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya, a lo cual denomina desempeño competente en torno a una situación.

Para especificar un poco más el concepto, Sánchez y Meza (2007) definen las competencias docentes como la capacidad de actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad (personal, social, natural o simbólica). Además, alude que son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición). Díaz-Barriga (2011) menciona que es el conjunto de saberes conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades) y actitudinales (actitudes y valores) que el individuo integra creativamente para resolver problemas de su contexto.

Perrenoud (2004) hace hincapié en que la profesión no es inmutable, sus transformaciones pasan por la aparición de nuevas competencias para enfrentar la heterogeneidad creciente de los públicos y el progreso en los programas. Así mismo, menciona que las competencias tienen estrecho vínculo con el nuevo papel del profesor, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas educativas. Por esto, las competencias docentes van adquiriendo nuevos sentidos derivadas de las reformas educativas e innovaciones curriculares.

El docente como agente activo ante la implementación de la autonomía curricular, posee un papel de suma relevancia para su desarrollo, puesto que es el principal encargado de ejecutarlo. Tras las responsabilidades que se le adjudican es importante reconocer las competencias que debe poseer para llevarlo a la práctica, en donde se hace la triangulación de los conocimientos teóricos, actitudinales y prácticos.

METODOLOGÍA

Dadas las características que se buscan analizar con el objetivo de investigación se optó por efectuar una investigación de estudio de corte cualitativo. Los participantes de este estudio fueron 15 docentes y 5 directivos de 14 centros escolares de educación primaria en la ciudad de Hermosillo Sonora, de los cuales 7 son hombres y 9 mujeres. El tipo de muestra que se optó por utilizar es de tipo de conveniencia, puesto que, consiste en la selección de los casos por estar acordes a la disponibilidad. Sus edades oscilan entre los 25 y 44 años y sus años de servicio entre 3 y 27. La mayor parte de los entrevistados en cuestión poseen un grado de estudios de maestría (50%), el 15% de la muestra indicó tener un grado de doctorado.

Para recabar información, en la presente investigación, se realizó la aplicación de la entrevista. Para ahondar un poco más en las respuestas de los entrevistados se optó por la modalidad semiestructurada, la cual se encuentra en un término medio entre la entrevista estructurada y la de profundidad; dado que, al ser relativamente abierta, puede generar un mayor desenvolvimiento en la persona a la que se encuentra entrevistando. Además, brinda la posibilidad de profundizar en algunos temas y formular cuestionamientos emergentes (Manig, Márquez y Madueño, 2018). La entrevista que se utilizó para la obtención de resultados se encuentra dividida en dos secciones: primeramente, se visualizan el objetivo de investigación y los datos de identificación de los participantes; seguidamente, se establecieron seis preguntas en relación con la temática.

En relación con la cronología del procedimiento que se efectuó para la obtención de resultados se muestra en los siguientes puntos: 1) a finales del mes de enero de 2019 se estructuró la primera versión de la entrevista, 2) se realizaron ajustes a la entrevista basados en una prueba piloto realizada a tres maestros de primaria, 3) a principios de febrero de ese mismo año, se comenzaron a realizar entrevistas de manera presencial en distintos centros educativos. Las primeras se realizaron con maestros de una escuela normal de Hermosillo que, a su vez, se encuentran laborando en escuelas primarias. Y 4) posteriormente, se acudió a entrevistar a docentes de diversas escuelas primarias donde estudiantes normalistas se encontraban practicando.

Una vez completada las entrevistas, se precedió a establecer un código a cada participante para lograr su rápida identificación. Para realizar las categorías de las respuestas se utilizó el software Atlas.Ti (versión 7.0) en el cual se anexaron las respuestas proporcionadas por los entrevistados. Para cada una de las preguntas se realizaron diferentes categorizaciones de respuesta. Por lo tanto, para el apartado de resultados las categorías analizadas se presentan tres descripciones: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

RESULTADOS Y SU ANÁLISIS

Conocimientos sobre la autonomía curricular

Para indagar en los conocimientos de los docentes se hizo énfasis en tres aspectos que engloban y rigen al componente: la concepción sobre la autonomía curricular, los principios en los que se basa y los ámbitos a los que abona dicho componente.

Dentro de las nociones de los 20 docentes entrevistados se logran rescatar aquellos adjetivos a los cuales hicieron alusión para lograr definir el concepto de autonomía curricular. Es preciso señalar que no todos ellos iniciaron su respuesta con algún adjetivo, sino, solamente comenzaron a

describir las características con las que lo relacionaban. Para su definición, dos participantes lo indicaron como un espacio de la escuela y actividades diversas. Los demás lo vincularon con una forma de trabajo diferente, con el ejercicio del modelo educativo que está entrando en vigor, como una exposición de la escuela; otros como una propuesta que establece el plantel escolar o como la aplicación de actividades.

En la definición otorgada por los docentes se lograron identificar ocho características principales que le atribuyen al concepto de autonomía curricular, sin embargo, la característica más mencionada tiene que ver con la idea de que se establece mediante las necesidades de los alumnos o de cada contexto. Por otra parte, también se destacó la dependencia que se tiene con la administración y la disponibilidad de los recursos que posee cada escuela. Dos más mencionaron la libertad que se les brinda, tanto al docente como a la escuela, de acuerdo con su nivel de madurez institucional. Además, tres hicieron referencia a la flexibilidad que se tiene para decidir parte de la currícula, dos enfocados a los contenidos y uno a la manera propia de llevarla a cabo.

Los resultados obtenidos se ven reflejados en uno de los comentarios expresados por un director de escuela primaria, en el que se rescatan algunas de las características anteriores: *“Es ese ejercicio que se está introduciendo con base en el nuevo modelo educativo en donde las escuelas tienen la decisión de diseñar contenidos académicos, de impacto social o de apoyo al reforzamiento del alumno fuera de la currícula ya establecida por el programa”* (ELR.AS09G3E30HPDIRCUTV).

Al igual que las características brindadas por los participantes, la SEP (2017) en el Diario Oficial de la Federación se refiere a la autonomía curricular como la facultad que posibilita a la escuela para que su Consejo Técnico Escolar defina contenidos programáticos y los organice en clubes, y busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando.

Principios en los que se basa la autonomía curricular

Al preguntar a los participantes si conocían en qué principio(s) se basa la autonomía curricular según los planes y programas de estudio 2018, el 80% dio respuesta en relación con lo que ellos determinaban o suponían tenían conexión. Sin embargo, el otro 20% de los entrevistados mencionaron no conocer los principios en los que se sustenta.

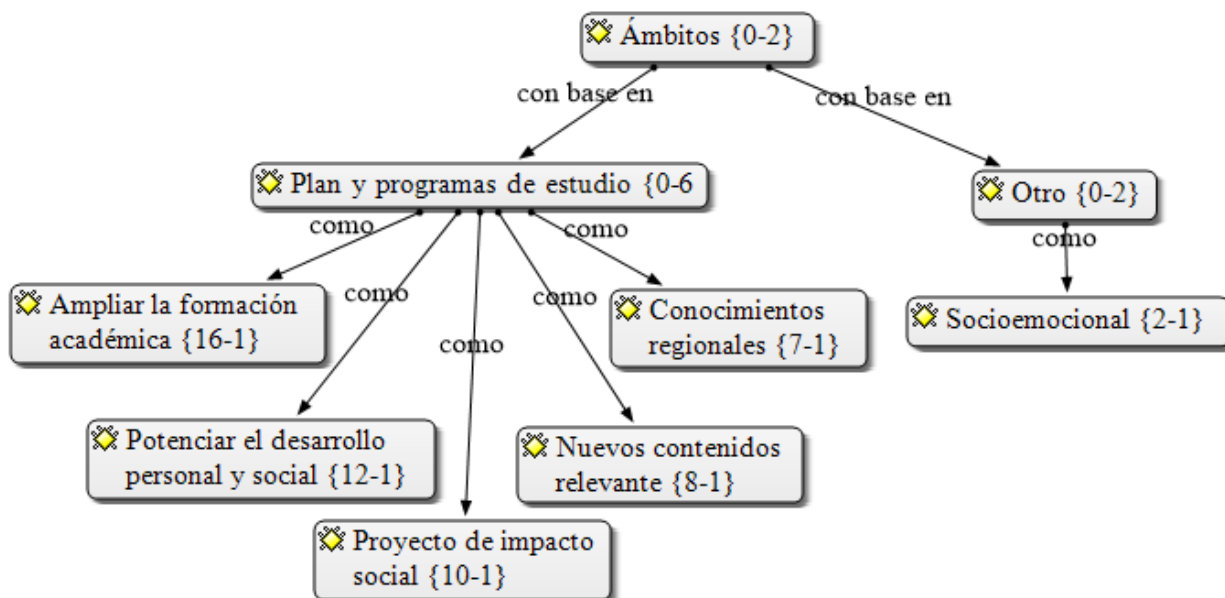
Solamente un entrevistado mencionó que dicho componente tiene fundamento en los principios del constructivismo, mientras que el otro 95% decidieron vincularlo con algún documento oficial que emana del gobierno mexicano. La mayoría dio como respuesta algún aspecto relacionado con el plan de estudios como los principios pedagógicos. Uno de ellos rescató el principio 1.1 Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. Tres docentes concretaron que la autonomía curricular se basa en los principios de la inclusión. Como bien menciona la SEP (2017) *“Se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades*

educativas e intereses específicos de cada educando” (p. 24).

Al preguntarles a los maestros por los ámbitos que conocen, dentro de los cinco ámbitos propuestos en la currícula, el que obtuvo mayor reconocimiento fue el de ampliar la formación académica. Los demás oscilan en un rango de percepción de 12 y 7 menciones por los entrevistados. Por el contrario, dos participantes aluden a lo socioemocional, que si bien, se encuentra establecido dentro del plan y programas de estudio no pertenece a los ámbitos de autonomía curricular, sino a las áreas de desarrollo personal y social (Figura 1)

Figura 1.

Ámbitos que integran al componente de la autonomía curricular.



Nota: Elaboración propia a partir de los análisis en ATLAS. Ti.

Habilidades o estrategias de los docentes sobre la autonomía curricular

Al indagar sobre las habilidades o estrategias, se lograron identificar varias características que se deben considerar para ejercer la autonomía curricular, las cuales fueron agrupadas en diferentes áreas como el trabajo colegiado, didáctica, perfil docente y la profesionalización. Dentro del área de perfil docente, en su mayoría, se hace alusión a la reflexión y análisis sobre su práctica educativa y, por ende, lo que interviene en ella. También mencionan que debe saber escuchar, ser detallistas y capaces de socializar con el alumnado, padres de familia, comunidad y personal docente y administrativo del plantel educativo.

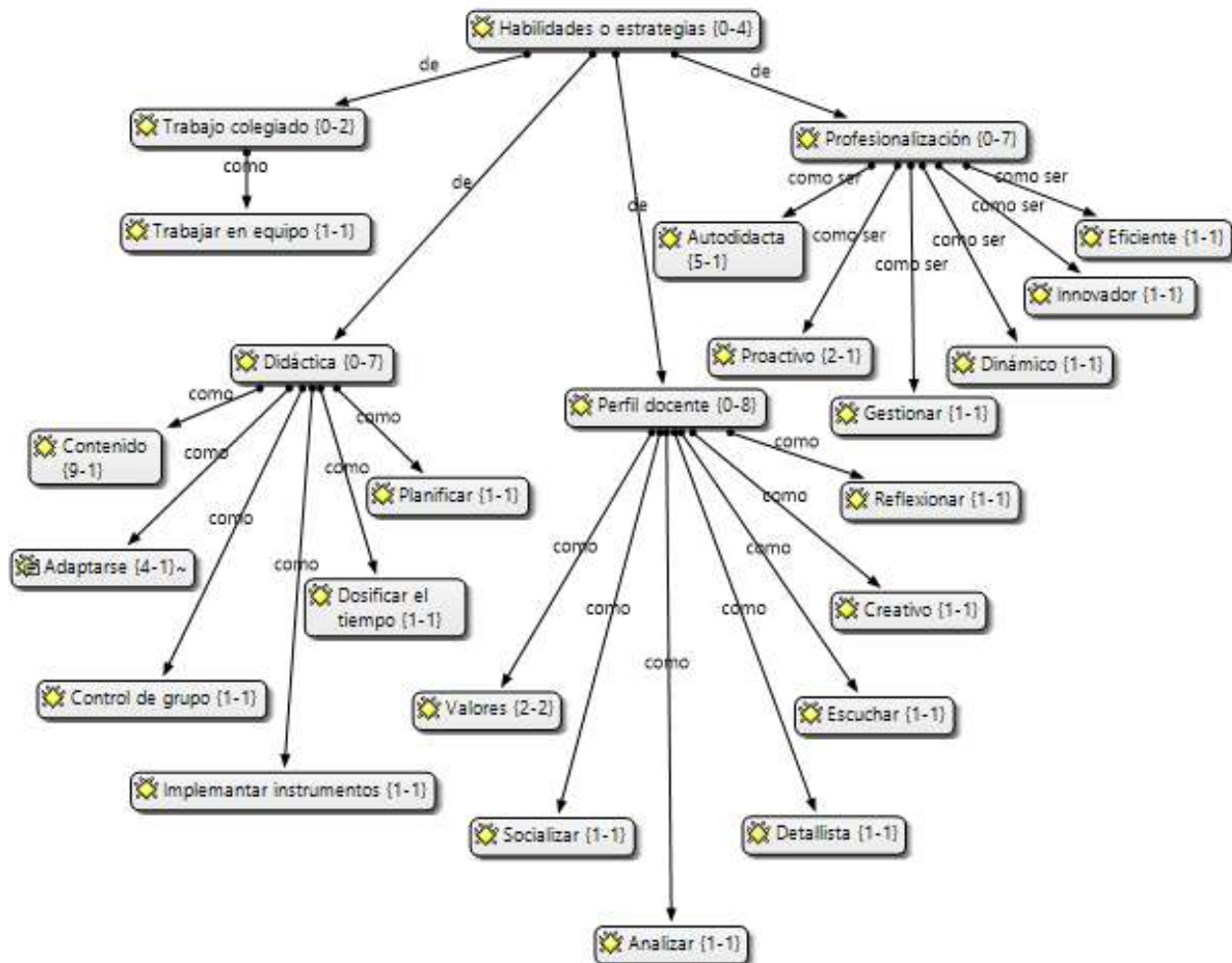
Dentro de las características que poseen los docentes que imparten los clubes, se logra visualizar que existe mayor énfasis en el dominio de los contenidos que se aplican, como menciona uno de

los participantes: *el docente debe estar especializado en el componente que impartirá y por ende tener competencias específicas al área que va a impartir* (ELR.AS09G3E30HPDIRCUTV). Este mismo participante también sugiere que no se deben descuidar las demás áreas que lo caracterizan, como lo son *planificar, control de grupo, dominio de contenido y dosificación del tiempo*.

Figura 2.

Habilidades o estrategias para la implementación de la autonomía curricular.

Nota: Elaboración propia a partir de los análisis en ATLAS. Ti.



También es preciso rescatar que otros cuatro entrevistados señalaron como importante que el docente sea capaz de adaptarse según las circunstancias que se ameritan. Además, no se debe olvidar atender el área de trabajo colegiado, que abona al trabajar en equipo. Por último, de las características relacionadas con la profesionalización de los maestros se encuentra que cinco personas de la muestra indican que es importante que sean autodidactas. Dos individuos añaden que deben ser proactivos, dinámicos, innovadores, eficientes y tener habilidades de gestión.

Según la SEP (2018a), este componente demanda una renovación de la práctica docente

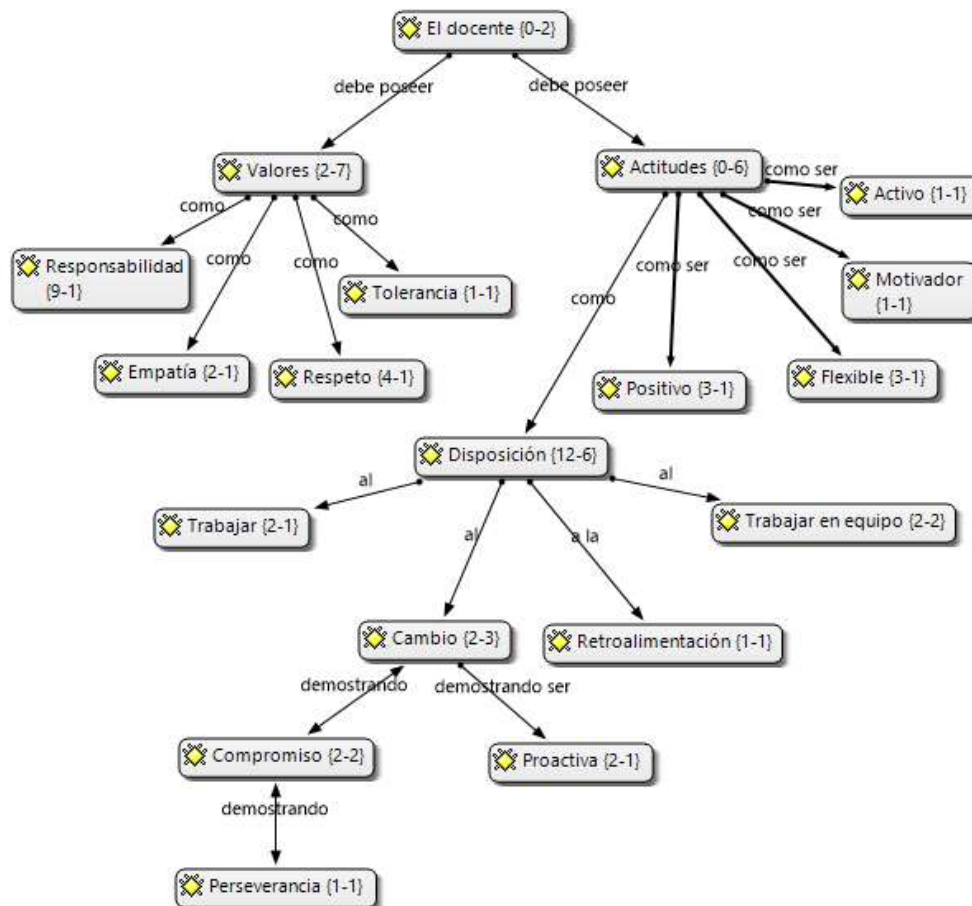
que el personal educativo esté preparado para construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación. Esto coincide con lo que menciona uno de los participantes: *el docente, desde siempre, se ha visto como un ente dinámico, creativo, con muchas habilidades y destrezas, es innovador* (BR.AS20G3E42HPDOCCUTV). Al igual que los documentos rectores, los individuos dicen que todo esto va encaminado para alcanzar los aprendizajes esperados en los alumnos.

Actitudes y valores de los docentes sobre la autonomía curricular

Otra dimensión indispensable para identificar la competencia que un profesor debe poseer es la actitudinal, puesto que no solamente se requieren conocimientos o habilidades sino también es de suma relevancia la manera en la que lo realiza, considerando los comportamientos y valores implementados en la resolución de las situaciones. Las participantes concordaron en mencionar la responsabilidad y el respeto como principales valores (Figura 3).

Figura 3.

Valores y actitudes de los docentes ante la autonomía curricular



Nota:
Elaboración propia a partir de los análisis en ATLAS. Ti.

Por otra parte, entre las opciones que dieron como respuesta, la más mencionada es la disposición que deben

tener para trabajar, tanto de manera individual como en equipo; el cambio, que trae consigo el compromiso para generar un trabajo fructífero y perseverante. De igual manera, al menos tres señalaron otras características como ser positivo, flexible, motivador y activo. Congruente con esto, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2018) en su estudio en la implementación piloto de este componente resaltó que este puede aplicarse en cualquier entorno educativo, siempre y cuando exista una actitud positiva y de compromiso en los docentes para llevarlo a cabo.

Ahora bien, al cuestionarles a los entrevistados si el componente debía ser integrado a los planes y programas de estudios de nivel básico, el 55% afirmó que sí, mientras que el otro 45% mostró su oposición ante esta innovación curricular. Para las respuestas afirmativas, dieron sus razonamientos resaltando la libertad y fortalecimiento de la calidad educativa al adecuarse a las necesidades del contexto y de los alumnos.

A pesar de considerar y mostrar su apoyo a este cambio, algunos participantes manifestaban sus dudas respecto a la estabilidad de dicho componente. Mantenían que no existe una base para fundamentar su práctica dentro del aula, además de no poseer los recursos necesarios para su sustento y crear carga administrativa extra. Al respecto, uno de los participantes indicó que *todas las estrategias son rescatables; sin embargo, no se cuentan con los recursos, estamos trabajando en un collage (CS.AS12G2E34HPDOCCUTM)*. Y agrega, *hay mucha saturación académica, es una forma de trabajo muy confusa y no tiene las bases necesarias para trabajarse*.

Algunos de los agentes que se encuentran inconformes con que se plantee el componente de autonomía curricular en los planes y programas contestaron con un rotundo no, y dieron como razón que no se encuentran capacitados para impartir o manejar el club correspondiente; así como la falta de infraestructura, recursos y tiempo.

CONCLUSIONES

Mediante los resultados obtenidos con la recogida de información, se puede visualizar que los docentes logran relacionar las concepciones, principios y ámbitos que integran al tercer componente; sin embargo, no existe una estrecha vinculación con los documentos en los cuales se fundamentan, solo en algunos casos. Las habilidades que los docentes mencionaron con mayor frecuencia giran en torno a la didáctica en contenidos y ser autodidacta. En cuanto a las actitudes destacan la disposición a trabajar, al cambio y a trabajar en equipo; de igual forma los valores que sobresalen son la responsabilidad y el respeto.

Por el lado negativo o pesimista, la autonomía curricular demanda una mayor carga administrativa,

tiempo y recursos. Al respecto, Honga y Young (2014), en Corea, encontraron que los docentes no pueden aceptar una mayor autonomía curricular por la responsabilidad de toma de decisiones, aumento de los deberes no académicos de la enseñanza y desequilibrio en el currículo escolar. La FLACSO (2018) encontró que la aplicación de este componente aquí en México ha generado controversia en los profesores que se encuentran frente al aula, creando un cierto rechazo ante ella. Según los hallazgos principales de esta investigación, un poco más de la mitad consideran importante su implementación; aunque, suponen que no es necesaria, puesto que su aplicación se encuentra inmersa en las actividades diarias.

Por el lado positivo, la autonomía se presenta como una oportunidad de cambio, que busca que los docentes se vuelvan agentes proactivos, capaces de enfrentar los retos. Para lograr un cambio, es fundamental el trabajo organizado y cooperativo de manera activa incluyendo a todas las personas que integran la comunidad escolar, como aluden Fullan y Hargreaves (2000) el trabajo en equipo brinda oportunidades para la mejora sostenida y al aprendizaje permanente” (p. 82).

Nos encontramos ante un cambio de era, que amerita que esto sea más que una política gubernamental, “necesitamos una auténtica revolución de la educación” (SEP, 2017, p.9), que rebase las expectativas o ideología de cada gobierno en curso; que se promueva desde abajo, desde los propios docentes y directivos que son los que se encuentran en las realidades escolares. De ahí que si los docentes contáramos con las competencias necesarias tendríamos llave para la libertad que tanto se anhela, pero que a la vez se rechaza. Parece paradójico que cuando se otorga el espacio de libertad, los docentes no sabemos o no tenemos las competencias necesarias para ejercerla con el compromiso que se requiere.

Actualmente, se ha dado aún más libertad para este componente, ya no está preestablecido en clubes, habría que continuar el estudio de este para encaminarlo de la mejor manera. Sería bueno indagar en las necesidades reales de los maestros en cada contexto. Es imposible generar una reforma educativa general adecuada y ajustada a cada contexto. Esta tarea es responsabilidad de directores y maestros, que de alguna u otra manera se ha venido realizando y ejerciendo, pero habría que preguntarse ¿qué más se necesita para que se dé un verdadero cambio en la educación? ¿Cómo se puede lograr? No un cambio solo por cambiar, sino un cambio que responda a las exigencias del siglo XXI.

REFERENCIAS

Ávila, J. A., Contreras, M. A., & Gardea, J. M. (abril, 2019). *Autonomía curricular: un desafío en la práctica docente*. Tercer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Playas de Rosarito, B.C.

- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España. *Revista de Educación*, (333), 91-116.
- Cabrera, C. E., & Pérez, J. (noviembre, 2015). *Desarrollo de competencias docentes en la formación de profesores de la facultad de medicina veterinaria y zootecnia de la UNAM*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chih.
- Carlos Ramírez, E., Domínguez, S. del R., & Jiménez, C. (marzo, 2017). *Las competencias docentes y sus prácticas de evaluación del aprendizaje*. Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Mérida, Yucatán.
- Castillo, M. I., & Marín, R. (noviembre, 2017). *Evaluación de las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11 (5), 3-24.
- Espinoza, V. (marzo, 2017). Evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes: las voces de la comunidad en torno al desempeño de los profesores en una escuela normal del estado de México. Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Mérida, Yucatán.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias y Sociales (2018). *Seguimiento a la implementación de la fase 0 del componente de autonomía curricular*. México: Autor.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.
- García, O. L., & Páez, P. (2015). Competencias docentes universitarias: una materia pendiente. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chih.
- González, A. M., & Arzola, D. M. (2015). La autoevaluación de competencias docentes en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes: un punto de partida para la autorreflexión y la formación permanente. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chih.
- Honga, W. & Youngsb, P. (2014). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 37-41. DOI: 10.1080/02188791.2014.959471
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875004>
- Macías, V., & Jiménez, J. (noviembre, 2019). *Construcción de la escala de competencias docentes para educación preescolar*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero.
- Macri, M. (2002). Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la

- ciudad de Buenos Aires? *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, (192), 487-504. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/242Macri.PDF>
- Manig, A., Márquez, L. & Madueño, M. (2018). *Métodos de investigación cualitativa. La comprensión de las voces de los actores en ambientes educativos*. México: Pearson.
- Manzano, P., & Benavides, M. A. (noviembre, 2019). *La evaluación del diseño de la autonomía curricular del plan de estudios 2017: resultados generales*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero.
- Martínez, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Revista Investigación en la Escuela*, (13), 9-21. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/59362>
- Murillo, F. (2006) *La formación de docentes: una clave para la mejora educativa, en Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Chile OREALC / UNESCO
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.
- Ramón, M. L. (marzo, 2017). *Aproximación a un modelo de competencias docentes en el contexto de las escuelas normales: diseño y validación de una escala Likert*. Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Mérida, Yucatán.
- Rodríguez, A. A., Siqueiros, M. G., & Mungarro, G. del C. (noviembre, 2019). *La implementación de la autonomía curricular desde la voz de maestros y directores de educación primaria*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero.
- Sánchez, H. & Meza, D. (2007). El Currículo por competencias. *Comunidad y salud*, 5 (1), 1-3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740240001>
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: Autor.
- _____ (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- _____ (2018a). *ACUERDO número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. México: Diario Oficial de la Federación (DOF).
- _____ (2018b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Autonomía curricular. Retos, posibilidades y experiencias*. México: Autor.
- Torres, A. (noviembre, 2019). *La autonomía curricular en el marco del nuevo modelo educativo: pensar y reflexionar la práctica*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero.

“COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES NORMALISTAS, PARA GENERAR AMBIENTES INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN BÁSICA”

Luz Briseida Rivera Martínez (luz.briseida@gmail.com)

Yadira María González Mercado (yadis.gm@gmail.com)

Sandra Leticia García Aquino (tallito_2@yahoo.com.mx)

María Guadalupe Domínguez González (mgdominguezglez@yahoo.com.mx)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

La presente Investigación tiene como finalidad identificar y describir las fortalezas, así como áreas de oportunidad en las competencias del perfil de egreso de los estudiantes normalistas que les permitan atender la inclusión durante sus prácticas profesionales y se realizará bajo el enfoque de métodos mixtos realizado con estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango en su último ciclo de formación inicial. En respuesta al desafío de preparar a los futuros docentes para una práctica inclusiva y después del análisis de otras investigaciones se detectan deficiencias en los procesos de formación para enfrentar este reto.

Palabras clave: Inclusión, Práctica Profesional, Formación Inicial, Competencias Profesionales.

Planteamiento del problema

El docente en formación inicial debe ser capaz de promover el aprendizaje de manera diferenciada según las necesidades del grupo, para ello es importante que reconozca que cada alumno tiene su propia forma de aprender y su propio ritmo, es aquí donde el

maestro debe ser creativo para diseñar y aplicar las estrategias de enseñanza de acuerdo a esas necesidades educativas, sin dejar de lado los intereses y aptitudes de estos estudiantes, por lo tanto el docente en formación debe ser capaz de descubrir esa diversidad de alumnos existente en su aula para planear sus actividades y alcanzar los aprendizajes esperados.

El reconocimiento y atención de la diversidad en el aula por parte del docente, le permitirá promover un favorable ambiente para el aprendizaje, por ello, el rol del maestro es importante en las relaciones de la vida social de sus alumnos. De acuerdo al Plan de Estudios 2012, los estudiantes normalistas al egresar habrán consolidado competencias genéricas y profesionales, entre estas últimas se centra este estudio específicamente en: propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos.

Estas competencias se van articulando a través de los cursos de las Licenciaturas y durante sus jornadas de práctica en los diferentes centros educativos donde es posible visualizar que cada vez es más común encontrar esas aulas integradas por gran diversidad de alumnos, así como estudiantes con barreras para el aprendizaje y la inclusión. Esto implica que el docente debe hacer frente a todas esas características existentes en el aula y en el contexto.

Contexto donde se construye el objeto de estudio

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED), la escuela normal con más arraigo y tradición en la entidad por sus ciento cincuenta años al servicio de la educación, formando profesores para la educación básica, quienes han generado un prestigio por su alta calidad en su desempeño docente en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven. Como docentes de tiempo completo en la ByCENED, y por la experiencia adquirida al atender cursos del Trayecto de Práctica Profesional, fungir como colaboradores durante la supervisión de las prácticas y atender cursos en las Licenciaturas de Preescolar y Primaria Plan 2012 se considera pertinente la realización de esta investigación.

Situación problemática

En la realización de las prácticas profesionales de 7^o y 8^a semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, los estudiantes normalistas atienden grupos heterogéneos, lo que genera en ellos una serie de incertidumbre e interrogantes de cómo realizar adecuadamente los procesos de inclusión, independientemente del grado, nivel y número de alumnos que estén atendiendo.

Objetivo y pregunta de investigación

El objetivo central de esta investigación es: Identificar y describir las fortalezas, así como áreas de oportunidad en las competencias del perfil de egreso de los estudiantes normalistas que les permitan atender la inclusión durante sus prácticas profesionales.

Preguntas de investigación

- ¿Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto?
- ¿Genera ambientes de aprendizaje para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos de educación básica?
- ¿Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos?

Hipótesis

La aplicación de los programas de estudio de los docentes en formación, de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar del Plan de Estudios 2012, propicia un nivel satisfactorio en el desarrollo de las competencias profesionales de los normalistas, enfocadas a la atención de la inclusión durante sus prácticas intensivas de octavo semestre.

Justificación del objeto de estudio

En México, la construcción del Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica en que se sustenta el Plan de Estudios 2012, parte de concebir la formación de docentes como: el proceso evolutivo, sistemático y organizado a través del cual los estudiantes de la escuela normal se involucran individual y colectivamente en un proyecto formativo, que de forma reflexiva-crítica y creativa propicia el desarrollo de un conjunto de competencias que les permitirán ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación básica.

Diversos investigadores del contexto internacional y nacional han realizado estudios en el ámbito educativo, en los que se destaca la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas y didácticas a las nuevas tendencias de formación docente en que predomina un enfoque centrado en el aprendizaje, en la flexibilidad curricular y en el desarrollo de competencias.

Es prioritario en la ByCENED conocer las necesidades reales de los estudiantes para poder generar propuestas adecuadas y pertinentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje que coadyuven al desarrollo de competencias para la atención de la inclusión en la formación de los estudiantes normalistas. Esta investigación es factible, dado que los investigadores participan en los programas de las diversas licenciaturas y tienen un acercamiento directo con los estudiantes.

Los resultados de este estudio contribuye al desarrollo y fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas y aportará nuevas visiones de la forma de intervención docente de los catedráticos de la institución, también enriquece el conocimiento que se tiene con respecto a la inclusión educativa, y se pueden obtener tópicos que perfeccionen o transformen los planes y programas de estudio.

Marco teórico

Atendiendo a los fundamentos legales, como está establecido en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. De igual modo, se establece que

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Desde el enfoque de una escuela para todos, debe promoverse la inclusión de todos los alumnos con la intención de prepararlos para su participación en un mundo complejo y diverso (Ruiz, 1994; Giné y Ruiz, 1996 en Pujolàs 2001). Esta tendencia de que los centros educativos deben incluir a todos los alumnos, se refiere a recibir y respetar las diferencias entre ellos, ya sea género, procedencia étnica, cultura y capacidad. Entonces

hablar de inclusión educativa se refiere a que todos los alumnos reciban una educación, sin discriminar ni excluir a nadie.

Concepciones sobre la inclusión educativa

Pudiera pensarse que la educación inclusiva es un concepto reciente o de moda, sin embargo, lo que es la escuela inclusiva tiene sus antecedentes desde el siglo XVII. Juan Amos Comenius (1592 - 1670), a quien se le considera el padre de la pedagogía moderna. En su obra ‘Didáctica Magna’ formula la máxima: “Educación para todos los niños y niñas del mundo (...) ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos, aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (REVECO, 2005: 243). Por lo que se percibe que data desde varios siglos el interés por la educación para todos los niños y niñas, con sus capacidades y características muy particulares cada uno, esto es diversidad.

Entonces, hablar de diversidad, es hablar de un gran universo. Este es un término que se utiliza para indicar, marcar o hablar de la variedad y diferencia que existe entre las cosas, personas o animales en un contexto en particular, en una sociedad. Entre los aspectos que abarca la diversidad están, la diversidad sexual, diversidad por edad, por discapacidad, diversidad cultural, así como la diversidad de los estudiantes en el aula en cuanto a su forma y ritmo de aprendizaje. La orientación de la UNESCO (1995) proclamada en la Conferencia de Salamanca, plantea que las instituciones educativas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras y deben encontrar la forma de educar con éxito a todos estos niños.

Investigaciones afines al tema de inclusión

Realizando una revisión de diversa bibliografía para identificar otras investigaciones relacionadas con el tema de educación inclusiva o atención a la diversidad en el aula, se encontraron varias que a pesar de que son investigaciones de otros países existen coincidencias en las problemáticas educativas que se plantean y son afines a las que tenemos en nuestro país.

Una investigación interesante, es una en Bangladesh, que como país en desarrollo se está esforzando por abordar la Educación Inclusiva al someterse a diversas iniciativas como la Reforma Política, la creación de conciencia y el desarrollo docente, tal es el caso de una investigación del 2013, en relación a la Reforma de la Educación Inclusiva

por Md. Saiful Malak, Profesor de la Universidad de Dhaka en Bangladesh, con el propósito de explorar las respuestas de maestros en formación al incluir estudiantes con NEE en clases regulares en primaria.

En esta investigación de enfoque cualitativo, se entrevistaron 20 profesores en formación de una universidad, que no eran estudiantes de la Licenciatura de Educación Especial y las preguntas de investigación planteadas fueron: ¿Cuáles son las actitudes de los maestros en formación hacia la Educación Inclusiva (EI) para los estudiantes con NEE en las escuelas primarias regulares? y ¿Cuáles son las expectativas de los profesores en formación para incluir a los estudiantes con NEE en las aulas primarias regulares?.

Para obtener la información, se hicieron entrevistas individuales y los resultados revelaron que la mayoría de los maestros en formación generalizaron a los alumnos con NEE como aburridos, infelices y extraños, lo que permite ver que los maestros manifestaron tener una idea errónea y falta de conocimiento sobre las discapacidades. Además, comentaron que los estudiantes en general se verían privados de su aprendizaje si el programa de Educación Inclusiva se implementa en las aulas regulares.

Otro estudio revisado fue uno en Delhi, India en el 2013, que examinó los niveles de competencia que los maestros de primaria y secundaria poseen para enseñar a los estudiantes con discapacidad en un entorno educativo inclusivo. Se les aplicó una encuesta fue de 223 profesores de primaria y 130 de secundaria. Los datos se analizaron siguiendo un método de estadísticas descriptivas y los resultados reflejaron que las actitudes negativas de los profesores y su falta de habilidades impiden la implementación exitosa de programas y que la experiencia de los países occidentales refleja que tales reformas no han sido fáciles de implementar.

Otra investigación revisada, fue una de Chile, por García, Herrera, & Vanegas (2018), de tipo cuantitativo, de alcance descriptivo y corte transversal, donde se empleó un muestreo no probabilístico. Se analizaron las percepciones de 143 docentes siguiendo las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuán preparados se perciben los formadores de profesores chilenos en las competencias docentes que favorecen una educación inclusiva? y ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y apoyo a los estudiantes, basadas en una pedagogía inclusiva, que implementan con mayor frecuencia los formadores de profesores chilenos?. Los resultados destacan que los docentes dicen estar preparados para la formación desde una perspectiva inclusiva, e implementar con frecuencia acciones que contribuyen a garantizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes de pedagogía, pero hay algunas dimensiones que deben ser fortalecidas, como la

innovación de la docencia y el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles, en donde se aproveche el uso de tecnologías.

La revisión de otras investigaciones en torno al tema, confirma la pertinencia de identificar las necesidades en la consolidación de competencias del perfil de egreso de los estudiantes normalistas que les permita atender la inclusión en sus prácticas profesionales, en este sentido las Escuelas Normales enfrentan el reto de desarrollar en sus estudiantes las competencias profesionales “...durante los periodos intensivos de trabajo docente frente a grupo...ya que estos representan un periodo de aprendizaje y de fortalecimiento de diversas competencias profesionales dado que este espacio curricular provee al estudiante de hechos, de experiencias y de oportunidades” (García, 2013) que les permitan reconocer y considerar que sus alumnos dentro del aula poseen diferentes capacidades e intereses y deben ser conscientes del gran valor de todos ellos así como de los factores contextuales en los que están inmersos para propiciar espacios de aprendizaje inclusivos.

Metodología

Enfoque

Esta investigación corresponde a un enfoque de métodos mixtos y estudio longitudinal puesto que se recolectarán datos en dos momentos, con base en la medición numérica, el análisis estadístico a través de los cuales se establecerán patrones de comportamiento, así como el análisis cualitativo que corresponda. Los investigadores emplearán estrategias de indagación que impliquen la obtención de datos de manera secuencial para una mejor comprensión de la problemática. El alcance de la investigación es descriptivo al recoger información de las variables de estudio.

Para la recogida de la información, se aplicó una autoevaluación con una escala valorativa, sometida previamente a jueceo con expertos de la ByCENED; así mismo se realizó el pilotaje del instrumento con algunos estudiantes, y para verificar la confiabilidad del instrumento, relacionada con la estabilidad y precisión de las medidas, se empleó el estadístico Alpha de Cronbach que arrojó un .86 en el nivel de confiabilidad. El análisis de la información se realizó a través del paquete estadístico SPSS, versión 21, para obtener los resultados que hasta ahora son preliminares y están vinculados a las preguntas de investigación.

Participantes en el estudio

La información recabada a partir de la autoevaluación, se ampliará mediante la observación de la práctica docente a una muestra de alumnos y el análisis obtenido de un grupo focal. Los instrumentos serán aplicados a los estudiantes de séptimo y octavo semestres de las licenciaturas en educación primaria y preescolar del plan 2012, previa autorización de las autoridades educativas de la ByCENED.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como técnica de medición se realizó una encuesta empleando como instrumento para la recolección de datos un cuestionario adaptado de las propuestas de Johnson y Johnson (1999); González/Serrano (1977); Pujolás (2001) y Díaz Barriga (2002), propuesto por Campa L. (2014) para lo cual se generaron 39 ítems referentes a las siguientes dimensiones: Estos indicadores reflejan de manera concreta y específica las buenas prácticas de inclusión educativa.

Resultados parciales

Esta investigación está considerada para realizarse en varias fases. El avance parcial corresponde al análisis de los resultados obtenidos de procesar los datos que arrojaron las encuestas aplicadas a una muestra de 22 participantes, estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

En la dimensión referente a la planeación, secuencias y evaluación el 77% de los practicantes considera que siempre indagan los conocimientos previos de los alumnos y plantea el propósito que espera de ellos, de igual modo durante la clase permite la participación de sus alumnos según sus necesidades y los involucra en su propio aprendizaje. Un 68% de los encuestados reconoce y muestra aprecio por el trabajo de sus alumnos.

Por otro lado, más del 50% siempre considera diversificar las tareas, es claro en las explicaciones y criterios a evaluar, además realizan los ajustes necesarios según las necesidades del alumno y proporciona retroalimentación. En esta dimensión resalta

como área de oportunidad que debe trabajarse más en la autoevaluación ya que un bajo porcentaje realiza esta práctica de manera frecuente.

Con respecto a la segunda dimensión de estructura de la tarea es interesante como la mayoría observa un aula poco accesible para alumnos en condición de discapacidad y/o autismo, además solo un 23% expresó que existe poca tolerancia entre iguales a pesar que un 54% de los practicantes por lo general fomenta esta práctica a través de tutorías y un 85% manifiesta haber establecido normas relacionadas con el respeto a la diversidad. Por otro lado, solamente el 50% de los estudiantes por lo general asigna actividades de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos cuando se trabaja en equipo.

En relación a la función mediadora del docente el 90% diversifica las actividades de acuerdo a las características del estudiante y un 87% contribuye en la generación de autoestima positiva en sus alumnos. Así mismo el 95% propicia la participación del estudiante delegando funciones, roles y responsabilidades en el trabajo en equipo y un 81% proporciona algún tipo de ayuda a estudiantes con dificultades.

En la última dimensión referente a la evaluación los datos arrojan que solo para un 73% considera que la evaluación es una calificación individual cuantitativa y cualitativa, solamente un 64% por lo general hace este balance respecto al logro individual y en equipo socializando en plenaria y un 23% lo hace siempre. Pero para la evaluación del profesor, la respuesta fue a la inversa, 82% expresó que sí generan en plenaria procesos de autoevaluación y coevaluación para complementar la evaluación del profesor y además un 86% responde que por lo general la cooperación también es un criterio que se evalúa, adicional al esfuerzo y manejo del conflicto en el equipo.

Conclusiones

Con los resultados obtenidos hasta el momento, y a la luz del perfil de egreso que el plan de estudios 2012 establece, se puede concluir que en lo referente a las competencias didácticas y la primera dimensión de planeación, secuencias didáctica y evaluación, los resultados evidencian que el practicante sabe planear, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a las formas de desarrollo de los alumnos según el grado que atiende, con la finalidad de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje y desarrollo de habilidades, de igual modo contribuyen en la formación de valores establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la

educación primaria, mediante el establecimiento y ejecución de normas de convivencia social donde se promueve el respeto por la diversidad tanto por el maestro como por el grupo; se propicia la libertad de expresión de ideas y dudas y el practicante continuamente utiliza expresiones que muestran el aprecio por el trabajo de sus alumnos, además favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina.

En cuanto a la evaluación se detecta como área de oportunidad propiciar la auto y coevaluación del estudiante, aunque el practicante conoce distintas estrategias y formas de evaluación, al implementar estas dos con mayor frecuencia le permitirá valorar efectivamente el aprendizaje de sus estudiantes y por consiguiente la calidad de su desempeño como docente, lo cual le indicará la necesidad o no de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

Derivado de las continuas reformas en los planes de estudios es indispensable monitorear constantemente el buen funcionamiento y aplicación de los mismos en las escuelas normales, puesto que los estudios que realizan los normalistas son apenas la etapa inicial de la formación de los docentes de educación primaria, es por ello que este estudio solo está en su etapa inicial y continuará en aras de identificar las áreas de oportunidad en los normalistas para que sean capaces de generar ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los alumnos, en virtud del papel esencial que ellos desempeñarán en la educación de los niños y deberán responder a los principios que fundamentan el sistema educativo nacional, que parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o grupo étnico al que pertenezcan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Gutiérrez Ma. Victoria (2005). *“Inclusive Education and Classroom Practices”* de la página web de la Agencia: www.european-agency.org ISBN: 87- 91500-31-1
- Blanco Guijarro Rosa (1999) *Proyecto Principal de Educación, en América Latina y el Caribe. Hacia una Escuela para todos y con todos. Boletín 48.* Santiago, (p.56)
Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf#116196>

- Campa, L. (2014). *Orientaciones para el funcionamiento de la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER) en el Marco de la Reforma Educativa: Un enfoque inclusivo*. Secretaría de Educación del Estado de Durango.
- Centro de Información de las Naciones Unidas. *Declaración Internacional de los Derechos Humanos*. Consultado en: <http://www.cinu.mx/onu/documentos/declaracion-universal-de-los-d/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultada en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>
- DGESPE. (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. Documento interno no publicable de uso exclusivo en el Seminario Académico para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales. México. Autor.
- Diario Oficial de la Federación. (20 de agosto de 2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. www.dof.gob.mx Disponible en: <http://eric.ed.gov/?q=english+preservice+teaching&id=ED549173>
- Foro Mundial sobre la Educación (2015, mayo 19-22). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/World-Education-Forum-2015/>
- García, A. S. (2013). Las jornadas de Trabajo Docente como una fortaleza en la formación inicial de licenciados en Educación Primaria. *Plan de Estudios 1997. Praxis Educativa ReDIE*, 40.
- García, C. G., Herrera, C. S., & Vanegas, C. O. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167.
- González M., Y., Rivera M., L. B., & Domínguez G., M. G. (2016). Autismo y Evaluación. *Ra Ximhai*, 12(6), 525 Ra Ximhai, ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194033>
- Johanson y Johanson (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula* Argentina: Editorial Paidós.
- ONU. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Consultada en: <http://www.un.org/es/events/culturaldiversityday/covenant.shtml>
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Consultado en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WIrNIN97KU
- Pujolás Maset, Pere. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Pujolás M. P. (2004). *De la opresión a la inclusión, de la liberación a la inclusión*.
España: Editorial Aljibe.
- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a. ed.). México, D.F.:
McGraw Hill.

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO

Brenda Berrelleza Gamez
Mtra. María Angélica Quiroz Leyva
Dra. María Julieta Maldonado Figueroa
quirozleyva@gmail.com
Escuela Normal Estatal de Especialización

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Resumen

La educación que está enfrentando la sociedad actual tiende a favorecer a todos los individuos sin importar las condiciones de cualquier índole. Esto es lo que se enmarca en el contexto internacional en la llamada Agenda 20/30. Declarando como determinante en el objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos.

En este sentido los procesos de intervención que se brindan a los alumnos que se encuentran inscritos en el centro de atención múltiple son factor determinante para que las acciones que se realicen en torno al favorecimiento de estas estrategias realmente sean de impacto y coadyuven a minimizar las barreras que se enfrentan en el contexto.

Las diferentes formas de realizar el abordaje de la diversidad en los centros de atención múltiple es cada día una tarea incansable. Ya que de acuerdo al enfoque inclusivo es necesario que todo los alumnos accedan a una educación con calidad. Para lograr el propósito en esta investigación es indispensable que los actores que participan dentro de la comunidad del CAM estén constantemente capacitando y actualizando en aplicación de los diferentes modelos y metodologías que existen para la atención a la diversidad.

Palabras clave: inclusión, estrategias, intervención.

Planteamiento del problema

Partiendo del enfoque inclusivo como un modelo educativo actual en donde se promueven oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula brindando una atención integral tanto de acceso a la enseñanza como a la participación activa en condiciones de equidad buscando eliminar todas aquellas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), el rol docente se basa en dar respuestas a las necesidades e intereses de los alumnos, tomando en cuenta las características de estos, respetando, reconociendo y aceptando a la diversidad dentro de las aulas. Sin embargo, en la práctica dista mucho de ser una realidad puesto que aún se sigue en el proceso encaminado a la aceptación de aulas inclusivas y se actúa por medio de prácticas pedagógicas tradicionales, en donde se considera que todos los niños aprenden de la misma manera sin importar los métodos y estrategias de enseñanza. Sabiendo que esta diversidad es un reflejo de la sociedad, en donde existen diferencias que se asemejan a las condiciones reales dentro de los contextos educativos, pues los alumnos difieren en sus conocimientos, habilidades, experiencias, cultura, nivel socio-económico, condiciones físicas; discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta, manteniendo todos los mismos derechos en el acceso a una educación de calidad.

Haciendo alusión a la línea temática a la que se inclina, es preciso resaltar las prácticas docentes en materia de equidad e inclusión en alumnos con dificultades severas de comunicación que se caracterizan por la dificultad en los procesos receptivos y expresivos mismos que interfieren en el entendimiento y producción de mensajes para establecer contacto con el entorno, lo cual exige que dentro de la labor docente se identifiquen las características, para dar respuestas que potencien el máximo logro de habilidades comunicativas que les permita mantener interacción e intercambio por medio de Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC).

Por lo tanto, en función del reconocimiento de las características de los alumnos que presentan dificultades severas de comunicación, se hace referencia a el proceso de enseñanza y aprendizaje de los SAC que den sustento a las habilidades para comunicarse dentro de los entornos en donde conviven, sabiendo que requiere estimulación constante.

Por lo anteriormente expuesto se genera la pregunta central ¿Cuáles son las diversas metodologías que favorecen la comunicación alternativa en alumnos con dificultades severas de comunicación?

Marco teórico

Desde el marco internacional la educación es un derecho y desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas, sin dejar a nadie fuera, y para lograrlo se necesita

construir una visión compartida de lo que necesita el país. Motivados por brindar acceso a todos dentro del marco educativo surge la agenda 2030: una nueva visión a la educación, la cual contempla los Objetivos de Desarrollo de Milenio (ODM), siendo una agenda única e integral, esta visión se recoge dentro del ODM 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO,2015).

Partiendo de ello y haciendo hincapié en relación al enfoque del Modelo Educativo: Equidad e inclusión el cual fue propuesto en el año 2017, implica darle a cada quien lo que necesita sin dejar a nadie fuera, asegurando la igualdad de oportunidades, el logro de aprendizajes sin distinción de género, brindando experiencias para la vida. Sin embargo, hablar de diversidad dentro de las aulas implica que los docentes se encuentren preparados para realizar ajustes en la enseñanza partiendo de la heterogeneidad, reconociendo, admitiendo y aceptando las diferencias humanas.

Tal y como se señala en SEP (2017), el término equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, por lo tanto, una educación ajustada a las necesidades de cada persona refleja las mismas oportunidades en materia de derechos para alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. Por lo tanto, cuando se habla de eliminar todas aquellas Barreras para el Aprendizaje y la Participación se hace referencia a transformar gradualmente los espacios segregados, fortaleciendo los centros escolares para atender a las necesidades individuales de los alumnos.

Todo lo antes mencionado recae en el trabajo que se realiza dentro de los centros escolares en donde los esfuerzos por trascender en la educación se basan primordialmente en respetar y reconocer las diferencias individuales de los educandos, realizando ajustes al currículo y transformando las prácticas pedagógicas por medio del uso de materiales tecnológicos como una herramienta para favorecer el desarrollo de la comunicación. Sin embargo, en el contexto educativo los primeros grupos en ser excluidos son los alumnos con alguna discapacidad, síndrome, trastorno, dificultades de aprendizaje, comunicación y conducta.

En ese sentido, el modelo educativo actual para educación básica, posibilita la resignificación de las prácticas docentes para dar prioridad al aprendizaje del estudiante y no a la enseñanza, al respecto Gamboa, Maldonado & Quiroz, (2018), señalan que “el diseño curricular 2018 atiende tanto al desarrollo social como al desarrollo emocional; mientras que por enfoque teórico encuentra sustento en el paradigma constructivista y en el enfoque interdisciplinario para atender el aprendizaje basado en problemas o proyectos; por su parte la flexibilidad que se percibe en el diseño es alta, puesto que es un eje importante como elemento del mismo modelo tanto en lo académico como en lo administrativo; por su nivel de aplicabilidad se encuentra énfasis en el nivel de estructuración bajo permitiendo concretar el macrocurrículo a través de los niveles curriculares meso y micro sin problema, con un foco de aprendizaje amplio, y un andamiaje de bajo control” (p.16).

Comunicación alternativa

Al hablar de comunicación alternativa se refiere a todas aquellas herramientas, sistemas o mecanismos que sustituyen el lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente. Permiten que las personas con dificultades severas de comunicación puedan mantener interacción con el entorno, como pueden ser; sentimientos, emociones, ideas, opiniones y la toma de decisiones participando en la sociedad en igualdad de condiciones haciendo valer sus derechos, viéndolos, así como una oportunidad para el enriquecimiento. Es por ello que en el tercer principio de la educación inclusiva se refiere a la convicción de que las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje (SEP,2017).

Potenciar el desarrollo de la comunicación consiste en que la persona tenga cada vez más oportunidades de participar por medio de dispositivos que bien pueden ser sistemas físicos o por medio del uso de la lengua de señas.

En el Artículo 2 apartado V de la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad publicado por el Diario Oficial de la Federación (2018) se menciona:

Comunicación. Se entenderá el lenguaje escrito, oral y la lengua de señas mexicana, la visualización de textos, sistema Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios, sistemas y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (p.2).

Lo antes mencionado repercute en el desarrollo de los conocimientos y aprendizajes de los alumnos, puesto que se encuentra inmersa la interacción e intercambio de experiencias entre pares, lo cual fue observado en las jornadas de práctica dentro de un servicio escolarizado (CAM) los cuales atienden a alumnas y alumnos con alguna discapacidad o discapacidad múltiple no estén incluidos dentro del sistema educativo regular, en donde emanan las necesidades de dos grupos, al cual llamaremos grupo 1 y grupo 5, el primero de ellos comprende primero y tercero de primaria y el segundo sexto grado de primaria y primero de secundaria. Dentro de dicha población se identifica a dos alumnas con dificultades severas de comunicación siendo estas la muestra de dicha investigación.

Por ello se considera necesario detallar los sistemas alternativos que serán utilizados, el primero de ellos corresponde a la lengua de señas mexicana, la cual consiste en una serie de signos gestuales articulados, acompañados de expresiones faciales como; mirada intencional y movimiento corporal comprendiendo una función lingüística. Seguidamente se aborda el sistema de apoyo a la comunicación LetMe-Talk, siendo un dispositivo tecnológico y material que permite habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad (DOF, 2018).

Vale destacar que una comunicación efectiva es aquella que permite interactuar con funcionalidad en el contexto social, por lo que un proceso educativo debe estar ocupado en vincular las prácticas áulicas con el contexto donde el alumno vive cotidianamente, para que, de esa manera le resulte significativo lo que necesita y lo que aprende, lo cual se busca con sistemas de comunicación convencionales o alternativos; por ello “educación básica, prioriza en el componente de formación académica, el desarrollo del lenguaje y la comunicación y el del pensamiento matemático, así como la exploración y conocimiento del mundo; siendo precisamente en esos campos formativos donde mayor tradicionalismo existe en las prácticas docentes; por lo cual, urge un cambio apremiante en nuevos procesos de enseñar y aprender la lengua en tiempos modernos y desarrollar la comunicación para que sea funcional a las necesidades actuales” (Gamboa, Maldonado & Quiroz, 2018, p.7).

Para dar respuestas pertinentes a las necesidades de los alumnos los docentes en colaboración con los especialistas que conforman el equipo multiprofesional en CAM; maestra de comunicación, psicóloga, maestra de grupo y trabajo social, elaboran una evaluación psicopedagógica (EPP) en donde se plasman todas aquellas necesidades de los alumnos en las distintas áreas en donde son valorados por medio de evaluaciones, siendo estas; comunicación, psicología y maestra de grupo. Con los resultados obtenidos surge el plan de intervención con el objetivo de lograr mejoras en los procesos en donde se detectaron dificultades, en la construcción y la toma de acuerdos, participan directivos, docentes y padres de familia.

Visto de manera general en la complejidad natural, los procesos educativos requieren de actitudes proactivas y decididas para desempeñar los roles que a cada actor le corresponde; en particular, la función docente es una profesión que requiere el más alto perfil humanista, sobre todo si en ella se aprecia la diversidad y se aprovecha como oportunidad para aprender en el contexto social-escolar y social-familiar; un compromiso docente de esa magnitud debe estar cimentado en motivos integrales que reflejen la identidad del profesor con su misión; al respecto, Ryan y Deci, (2000) afirman que “una adecuada elección de carrera resulta vital, dado que un profesor que no logre motivarse por la docencia puede representar riesgos o barreras para el logro de los fines educativos e impactar directamente en los estudiantes que atiende. Entre las diversas teorías sobre la motivación, aquellas que hablan de la motivación extrínseca se refieren precisamente a la motivación relacionada con el tipo de fuerzas que mueven y dirigen las acciones de las personas en función de las recompensas externas que pueda recibir”.

Por su parte Gamboa, Mendoza & Yañez, (2017) describen que “en particular, en la docencia, una adecuada elección de carrera resulta vital, dado que un profesor que no logre motivarse para ello, puede representar debilidades para el proceso educativo escolarizado y amenaza en la consecución de las finalidades del modelo educativo, con consecuencias sociales negativas para los estudiantes con que se relacione. La motivación tanto intrínseca como extrínseca constituye la suma de fuerzas que

dinamiza las acciones en las prácticas escolarizadas para que las personas que reciben servicios como usuarios puedan recibir oportunidades de una educación liberadora” (p.3).

Metodología

La presente intervención se llevó a cabo dentro de un sistema escolarizado CAM, con el objetivo de aplicar estrategias diversificadas enfocadas a minimizar las dificultades de comunicación. Dentro del centro se atiende a un total de 41 alumnos los cuales se encuentran distribuidos en seis grupos, tres de primaria y tres de secundaria. Cabe mencionar que los grupos son multigrados y se ubica a los alumnos de acuerdo a su nivel cognitivo. Las discapacidades y/o Síndromes que se atienden son; Síndrome Down, Trastorno Espectro Autista, Síndrome Soto, Dislalia, Epilepsia, Parálisis Cerebral Infantil, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Retraso mental, Alteraciones de lenguaje y conducta, Retraso psicomotor, Discapacidad intelectual y por último una alumna con Síndrome de Hipomelanosis de Ito (SHI). Los rangos de edad de primaria van desde los seis a los 13 años y de secundaria de los 14 a los 19 años.

Debido a la observación de las necesidades de los alumnos surge el interés por investigar, conocer e implementar estrategias pedagógicas para dar respuesta a las necesidades que se suscitan dentro del entorno inmediato con relación a la interacción con docentes, compañeros y familia, partiendo de un enfoque de corte cualitativo interpretativo, ya que, lo que se pretende es aumentar el vocabulario partiendo del uso de sistemas alternativos de comunicación, como lo son la lengua de señas mexicana (LSM) y el sistema de apoyo a la comunicación LetMe-Talk por medio del uso de pictogramas virtuales atendiendo al enfoque inclusivo.

Sin embargo, el implementar estrategias pedagógicas dentro de ambientes en donde la escolaridad de la población tiende a ser baja se tiene un gran reto, partiendo de los índices que indican que alrededor de 2 de cada 3 personas con discapacidad (65.6%) se encuentran en situación de rezago educativo contra el 30.4% del resto de la población (INEGI,2014). Llevando estas cifras al contexto de observación y práctica, recae en el trabajo con las alumnas que presentan dificultades severas de comunicación, puesto que repercute la atención individual, ya que al no asistir a clases representa una debilidad en cuanto al logro de los objetivos propuestos.

Por otra parte, tomando como referente la importancia que tiene la comunicación para crear contextos de participación activa, no se puede apartar ésta de la adquisición de nuevas experiencias y conocimientos. Cabe mencionar, que durante las sesiones de trabajo se utiliza un programa específico con el fin de plasmar actividades encaminadas a la enseñanza de los sistemas alternativos de

comunicación en el cual se precisa la adquisición de vocabulario enfocado a las necesidades básicas, que den pie a la independencia y autonomía.

Para introducir a las alumnas a la comunicación alternativa en este caso de la LSM, primero se tiene en cuenta aplicar ejercicios de motricidad con el objetivo de fortalecer los músculos de las manos y muñecas para obtener una mejor movilidad, por medio de estiramientos y flexiones. Una vez logrado, se pretende dar inicio con las sesiones utilizando referentes de firmas en LSM por medio de la observación de imágenes lo cual facilita el procesamiento de la información, al igual que realizar gestos intencionales que acompañen el lenguaje gestual. Asimismo, dentro del aula se colocan referentes y se brinda asesoría a la maestra de grupo para utilizar la LSM y se atiendan las necesidades de la alumna.

De manera conjunta se emplea la aplicación LetMe-Talk, en donde al comenzar se utiliza un dispositivo celular para mostrarle a la alumna como abordarlo de tal manera que comience a explorar sus funciones, pues éstas se basan en emitir sonidos que sustituyen el lenguaje oral, ya que al formar oraciones tiene acceso a la repetición de frases estructuradas o simplemente usar una palabra por medio de una voz virtual. Cabe mencionar que lo que se pretende lograr es que a través de este sistema la alumna pueda comunicarse dentro del entorno en donde se encuentra, por lo tanto, se agregan categorías tales como; nombre de los compañeros y maestro, palabras que reflejen los contenidos para que logre participar dentro de la dinámica y sustituir los pictogramas por fotografías reales. De igual manera se asesora a la maestra en conjunto con los alumnos, alcanzando así el logro de ambientes inclusivos atendiendo las necesidades de los alumnos y potenciar el máximo desarrollo de habilidades comunicativas.

Resultados preliminares

Por medio de la elaboración de programas específicos en donde se plasman los objetivos y actividades que se abordarán dentro de las sesiones para potenciar el uso de sistemas alternativos de comunicación, primeramente, se parte de las condiciones reales de las alumnas. Con la puesta en práctica de dichos sistemas, se tiene la finalidad de cubrir las necesidades expresivas y aumentar la interacción comunicativa dentro del entorno en donde se desenvuelven, partiendo de la utilización de vocabulario básico que permita dar a conocer emociones, necesidades e ideas con los distintos actores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Una de los aspectos que representan mayor ventaja para determinar las áreas de oportunidad de las alumnas, es el trabajo en conjunto, pues se mantiene la mejor disposición por colaborar en el proceso de enseñanza formando ambientes inclusivos poniendo al centro del aprendizaje al alumno, en donde

se les brinde las mismas posibilidades que al resto de los educandos dentro de CAM, fomentando el respeto por la diversidad y las condiciones individuales, lo que representa un posible resultado al momento de poner en práctica los sistemas alternativos.

Anteriormente, solo se cubrían los contenidos pedagógicos, atendiendo de manera individual a quienes debido a su condición no podían participar en la dinámica de grupo, solo atendían las indicaciones, pero no se respetaban sus características al momento de interactuar o expresar ideas. Es por ello que el implemento de la comunicación alternativa dará un cambio en los procesos de aprendizaje, puesto que ya se involucra a todos aquellos alumnos con dificultades severas de comunicación, pues habrá un intercambio de situaciones en donde el lenguaje no sea una limitante para acceder a la información y crear experiencias significativas, partiendo de un enfoque inclusivo.

Un hallazgo importante en las prácticas educativas en los Centros de Atención Múltiple, es desalentador, dado que se espera que en congruencia con el modelo educativo actual y los diversos programas para atender la diversidad en el contexto amplio de inclusión educativa, ésta sigue siendo mal entendida y no se hacen grandes cosas para que los centros de esta naturaleza se aprecien y se aprovechen como instituciones complementarias a la educación integral de las personas con alguna discapacidad o trastorno del desarrollo, no como la única opción educativa para estos alumnos y sus familias; se hace necesario, no sólo la transformación de las prácticas docentes, sino, la transformación del sistema educativo que modifique la organización y funcionamiento de los CAM de acuerdo a los fines educativos de fondo que plantea la Educación para Todos.

Conclusiones

El poner en práctica las propuestas pedagógicas en este caso el proceso de enseñanza y aprendizaje de los sistemas alternativos elegidos, representa un reto para el docente, pues se deben cubrir al máximo las necesidades e intereses de los alumnos, identificar las áreas de oportunidad partiendo del diagnóstico, utilizar estrategias que sean factibles, establecer objetivos alcanzables y sobre todo crear un impacto en cuanto a comunicación se refiere para alcanzar la participación, independencia y autonomía haciendo valer sus derechos.

Es así como se busca dar solución a las interrogantes que surgen a raíz del uso de metodologías de favorezcan la comunicación en alumnos con dificultades severas de comunicación. De igual manera, se tiene el compromiso de estar en constante actualización para no dejar a nadie fuera de la educación, pues el docente es el guía del aprendizaje e impulsor de conocimientos, pero al no estar preparados representamos una BAP para los alumnos.

Es preciso remarcar que debido a la evolución de las nuevas tecnologías no podemos permitir que las acciones que se tomen para dar respuesta a las necesidades de los alumnos sean tradicionales en un mundo cada vez más interconectado, de igual manera si se quiere formar maestros inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad se debe partir desde la formación en diferentes contextos y realidades.

REFERENCIAS

- Diario oficial de la federación (2011) *“Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad”*. Segunda edición 12-07.18. México, Congreso de la Unión. Pp. 02 Art. IV,V)
- Gamboa Robles, Marco; Etelbina Mendoza; Adrián Yáñez. (2018). *Motivos de ingreso a las carreras de docencia en las escuelas normales. Un caso en el noroeste de México*. Editorial Académica Española.
- Gamboa Robles, Marco; Julieta Maldonado & Angélica Quiroz. (2019). *Formación docente en el enfoque de enseñanza y aprendizaje de matemáticas*. Editorial Académica Española.
- INEGI (2014) *“Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares”*. Modelo Educativo. Equidad e Inclusión. Pp.40
- Ryan, R y Deci, E. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Recuperado de www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsyh.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017) *“Modelo Educativo. Equidad e Inclusión”*. Impreso en México. Primera edición 2017. Pp. 116
- UNESCO (2015) *“Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos”*. S/N Edición. Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, Korea R.

Determinación de actitudes hacia la discapacidad: estrategia de sensibilización mediante deporte adaptado

Vianey de Jesús Valenzuela Robles jesusqval@hotmail.com

Ileana Yamin Romero Romero ileanaa_yaminn@hotmail.com

Jesús Enrique Mungarro Mátus enrique.mungarro@gmail.com

Escuela Normal de Educación Física Profr. " Emilio Miramontes Nájera "

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

Resumen

El objetivo es examinar y documentar niveles de actitudes en individuos convencionales, hacia personas con discapacidad. Es un estudio no experimental de tipo transeccional-descriptivo cuyo análisis cuantitativo de resultados es bajo técnica Clúster (Porter, 1991); en grupo de estudio de 29 alumnos (11 mujeres, 18 hombres) y grupo control de 32 niños (15 mujeres, 17 hombres). Aplicando en pre-test del 2 al 6 de septiembre y post-test del 16 al 19 de diciembre respectivamente; el instrumento "Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, Forma G" de (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), con seis alternativas de respuesta, alto índice de validez y confiabilidad, en escala tipo Likert, de 37 ítems en 5 sub-escalas, (valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, genérica y asunción de roles). Los resultados (pre-test) en grupo de estudio indican percepción positiva hacia la discapacidad de 69.3%, con un tránsito significativo a 81.32% (pos-test), y diferencia de 12.02 puntos porcentuales en favor del grupo de estudio, las diferencias por género benefician a los hombres. En tanto que, en grupo control, dichas diferencias fueron de 5.8 puntos, cuando el diagnóstico lo ubicó con un 75.8% de actitud positiva; permanece sin diferencias por género.

Palabras clave: actitudes, sensibilización, discapacidad, escuela convencional, barreras para el aprendizaje y la participación, deporte adaptado.

Planteamiento del problema

En el ciclo escolar 2018-2019 entró en práctica en nuestro país la reforma educativa cuyo proceso inicial, data de 2012; la reforma, destaca considerables cambios en el plan y programas de estudio para la educación básica, plasmados todos en los contenidos curriculares llamados aprendizajes clave para la educación integral, dentro de ella, la educación física se incorpora al área de desarrollo personal y social y deja de considerarse como una asignatura. (SEP, 2017).

La reforma, trae consigo un reconocimiento al derecho que tienen los menores para recibir educación de calidad y con las recientes reformas al Artículo Tercero Constitucional, el criterio que orientará a esa educación, según se publica en el Diario Oficial de la Federación:

será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (SEGOB, 2019, p. 1).

En torno a lo anterior, la educación física desempeña un papel importante en la incorporación de los niños que presentan limitaciones ya sean físicas, sensoriales o intelectuales, por tanto, el maestro requiere de una formación complementaria, sin embargo, la práctica social ha enfrentado a muchos docentes de la materia a esta compleja tarea sin tener los conocimientos mínimos metodológicos para contribuir adecuadamente a la superación y compensación de las deficiencias presentadas en estos niños.

El propósito fundamental de este estudio es examinar los niveles de valores y actitudes de individuos convencionales respecto a la discapacidad, mediante programas de intervención docente en la sesión de educación física para impactar favorablemente en sus niveles de actitud positiva. Y la pregunta orientadora es conocer ¿Cuál es el impacto de una estrategia de sensibilización mediante el deporte adaptado en alumnos convencionales? En torno a ello, la educación en la actualidad, ha roto paradigmas respecto a la inclusión dentro de las escuelas de educación básica convencionales para alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) o que padecen alguna discapacidad, contribuyendo al reconocimiento del derecho de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad a recibir educación con igualdad de oportunidades dentro del sistema de educación regular y estableciendo el compromiso de realizar ajustes razonables para su atención, en el aspecto educativo.

Marco teórico

Considerando que la inclusión para personas con discapacidad en las escuelas de educación básica convencionales es un tema que ha despertado el interés de la sociedad en general, derivado del

reconocimiento de sus necesidades y las de los grupos vulnerables para favorecer su derecho a no ser discriminados y a mejorar sus condiciones de vida, en este estudio se abordan actividades de iniciación al deporte adaptado como principal condicionante para sensibilizar a los alumnos convencionales sobre la discapacidad y no solamente como un medio más de la educación física ya que con su influencia e impacto dentro del aspecto escolar, familiar, social y en todas las esferas del conocimiento, la educación física puede contribuir a que el alumno reciba información fundamental para tratar e interactuar con personas con discapacidad en contextos diversos y en pleno reconocimiento de sus derechos.

La importancia de sensibilizar a los estudiantes sobre la discapacidad, deriva en que personas con o sin discapacidad son seres sociales, que necesitan de otros para sobrevivir, para descubrir qué roles desempeñan dentro de la sociedad.

En los documentos del nuevo modelo educativo (SEP, 2017), se explica el concepto de discapacidad como el resultado de los procesos de interacción de las personas con limitaciones físicas o mentales y las barreras originadas por la actitud y el contexto que impiden su efectiva y plena participación en la sociedad en igualdad de condiciones, derivado del pronunciamiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la convención de 2006 que expide el primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI, en la cual, se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (ONU, 2006).

“La educación inclusiva, modifica dichos ambientes para que permitan a las personas interactuar sin barreras con otras [sic], con el ambiente, con los materiales y recursos, con los contenidos y con las evaluaciones” (SEP, 2018), por ello, el ambiente en que vive la persona tiene una enorme repercusión sobre la experiencia y el grado de la discapacidad. Los ambientes inaccesibles crean discapacidad al generar barreras que impiden la participación y la inclusión.

El término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); fue utilizado por primera vez en el “Índice de inclusión” de Booth, y Ainscow (2000) y son definidas como: “todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas. Aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos” (Ponce, 2017, párr. 8).

Según el índice de inclusión, “se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” Booth, y Ainscow (2000, p. 9), las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden

encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Estas barreras pueden clasificarse como físicas, actitudinales/sociales y, curriculares. Como contrapeso a las BAP, aparecen los ajustes razonables, que representa una propuesta de sustitución y actualización para el término adecuaciones curriculares.

Cuenca (2014), citado en Pérez, (2019), explica que los ajustes razonables son acciones pedagógicas que pretenden adaptar el entorno, bienes y servicios, infraestructura, entre otras, a las específicas necesidades de personas que se encuentran en ciertas situaciones (como por ejemplo una situación de discapacidad). Se adoptan cuando falla el diseño para ellos y las medidas de accesibilidad; tienen en cuenta las necesidades específicas de una persona; estos ajustes, explica, Pérez en su estudio sobre ajustes razonables en las sesiones de educación física para menores con problemas respiratorios, (2019), adquieren su significado cuando la accesibilidad no se puede satisfacer de manera general y hay que hacerlo de manera particular -como en el caso de las sesiones de educación física y algunas de sus actividades- y se convierte así en un auténtico derecho realizado por personas convencionales para remediar esa situación particular.

El interés por atender la discapacidad al interior de los contextos escolares ha generado importantes resultados en estudios e investigaciones que favorecen la conexión entre las concepciones personales sobre discapacidad y las acciones que producen en las personas convencionales actitudes y pensamientos más integradores; como proponen González y Baños (2012). Por lo anterior, es importante conocer los términos asociados a la discapacidad, entre los cuales, definir las barreras para el aprendizaje y a participación (BAP), que actualiza el término de necesidades educativas especiales (NEE), es parte fundamental de estudios como este; que orienta además en pertinentes actualizaciones en términos del discurso que actualmente es empleado al referirse a las personas con discapacidad.

Metodología

Se trata metodológicamente de un estudio no experimental de tipo transeccional-descriptivo cuyo análisis cuantitativo de resultados se realiza bajo la técnica Clúster (Porter, 1991); en grupo de estudio y grupo control. Aplicando en pre-test y post-test el instrumento “Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, Forma G” de (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), con seis alternativas de respuesta, alto índice de validez y confiabilidad, en escala tipo Likert, de 37 ítems.

El contenido del test, se organiza en cinco sub-escalas: a) valoración de capacidades y limitaciones; que se puede definir como las capacidades y limitaciones que tienen las personas con discapacidad

para realizar algún trabajo de la misma manera que una persona convencional; b) reconocimiento/negación de derechos; significa conocimiento de la persona convencional, sobre el grado de derechos a los cuales puede acceder una persona con discapacidad; c) implicación personal; representa la disposición y apertura respecto a las actitudes propias que llevan a la disposición para socializar con personas con discapacidad y que éstas sean integradas al entorno individual del individuo convencional; d) valoración genérica: esta sub-escala se explica como la interpretación de individuos convencionales respecto a la forma de sentir de la persona con discapacidad, es decir, lo que la persona convencional, interpreta respecto a los sentimientos de la persona con discapacidad y, e) asunción de roles: la interpretación de las personas convencionales respecto al rol que toman las personas con discapacidad dentro de la sociedad. Como puede apreciarse, el alcance del instrumento, refleja ampliamente el entorno que rodea a la persona con discapacidad y la manera en que las personas convencionales son capaces de interpretar el entorno que rodea la discapacidad en entornos de convivencia, aceptación, integración y reconocimiento.

El instrumento previo consentimiento informado de los padres de los menores y la autorización de las autoridades de la institución, se aplicó en grupo de estudio de 29 alumnos, 11 mujeres, 18 hombres y en grupo control de 32 niños, 15 mujeres, 17 hombres, que cursan el quinto grado de primaria, con edades entre 10 y 11 años; en pre-test, del 2 al 6 de septiembre de 2019 y post-test del 16 al 19 de diciembre de 2019 respectivamente, en una primaria urbana de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

La estructura del instrumento esta seccionada en dos partes, la primera con datos de identificación, y la segunda en un apartado con los 37 ítems en total y las seis opciones de respuesta que otorgan puntajes de 1 a 6 en escala tipo Likert con descriptores de logro para cada nivel o puntaje, las opciones de respuesta son: muy de acuerdo, bastante de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo, bastante en desacuerdo, muy en desacuerdo.

Dado que el instrumento está organizado por ítems que corresponden a cinco sub-escalas mismas que ofrecen información sobre diversos aspectos; la distribución de los ítems es distinta para cada sub-escala: valoración de capacidades y limitaciones, 10 ítems; para reconocimiento/ negación de derechos, 11 reactivos; en implicación personal, 7; para valoración genérica, 5 y por último, en la sub-escala de asunción de roles, 4 reactivos que, en su conjunto, integran los 37 ítems que conforman el instrumento.

Algunos cuestionamientos son de connotación negativa. Al variar el número de ítems por sub-escala; el total de los reactivos por cada sub-escala representa el 100% al momento de procesar, en tanto que, para el procesamiento de los datos por dimensión, se considera el total de ítems para cada sub-escala, multiplicado por el número de sujetos por grupo.

Respecto al análisis de resultados de la aplicación del instrumento diagnóstico, ha sido preciso codificar de forma inversa los puntajes para las opciones de respuesta, para facilitar el procesamiento de los resultados, en cuanto a los valores que le asigna la escala, los ítems que expresan valoración negativa son: (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35 y 37), de este modo, una puntuación próxima a seis para cualquier ítem negativo de la escala, refleja una actitud positiva ante las personas con discapacidad. De manera posterior al diagnóstico se aplicó en grupo de estudio un programa de sensibilización hacia la discapacidad, consistente en una serie de actividades de deporte adaptado, con tres sesiones semanales.

Desarrollo

Los antecedentes de la institución al haber recibido dentro de su matrícula, a alumnos con diversas discapacidades, durante varios ciclos escolares de manera consecutiva, hace que su población estudiantil, sean menores que de una u otra forma, han tenido contacto con menores con discapacidad; la convivencia frecuente de alumnos convencionales y alumnos con discapacidad, coloca a la población escolar en una categoría de análisis interesante para ser considerada parte de un estudio respecto a la discapacidad.

Por tal razón, las expectativas respecto a las actitudes hacia la discapacidad, son más alentadoras que las que se tendrían en otra institución que no tiene antecedentes de convivencia o ingreso de menores con discapacidad; de acuerdo a los resultados de estudios que refieren que las actitudes hacia la discapacidad, son más positivas, cuando se establecen antecedentes de convivencia tanto de docentes como de alumnos convencionales con niños con barreras para el aprendizaje y la comunicación.

En este estudio, se basa en un programa de intervención a partir de los resultados de la aplicación del instrumento de escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, con actividades de iniciación al deporte adaptado, que simula las condiciones de este tipo de personas en la realización de actividades físicas o de iniciación al deporte adaptado, para mejorar las actitudes de los alumnos convencionales hacia la discapacidad en general y, para promover la integración y reconocimiento de alumnos con discapacidad en la escuela convencional.

Discusión

Los resultados de este estudio coinciden y actualizan los obtenidos por Martínez Martín y Cruz Bilbao León (2011), que muestran un resultado favorable de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad en docentes de educación superior. Los sujetos mostraron opiniones que implican la aceptación e integración social de las personas con discapacidad, aun así,

mostraron actitudes prejuiciosas respecto a ciertas características vinculadas a su personalidad. Encontraron que el contacto con personas con discapacidad sí es una variable influyente en los docentes que han tenido algún tipo de relación con personas con padecimientos asociados, puesto que presentan una actitud más positiva que aquellos que no la han tenido.

Por su parte Arellano, Gaeta, Peralta, y Cabazos, en su investigación publicada en 2019 sobre las actitudes hacia la discapacidad en instituciones mexicanas; el promedio en puntos de las 308 personas encuestadas fue de 4.8, y el promedio en este estudio, en ambos grupos, fue de 4.35 lo que refiere una consistencia entre ambos estudios. Las autoras encontraron que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad actúan como barreras invisibles, impidiendo la inclusión y participación de dicha población en ámbitos educativos, especialmente en instituciones de educación superior.

Dado que este estudio basó sus resultados en una intervención de sensibilización hacia personas con discapacidad, el éxito de sus resultados coincide con los obtenidos en una investigación similar sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria en quienes se aplicó la “Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad (EVT)” de Aguado, Alcedo y Arias, (2008). La escala evalúa la connotación semántica de términos relacionados a la discapacidad; los alumnos participantes en el programa presentan una valoración más positiva de los términos incluidos en la EVT que sus pares del grupo control, el estudio longitudinal refiere cambio de actitudes positivas de los menores y la consistencia de esos cambios a través del tiempo. Los resultados obtenidos confirman la eficacia del programa con diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental, por lo que también se destaca la importancia de estudios longitudinales en temáticas de tipo social.

Resultados

Los resultados del pre-test indican en grupo de estudio, un promedio en puntos de las cinco subescalas de 4.16 que representa un porcentaje de actitudes positivas hacia la discapacidad de 69.3 donde las puntuaciones más bajas se registraron en las subescalas de valoración de capacidades y limitaciones y genérica que expresa lo que el encuestado piensa respecto a la forma de sentir de la persona con discapacidad, en tanto que, en asunción de roles de personas con discapacidad bajo la perspectiva de personas convencionales, registró el porcentaje más elevado de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. (Tabla 1).

Subescalas	Total puntos	Puntos promedio	Porcentaje de actitud positiva
------------	--------------	-----------------	--------------------------------

Valoración de capacidades y limitaciones	37.75	3.77	62.8	Tabla 1. <i>Resultados evaluación diagnóstica por sub-escala. Grupo de estudio</i>
Reconocimiento/ Negación de derechos	48.20	4.38	73	
Implicación personal	30.72	4.38	73	
Genérica	19	3.80	63.3	
Asunción de roles	18.06	4.51	75.1	
Totales	153.73	20.84	347.2	
Total y puntos promedio	30.76	4.16	69.3	

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

* Los puntos promedio por sub-escala provienen de la suma de los puntajes individuales, multiplicados por el número de ítems que conforma cada escala.

El análisis de resultados en grupo control, refleja puntuaciones más altas respecto al grupo de estudio en todas las subescalas evaluadas lo que representa un porcentaje mayor de actitudes positivas hacia personas con discapacidad con un 75.8% (Tabla 2)

Tabla 2. *Resultados evaluación diagnóstica por sub-escala. Grupo control*

Subescalas	Total puntos	Puntos promedio	Porcentaje de actitud positiva
Valoración de capacidades y limitaciones	41.90	4.19	69.8
Reconocimiento/ Negación de derechos	53.81	4.89	81.5
Implicación personal	32.84	4.69	78.1
Genérica	18.87	3.77	62.8
Asunción de roles	20.93	5.23	87.2
Totales	168.35	22.77	379.52
Total y puntos promedio	33.67	4.55	75.8

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

* Los puntos promedio por sub-escala provienen de la suma de los puntajes individuales, multiplicados por el número de ítems que conforma cada escala.

Aunque los puntajes en grupo control, son más elevados que en grupo de estudio, las coincidencias en las subescalas de menor porcentaje de actitud positiva, se presentan en las mismas subescalas: valoración de capacidades y limitaciones y genérica. La misma situación se observa en la sub-escala de asunción de roles, como la escala de mayor puntaje (Tabla 3). El análisis por clúster, indica una diferencia de 6.5 puntos porcentuales en favor del grupo control, en el promedio de todas las subescalas evaluadas, que representa a su vez, mejor actitud hacia personas con discapacidad.

Tabla 3. *Resultados comparativos por grupo y porcentaje de actitud positiva*

Grupos	Número de alumnos	Total puntos	Puntos promedio	Porcentaje de actitud positiva
Grupo de estudio	29	4459	4.16	69.3
Grupo control	33	5557	4.55	75.8

Elaboración propia.

En los conglomerados de puntos promedio en grupo de estudio y género, se muestran diferencias significativas, en favor de las mujeres, de 6.3 puntos porcentuales. (Tabla 4). En grupo control, sin diferencias por género. El comparativo del clúster género masculino entre los dos grupos, las diferencias son significativas en favor del grupo control con 8.2 puntos porcentuales.

Tabla 4. *Resultados comparativos por grupo, género y porcentaje de actitud positiva*

Grupos	Puntos promedio	Hombres	% de actitud positiva	Mujeres	% de actitud positiva	Diferencia
Grupo de estudio	4.16	4.01	66.8	4.39	73.1	6.3
Grupo control	4.55	4.50	75.	4.50	75	0
Diferencia	.39	.49	8.2	.11	1.19	

Nota: Diseño y elaboración propia

Al analizar los resultados entre el pre-test y el pos-test (Tabla 5), el grupo de estudio presenta las mayores diferencias entre evaluaciones en la sub-escala de implicación personal, seguida de valoración genérica y de reconocimiento/negación de derechos con un notorio incremento de

actitudes positivas hacia la discapacidad de 12.02 puntos porcentuales, como resultado de la efectividad del programa de sensibilización al aplicar actividades de deporte adaptado con los menores convencionales del grupo intervenido.

Tabla 5. *Resultados comparativos entre evaluaciones. Grupo de estudio*

Subescalas	Resultados Pre-test			Resultados Post-test			Dif
	Total puntos	ntos promedio	%Actitud positiva	Total puntos	ntos promedio	%Actitud positiva	
Valoración de capacidades y limitaciones	37.75	3.77	62.8	44.31	4.43	73.88	11.08
Reconocimiento/ Negación de derechos	48.20	4.38	73	56.24	5.11	85.21	12.21
Implicación personal	30.72	4.38	73	36.41	5.20	86.69	13.69
Genérica	19	3.80	63.3	22.65	4.53	75.5	12.20
Asunción de roles	18.06	4.51	75.1	20.48	5.12	85.33	10.23
Totales	153.73	20.84	347.32	180.09	24.39	406.61	59.29
Total y puntos promedio	30.76	4.16	69.3	36.01	4.87	81.32	12.02

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

* Los puntos promedio por sub-escala provienen de la suma de los puntajes individuales, multiplicados por el número de ítems que conforma cada escala.

En grupo control los resultados entre las evaluaciones refieren una diferencia de 5.8 puntos porcentuales producto del ligero incremento de puntaje en el pos-test En análisis por sub-escala, en reconocimiento/negación de derechos e implicación personal, se registraron los mayores incrementos de puntaje y en valoración genérica, el menor incremento de puntaje entre evaluaciones. El análisis comparativo de las evaluaciones en ambos grupos, reflejan la eficacia del programa de sensibilización mediante el deporte adaptado en grupo de estudio, puesto que el pre-test registró un 69.3% de percepción positiva hacia la discapacidad, indicador que tuvo un notorio

incremento al transitar en el pre-test, a 81.32 % estableciendo una diferencia de 12.02 puntos porcentuales entre evaluaciones. En tanto que, esas diferencias en grupo control, apenas se ubicaron en 5.8 puntos porcentuales (Tabla 6).

Tabla 6. *Resultados comparativos entre evaluaciones. Grupo control*

Subescalas	Resultados Pre-test			Resultados Post-test			Diferencia
	Total puntos	ntos promedio	%Actitud positiva	Total puntos	ntos promedio	%Actitud positiva	
Valoración de capacidades y limitaciones	41.90	4.19	69.8	45.30	4.53	75.5	5.7
Reconocimiento/ Negación de derechos	53.81	4.89	81.5	58.0	5.27	87.8	5.3
Implicación personal	32.84	4.69	78.1	35.73	5.10	85.0	6.9
Genérica	18.87	3.77	62.8	20.27	4.05	67.5	4.7
Asunción de roles	20.93	5.23	87.2	22.20	5.55	92.5	5.3
Totales	168.35	22.77	379.52	181.5	24.5	421.1	41.58
Total y puntos promedio	33.67	4.55	75.8	36.3	4.9	81.6	5.8

Nota: base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

* Los puntos promedio por sub-escala provienen de la suma de los puntajes individuales, multiplicados por el número de ítems que conforma cada escala.

Las actitudes positivas hacia la discapacidad, se incrementaron con diferencias significativas en grupo de estudio (sujeto al programa de intervención), con respecto a las presentadas en grupo control. Con diferencias por género en favor de las mujeres en grupo de estudio (Tabla 7)

Tabla 7. *Resultados comparativos de percepción positiva por grupo, entre evaluaciones*

Evaluaciones	Grupo de estudio		Grupo control		Diferencia
	Puntos promedio	% Percepción positiva	Puntos promedio	% Percepción positiva	
Evaluación inicial	4.16	69.3	4.55	75.8	6.5
Evaluación final	4.87	81.32	4.9	81.6	.28
Diferencia	.71	12.02	.35	5.8	6.22

Nota: Base de datos de la investigación.

*Diseño y elaboración propia.

Conclusiones

Estudiar el impacto de las actitudes hacia las personas con discapacidad considerando las sub-escalas de valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/ negación de derechos, implicación personal, genérica y asunción de roles representa una fuente de información respecto a la toma de decisiones y a la orientación del proceso educativo e inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación o con discapacidad dentro de las escuelas convencionales.

Este instrumento permite que las personas convencionales puedan autoevaluar sus propias percepciones hacia las personas con discapacidad al explorar no solo la percepción legal y social, sino la implicación personal. Estudios e investigaciones al respecto, concluyen que alumnos y maestros con una actitud favorable hacia las personas con discapacidad presentan una predisposición de aceptación y colaboración con estas personas, lo cual contribuye al desarrollo íntegro de ambas partes.

Estudios encontrados en el estado del arte concurren en concluir que la relación y convivencia en entornos educativos con personas con discapacidad, incrementa el potencial de actitudes positivas entre los alumnos y docentes convencionales. Por tanto, se recomienda el seguimiento de este tipo de temáticas dentro de la investigación educativa, especialmente durante la educación básica, por el potencial que representa conocer las actitudes que los alumnos convencionales muestran hacia las personas con discapacidad.

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, es posible afirmar, que la aplicación de programas de sensibilización mediante el deporte adaptado, favorece las actitudes positivas de personas convencionales hacia la discapacidad, impactando directamente en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas de educación básica.

Se identifica una relación directa entre las actitudes positivas hacia la discapacidad en individuos convencionales (alumnos y docentes), y la convivencia y contacto con personas con discapacidad, por tanto, es recomendable la realización de estudios longitudinales para confirmar la efectividad de programas de intervención y sensibilización para evaluar la consistencia de las actitudes positivas en personas convencionales, considerando la variable de tiempo y convivencia con personas con discapacidad.

Las diferencias entre evaluaciones en grupo de estudio son de 12.02 puntos porcentuales, en tanto que, en grupo control, sin la intervención, solo fueron de 5.8 puntos. El análisis del clúster dimensiones, indica mayor receptividad en implicación personal, valoración genérica y reconocimiento/negación de derechos. Con diferencias por género en grupo de estudio en favor de los hombres que ascienden a 3.1 puntos porcentuales entre evaluaciones. En tanto que, en grupo control, permanece sin diferencias por género. Ambos grupos presentan coincidencias de menor porcentaje de actitud positiva en valoración de capacidades y limitaciones, así como en valoración genérica; el grupo control, no presenta diferencias por género.

Referencias

- Aguado, A. L; Alcedo, M. A; Arias, B. (2008) Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, vol. 20, núm. 4, 2008, pp. 697-704. Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11149/cambio_actitudes_discapacidad_escolares_primaria.pdf
- Arellano, T; Gaeta, M.L; Peralta, F y Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileña de Educación V 24 ISSN 240023. 2019.* Universidad de Navarra, España y Universidad de Puebla. México. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240023.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Oficina Regional de Educación UNESCO en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- González, J., Baños, L.M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 12, 2, 101-108. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n2/articulo10.pdf>

- Martínez, M. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista siglo cero. Volumen 42, núm. 240*. Pp 50-78. Recuperado de: <https://sid.usal.es/articulos/discapacidad/19441/8-2-6/los-docentes-de-la-universidad-de-burgos-y-su-actitud-hacia-las-personas-con-discapacidad.aspx>
- Pérez, O. (2020). *Ajustes razonables para propiciar la inclusión de menores preescolares con problemas respiratorios en la sesión de educación física*. Protocolo de Documento Recepcional, para obtener el Título de Licenciado en Educación Física, por la Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”
- Ponce, P. (2017). *Ajustes razonables, educación y autismo*. Autismo diario. Asociación Civil. España. Recuperado de: <https://autismodiario.org/2017/07/30/ajustes-razonables-educacion-autismo/>
- Porter, M.R. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. (1ª. Ed.). U.S.A: VERGARA editor S.A. Recuperado el 6 de septiembre de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública. SEP. México. Ciudad de México
- Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación [DOF] (15/ 05/ 2019). *Decreto por el que reforman adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3ro., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Verdugo, M.A; Arias, B. y Jenaro, C. (1994). Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad: Estrategias de Evaluación e intervención (Forma G). En Verdugo, M. A. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135) Madrid. Siglo XXI Editores (Ministerio de Asuntos Sociales) Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0070363>

DIFICULTADES QUE REPRESENTA LA DIVERSIDAD COGNITIVA PARA LAS DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Graciela Isabel Peral Sánchez

Yureidy Leticia Ruiz López

Grecia María Aguirre Monteón

greciaaguirrem@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Línea Temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

La investigación surge de la importancia de examinar los retos de la diversidad cognitiva existente en las aulas que afrontan las maestras de preescolar hacia el intento de perfeccionar sus prácticas educativas. Para ello, fue aplicada una entrevista semi-estructurada abierta de seis preguntas, al ser un estudio parcial del curso de Trabajo docente e innovación del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se plantea como reactivo de búsqueda la siguiente interrogante: ¿Qué dificultades enfrenta para atender a los niños en sus diversos estilos y ritmos de aprendizaje? La metodología utilizada es de carácter cualitativo, con alcance descriptivo y diseño narrativo. La muestra fue de cinco docentes de sexo femenino, su tiempo en servicio oscila entre uno y 20 años, laboran en un jardín de niños de zona urbana en Hermosillo, Sonora. Además, fungen como tutoras de las estudiantes normalistas. Como resultado, se obtuvo que el principal conflicto para atender la diversidad cognitiva radica en la cantidad de estudiantes que conforman los grupos y en la falta de material, por lo que, se destaca que es fundamental lograr una escuela inclusiva como se menciona en el artículo tercero de la constitución, considerando el enfoque humanista del modelo educativo actual.

Palabras clave: Diversidad, diversidad cognitiva, educación inclusiva, equidad, ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje.

Planteamiento del problema

Distintos estudios a lo largo del tiempo han buscado establecer la forma en cómo las personas

llevan a cabo su proceso de aprendizaje, por ello, se dice que este y la educación son temas complejos en los que influyen una gran cantidad de factores y variables que tienen diferentes repercusiones. Como resultado, se cree pertinente que la siguiente investigación indague sobre el papel de los profesores de educación preescolar para atender la diversidad cognitiva misma que presenta un gran desafío al estar presente en los alumnos de los grupos escolares y, con la necesidad de ser atendidas para alcanzar los objetivos generales y específicos, los cuales propician el desarrollo integral, ambientes favorecedores para adquirir experiencias que fortalezcan la personalidad, la socialización, etc.; buscando lograr que los alumnos estén preparados para las situaciones que se les pudiesen presentar a lo largo de la vida, considerando siempre las particularidades que a cada educando le corresponden.

Asimismo, la diversidad cognitiva está implícita en aspectos que definen al ser humano, tales como el modo de pensar, de ser, de desenvolverse y en su forma de recibir y procesar la información, de aprender y de obtener nuevos saberes. Por tanto, es un tema trascendental que debe tomarse en cuenta desde el nivel inicial, ya que, en la actualidad, el acceso a la educación se ha ampliado considerablemente y, al estar orientada hacia la inclusión de todos los estudiantes, las estrategias de aprendizaje se han diversificado e incrementado, entonces, es pertinente que exista un sistema que posibilite que todos asuman las ventajas de la misma, siendo así equitativos y brindando mayor calidad en los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, es imprescindible que, dentro de la tarea docente se asuman las características y necesidades que identifican a cada estudiante, para que sus efectos sean más favorables. Así, al reconocer que la diversidad cognitiva debe ser atendida por maestros, alumnos, padres de familia y directivos, se podrá otorgar una educación más eficaz. Sin embargo, todo ello representa un gran reto y es el profesor titular de cada grupo quien tiene la mayor responsabilidad, pues debe estar capacitado, porque cada educando es único e irrepetible, en cuanto a su ritmo y estilo de aprendizaje distinto.

Por lo tanto, los maestros deben enfrentar las demandas de la sociedad actual, así como estar informados y preparados para saber cómo actuar, buscando mejorar continuamente al desafiar los retos de la diversidad cognitiva que la educación preescolar conlleva; para que sea capaz de reflexionar sobre su labor e identificar las áreas de oportunidad, con el fin de conseguir un mejor desempeño, enriqueciendo su intervención y formando ciudadanos para la vida, con distintas capacidades, habilidades, destrezas y valores, basándose en el currículo al centrarse en la innovación y creación de ambientes de aprendizaje que fomenten equidad y a su vez sean incluyentes.

En resumen, es imprescindible que se ofrezcan oportunidades en las que los alumnos realmente obtengan aprendizajes significativos por medio de diversas experiencias. Surgiendo con esto, la

importancia de diseñar intervenciones que tengan en cuenta las necesidades de todos los alumnos, ya que en la etapa inicial es esencial el desarrollo íntegro de los individuos, tanto de manera física como intelectual. Por lo tanto, para lograr una atención equitativa y de calidad, es fundamental la atención a la diversidad, a partir del reconocimiento a la individualidad de cada niño en cuanto a: sexo, culturas, procedencia social, capacidades, estilos, intereses, preferencias, etc. Adaptándose a la pluralidad, así la siguiente investigación tiene como objetivo indagar acerca de las dificultades que afrontan las maestras de educación preescolar en Hermosillo, para atender a la diversidad cognitiva desde su propia perspectiva.

Marco teórico

La diversidad ha existido desde tiempos remotos en el mundo y se manifiesta en múltiples variables. Sin embargo, resulta indispensable abordarla actualmente dentro del ámbito educativo, ya que a partir de ella nacen nuevos desafíos dentro del contexto de la educación. Por lo cual, es pertinente entender dicho concepto, así como los demás que se vinculan con esta investigación, mismos que ayudan a reforzar su comprensión y tener una visión más amplia sobre el tema.

En primera instancia, la Secretaría de Educación Pública (SEP), señala que la diversidad es la “multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura [...]. Cada quien presenta capacidades cognitivas, emocionales o sociales distintas; o puede ser en una zona donde se presentan grupos de distintas culturas” (2017, p. 354). De manera que, cuando se hace alusión a este término se toma en cuenta la existencia de la variedad, y a personas con distintas características, lo cual se presencia en las escuelas.

De esta manera, se considera sustancial que el modelo educativo esté dirigido a ofrecer una educación inclusiva y equitativa, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir aprendizajes con un sistema de calidad. Para lograrlo, es preciso adoptar una visión y acción concreta dentro de un contexto con cambios acelerados y constantes de saberes, donde no solo los docentes intervienen, sino que, son los sistemas educativos los que tienen la enorme responsabilidad de elaborar y diseñar currículos incluyentes, tomando esas transformaciones como punto de partida para la formación de los estudiantes, reconociendo la diversidad.

A la vez, Echeverry, Tobón, Menjura y Zuluaga (2012), explican que la diversidad cognitiva son las diferencias propias en la expresión y acción de los procesos mentales, mismas que conforman la personalidad y los aprendizajes. Es por ello que, en los alumnos existen varios estilos para asimilar las experiencias y así adquirir los conocimientos, con disposición hacia una de las polaridades que hace que se distinga e identifique a la hora de aprender. En consecuencia, atender

la diversidad cognitiva se encuentra aunado al quehacer de los docentes, ya que atienden a estudiantes con características, necesidades, gustos y preferencias distintas, individuales y específicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es una realidad que en las instituciones educativas hay una gran diversidad de niños debido a que poseen características propias tanto físicas, emocionales, culturales y económicas, las mismas que determinan su forma de pensar y de actuar ante las circunstancias que se le presentan en su día a día. Por consiguiente, en el proceso de enseñanza, cada persona cuenta con diversos estilos de aprendizaje, los cuales influyen en la generación de sus conocimientos.

De tal forma, Curry (como se citó en Freiberg, Ledesma & Fernández, 2017) menciona que “los estilos de aprendizaje se definen como un conjunto de características intelectuales y de personalidad que configuran el modo en que los estudiantes perciben, interactúan y responden frente a situaciones de aprendizaje” (p. 513). Es decir, que todo docente se enfrenta con la gran responsabilidad de atender aquellas características cognitivas y afectivas de cada alumno, por medio de las cuales deberá efectuar su plan de acción para que cada individuo procese la información dadas sus propias percepciones, orientándolos hacia aprendizajes significativos.

Igualmente, cada alumno posee diferentes ritmos de aprendizaje; los cuales varían entre diversos factores que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño. Por lo ello, cada educando requiere de un tiempo distinto para comprender y asimilar la información abordada en el aula.

En tal sentido, los autores Castro y Bustamante (2018) señalan que un ritmo de aprendizaje es:

La capacidad que tiene un individuo para aprender de forma rápida o lenta un contenido, así los ritmos de aprendizaje tienen especial vinculación con factores como la edad del estudiante; la madurez psicológica; condición neurológica; motivación; preparación previa; dominio cognitivo de estrategias, así como el uso de inteligencias múltiples (p. 2).

En relación a lo expuesto, un educador debe respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, de tal manera que no se le exija aquello que no está dentro de sus posibilidades, pues, se corre el riesgo de crear frustración y desmotivación en el alumnado. De ahí que, se fomente una escuela inclusiva la cual es “el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad” (Escarbajal, 2012, p. 140). Buscando generar oportunidades de participación, así como garantizar por igual la accesibilidad a los aprendizajes.

A la par, debe considerarse la equidad, misma que demanda una “distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de que ‘sea para todos, según sus necesidades’ y capacidades”. (SEP, 2017, p. 555). En definitiva, es elemental el papel protagonista del docente en el contexto educativo para permitir al estudiante desenvolverse adecuadamente, intelectual y socialmente, impactando de manera significativa en ellos a través de los métodos de enseñanza, considerando en todo momento sus características sociales, culturales e intelectuales.

Además, reflexionar sobre las dificultades que se presentan al atender a la gran cantidad de estudiantes que hay los grupos y concientizar sobre la falta de recursos para, aun así, contar con una escuela inclusiva, contribuyendo al máximo desarrollo de las potencialidades de cada uno, promoviendo la equidad y otorgando una ventaja en los procesos cognoscitivos del aprendizaje al tomar en cuenta la diversidad que está presente en cada alumno.

Metodología

La presente investigación busca dar respuesta a la pregunta ¿A qué dificultades se enfrenta para atender a cada uno de los niños en sus estilos y ritmos de aprendizaje?, por lo que, el enfoque es de carácter cualitativo, ya que, recopila información por medio de una entrevista semiestructurada abierta, con variedad de respuestas que aluden a los retos que enfrentan las educadoras para atender la diversidad cognitiva. De este modo, permite una visión amplia de la temática abordada, pues los instrumentos aplicados posibilitan a las docentes dar respuestas con extensión libre, en donde cuentan con libertad de expresión para responder según sus conocimientos y experiencias, además de permitir al entrevistador obtener datos correspondientes al guion de preguntas básicas da apertura a cuestionar sobre otros argumentos relacionados al tema.

También, tiene un alcance descriptivo en el que se pretende proporcionar un estudio que únicamente recaba información sobre las variables a las que refieren las respuestas dadas por las personas entrevistadas. Asimismo, se analizan diversas fuentes de información que hablan acerca de la temática abordada, las cuales brindan veracidad, a modo de que sean comprendidos los fines que se esperan alcanzar. Igualmente, el diseño es de tipo narrativo dado que, solamente se detallan los resultados arrojados por los instrumentos, los cuales fueron clasificados en distintas categorías por medio del software Atlas.ti, según las reflexiones dadas por las docentes acerca de las diversas dificultades a las que se enfrentan en su práctica para atender la diversidad cognitiva.

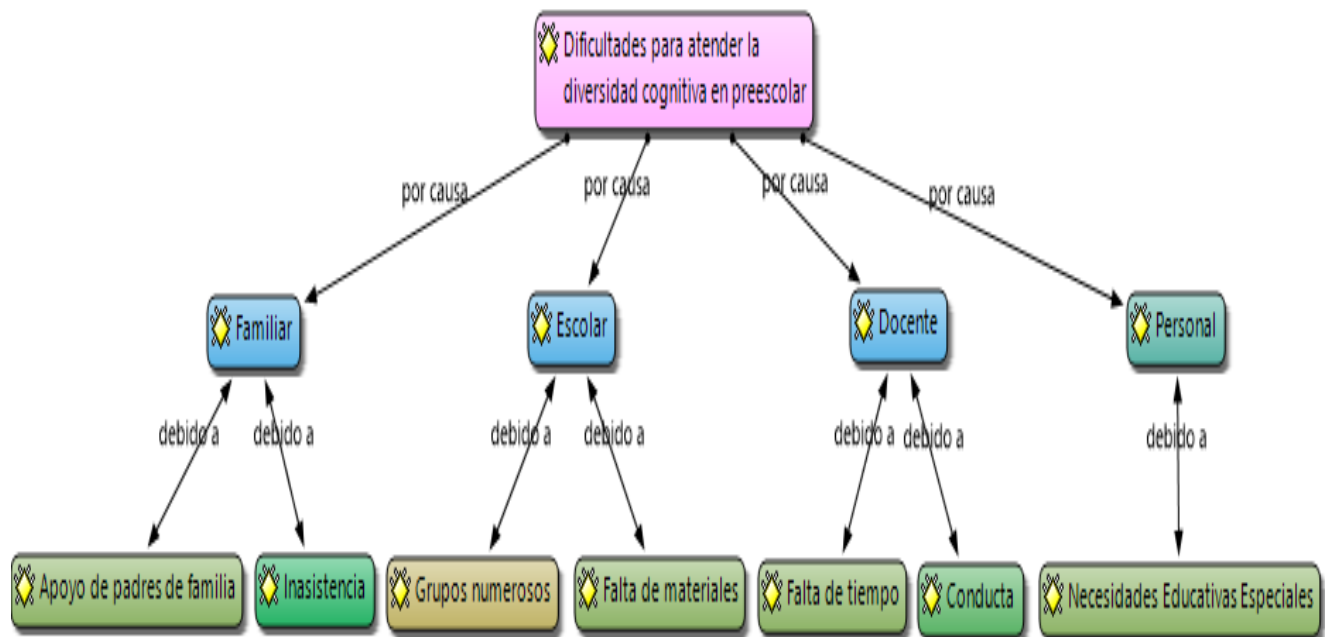
Por efectos de esta investigación parcial, el objeto de estudio se centra en las profesoras de educación preescolar, de las cuales se tomó una muestra de cinco docentes de sexo femenino, sus

edades varían entre los 24 y 45 años de edad, igualmente, sus años de servicio son distintos; se encuentran en un rango de 1 a 20 años. Todas poseen estudios de Licenciatura en Educación Preescolar, y actualmente ejercen su profesión en un jardín de niños dentro de la zona 005, ubicado al sur de la ciudad de Hermosillo, Sonora, situado en un contexto urbano.

Es importante mencionar que la muestra fue a conveniencia, pues, fue una investigación realizada en un plantel donde alumnas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro realizaron sus jornadas de prácticas. Cabe resaltar que, la identidad de las educadoras implicadas en este estudio se conserva de manera anónima.

Resultados

Figura 1. Diversidad cognitiva en preescolar



Fuente: Elaboración propia

Derivado de que cada estudiante cuenta con diferente desarrollo cognitivo, físico y emocional, así como con diversa cultura y estado socioeconómico, trae como resultado múltiples maneras en que aprenden los niños. De modo que, garantizar una educación con calidad para todos establece numerosas responsabilidades en el quehacer docente, siendo una de ellas la creación de estrategias para atender todos los estilos y ritmos de aprendizaje que se presentan dentro de su aula, por consiguiente, no es un hecho fácil, pues dentro de las mismas existen dificultades que limitan a ello, como el apoyo familiar, la inasistencia, falta de materiales, etc.

Por esta razón, resulta fundamental conocerlas y explorarlas con la finalidad de cambiar o mejorar la práctica docente, reflexionando sobre las mismas para realizar adecuaciones pertinentes y alcanzar una educación con mismas posibilidades, en donde es respetada y atendida la diversidad cognitiva que posee cada individuo.

En relación con la anterior, la finalidad de esta investigación reside en recabar información sobre las dificultades que experimentan las educadoras de nivel preescolar para atender la diversidad cognitiva, por lo cual se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada, en la que se obtuvieron las percepciones que cada maestra tiene respecto a la temática abordada. En tal sentido que, el objeto de estudio está encaminado a las problemáticas que viven en su día a día para atender los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos. Da respuesta al cuestionamiento: ¿A qué dificultades se enfrenta para atender a cada uno de los niños en sus estilos y ritmos de aprendizaje?, donde los resultados arrojados fueron clasificados en cuatro familias: Personal, Familiar, Docente y Escolar (Ver Figura 2).

Figura 2. Dificultades



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la respuesta de esta interrogante, surgió incidencia relacionada al aspecto familiar, que hace referencia a la falta de apoyo por parte de los padres de familia o tutores del niño, además, es atribuido a los mismos, el ausentismo escolar de los estudiantes (Ver Figura 3).

Figura 3. Familiar



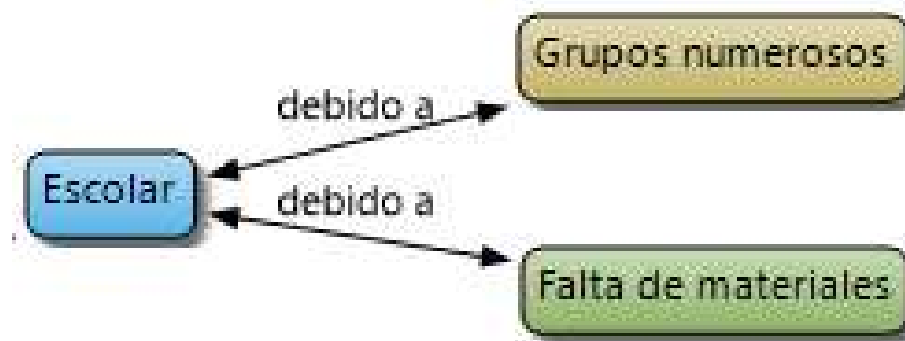
Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, algunas educadoras mencionan que el apoyo de los padres es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, debido a que, son los encargados del seguimiento en casa y de llevar a sus hijos a las instituciones educativas, ante ello manifiesta una docente: *es difícil el número de alumnos, las inasistencias, la falta de apoyo de los padres [...] (19PRE2F20-L).*

Por tanto, el papel que juega la familia en la educación de los niños es vital, ya que es el primer ámbito referencial del individuo, de tal forma que la educación no es meramente responsabilidad de los maestros, sino que es una tarea compartida con los padres de familia. Con base a esto, Rodríguez (2010) menciona que “la educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela, y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño(a)” (p. 34). De ello que, hogar y escuela creen vínculos efectivos, con el fin de trabajar en conjunto, en busca de que en casa se reafirmen y fortalezcan los aprendizajes abordados en las instituciones educativas.

Asimismo, aparece la familia que aborda aspectos escolares, y en ella surgen dos apartados en relación a las dificultades que enfrentan las educadoras para atender los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, las categorías son: número de alumnos que hay en un salón de clases y la falta de material para atender la diversidad cognitiva (Ver Figura 4).

Figura 4. Escolar



Fuente: Elaboración propia.

Aunado a lo anterior, se presentan ambas categorías, ya que obtuvieron la misma incidencia al momento de analizar la información recabada por medio de las entrevistas. Una de las docentes menciona: *las dificultades a las que me enfrento son principalmente a la falta de materiales [...]* (19PRE3F18-L).

En este sentido los materiales didácticos mejoran la labor docente y por ende la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo, estos recursos posibilitan atender los diversos estilos de aprendizaje del alumnado, brindándole la oportunidad de adquirir conocimientos de acuerdo a sus gustos e intereses. Sin embargo, la ausencia de los mismos es un problema del sistema educativo mexicano, de acuerdo con Ibarrola (2012),

aunque se ha establecido el monto del PIB que se debe asignar a la educación, y se ha ido incrementando el presupuesto para acercarse a esa norma, los datos demuestran que los recursos no son suficientes. A nivel macro económico, el presupuesto público proviene fundamentalmente de la federación y se destina en más de 90 por ciento al pago de salarios. A escala de las escuelas, los presupuestos de operación cotidiana se basan en la aportación de los padres de familia, e incluso de los propios maestros. Las muy escasas partidas presupuestales disponibles para operar en las escuelas están plagadas de restricciones y de ineficiencias (p. 24).

Igualmente, los grupos numerosos se establecen como una dificultad en la atención a la diversidad cognitiva, en relación a que la actividad docente en un aula con muchos alumnos concibe más difícil la posibilidad de implementar estrategias y métodos que permitan generar aprendizajes significativos. Como afirma Mendoza (2013) “por la cantidad de estudiantes, el docente es incapaz de conocer las características individuales de cada estudiante, sus necesidades y capacidades particulares, razón por la cual tampoco puede propiciar un proceso educativo significativo y contextualizado” (pp. 13-14).

Por otra parte, la tercera familia planteada es denominada personal, la cual aborda que algunas dificultades a las que se enfrentan en su práctica docente para atender a todos los estudiantes, es la gran responsabilidad con la atención a las Necesidades Educativas Especiales y la conducta de los estudiantes (Ver Figura 5).

Figura 5. Personal



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo mayor alcance el factor conductual de los alumnos, una educadora comenta:

Pues este año como sabes, tengo a un alumno diagnosticado con diferentes dificultades, esto presenta un conflicto en mi jornada diaria pues él requiere mucha atención, hay momentos que me es difícil aplicar actividades. Por lo tanto, una de mis dificultades es el tener un gran número de alumnos en el aula sumándole a ello más de 1 niño con necesidades educativas especiales (19PRE3F13-L).

No obstante, aunque existan Necesidades Educativas Especiales en la comunidad estudiantil y por ende, diversidad de comportamientos, un buen docente debe estar informado sobre las numerosas estrategias que puede utilizar para atender las mismas, con el fin de ofrecer la atención correspondiente e individualizada para el logro de los objetivos, según Bolívar y Rojas (2014):

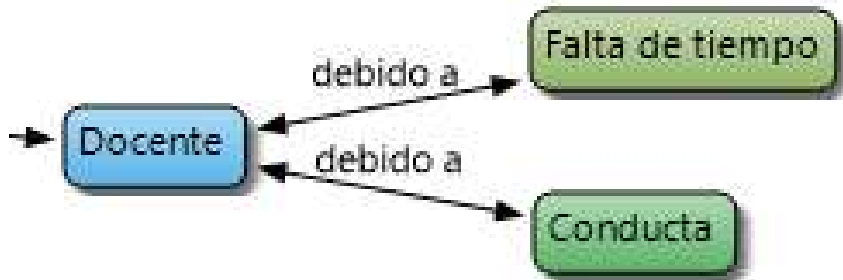
Cada ser humano responde a una forma particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente y que implica aspectos cognitivos referentes a la personalidad; es decir, características fisiológicas y psicológicas, que los diferencian unos de otros. A la hora de aprender, cada uno lo hace de manera distinta y organiza el proceso de acuerdo a la forma como asimilan los contenidos que estudian (p. 2).

De ahí la importancia de crear ambientes de aprendizaje, en donde cada educando se sienta participe y se respete su individualidad, en el cual sean atendidos sus estilos y ritmos de aprendizaje y no se trate de adaptar un mismo método de enseñanza para todos, sino que el docente sea capaz de reflexionar y analizar estas situaciones y logre una intervención que permita una práctica inclusiva.

Aparte de ello, se cuenta con la familia denominada: Docentes, en la cual solamente existe la clasificación relacionada con el tiempo (Ver Figura 6). Una educadora comentó que: [...] la falta

de tiempo también, porque muchas veces hay niños que no alcanza a terminar y se van quedando atrás porque tenemos que seguir con lo que nos establece el programa (19PRE3F18-L).

Figura 6. Docentes



Fuente: Elaboración propia.

Es importante conocer que los estudiantes pueden adquirir los conocimientos sin importar que tan rápido o lento interiorizan los saberes, así Fernández (2015) expone que:

Cada niño necesita un tiempo diferente para su desarrollo. El maestro debe respetarlo y adaptar las propuestas al tiempo que cada alumno necesita para su evolución cognitiva, física, emocional y social. Por ello el horario será, siempre que sea necesario, flexible, con la finalidad de poder atender las necesidades individuales y las de grupo (p. 63).

Con respecto a esto, es necesario conocer que actualmente el currículum es flexible por lo que un maestro tiene apertura para adecuar su tiempo como le sea más beneficioso, por tanto, es importante tomar en cuenta los ritmos de aprendizaje que posee cada alumno para que al momento de realizar las planificaciones pertinentes se incluya a todos.

Discusión y Conclusiones

El beneficio de la indagación radica en la importancia de detectar las dificultades que representa la diversidad cognitiva identificada en las aulas y entre los alumnos, donde es necesario que la acción docente atienda esa pluralidad de la mejor manera posible, ofertando calidad la cual, según Aprendizajes Clave para la Educación Integral, “implica la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (SEP, 2017, p. 352).

La diversidad cognitiva representa un reto profesional para los docentes frente a grupo, pues implica, además de una constante actualización y estudio, del replanteamiento del quehacer del maestro e incluso la transformación de una práctica que quizás ya era parte de su cotidianidad.

Esta investigación permitió, a partir de las respuestas e intervenciones de los participantes en el estudio, conocer las ideologías y mecanismos de respuesta de los maestros ante una población estudiantil diversa, las estrategias que aplican para solventar las necesidades de los alumnos y sus impresiones acerca de las propuestas curriculares que demandan el logro de una educación inclusiva.

En conclusión, por medio de varias intervenciones realizadas en los salones de primera infancia, se ha observado que cada alumno requiere un apoyo individualizado, al ser un sujeto único, desde la manera en que se aprende hasta sus intereses y gustos, por lo tanto, al momento de enseñar se debe considerar la inclusión y la equidad, tanto en las actividades, como en las relaciones interpersonales que se llevan a cabo diariamente en las instituciones, en las cuales, a su vez, se ven inmersas una gran variedad de opiniones, ideas, conocimientos, etc.

No obstante, en dicha labor, se despliegan ciertas dificultades que limitan e influyen en su quehacer, ya sea por cuestiones personales y/o familiares de estudiantes o formadores, relacionados con la falta de tiempo y de apoyo y, asuntos escolares, correspondientes a la falta de materiales y a los grupos numerosos. En consecuencia, explorar todo ello, es fundamental para saber lo que se puede modificar o mejorar para perfeccionar la práctica, identificar las áreas de oportunidad positivas, además de realizar las adecuaciones convenientes para beneficiar a los aprendices en sus construcciones cognitivas, con base en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así, las educadoras para atender la diversidad cognitiva de manera exitosa necesitan aplicar actividades universales y facilitar la adquisición de aprendizajes, tomando en cuenta los conocimientos de experiencias previas, con el fin de centrar las ocupaciones en lo que cada uno requiere, para favorecer su desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Bolívar, L. & Rojas, V. (noviembre, 2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, (44). Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/44/bolivar.pdf>
- Castro, D. & Bustamante, Q. (2018). *Estrategia didáctica de formación de estilos y ritmos de aprendizaje en los de la I.E. "San Lorenzo" N°11057* (Tesis de maestría). Universidad Señor de Sipan, Perú.
- Echeverry, S., Tobón, G., Menjura, M. & Zuluaga, J. (julio-diciembre, 2012). Una mirada a la diversidad escolar para la comprensión de los estilos cognitivos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2). Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257011.pdf>

- Fernández, J. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo, S. A.
- Freiberg, A., Ledesma, R. & Fernández, M. (julio-diciembre 2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 25(2). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/18794>
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34(spe). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003
- Mendoza, L. (2013) *Sobrepoblación estudiantil y desempeño docente en el aula* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Rodríguez, O. (2010). *Aprendizaje Tseltal: Construir conocimientos con la alegría del corazón*. Chiapas, México: Centro de Derechos Indígenas, A.C.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para una Educación Integral*. México: Autor. Recuperado de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/>

DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE CIENCIAS PARA CIEGOS EN AULAS INCLUSIVAS

Audelia Rosalba Vieyra García

audevieyrag@gmail.com

Martha Martínez Aguilera

m_martineza@bcenog.edu.mx

Milagros Ma. Socorro Manteca Aguirre.

milagrosma@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Reporte parcial de investigación

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Resumen

Se presentan los resultados parciales de una investigación que se realiza en una escuela normal con trece estudiantes de las tres licenciaturas que se ofrecen en ella. Se estudia cómo enfrentan los estudiantes normalistas los retos para el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de carácter inclusivo, en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural (EyCMN). en las que puedan participar todos los alumnos del grupo incluyendo niños con discapacidad visual.

Desde la perspectiva metodológica de la investigación acción se ofrecen resultados del primer plan de acción, mediante el análisis de los textos elaborados por los normalistas en los que dan cuenta del proceso seguido y de las dificultades encontradas durante el diseño e implementación de secuencias didácticas para un aula inclusiva, con énfasis en ciegos. El estudio se realiza en el marco de un proyecto conjunto coordinado por el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey, en el que participan, además de esta normal, otras instituciones.

Esta investigación resultó ser muy significativa para todos los implicados pues se identifica la dimensión de la tarea para las escuelas normales en la formación de docentes que sepan atender a la diversidad que existe en cualquier aula.

Palabras clave: formación inicial docente, enseñanza de las ciencias, inclusión, niños con discapacidad visual.

Problema de Investigación

Respecto al trabajo con las ciencias, en el estado de Guanajuato, a partir de las experiencias que hemos tenido como formadoras de docentes, hemos identificado, por un lado, que las escuelas de Educación Básica donde los normalistas realizan sus jornadas de observación y práctica, no reúnen las mínimas condiciones para el desarrollo de experiencias educativas con carácter inclusivo, considerando aspectos como: el número de alumnos por aula, la falta de maestros de apoyo así como recursos insuficientes. Resolver estos problemas es competencia de las autoridades educativas, sin embargo, también hemos identificado otros aspectos directamente relacionados con la formación de los maestros de este nivel, asunto que es competencia de las escuelas normales en lo que se refiere a la formación inicial.

Hemos detectado que los estudiantes normalistas enfrentan diversos problemas al diseñar secuencias didácticas con carácter inclusivo, que promuevan el pensamiento y actitudes científicas, en el contexto de la diversidad que, de manera natural, se presenta en los grupos donde realizan sus prácticas docentes y, de manera específica, con aquellos alumnos que por su condición pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación. Un caso particular es el de los niños con discapacidad visual.

Con base en las reflexiones que los normalistas realizan después de sus jornadas de práctica, hemos hallado que dada la forma en que ellos han aprendido ciencias, también conciben el aprendizaje como un proceso homogéneo, suponen que todos los alumnos requieren los mismos materiales y les resulta complejo percatarse de las diferentes capacidades y posibilidades de cada uno de los integrantes del grupo de práctica, tales como: discapacidad, trastornos, problemas de aprendizaje, aptitudes sobresalientes, entre otras.

Así, con base en estos hallazgos, los de otros estudios¹ y, al discutir con los docentes en formación el proceso de intervención y el enfoque que guarda el campo de EyCMN, hemos identificado que al diseñar secuencias didácticas con posibilidades de participación de todos los niños del grupo, sin importar su condición o características, enfrentan algunas dificultades: la fragilidad del conocimiento sobre cómo aprenden los

¹ Martínez (2016) *La formación inicial de las educadoras para la enseñanza de la ciencia. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de las estudiantes*; Martínez, Manteca, Vieyra, et al., (2019) *Estrategias para mejorar las habilidades de docentes en formación para la intervención en ciencias en Educación Básica*.

niños y cómo se favorece el pensamiento y actitudes científicas; la falta de conocimiento y experiencias de cómo aprenden los alumnos que presentan alguna discapacidad, en este caso la discapacidad visual; la reflexión incipiente sobre las implicaciones de la diversidad en las aulas y las condiciones que cada alumno enfrenta en los procesos de aprendizaje; la falta de experiencia con el enfoque del campo; la inexperiencia para diseñar materiales educativos; el poco dominio de los contenidos de aprendizaje en las disciplinas científicas que se trabajarán con los niños; la falta de reflexión de los normalistas sobre su papel para favorecer el pensamiento científico infantil en ambientes inclusivos y la falta de práctica, en el caso de los estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, del trabajo de las ciencias con niños ciegos.

En relación con la intervención docente para trabajar ciencias en un aula inclusiva y con alumnos con discapacidad visual que cursan la primaria, el estado del conocimiento del 2002 al 2011 (COMIE, 2013) reporta dos investigaciones (Naranjo, F. G., 2005a; Naranjo, F. G. y Candela, A., 2006) en las cuales se muestra que, en un aula de una escuela primaria, al trabajar ciencias con el grupo e incluir a un niño ciego, el profesor requiere poner en juego una serie de competencias que implican: conocer las necesidades de aprendizaje de cada niño, elegir y diseñar estrategias y actividades para trabajar con las ciencias y ser capaz de ofrecer apoyo a las necesidades individuales y grupales, lo que incluye, desarrollar acciones para lograr que un niño ciego acceda al conocimiento y aprenda los contenidos señalados en el programa; Naranjo y Candela (2006) afirman que el profesor despliega saberes para analizar: "...cómo lograr que alumnos con características heterogéneas avancen homogéneamente en los contenidos; cómo trabajar específicamente las ciencias naturales y cómo resolver la tensión entre las necesidades de la atención individual y grupal" (p.1).

Por otro lado, Reynaga, Hernández, López, et al. (2014) hallan que otro de los retos de las personas con discapacidad visual, para aprender ciencias, es el tipo y características del material didáctico, que, en la mayoría de las ocasiones, la escuela presenta para "observar con los ojos" lo cual limita a los niños que tienen una discapacidad visual, por lo cual Reynaga señala la necesidad de que los materiales y las estrategias sean "accesibles, lúdicas y atractivas que le permitan tener acceso a las mismas oportunidades que sus compañeros" (p.2). También señalan que los materiales didácticos, para la enseñanza de las ciencias a niños ciegos, si bien existen y con las nuevas tecnologías se ha incrementado, se siguen diseñando materiales visuales o bien, "son muy básicos: gráficos en relieve, figuras y objetos elaborados en casa, punzones, regletas y libretas de papel ledger para escribir en Braille..." (p. 4) y aseguran que ese tipo de materiales "...lejos de promover la inclusión educativa, segregan al alumno con discapacidad visual..." (p.4). Asimismo, se devela que, en México, así como en otros países, los profesores no están preparados para trabajar las ciencias con niños con discapacidad visual (Reynaga, Hernández, López, et al, 2014).

Como puede advertirse, hay todavía poco trabajo de investigación sobre la intervención pedagógica para la enseñanza de las ciencias en espacios inclusivos, particularmente con niños ciegos o débiles visuales que cursan la educación básica. Resulta pertinente que se realicen estudios desde la formación de maestros en las escuelas normales, para contribuir a la comprensión y posterior atención de los desafíos que implica el trabajo docente en aulas inclusivas. Por lo anterior nos propusimos estudiar, dentro del proceso de formación para la intervención en ciencias, la forma en la que los estudiantes normalistas van desarrollando, con base en procesos reflexivos, la capacidad didáctica para atender a un grupo de manera inclusiva. En el caso de este estudio, nos centramos en los análisis y reflexiones de los normalistas respecto a sus experiencias al diseñar y desarrollar secuencias didácticas que atiendan las necesidades de niños ciegos o débiles visuales dentro de un grupo regular.

Sintetizamos el problema en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo enfrentan los normalistas los retos para el diseño y desarrollo de secuencias didácticas de carácter inclusivo, en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural, en las que puedan participar todos los alumnos del grupo incluyendo niños con discapacidad visual?

Objetivo

Caracterizar los desafíos docentes que enfrentan los normalistas para el diseño y desarrollo de secuencias didácticas inclusivas respecto al Mundo Natural, particularmente, para el trabajo con niños con discapacidad visual.

Marco teórico

En este documento, nos hemos centrado en identificar cuáles son los desafíos que enfrentan los alumnos normalistas al diseñar secuencias didácticas del campo de EyCMN, por lo que se hace necesario plantear la fundamentación teórica en que se basa el estudio.

La educación inclusiva –según Stainback (2001)– es “... el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula”.

Pujolas (2009) opina que “En lugar de sistemas educativos, escuelas y aulas diferenciadas en función de las características de los alumnos a los cuales se pretende educar, debemos apostar por sistemas educativos escuelas y aulas inclusivas, sin embargo, si se hace esta opción, no se puede seguir enseñando y educando como se hacía en un sistema, una escuela y un aula selectiva. La atención a la diversidad del alumno en una escuela

inclusiva es un problema complejo que requiere también de una pedagogía más compleja”.

En lo que se refiere a personas con discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrado en Guatemala en el 2006, produce una guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas avalada por la OEI y la UNESCO. En ella “Se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, se pretende asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”...“Quien vive en contacto con personas de diferentes etnias, capacidades, género, cultura y situaciones de vida, se va familiarizando con las diferencias y creando vínculos de apego con personas distintas, lo cual favorece el desarrollo de una mentalidad abierta a enriquecerse con los aportes de los otros y a valorar la diversidad” (Milicic, 2005).

La discapacidad visual puede ser leve, moderada o grave. Puede ser transitoria o definitiva, de nacimiento o adquirida y cada una de ellas implica diferente reto educativo. Martínez Andrade (s/f) señala que: “... El niño ciego necesita también una mayor dedicación o actividad por parte de sus educadores. Hay que potenciar las percepciones táctiles, auditivas y cinestésicas”.

Considerando aportes teóricos importantes con respecto a cómo aprende un alumno ciego, y cómo aprende el campo de desarrollo del mundo natural, Izquierdo (2007), menciona que “la ciencia de los científicos y la ciencia en la escuela son diferentes, en relación a la segunda se requiere una formación específica para que el profesor sea el diseñador de ella a partir de lo que sabe de la primera...”, En este sentido hacer ciencia en la escuela incluyendo alumnos ciegos, representa varios desafíos que deben considerarse en la formación de docentes. Considera que se necesitan “... disciplinas vivas que cambien y evolucionen según las instituciones y valores de las personas que trabajaron y (trabajaron) en ellas para poder enseñarlas a los alumnos de tal manera que ellos puedan incorporarlas a sus propias vidas”. Esto es especialmente importante para atender niños con discapacidad visual en un aula regular.

Metodología

La metodología que se empleó fue la de Investigación Acción (IA) la cual consiste, según Latorre (2005) “en una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión”. Pretende un carácter transformador para la mejora a partir de la indagación de la acción por medio de ciclos o fases de innovación.

El proceso que se ha seguido es: primeramente, se identificó que algunos estudiantes normalistas no contaban con la formación mínima necesaria para diseñar y poner en práctica situaciones didácticas que atiendan de manera inclusiva a la diversidad de un grupo, en el campo de EyCMN (Diagnóstico). Esta situación se pretendió modificar desde la mirada de los 13 estudiantes que participaron en la investigación y que cursan alguna de las tres licenciaturas que imparte la normal. Debe señalarse que este estudio se realizó en una normal de Guanajuato, en el marco de un proyecto conjunto coordinado por el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey, en el que participa un equipo interdisciplinario que integra, además de la escuela normal, a científicos de diferentes instituciones.

Primer Plan de acción

La estrategia básica se constituyó con un taller de 20 horas presenciales, en el que los estudiantes revisaron y discutieron en grupos: las metodologías que apoyan el diseño de situaciones didácticas para la inclusión; diseñaron situaciones didácticas y material (modelos) en su primera versión; analizaron bibliografía. Posteriormente, pusieron en práctica las secuencias didácticas, las evaluaron y las reformularon. Finalmente, se encuentra en proceso la selección de secuencias didácticas para su publicación en un fichero, en colaboración con la Dra. Cristina Reynaga Peña del Tecnológico de Monterrey.

Como resultado de este primer plan de acción, los 13 estudiantes integraron cinco equipos para el diseño de situaciones o actividades didácticas para trabajar en un aula inclusiva, particularmente con niños con discapacidad visual. Se solicitó a los estudiantes que elaboraran un texto en el que se diera cuenta del proceso seguido y de las dificultades encontradas durante el diseño y su implementación. Este reporte parcial propone los resultados del análisis de los textos de los estudiantes, lo que nos permitirá avanzar hacia el diseño de propuestas de mejora de los procesos de formación en posteriores planes de acción.

Resultados y Discusión

Como producto del análisis de los textos de los estudiantes, se definieron las siguientes categorías:

1) Cómo aprenden ciencias los niños de 3 a 12 años de edad

Se halló que los docentes en formación saben y comprenden que los niños hacen y aprenden ciencias a partir de lo que observan de su entorno, de lo que dialogan con sus iguales o con los adultos, de lo que ven en las tecnologías de la información y la comunicación; reconocen que para aprender ciencias además de estar en contacto directo con el objeto de conocimiento, también se requiere que los niños desplieguen capacidades

cognitivas tales como: observar, comparar, reflexionar, preguntar, plantear y poner a prueba sus hipótesis, registrar, manipular variables... Esto se puede apreciar en las siguientes opiniones de los normalistas:

- *Aprende teniendo contacto directo con el objeto o fenómeno a trabajar, para que lo observe con detenimiento y sea él mismo quien se cuestione y formule hipótesis, para que vaya construyendo sus aprendizajes...*
- *Cuando al niño se le apoya para que siga construyendo su aprendizaje, haciendo uso de cuestionamientos, indagación, observación, registro, planteamiento de hipótesis...*
- *Aprenden a partir de las ideas que ellos tienen de sus experiencias, a partir de ellas cambian sus ideas incoherentes por otras más que tengan más cercanía a lo científico.*

Cabe destacar que de los trece estudiantes participantes, nueve de ellos cursaron durante dos semestres espacios curriculares relacionados con la enseñanza de las ciencias naturales en preescolar y/o primaria, y dado que los programas fueron reformulados por docentes de la propia escuela normal, se advierte que estos estudiantes lograron comprender lo que la teoría sociocultural de Vygotski enfatiza: que la participación activa de los niños es fundamental en la apropiación del conocimiento, mediado socialmente y donde el lenguaje es una herramienta y una parte fundamental del proceso cognitivo (Bodrova, 2004).

Así mismo, se advierte que los normalistas han interiorizado que, la enseñanza de las ciencias, en educación básica, está relacionada con dos corrientes: a) la del desarrollo cognitivo y de habilidades asociadas a la investigación científica: observación, formulación de preguntas, predicción, hipótesis, investigación, interpretación, comunicación y evaluación de la metodología usada; así como el fomento de actitudes en la ciencia: curiosidad, flexibilidad, respeto por la evidencia, reflexión crítica, sensibilidad por el ambiente vivo y no vivo (Glauert, 1998; Seefeldt y Wasik, 2005); y b) la postura sobre las ideas previas de los niños y el cambio conceptual: que sostiene que desde edades muy tempranas los niños comienzan a interactuar con el mundo que les rodea, esto les permite hacer observaciones y establecer patrones para intentar explicarse lo que pasa. Los niños ingresan al Jardín con una serie de hipótesis y teorías infantiles sobre su contexto natural (Glauert, 1998; Tonucci, 1996; Bowman, Donovan y Burns, 2000). Aprender ciencias partiendo de las ideas de los niños, implica cambiar sus creencias, hipótesis, teorías infantiles mediante la discusión de ideas o la comprobación práctica de los nuevos conocimientos (Glauert, 1998; Driver, Guesne y Tiberghien, 1989; Cubero, 1997).

2) El conocimiento de los niños ciegos

En esta categoría se integraron los siguientes aspectos: la participación de lo sensorial en las actividades diseñadas, las experiencias de los alumnos con el objeto de conocimiento, las consignas dadas a los alumnos para su ubicación y movilidad, y los conocimientos previos que tienen los alumnos con respecto al tema.

En el primer aspecto, los normalistas reconocen que la observación no solo puede ser con los ojos, identificaron la importancia de provocar que en el acto de observar un objeto se use el tacto, el oído y el olfato, aunque ninguno identificó que también sería útil involucrar el gusto. Se rescatan algunos comentarios hechos por los estudiantes:

- *Me di cuenta que los niños ciegos aprenden principalmente a través del tacto, pero creo que debo indagar más al respecto.*
- *Debo preocuparme por que los niños aprendan por los otros sentidos y yo no los consideré siempre.*

Al respecto Frostig y colaboradores (1972) definen a la percepción visual como “la capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales y de interpretar estos estímulos asociándolos con experiencias previas, con esto se afirma que la percepción visual no significa solamente ver con precisión, puesto que la interpretación de los estímulos visuales ocurre en el cerebro y no solo en los ojos, por lo tanto “Percibir significa reconocer estímulos, tener conciencia de ellos y objetivarlos como vivencias externas del yo”.

Por otro lado, los estudiantes aseguran que para que un alumno ciego aprenda es necesario que esté en contacto con el objeto de conocimiento, de modo que no perciben importante mostrar modelos que representen la realidad que quieren acercarlos, aun cuando todos usaron modelos en sus secuencias, así lo afirman:

- *Tal vez no puedo partir de una experiencia directa con el objeto de conocimiento, si nunca lo han tenido.*
- *Al ser niños ciegos, no sé qué tanto acercamiento tengan con el medio. Los alumnos regulares pueden ver la tierra, arena, las plantas, comparar a simple vista un bosque de un Arrecife, es decir, es más fácil “suponer” las experiencias que han vivido.*

Con respecto a la ubicación y movilidad al trabajar con niños ciegos, varios estudiantes refieren que tuvieron dificultades para dar instrucciones que ayudaran a los alumnos a ubicarse en el espacio; manifiestan retos al indicar la posición de los objetos; no usaron referentes como: centro, arriba izquierdo, abajo izquierdo, arriba derecho, abajo derecho. Ningún equipo trabajó con sus alumnos de pie o en movimiento, solo sentados en las mesas, como se advierte en las siguientes afirmaciones:

- *No consideramos la ubicación física, para dar instrucciones*
- *Fue lo más complicado ya que tenían que ser lo más específicas y sin dar las respuestas, pues se buscaba que exploraran con sus propios medios, pero no los ubicábamos correctamente*

El uso de expresiones espaciales es importante porque la noción de espacio y tiempo, no son conceptos innatos que vienen en el “paquete del niño al nacer”, éstas se van adquiriendo con las experiencias perceptivas entre su cuerpo y el medio.

Respecto al conocimiento que el maestro tenga sobre los saberes previos de los alumnos, cuatro de los miembros del equipo mencionaron que es importante y que con los niños ciegos no se puede prever qué han experimentado antes. Se ejemplifica con algunos comentarios:

- *No sé si antes habían platicado de la luna, los saberes previos son importantes y con los niños ciegos no se sabe.*
- *Para iniciar un tema requerimos conocer qué tanto saben del tema y con este tipo de niños no sé cómo hacerlo.*
- *Cómo podemos saber sobre sus experiencias con una limitación sensorial*

Es importante señalar que en la educación de cualquier niño o niña el entorno familiar, el barrio y la escuela, los amigos son agentes educativos fundamentales y constituyen la fuente de experiencias para adquirir conocimientos (Glauert, 1998), en el niño ciego, esto no es la excepción.

3) Temas o contenidos a desarrollar con ciegos

En esta categoría se integraron los siguientes aspectos: los temas que se pueden trabajar en ciencias con niños ciegos y la adecuación de actividades. Sobre el primer aspecto, se identificaron retos importantes que deben retomarse en la formación de los estudiantes normalistas, ya que ellos consideran que no todos los temas se pueden trabajar con alumnos ciegos, por ejemplo, las fases de la luna. Se menciona:

- *¿Cómo se puede trabajar sobre la luna con niños ciegos si ellos nunca la han visto y no la verán?*

Se percibe la idea que se deben seleccionar los temas pertinentes y los no pertinentes, como si solo tuvieran derecho a saber e indagar sobre unas cosas y sobre otras no.

El Acuerdo Educativo Nacional (s/f) señala: “Si la idea es crear entornos inclusivos es necesario realizar un diagnóstico sobre los espacios físicos y recursos educativos que los centros escolares requieren para garantizar que estos estén adaptados para que todas y todos puedan participar en igualdad de condiciones y oportunidades, con libertad de movimiento, desplazamiento, interacción y autonomía, y que sean dignos, adecuados, seguros y adaptables para el aprendizaje inclusivo y la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), asegurando el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación. El diagnóstico debe servir de guía para los procesos de mejora continua referidos a los espacios dedicados al aprendizaje e infraestructura”.

Por lo tanto, la percepción que tienen los normalistas resultaría contradictoria respecto al espíritu del acuerdo, que enfatiza la igualdad de condiciones y oportunidades. Resulta excluyente que los alumnos ciegos no tengan acceso a actividades que les permitan explorar y buscar explicaciones a los fenómenos naturales que perciben en su medio,

desplieguen habilidades cognitivas como observar, comparar, indagar, plantearse hipótesis, discutir, investigar... para formarse como seres autónomos considerando sus capacidades.

En este sentido, los ajustes razonables que se tengan que realizar en el grupo para garantizar el acceso a las actividades de todos, es tarea del maestro, asumiendo los retos que ello implica, que son justamente los que enfrentaron los estudiantes que participaron en este trabajo y que no en todos los casos fueron afrontados de manera satisfactoria.

4) Material didáctico

Un aspecto importante desde la intervención pedagógica que los alumnos deben considerar es el relacionado con los medios de enseñanza. Bach (1968) señala que “el valor de todos los procedimientos didácticos depende, en gran medida, de la elección de los medios adecuados que directamente pueden considerarse como las herramientas para la enseñanza”. Añade: “Medios didácticos son todos los objetos que el maestro o los alumnos utilizan para su trabajo, sea que se elijan de entre los existentes, que se confeccionen a propósito, que se traigan de afuera o se busquen en su lugar”

Los estudiantes que participaron en el proyecto no había tenido la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de las características específicas que es pertinente considerar al elaborar material para niños ciegos. En su propuesta elaboraron o propusieron “modelos” físicos que permitieran, de acuerdo a la perspectiva con la que se diseñaron, la comprensión de los alumnos ciegos –y del resto de los niños del grupo- sobre ciertos conceptos asociados a los hechos o fenómenos naturales que se trabajarían en el aula. La propuesta consistía en emplear materiales que pudiera usarse con todos, no solo con ciegos.

Frente al reto de elaborar material didáctico para trabajar con niños ciegos, los alumnos refieren lo importante que resulta su empleo para la realización de las actividades didácticas e identifican aspectos específicos que fue necesario considerar. Se muestran algunos ejemplos:

- *(...) fue todo un desafío pensar en qué material sería el adecuado, qué podemos utilizar para que no lastime la sensibilidad de los alumnos, qué modelo diseñamos para que se cumpla el propósito y definir si con ese modelo, los alumnos podrían comprender y construir su conocimiento.*
- *Yo valoraría como un elemento de prioridad al diseñar, el material que utilizaría, ya que me fue muy difícil.*
- *Al elaborar el material es muy difícil imaginar que un alumno no lo va a ver, a partir de ello diseñar el adecuado.*
- *[Elaborar] Materiales pertinentes de acuerdo a la discapacidad.*

Un aspecto que la mayoría destaca se refiere a las características físicas que deben tomarse en cuenta al diseñar y elaborar el material, considerando los sentidos que emplearán los niños ciegos para manipularlo y las especiales condiciones de sensibilidad

desarrolladas por ellos:

- *Con el material el verdadero conflicto se presentó cuando teníamos que elegir el tipo de materiales que utilizaríamos para realizar nuestros modelos, ya que teníamos que ser muy cuidadosas por la sensibilidad de los niños en el tacto, cuidar más que nada que no se lastimaran... (a)*
- *Al diseñar la actividad, consideramos materiales en donde no previmos el tacto y los sonidos parecidos y esto confundió a las personas ciegas.*
- *Se debe tener mucha consideración, ya que no todos son adecuados, debido a que no debe tener texturas que lastimen.*
- *Se le debe presentar el material de tal modo que le avisemos cómo lo va a sentir.*

Otro aspecto que los estudiantes mencionan se relaciona con las condiciones o características más generales que debe tener el espacio físico en el que se desarrollará la secuencia y que se relacionan de alguna manera con el empleo del material didáctico y los modelos:

- *Tomar en cuenta la discapacidad, no es nada fácil, se deben adecuar las instalaciones, los materiales y los contenidos.*
- *[Es necesario] adaptar las condiciones físico_ ambientales, las metodologías, los materiales y los contenidos.*

Podemos afirmar, de acuerdo a los ejemplos anteriores, que los alumnos lograron adquirir una sensibilidad especial respecto a las necesidades y condiciones de los niños ciegos que deben ser consideradas al proponer y diseñar materiales didácticos, las cuales se suman a las que se consideran para los niños sin alguna discapacidad. Esto les permitirá avanzar de manera significativa en sus habilidades para intervenir pedagógicamente en un aula integradora.

i) Conclusiones.

Resulta pertinente que se realicen estudios desde la formación de maestros en las escuelas normales, para contribuir a la comprensión y posterior atención de los desafíos que implica el trabajo docente en aulas inclusivas.

Al diseñar secuencias didácticas para alumnos ciegos, es necesario que los docentes en formación amplíen su perspectiva sobre lo que significa observar, se animen a involucrar otros sentidos, para proveer de experiencias ricas en sensaciones y percepciones que sirvan de estímulos a otros conocimientos posteriores.

La idea de que los estudiantes normalistas diseñaran actividades considerando la diversidad, pero con énfasis en alumnos ciegos, resultó una experiencia retadora y reveladora sobre todos los aspectos que implica en su formación, el diseño de secuencias didácticas con carácter inclusivo.

Si lo que se pretende es crear conciencia del papel que como educadores tienen los estudiantes normalistas en la creación de entornos inclusivos y el desafío que representa para las escuelas normales el compromiso con la formación docente, esta investigación resultó ser muy significativa para todos los implicados; se reconoce que la tarea es ardua y constante.

Es posible que, mediante procesos reflexivos, los normalistas desarrollen su sensibilidad respecto a las necesidades y condiciones de los niños ciegos al proponer y diseñar secuencias didácticas y materiales, lo cual permite un avance significativo en el desarrollo de sus habilidades para intervenir pedagógicamente en un aula integradora.

REFERENCIAS

- Bach, H. (1968) “La formación del programa semanal y cotidiano” en *Cómo preparar las clases. Práctica y Teoría del planeamiento y evaluación de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Bodrova, E. y Leonf, D. J. (2004) *Herramientas de la mente*. 1ª Ed. México: SEP/Pearson, Prentice Hall.
- Frostig M.y D. Horne, (1972). *Pictures and patterns and teachers guides to pictures and patterns*, Chicago , Follett Educational Corp
- Glauert, E. (1998) “Science in the early years”. En Iram Siraj-Blatchford (ed), *A curriculum development handbook for early childhood educators*, (pp. 77 – 91), Londres, Trentham Books Limited.
- Izquierdo, M. (2007), “Enseñar ciencia una nueva ciencia” Barcelona, obtenido de: <https://www.researchgate.net/publication/254478025> Ensenar Ciencias una nueva ciencia.
- Jiménez, B. (1991) “Los sistemas y modelos didácticos. En A. Medina y M. L. Sevillano (coords.) *Didáctica-adaptación. El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, UNED 2ª ed.), pp. 705-733.
- Martínez, P. (s/f), *Desafíos de las diferencias en la escuela, Alumnos con deficiencia visual Necesidades y Respuesta Educativa, Accesibilidad a Contenidos Educativos*.
- Milicic M. (2009), *VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica en Educación Especial e Inclusión Educativa*. Guatemala: UNESCO.
- Naranjo, G., y Candela, A. (2006). “Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 30, Pp. 821-845. México: COMIE.
- OEI, (2009) *Guía para la Reflexión y Valoración de Prácticas Inclusivas*, Red intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para las personas con Necesidades Educativas Especiales. Panamá. UNESCO/CEI/FUNDACIÓN MAPFRE

- Pujolas. M. (2009) *VI Jornadas de Cooperación de Educación con Iberoamérica en Educación Especial e Inclusión Educativa*. Guatemala, UNESCO.
- Reynaga, P. C. G., Hernández, V. I., Sánchez, A. E, et al (2014) “Experiencias educativas en la enseñanza de las ciencias experimentales a niños y jóvenes con discapacidad visual” en *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires: OEL.
- Seefeldt, C. y Wasik, B. (2005). *Preescolar: los pequeños van a la escuela*. México: SEP/Pearson.
- SEP, *Acuerdo Educativo Nacional, Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México:SEP.

EL JUEGO SENSORIOMOTRIZ: UNA EXPERIENCIA PARA FAVORECER LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS

Ana Paola Ruiz Toriz

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

ruizta.lee16@bine.mx

Dra. María Anabell Aguilar Zaldívar

aguilar.zaldivar.ma@bine.mx

Línea temática: 11. Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Resumen

El aumento del repertorio de los patrones motores en la primera infancia, brindarán en etapas subsecuentes posibilidades de desarrollar habilidades más complejas. La aplicación de juegos de movimiento elaborado, como actividades perceptivas, motrices, de elaboración del esquema corporal y del espacio-tiempo en niños que cursan la primera infancia, permite mejorar significativamente su desarrollo y la relación con su medio. El objetivo de este trabajo es identificar de qué manera es posible favorecer en la primera infancia el desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas (HMB) mediante el juego sensoriomotriz. Es una investigación cualitativa, de tipo investigación-acción participativa, basada en una propuesta de intervención. Este estudio se realizó en sujetos de tres a cuatro años de edad que cursan la Educación Inicial. Se elaboró un instrumento basado en la Guía Portage y el Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil. Hasta el momento los resultados han demostrado avances en las habilidades locomotrices y no locomotrices. El presente trabajo presenta avances parciales de un documento para obtener el grado en la Licenciatura de Educación Especial del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla.

Palabras clave: Juego sensoriomotriz, Habilidades Motrices Básicas, Psicomotricidad, Primera Infancia.

Planteamiento del problema

El tema fue elegido a partir de las necesidades detectadas, particularmente en la actividad motriz de alumnos de Educación Inicial de un Centro de Atención Múltiple en la ciudad de Puebla de Zaragoza. Se identificó, en un primer momento, al obtener la competencia curricular basada en el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (2013), que los alumnos presentaban dificultades en la capacidades a favorecer del ámbito de experiencia Salud y Bienestar, para objetivar esto, se elaboró también un instrumento sobre psicomotricidad basado en la Guía Portage de Educación Preescolar (1976) y el Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (2011), así se corroboró que presentan dificultades en las Habilidades Motrices Básicas (HMB). Esto también pudo observarse durante la implementación de actividades didáctico-pedagógicas dentro y fuera del aula.

A partir de ello, se consideró como área de oportunidad la disfunción sensorial que prevalece dentro del grupo y las complicaciones que tienen los educandos para desenvolverse en las dinámicas establecidas. Asimismo, fueron consideradas las características propias de la etapa de desarrollo en que se encuentran, resaltando la importancia del juego, y en este caso, el juego sensoriomotriz como una estrategia de enseñanza y para el desarrollo de la motricidad. A partir de esto, es pertinente plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera es posible favorecer las Habilidades Motrices Básicas (HMB) en alumnos de 3 a 4 años de edad en un CAM?

Es importante destacar la relevancia de la temática *psicomotricidad* por ser el movimiento un medio de aprendizaje en alumnos de la primera infancia, siendo esta la etapa más significativa en el desarrollo humano. La psicomotricidad se ocupa de la interacción entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo, el movimiento y su importancia para el desarrollo de la persona (Flores, 2017); de esta manera, influye en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los infantes, producto de interacciones ricas en experiencias estimulantes relativas a su cuerpo, por lo que las deficiencias en el desarrollo motriz repercuten en la salud física y la relación del individuo con el mundo que lo rodea.

Marco Teórico

Sensoriomotricidad

El desarrollo cognoscitivo es dividido en cuatro etapas o estadios (Piaget, 1961): la *etapa sensoriomotora* (del nacimiento a los dos años); la *preoperacional* (de dos a siete años); *operaciones concretas* (de siete a once años) y *operaciones formales* (de once años en adelante); nombró a la primera etapa del desarrollo cognoscitivo, *periodo*

sensoriomotor porque implica que el niño debe aprender a responder por medio de la actividad motora a los diversos estímulos que se presentan a sus sentidos. La única forma que tiene el infante de relacionarse con su entorno es a través de las percepciones físicas que recibe y su habilidad motora para interactuar con ellas.

Así mismo, Espinosa (2017) establece que hay diferentes formas de intervenir por medio de la *sensoriomotricidad*, por un lado está la intervención clínica y terapéutica con los profesionales y expertos en el problema y, por el otro lado, la educativa, la que se lleva a cabo con los profesores y educadores. Los recursos más importantes para esta última intervención son el juego y la *integración sensorial*.

De acuerdo a este mismo autor, el juego es uno de los recursos más utilizados para trabajar el movimiento corporal y la motricidad, tanto fina como gruesa en general, debido a que a través del juego el infante puede aprender a explorar sus propios límites, interactuar con diferentes materiales y conocer el mundo que les rodea. Mientras que la *integración sensorial* es un recurso que permite al niño organizar la información que recibe por parte de sus sentidos (exterocepción) y así de forma integrada, poder darle respuesta correcta a través de su cuerpo (propiocepción).

Psicomotricidad

El término de *psicokinética* acuñado por Le Boulch (1961) inicia en 1966 con una hipótesis de partida: la educación no tenía como único objetivo la preparación para la vida social por la adquisición de saberes y el saber hacer, sino que, a través de estos aprendizajes, era posible tener un desarrollo de la persona en pos de su autonomía.

Se consideraba que el movimiento y las actividades motrices representaban un aspecto de la conducta, lo cual era esencial para alcanzar este objetivo. De esta manera el autor define a la *psicokinética* como un lazo entre la actividad psíquica y la actividad motriz, esto ya que ambas partes se construyen con mutua interdependencia. Determina además al movimiento como elemento insustituible en la edad infantil y que puede servir como herramienta metodológica para el aprendizaje.

La psicomotricidad de acuerdo a Flores (2017) es una disciplina, que basándose en una concepción integral del sujeto, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo, el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse con el mundo que lo envuelve. Su intervención va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de discapacidad y así sus áreas de intervención serán tanto a nivel educativo como a reeducativo o terapéutico.

Por otra parte, Sailema et. al. (2017) mencionan que la *estimulación motriz* es el trabajo corporal dentro de todas sus perspectivas, se refiere al movimiento del cuerpo a un conocimiento propio, es un animar a intentar, modificar, crear, arriesgarse y probar. Se utilizan recursos que pueden despertar e incentivar la observación de las manifestaciones, focalizándose en la integridad del individuo que la hace única. Estos autores afirman que la utilización de la estimulación motriz mediante el movimiento favorece el desarrollo de las personas, enriqueciendo la comunicación, la salud, la exploración, las conductas y la creación, habilitando y descubriendo posibilidades.

Habilidades Motrices Básicas

La *habilidad motriz básica* es la capacidad, adquirida por aprendizaje, de realizar uno o más patrones motores fundamentales a partir de los cuales el individuo podrá realizar habilidades más complejas. (Velázquez, Carmenate y Toledo, 2016). Es decir que el aumento del repertorio de patrones motores en el niño le posibilitará una disminución de la dificultad en el momento en que haya que aprender habilidades más complejas.

Es así que los juegos de movimiento elaborado permiten combinar habilidades motrices básicas. Con su aplicación se observa una mejoría significativa en su desarrollo haciendo posible favorecer la relación entre el niño o niña y su medio, proponiendo actividades perceptivas, motrices, de elaboración del esquema corporal y del espacio-tiempo, considerando las necesidades e intereses espontáneas de los niños.

Burgos y Rugel (2017) opinan que en el momento del nacimiento, la capacidad fundamental y eficaz que el niño domina solamente le permite movimientos básicos, ausentes de patrones motores habituales, enlazando diversos movimientos sencillos para crear combinaciones elementales. La regularidad de perfeccionamiento en el desarrollo motor aparece por el dominio vinculado de los sistemas de madurez, de enseñanza y las influencias exteriores.

El juego y la motricidad

Vygotski (1973) otorgó al juego, como instrumento y recurso socio-cultural, el “papel gozoso” de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento tales como la atención o la memoria voluntaria. “El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño”, concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.

Su teoría es constructivista porque a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vygotski llama *zona de desarrollo próximo*.

Sailema et al. (2017) realizaron aportaciones a cerca de juegos tradicionales como estimulador motriz en niños con síndrome de Down, lo que permitió conocer la repercusión del juego desde un punto de vista psicomotriz y cultural, concretamente en alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual para el desarrollo de sus habilidades motrices básicas, estimulando estas habilidades por medio de las estrategias de tipo lúdico y la expresividad motriz del juego.

Desde el punto de vista del desarrollo psicomotor, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. La fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción y la confianza en el uso del cuerpo, están presentes en las actividades lúdicas y se incrementan con la práctica (Edo, Blanch y Anton, 2016). Es gracias a los juegos de movimiento que los niños y las niñas realizan desde los primeros años (juegos con el cuerpo, con los objetos y con los demás), que construyen esquemas motores simples que ejercitan al repetirlos; progresivamente se van perfeccionando, integrando unos con otros, haciéndose más complejos. Estos juegos fomentan el desarrollo de las funciones psicomotrices, es decir, de la coordinación motriz y la estructuración perceptiva.

Metodología

Este estudio está sustentado en el paradigma metodológico cualitativo de tipo investigación-acción participativa de acuerdo a Balcázar (2003) quien aborda este tipo de investigación como aquella en la cual los actores involucrados en la investigación accionan en la misma. En este proceso se analiza el objeto de estudio en el contexto mismo, a partir de los procedimientos que el investigador establezca a fin de encontrar soluciones pertinentes que generen un cambio significativo en el campo o grupo de estudio.

Los sujetos en los que se lleva a cabo la investigación son cinco alumnos: cuatro niños y una niña, cuyas edades oscilan entre los tres y cuatro años, que cursan el nivel educativo de Educación Inicial en un Centro de Atención Múltiple en el estado de Puebla.

Tabla 1.
Perfil grupal del grupo de estudio.

Nombre	Discapacidad
I.	Discapacidad Múltiple.
IF.	Discapacidad Intelectual (síndrome de Down).
J.	Discapacidad Motriz (Retraso madurativo psicomotriz).
C.	Discapacidad Múltiple (Enfermedad Motora de Origen Cerebral).
G.	Sin diagnóstico definido (se presume de Trastorno del Espectro Autista), malformaciones en pies e Hiperlaxitud Articular.

Fuente: Elaboración propia basada en los diagnósticos clínicos de los sujetos de estudio.

De acuerdo con la teoría de Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1961) los alumnos, por su edad cronológica, deberían situarse en la etapa preoperatoria, la cual se caracteriza por el egocentrismo, un pensamiento concreto y capacidad de centrarse en una cosa, entre otras. Sin embargo, debido a las características de los sujetos de estudio, propias de la discapacidad que presentan, aún se encuentran en la etapa sensoriomotora, manifestando la necesidad de la exploración física para generar un aprendizaje.

Con el propósito de objetivar la problemática observada se elaboraron instrumentos de evaluación de dos tipos: Observación y Análisis (SEP, 2011):

- Una guía de observación y registros anecdóticos basados en los aprendizajes aprendizajes clave de Educación Inicial (SEP, 2017), así como las capacidades a favorecer del Manual de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (SEP, 2013).
- Escala estimativa para obtener los resultados de la competencia curricular basada en los modelos antes mencionados, a partir de la cual se obtuvieron los conocimientos previos de los educandos, la dinámica y la caracterización del grupo.
- Escala estimativa basada en el Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil (OPS, 2011) y la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma et al., 1976) con relación a la psicomotricidad.
- Listas de cotejo de las sesiones de planeación didáctica aplicadas.

Una vez identificada la dificultad con relación al desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas y por medio del trabajo realizado en el aula durante la aplicación de las sesiones didácticas en las que se aplicaron diversas actividades lúdicas, pudo constatar que se observa mayor interés de los alumnos así como una mayor inclusión en las dinámicas establecidas. A partir de ello, se decidió implementar el juego sensoriomotriz como estrategia educativa, trabajando simultáneamente tanto las actividades escolares (áulicas) como

extraescolares a través de un compendio de juegos diseñados ex profeso por el investigador y algunos otros adaptados.

A partir de esto, se diseñó una propuesta de intervención con actividades que se distribuyeron en las siguientes tres fases:

Fase Inicial (cinco sesiones): dividida a su vez en dos etapas. En la primera se llevó a cabo un diagnóstico con la competencia curricular del nivel de Educación Inicial de acuerdo al programa Aprendizajes Clave para la Educación Inicial así como el Manual para la Atención con Enfoque Integral; una vez que esta arrojó resultados que evidenciaban la problemática en el área psicomotriz se procedió a realizar un instrumento con 28 indicadores que corroborara dichos resultados basado en el Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil (OPS, 2011) y la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma et al., 1976). En la segunda etapa, se incluye la participación de los actores educativos (docentes, director y padres de familia) con la finalidad de dar a conocer la propuesta de intervención y apoyar las actividades extraescolares de sus hijos.

Fase Intermedia (diez sesiones, en proceso): El propósito principal de esta fase es que los alumnos desarrollen los aspectos a trabajar referentes al área motriz como el esquema corporal, la relación espacial, lateralidad y direccionalidad mediante el juego sensoriomotriz.

Fase final (dos sesiones): la finalidad es evaluar y evidenciar los avances obtenidos en el desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas de los alumnos, mediante una feria motriz.

Resultados

La siguiente información da cuenta de las sesiones que hasta el momento se han abordado que corresponden a la fase inicial:

En la primera etapa de esta fase se aplicó la competencia curricular del nivel de Educación inicial. Los resultados arrojados en el ámbito de experiencia Salud y Bienestar fueron que uno de los educandos (*G.*) ha desarrollado habilidades físicas como equilibrio, marcha y precisión eficientemente y de acuerdo a su edad cronológica, sin embargo no mantiene una postura adecuada. Dos de los alumnos (*J.* y *IF.*) no han concretado el desarrollo de la marcha; ya que aún no lo hacen de manera independiente, tienen dificultad al equilibrarse y aumentar velocidad en sus movimientos, repercutiendo en su seguridad para desplazarse. Dos de los alumnos restantes (*I.* y *C.*), no han afianzado la marcha por cuestiones de inseguridad. En cuanto a la experimentación del movimiento libre y el desplazamiento, las dificultades que

presentan durante acción motriz repercuten en el desempeño que muestran el total de los educandos.

En la segunda etapa, se elaboró e implementó un instrumento de evaluación del área psicomotriz basado en el Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil y la Guía Portage, en este se evaluó la motricidad gruesa, la motricidad fina y la cognición. Los resultados arrojados a cerca de la motricidad gruesa fue que el grupo alcanza el 46% de los indicadores en acciones como subir escaleras, correr, caminar hacia atrás, entre otras. Con relación a los indicadores sobre motricidad fina, los alumnos alcanzan únicamente el 35.7% en acciones como moldear plastilina, comenzar a usar tijeras y tomar el lápiz o crayón. Finalmente, en cuanto a la evaluación de la cognición, menos del 33.3% de los indicadores fueron alcanzados en acciones como compartir material, seguir órdenes y respetar turnos.

Únicamente dos alumnos alcanzan algunos de los indicadores (*J.* y *F.*) el siendo que el resto del grupo no alcanzaban a concretar la actividad por la exigencia de la ejecución motriz, es decir, para algunos resultaba elevado el ejercicio motor, por lo que se concluye que las carencias en el desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas evidencian la problemática.

Discusión y conclusiones

La implementación del juego sensoriomotriz para favorecer las Habilidades Motrices Básicas permite objetivar la problemática en relación al desempeño motriz de los educandos. Esta estrategia integra las características del juego que es uno de los recursos más utilizados para trabajar el movimiento corporal y la motricidad fina y gruesa en general debido a que a través del juego el infante puede aprender a explorar sus propios límites, interactuar con diferentes materiales y conocer el mundo que les rodea (Espinosa, 2017). De esta manera al integrar un carácter *sensorial* al juego este también permite al niño organizar la información que recibe mediante la exterocepción y la propiocepción.

Si bien cada individuo presenta un desarrollo madurativo diferente, mismo que no siempre va acorde con el crecimiento, la estrategia busca incluir a la totalidad de los alumnos en las diferentes dinámicas de acción motriz considerando sus capacidades físicas, cognitivas y sociales, así como sus experiencias, sus aprendizajes previos, sus potencialidades y la utilización de ellas.

La psicomotricidad es una disciplina que trata de desarrollar a la persona en su globalidad (De Quirós, 2012), es decir, que atiende las áreas motriz, cognitiva y socioafectiva. Contribuir al área psicomotriz en los infantes, particularmente en la edad cronológica en la que se encuentran (tres a cuatro años), permite abrir nuevas oportunidades de aprendizaje

para la vida futura. La primera infancia es indudablemente una etapa en la que se adquieren muchas de las competencias que les servirán a los niños y niñas para las etapas siguientes en las cuales seguirán consolidándose. Favorecer en los alumnos el desarrollo del cuerpo y de los sentidos tendrá un impacto en el desarrollo personal del individuo, así como en su medio familiar y social.

REFERENCIAS

- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis*. 1/3 (7/8), 59 – 77
- Bluma, M., Shearer, M. S., Frohman, A. H. y Hilliard, J. M. (1976). *Guía Portage de Educación Preescolar*. México: TEA.
- Burgos, D., y Rugel, S. (2017). *Desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas*. Ecuador: Eduquil.
- Espinosa H., S. (2017). *Educación emocional a través de la sensoriomotricidad*. Trabajo de Fin de Grado. Educación Infantil. Facultad de Letras y de la Educación Infantil. España: Universidad de la Rioja.
- Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Flores García, J. C. (2017). *Actividades lúdicas para el desarrollo de las habilidades motrices básicas en los niños del segundo año de básica de la escuela Fe y Alegría no. 1 “La Dolorosa”*. Proyecto de Investigación. Ecuador: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2011). *Manual para la Vigilancia del Desarrollo Infantil*. Washington, D.C.: OPS.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Piaget, J. (1984). *Seis estudios de Psicología*. Psicología del niño. Colombia: Labor.
- Ramírez, S. (2012). *Habilidades y destrezas psicomotrices en alumnos con discapacidad intelectual en el distrito de La Perla, Callao*. (Tesis de grado). Recuperada de Repositorio. Usil. Edu. Perú.
- Sailema, M., A., Sailema T., M., Amores G., P., Navas F., L., Mallqui Q., V. y Romero F., E. (2017) *Juegos tradicionales como estimulador motriz en niños con síndrome de Down*. Ciudad de la Habana: Revista Cubana Investigación Biomédica vol.36 no.2
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación Inicial: Un buen comienzo*. México: SEP.

Velázquez, A., Carmona F., Y. y Toledo S., M. (2016). *Juegos de movimiento para el desarrollo de habilidades motrices básicas en niños (as) del 4to año de vida*. Cuba: Revista Conrado.

Vygostki, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

El Uso del Idioma Inglés en los Servicios de Educación Especial para Favorecer la Inclusión

Mtro. Isidro Enrique Gallardo Martínez

Dra. Luz Irene Licea Claverie

l.licea@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Resumen

El presente proyecto de intervención de corte cualitativo, consistió en guiar a 26 practicantes de 3er semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, ubicada en la ciudad de Tijuana, Baja California; para llevar a cabo una actividad de adquisición de vocabulario en inglés como refuerzo de la clase de pensamiento matemático, en las aulas de los Servicios de Educación Especial asignados para su práctica profesional.

Se percibe una necesidad constante de llevar el idioma inglés a las aulas en la frontera norte de México, debido al constante flujo migratorio que conlleva la inserción de niños anglohablantes a los centros educativos, y se busca favorecer el conocimiento y la comunicación en los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación BAP con o sin discapacidad. En los hallazgos se puede observar la necesidad de continuar en las Escuelas Normales con la formación docente en materia del inglés y su manejo en situaciones de aprendizaje, la pertinencia de la práctica de un segundo idioma en los Servicios de Educación Especial, así como el beneficio de la adquisición de aprendizajes al proveer de nuevas oportunidades de participación en el aula.

Palabras clave: Educación Especial, Inclusión, Inglés, Practicantes.

Planteamiento del problema

En la frontera norte existe la necesidad de que los especialistas en atención a la diversidad lleven el idioma Inglés a los Servicios de Educación Especial, debido a que el país recibe población migrante proveniente de los Estados Unidos, con aras de inserción tanto a escuelas regulares como centros de educación especial, generando un problema de inclusión en las aulas, debido a que dicha población practica el inglés como lengua nativa, o bien como lengua escolar, principalmente en las zonas fronterizas.

Hipótesis

Si los alumnos de la Licenciatura en Inclusión Educativa de las Escuelas Normales llevaran a la práctica la enseñanza del idioma inglés en los Servicios de Educación Especial, podrían detectar casos de uso de este idioma como primera lengua, coadyuvar a la integración

de los niños migrantes de habla inglesa a las aulas, así como promover el aprendizaje de otra lengua para favorecer la comunicación.

Objetivo general

Que los futuros docentes reflexionen acerca de la importancia de llevar el idioma inglés a las aulas de los diferentes servicios de educación especial, a través de la experiencia sobre la puesta en práctica, para motivarlos a continuar su implementación a lo largo de su carrera.

Objetivos específicos.

1. Que todos los estudiantes normalistas de 3er semestre lleven a la práctica una actividad de 30 minutos vinculada a Pensamiento Matemático, para fortalecer las competencias matemáticas a través de la adquisición de vocabulario en inglés.
2. Que los practicantes detecten posibles casos de manejo del inglés como primera lengua, a través de la práctica, para favorecer la inclusión en el aula.
3. Que los practicantes muestren a los alumnos alternativas de comunicación a través del idioma inglés, para favorecer el desarrollo de sus competencias lingüísticas y académicas.

Alcances y limitaciones

Las prácticas se llevaron a cabo en nueve escuelas, de las cuales dos fueron Centro de Atención Múltiple CAM y siete contaban con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER. Se atendieron todos los grados desde preescolar hasta 6to de primaria, incluyendo aulas multigrado. Sin embargo, la práctica duró solamente 30 minutos y no se podrá llevar a cabo seguimiento ya que en el Plan y Programa de la Licenciatura de Inclusión Educativa no está incluido el trayecto formativo de Inglés durante los seis semestres como en el resto de las licenciaturas, sino solamente los primeros tres; por lo que los practicantes no tendrán la oportunidad de seguir trabajando en la adquisición del idioma, así como en la puesta en práctica.

Marco Teórico

El modelo educativo vigente en México tiene como propósito fundamental, el garantizar que la educación pública sea gratuita, laica, de calidad y con equidad e inclusión (SEP, 2018a). Para ello se fundamenta en las normativas legales y vigentes tanto a nivel nacional como internacional. De acuerdo a lo anterior se cuenta con el documento denominado Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para Alumnos con Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y Dificultades Severas de Aprendizaje, Conducta o Comunicación (SEP, 2018b). Es importante mencionar que el concepto de Inclusión hace referencia no solo a los estudiantes con discapacidad, es un término más amplio que aplica a todas las personas que por sus diferencias culturales, lingüísticas, de género, entre otros, no tengan acceso igualitario

a los servicios de educación.

La prevalencia total con discapacidad en México se estimó en 7 877 805, de los cuales 7.7 millones de personas son mayores de 5 años y se encuentran en situación de discapacidad (INEGI, 2018). Para los menores de edad el ingreso a las escuelas se dará a través de alguno de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2018b); mismos que pueden ser Servicios escolarizados como Centro de Atención Múltiple CAM y Centro de Atención Múltiple Laboral CAM laboral, o bien Servicios de apoyo como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER.

Los especialistas responsables de la atención a la diversidad educativa anteriormente se formaban en la Licenciatura en Educación Especial. Esta tenía cuatro áreas de atención: motriz, visual, intelectual, auditiva y de lenguaje (SEP, 2004c). A partir del 2018 esa licenciatura dejó de impartirse en muchas Escuelas Normales del país, como fue el caso de Baja California, y se implementa la Licenciatura en Inclusión Educativa. Estos futuros docentes saldrán especializados en la atención educativa en las cuatro discapacidades, en lugar de una en particular como lo planteaba el Plan y Programa de estudio anterior. Sin dejar de lado que tienen la tarea de atender a toda la población que enfrente BAP estas “no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales” (SEP, 2018b, p. 24), entre ellas la población migrante.

México es un país con alta tasa migratoria, de acuerdo al Instituto Nacional de Migración INM (citado en Milenio, 2019) 207,814 mexicanos fueron deportados de los Estados Unidos solamente en el año de 2019. La mayoría son adultos con una carrera u oficio definido, pero también con hijos jóvenes, quienes regresando al país se insertan en las escuelas públicas, al menos temporalmente. Por otro lado, en el mismo año México recibió alrededor de 360,000 inmigrantes provenientes de distintos países y, aunque la mayoría son de habla hispana, se quedan varados en la frontera buscando transitar a los Estados Unidos, creando la necesidad de incorporar a los niños en las aulas.

Es una realidad que la migración es muy común en nuestro país, y se debe tener en cuenta que muchos niños han asistido a escuelas americanas, que tienen antecedentes del uso del idioma inglés o que tienen la necesidad de aprender el idioma. Por consecuencia es importante preparar a los futuros docentes para incluir el inglés en su práctica como parte de la enseñanza de asignaturas curriculares, como indica Krashen (2009) lo que la inmersión nos ha enseñado es que la enseñanza de las asignaturas, es enseñanza del idioma, si se hace de manera comprensible. De hecho, la instrucción a través de las asignaturas puede ser aún mejor que la clase de lenguaje para adquisición del idioma.

Sin lugar a dudas, cuando se habla de formación docente se debe hablar del proceso. En las Escuelas Normales se presenta una parte teórica y una parte práctica; es decir, los estudiantes adquieren el conocimiento en contenidos al mismo tiempo que los van aplicando. Es por esto que al estar trabajando el trayecto formativo de inglés, es importante que se lleve a cabo de la misma manera que las demás asignaturas, iniciando por el contenido para ponerlo en práctica en las aulas de los diferentes Servicios de Educación Especial; porque, como indica Richards (1991) la mayoría de los profesores desarrollan sus habilidades bastante temprano en su carrera; los docentes que ingresan a la profesión pueden encontrar sus esfuerzos algo

estresantes al principio, pero a través de la experiencia van adquiriendo un repertorio de estrategias de enseñanza que se practican durante toda su trayectoria.

En el mismo punto y después de la práctica, es muy importante llevar a cabo una autoevaluación con el fin de reflexionar acerca de las áreas que necesitan mejorar, así como considerar las razones que brindaron los éxitos en dicha actividad. Richards (1991) habla de la importancia de la Enseñanza Reflexiva, como él la llama, y que consiste en observar y reflexionar acerca de la propia práctica educativa y usar dichas observaciones y reflexiones como una manera de promover el cambio y la mejora continua. Es por esto que no solo es importante darles la oportunidad a los estudiantes normalistas para que practiquen la enseñanza del inglés, sino también proveer de retroalimentación y autorreflexión, para guiarlos hacia el compromiso que tienen con ellos mismos, su carrera y sus alumnos. Si no se propicia una autoevaluación y una evaluación reflexiva sobre su práctica, los esfuerzos pueden terminar siendo inútiles.

Por otro lado, en materia de la pertinencia sobre la adquisición y práctica de una segunda lengua en niños que enfrentan BAP con o sin discapacidad, Hambly y Fombonne (2012) mencionan que los niños con Trastorno del Espectro Autista que han sido insertados en educación bilingüe, no presentan ningún tipo de retraso en su desarrollo de lenguaje, por lo que el hecho de insertar un segundo idioma en las aulas de educación especial, no interfiere con el desarrollo de su lengua materna.

Apoyando en este mismo sentido, Klingner y Vaughn (1996) comentan haber encontrado una mejoría considerable en la comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual que han aprendido el inglés como segunda lengua. Por su parte Bird et ál. (2005) establece que no hay evidencia de repercusiones perjudiciales de bilingüismo en niños con Síndrome de Down, pues han obtenido resultados similares que los niños monolingües en desarrollo de lenguaje.

En el caso de los niños con discapacidad visual se ha demostrado que ellos pueden aprender una segunda lengua al igual que sus compañeros sin esta discapacidad (Aslantaş, 2017). Ahora, cabe aclarar que la discapacidad visual está conformada por un amplio espectro y la habilidad del niño varía en grados distintos dependiendo de las características individuales. Por lo tanto, no hay evidencia de que la enseñanza de un segundo idioma sea un obstáculo para estos alumnos, sino por el contrario, puede beneficiarlo aún más si cuentan con el antecedente del idioma inglés.

Por último, existe una constante preocupación por los docentes y los padres de familia sobre la interferencia de un segundo idioma en los niños que enfrentan dificultades en la lengua materna, argumentado que si no tienen bien consolidada la primera, mucho menos podrán aprender una segunda, y que además esta última vendría a complicar todavía más la comprensión general del lenguaje. Sin embargo, la investigación actual ha demostrado que tal afirmación no tiene cabida a la luz de los resultados de prácticas basadas en evidencia (Lowry, 2012). En esta misma línea Yelland et ál (1993) comprueban que los niños que están aprendiendo dos idiomas a la par, por muy limitado el tiempo de clase del segundo idioma, muestran un nivel significativamente más elevado de conciencia de palabras que sus compañeros monolingües, y que va avanzando conforme se va desarrollando el dominio de ambos idiomas.

Metodología

El presente trabajo es un Proyecto de Intervención de corte Cualitativo, en el cual participan los 26 alumnos inscritos en 3er semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa, de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana ENFT, ubicada en la ciudad de Tijuana, B. C. México, misma que se encuentra en la frontera colindante con Estados Unidos de América y que ha sido catalogada como la ciudad fronteriza más visitada del mundo.

Se llevó a cabo en los centros educativos que cuentan con Servicios de Educación Especial, de los cuales son dos CAM y siete escuelas con USAER asignados por la ENFT en distintas localidades de la ciudad de Tijuana, como parte de las actividades planteadas en el curso de Iniciación a la Práctica Docente en los Servicios de Educación Especial en 3er semestre, del Plan y Programa de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018. Se implementó a través de una práctica por 30 minutos sobre enseñanza de vocabulario, vinculado directamente con Pensamiento Matemático, para que en el proceso de consolidación, se pueda ofrecer una segunda oportunidad de adquisición del conocimiento a través del idioma inglés.

Este proyecto partió de un diagnóstico, en el cual se indaga acerca de los antecedentes familiares y personales de los niños con respecto al contacto con el idioma inglés, para luego conocer el nivel de manejo del mismo. Esta información se recabó por medio de un cuestionario de 11 preguntas que se les aplicó a los padres de familia y quienes no asistieron se les envió por escrito. Los alumnos generaron una planificación en el curso de pensamiento matemático, con base en las actividades propuesta en ella, se retoman elementos y se adaptan al idioma inglés para favorecer la consolidación de la competencia a desarrollar a través de la adquisición de vocabulario y repetición limitada del ejercicio matemático aplicado.

Se analizan los resultados del trabajo elaborado en las jornadas de práctica y se clasifican en cuatro categorías, con el fin de interpretar, enfatizar, discutir y concluir sobre las distintas necesidades y hallazgos que se encontraron durante los distintos períodos de la práctica. Dichas categorías se agrupan de la siguiente manera: *Acerca del centro*, *Acerca de los alumnos*, *Acerca de la práctica*, *Acerca del practicante*. Esta información se recabó a través de una encuesta en escala de Likert en Google Forms, así como por entrevista directa con los practicantes. Por su parte los estudiantes toman evidencia de su práctica a través de entrevistas, cuestionarios, fotografías, audio y video del trabajo realizado, cuidando la privacidad de los alumnos. Todos los resultados se llevan al aula para discusión, así como para la elaboración de un producto final que consistió en un proyecto integrador en vídeo, donde comparten su experiencia y reflexión.

Resultados

En los presentes resultados, agrupados en cuatro categorías, se muestran los hallazgos más relevantes que enriquecen el estado del conocimiento con respecto a introducir el idioma inglés en la práctica académica propia de los distintos Servicios de Educación Especial, mostrando la importancia y significancia del trabajo para atender niños anglohablantes, así como motivar a quienes no lo son, a aprender un nuevo idioma, independientemente de que enfrenten con discapacidad o BAP.

Acerca del centro

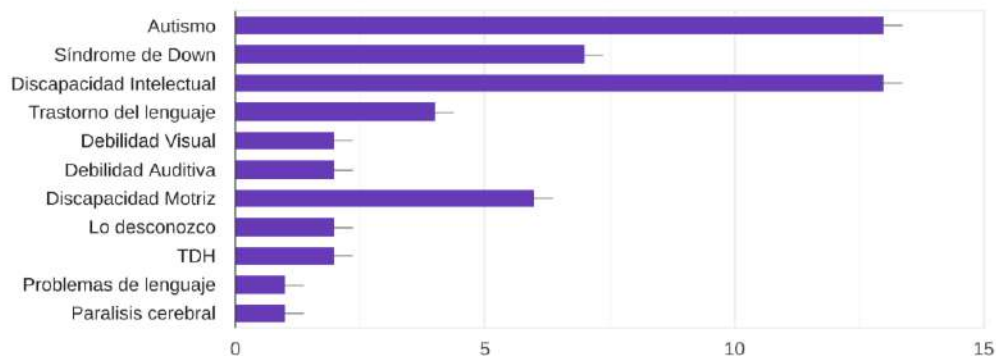
A continuación se analizan algunos aspectos relacionados con el tipo de centro y las características contextuales así como la pertinencia de la práctica. En dichas jornadas se abarcaron siete escuelas que han sido beneficiadas con USAER y dos CAM. En dichos centros, se atienden niños con diferentes discapacidades y/o trastornos como se muestra en el Gráfico 1, siendo Autismo y Discapacidad intelectual las más frecuentes, y posiblemente una pueda depender hasta cierto punto de la otra. De igual manera se atendieron los otros tres tipos de discapacidad, como lo son la discapacidad auditiva, visual y motriz; así como trastornos de lenguaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y síndrome de Down, sin dejar de lado todos esos niños que están en los centros y que aún no ha sido valorados por un especialista para determinar un diagnóstico.

La consigna para los practicantes fue que atendieran solamente a alumnos con discapacidad o que enfrentan BAP. La mitad de ellos atendieron a un solo alumno, mayoritariamente quienes sus centros fueron parte de USAER, a diferencia de los CAM que en su mayoría atendieron a más de seis niños a la vez. Por último, y para ilustrar un poco el alcance y la diversidad de grados que se trabajaron, mismos que enriquecen la muestra y la experiencia de la práctica en los futuros docentes, se atendieron tres grupos de preescolar, cuatro primeros, dos segundos, dos terceros, dos cuartos, un quinto y tres sextos de primaria, y la moda recayó en los grupos multigrado siendo nueve practicantes quienes atendieron esta modalidad.

Gráfico 1. *Trastornos y Discapacidades*

¿Qué tipo de discapacidad presentan tus alumnos? Selecciona todas las que apliquen.

26 respuestas



Acerca de los alumnos

Es elemental analizar la situación diagnóstica con los niños, en relación a su acercamiento con el idioma inglés, así como su contexto familiar y su manejo del mismo. Los resultados muestran que la mayoría tiene contacto con el idioma a través de sus familiares, siendo solo el 15,4% quienes no. A pesar de que la mayoría de los niños muestra tener contacto con el inglés en su día a día, no todos lo manejan en el nivel deseado.

Aunque en el Gráfico 2 se muestra que el 38.5% de niños ha llevado clases de inglés o bien, son hablantes, existe una percepción negativa con respecto a la prudencia del uso del idioma en las aulas de educación especial, pues aún ante las estadísticas, la mayoría de los docentes continúa con la idea de que no es relevante, y la percepción de los practicantes con

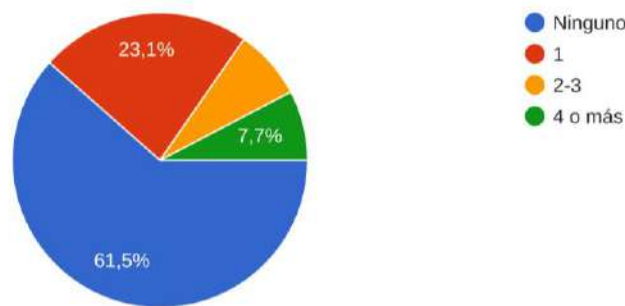
respecto a la valoración del grupo que se les asignó para su atención, consideran que muy pocos niños lo manejan, aunque cuatro niños han llevado clases de inglés con anterioridad, se consideraba que por su edad, la extensión de vocabulario no era tan amplio como la de un adulto nativo.

Sin embargo, se encontraron dos casos de alumnos que su primer idioma es el inglés, una niña nativa Americana con Síndrome de Down de preescolar en CAM y otra más con debilidad visual en 6to de primaria en USAER. La primera, enfrenta BAP por el idioma, aparte de lo que su propia discapacidad le representa, cuenta con “sombra” para apoyarla en traducción y adquisición del español; sin embargo, ya que solamente un miembro de su familia lo habla, su dinámica familiar es completamente en inglés y no vive la necesidad de comunicarse en otro idioma, por lo que presenta también un rechazo al español, dificultando su integración al aula de CAM. Por otro lado, la niña de USAER es bilingüe y no enfrenta esa barrera, sino la propia por su discapacidad.

Gráfico 2. *Antecedentes de estudios de inglés.*

¿Cuántos alumnos han tenido clases de inglés o lo hablan?

26 respuestas



Acerca de la práctica

Distinto a la percepción inicial de los practicantes con respecto al nivel de manejo del idioma por parte de sus alumnos, la puesta en práctica obtuvo distintos resultados. Uno de los hallazgos fue que en su mayoría tuvieron que hacer adecuaciones a su planificación; algunos por adaptar tiempos, pero otros, porque el nivel del grupo fue mucho más elevado de lo que esperaban. Si bien, los practicantes participaron de distintos niveles de atención en los alumnos, la mayoría tuvo buena respuesta con respecto a atención a la clase, respeto y el desarrollo de la actividad, ya con la participación de ellos. Algunos tuvieron alto grado de dificultad manteniendo el interés de los niños y solamente un practicante no logró que sus alumnos participaran, debido al tipo de diagnóstico que presenta ese grupo en particular.

Pese a las adversidades expresadas ya con anterioridad, la mayoría de los niños se mostraron contentos y participativos durante la práctica. En el Gráfico 3 se puede observar que el nivel de entusiasmo que mostraron los niños con respecto a la clase fue elevado, considerando que no todos se encontraban en situación favorable para llevar a cabo esta clase por su propia condición de discapacidad, principalmente en casos de autismo severo.

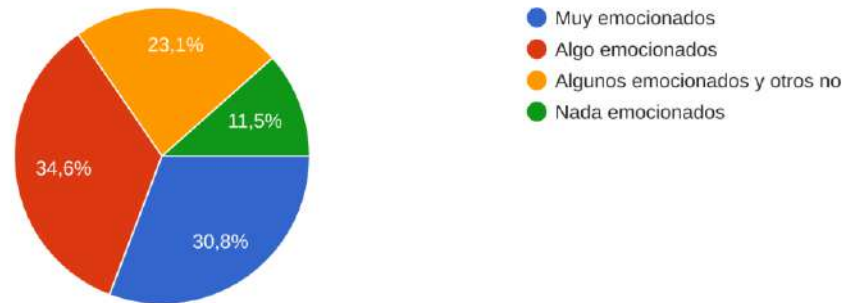
La meta final, era que los niños pudieran adquirir algo de vocabulario o bien que lo pudieran practicar. Los resultados obtenidos muestran que la mitad de los practicantes

reconocen un grado de aprendizaje en sus alumnos, mientras que los otros reconocen el interés, más no haber logrado un aprendizaje como tal, por el tiempo tan limitado y la falta de continuidad. Solo un practicante expresó no poder medirlo, ya que sus alumnos forman parte del grupo de autismo severo, y no han desarrollado habla aún.

Gráfico 3. *Reacción de los alumnos*

¿Cómo describes la reacción de los niños a la clase?

26 respuestas



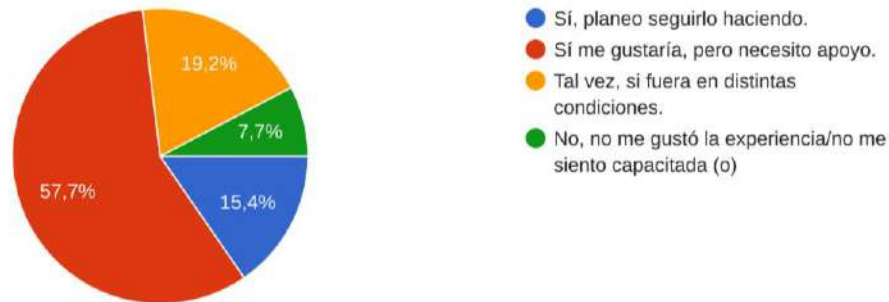
Acerca del practicante

Es importante que los normalistas lleven a cabo una reflexión de su práctica para que tenga un sentido, puedan identificar sus áreas de oportunidad y mejora, y a su vez, las áreas de éxito. Esto con la intención de motivar a los futuros docentes a continuar con la labor y de algún modo, acabar con el estigma que se tiene con respecto al uso del idioma en el aula. Como parte de la reflexión, se solicita que los practicantes consideren aquellos aspectos que cambiarían o mejorarían. Como se vio antes, muchos tuvieron que hacer ajustes; sin embargo, el tema más constante fue el tiempo asignado a la actividad, ya sea otorgado por el centro o en su propio manejo de la práctica. Otras constantes son la metodología de la enseñanza, los materiales y el contenido. Sin embargo, muchos de ellos hacen mención del grupo a quien estaba dirigido, pues algunos casos son muy severos y simplemente no es pertinente llevar una práctica a cabo.

Uno de los objetivos principales ha sido que los practicantes reconozcan la importancia de llevar el idioma al aula y motivarlos a continuar con la práctica. Con respecto a su experiencia, que en su mayoría fue favorable, se puede apreciar en el Gráfico 4 que el 15,4% afirma que lo seguirá practicando y el 57,7% afirma que lo seguiría haciendo si tuviese apoyo. Es por esto que es importante que los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa de las Escuelas Normales, puedan llevar los seis semestres de inglés, igual que el resto de las licenciaturas.

Gráfico 4. *Motivación para continuar con la práctica*

¿Te sientes motivada (o) a seguir dando inglés a tus alumnos en las siguientes prácticas?
26 respuestas



Es relevante añadir algunos comentarios de los practicantes con respecto a la respuesta de los niños en comparación con la disposición de los docentes acerca de llevar el idioma inglés a los Servicios de Educación Especial: “Dentro de la escuela las maestras de USAER y docente del grupo no querían que se realizara la actividad debido a que en la escuela no lo llevan a la práctica, ni como clase, pero todos los niños estaban interesados en aprender inglés y es una lástima que en la primaria no les den esa materia”. “Me frustró un poco que no me apoyarán en el USAER y que no me quisieran dar el espacio y casi me quedo sin aplicarla tuve que hacerla rapidísimo y considero que hubiera sido de más provecho si hubiera tenido más tiempo”.

Con respecto al nivel del grupo comentan: “me impresionó que mi grupo supiera más de lo que yo esperaba y se pudo realizar actividad bien y mejor de lo que yo esperaba”. “En general la actividad se desarrolló muy bien, la enseñanza del contenido fue fructífera, tanto que sobrepasó los saberes que iba a enseñarle rápidamente, por lo que tuve que enseñarle otro tema más”. “Me impresionó cuan interesados y atentos estaban mis alumnos en aprender más de la clase de inglés, ellos tiene demasiado interés nada más que no hay apoyo para implementar la materia y me agradó mucho que lo poco que les pude enseñar, lo tomaron”.

Por último, para ejemplificar el beneficio de llevar un segundo idioma al aula aunque los niños no sean hablantes, tenemos que algunos niños han encontrado la clase de inglés más interesante; así se estén viendo contenidos de pensamiento matemático, le han puesto mayor atención y su participación ha sido más fructífera cuando se juega con nuevo vocabulario, como comenta una practicante: “El niño no quiso participar en la actividad de matemáticas (en español) pero la de inglés le fue más interesante porque se tuvo que reducir el nivel de dificultad, sí participó en inglés y aprendió”.

Discusión y conclusiones

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESPE, debe reconsiderar el hecho de que Licenciatura de Inclusión Educativa lleva apenas tres de los seis semestres propuestos en 2018, siendo importante que puedan completar este trayecto formativo tal como lo hacen las otras licenciaturas. Esto favorecería a la adquisición del idioma y las prácticas profesionales de los alumnos normalistas, haciendo posible llevar el inglés a las aulas y de ese modo evitar que el idioma del docente represente una BAP para los niños anglohablantes.

Es importante proveer a los estudiantes normalistas de oportunidades de práctica de enseñanza del idioma inglés para llevarlos a la reflexión sobre la pertinencia de su uso en el aula, guiarlos a identificar posibles casos de niños anglohablantes, ofrecer a los niños hispanohablantes la oportunidad de comunicarse en un segundo idioma, aprender otros vocablos, así como fortalecer los conocimientos de las asignaturas a través del inglés.

Se debe trabajar en acabar con el estigma de que por ser Servicios de Educación Especial, los niños no son capaces de hablar un segundo idioma, no lo hablan, no es benéfico, no lo necesitan o no les sirve. Se ha comprobado que la mayoría de los niños que ingresan a estos centros, son tan capaces como cualquier otro, de manejar y comunicarse en este idioma (con sus notables excepciones) y que el beneficio de hablar un segundo idioma va más allá del poderse comunicar en una segunda lengua, sino que su desarrollo de lenguaje se ve favorecido al adquirir nuevas maneras de comunicarse, mismo que no interfiere con la lengua materna o el idioma meta.

Se concluye que las reflexiones por parte de los practicantes normalistas han sido clave para establecer la necesidad y pertinencia de llevar el idioma inglés a las aulas de los diferentes Servicios de Educación Especial, ya que dentro de su experiencia pudieron observar los beneficios de hacer partícipes a los niños de un segundo idioma, e identificaron la necesidad de la inclusión para los casos de anglohablantes detectados en este primer acercamiento. Así mismo, los practicantes normalistas reconocen la importancia de continuar su preparación en materia del uso del inglés como lengua escolar.

REFERENCIAS

- Aslantaş, T. (2017). *Foreign language education of visually impaired individuals: Review of pervasive studies* [Enseñanza de la lengua extranjera en personas con discapacidad visual: una revisión general]. *Ihlara Journal Educational Research*, 2 (2), 95-104
- Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). *The language abilities of bilingual children with Down syndrome* [Las habilidades de lenguaje en niños bilingües con Síndrome de Down] *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- CEVIE (2018), *Planes de Estudio 2018*. México: SEP
<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>
- DGESPE (2018). *English III: Sharing information and ideas* [Inglés III, Intercambio de información e ideas]. México: SEP.

- Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). *The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders* [El impacto del desarrollo del lenguaje en niños con espectro autista en ambientes bilingües]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1342-1352.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. México: Autor.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). *Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language* [Enseñanza Recíproca de comprensión lectora para niños con discapacidad intelectual que usan el inglés como segunda lengua]. *The elementary school journal*, 96(3), 275-293.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [Principios y Práctica en la Adquisición de un Segundo Idioma]. US: University of Southern California.
- Lowry, L. (2012). Can children with language impairments learn two languages? The Hanen Centre. Recuperado de <http://www.hanen.org/SiteAssets/Helpful-Info/Articles/can-children-with-language-impairments-learn-2-lan.aspx>
- Milenio (2019). *En 2019 más de 207 mil mexicanos fueron deportados: INM*. Consultado el 27 de diciembre 2019 en [Más de 207 mil mexicanos fueron deportados en 2019](#)
- Richards, Jack. (1991). *Towards Reflective Teaching* [Hacia la Enseñanza Reflexiva]. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/265934213_Towards_Reflective_Teaching
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a) Plan y programa de estudios para la educación básica. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017b). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México. Autor
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2004). Plan de estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial. México: Autor.
- UNIVISION (2019), *Flujo migratorio de 2019 en México rompe récord y supera en más de 200% la cifra registrada en 2018*. Consultado el 20 de enero de 2020 en [Flujo migratorio de 2019 en México rompe récord y supera en más de 200% la cifra registrada en 2018](#)
- Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). *The metalinguistic benefits of limited contact with a second language* [Los beneficios metalingüísticos del contacto limitado con una segunda lengua]. *Applied psycholinguistics*, 14(4), 423-444.

ENSEÑANZA NATURAL: UNA ALTERNATIVA PRÁCTICA PARA EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Zepeda Santiago
Darlene Cristina

darlenezepeda@edubc.mx

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 32

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

La presente muestra de investigación surge a partir de las dificultades a las que se enfrenta la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en un centro educativo respecto a la orientación e intervención hacia la educación regular ante el nuevo modelo educativo con enfoque inclusivo. Ha significado la reorientación de la práctica docente desde el funcionamiento de la Educación Especial y del resto de los agentes educativos implicados partiendo de un estado de corresponsabilidad dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Se replantea los modelos de enseñanza para lograr de forma práctica, satisfacer el acceso al aprendizaje de todos los alumnos atendiendo la diversidad y en especial aquellos en situación de vulnerabilidad desde la corriente pedagógica del naturalismo que facilita a partir de las experiencias la aplicación de un Diseño Universal de Aprendizaje favoreciendo la inclusión y con ello el desarrollo de competencias para la vida.

Palabras clave: *Naturalismo, enseñanza, experiencias, inclusión, competencias.*

Planteamiento del problema

A raíz del surgimiento del actual modelo educativo en México conformado por cinco ejes rectoriales en el cual se integra el denominado INCLUSIÓN Y EQUIDAD para orientar, disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan los alumnos dentro del sistema educativo, debiendo este responder con equidad e inclusión como principios de la educación independientemente de la lengua, género, origen étnico y cultural, discapacidad o condición socioeconómica (SEP, 2017) significando el comienzo de un proceso de transición de los centros educativos mexicanos hacia un sistema social y educativo inclusivo que aún falta ser determinado en la realidad de las escuelas.

Tras la llegada del enfoque inclusivo a partir de distintos fundamentos jurídicos tanto en el ámbito internacional como nacional (SEP, 2018) que busca dejar de lado el enfoque clínico, apostando por uno más humanista, se ha traído junto al Modelo Educativo la Estrategia de Equidad e Inclusión la cual tiene como objetivo “favorecer que las escuelas de educación básica transiten hacia una educación cada vez más inclusiva con base en un diagnóstico y una ruta de trabajo por escuela”, el cual consiste en acciones determinadas con base a las condiciones educativas en las escuelas de educación regular y en los servicios de educación especial desde tres dimensiones: cultura, política y prácticas.

Esta estrategia propone a la Guía para la Educación inclusiva-Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la estrategia INDEX, Booth, T. and Ainscow, 2011), que sugiere evaluación y acciones en sus tres ámbitos de acción; la cual se encuentra avanzando de forma gradual en materia de culturas y políticas sin embargo, dentro de las prácticas existe un puente amplio que en la realidad no se ha cruzado consistente en 1. La eliminación de las BAP, 2. El uso de apoyos, 3.0 la implementación del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y 4. Ajustes razonables para crear un curriculum accesible a toda una población. Esto se debe a una deficiencia tanto de conocimiento y de implementación de dicha estrategia en los centros educativos; debido a la falta de divulgación de información y por el arraigo de métodos y modelos de enseñanza tradicionales que chocan con la ejecución de este enfoque inclusivo que pone al alumno al centro del sistema educativo y parecen a perspectiva de los profesores regulares en las escuelas públicas dificultar más su trabajo al tener que diversificar la intervención frente a poblaciones grandes de alumnos dentro del aula y el lograr llevar a cabo la inclusión de quienes enfrentan barreras.

Esta discrepancia entre las políticas que el sistema educativo ofrece y la ejecución en la realidad está dificultando que en cuestiones prácticas se garantice el derecho a la educación de todos los alumnos desde el desarrollo de competencias para la vida que le permitan al alumno sea cual sea su condición adquirir las herramientas necesarias funcionales para la vida y para un desarrollo integral por lo que se ve la necesidad de un modelo de enseñanza que basado en este enfoque inclusivo garantice el aprendizaje de todos los alumnos a partir de un Diseño Universal de Aprendizaje aplicable para todo el estudiando con estrategias prácticas que permitan reorientar la labor educativa desde distintas postulaciones teóricas sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje que en su conjunto contribuyen a la ejecución de tales propuestas que el sistema ofrece.

Marco teórico

Rousseau, uno de los principales exponentes del naturalismo pedagógico también denominado pedagogía no directa o educación libertaria, y el cual habría de plasmar con su teoría educativa en la obra *El Emilio* (1762), determinó su origen en el empirismo británico, basando el conocimiento en la experiencia (Viñoles, 2013). Esta corriente fue propiciada por la Ilustración a partir de los cambios culturales, políticos, intelectuales, sociales y educativos que el racionalismo trajo consigo; donde surge una defensa del naturalismo: “El retorno a la naturaleza fue la solución adoptada para acabar con la educación tradicional.” (Vilafranca, 2012); ya que para él esta última se basa en el perfeccionamiento de la inteligencia y el espíritu dejando por un lado la actividad somática.

Para el autor lo natural es lo original, lo valioso radica en lo que mantiene ese estado y precisa su búsqueda para orientar la educación (Vilafranca, 2012). Entre los principios filosóficos de su pedagogía naturalista está el respeto a cada etapa. Su propuesta se basa en considerar la infancia como etapa determinante para el desarrollo y en el respeto al aprendizaje autónomo del niño (Vilafranca, 2012). En otras palabras (Viñoles, 2013), su síntesis se resume a lo siguiente:

“[...] se permite en el niño el desarrollo solo bueno de su identidad, sus cualidades y sus habilidades naturales, permite el desarrollo en base a juegos, movimientos y experiencias vivenciales. El ambiente pedagógico es lo más flexible posible, permite la libertad de los estudiantes; el profesor es un simple auxiliar, amigo de la expresión libre original y espontánea del educando.” (p. 10)

Se opone al abuso del verbalismo exagerado y educación ecléctica que recibe el niño en la escuela tradicional donde el docente es el eje central y se caracteriza por evaluaciones cuantitativas, un modelo pedagógico primitivo y no alejado de la realidad actual de las escuelas mexicanas, el cual limita los cambios sociales y potencial creativo (Viñoles, 2013):

“[...] la relación que establece el docente con los estudiantes es vertical y excluyente, estableciendo una postura de docente transmisor y estudiante receptor, en este tipo de modelo se considera al docente como el “especialista” o “intelectual” que tiene dominio total de la asignatura y los estudiantes sólo adquieren conocimiento.” (p. 9).

Debe centrarse el proceso educativo no en la enseñanza sino en el aprendizaje a partir de las inquietudes del niño, no privándolo de los conocimientos sino respetar su desarrollo (Vilafranca, 2012), base central del actual Modelo Educativo (SEP, 2017) en sus principios pedagógicos.

Para esta corriente el aprendizaje se basa de la experiencia directa, postulación que la Escuela Nueva traería consigo; además de ser a través del juego y la diversión: “[...] respetando los movimientos que la naturaleza exige al niño. La acción educativa, así entendida, estriba en proporcionar al educando algunas experiencias sencillas, nucleares, de tal modo que una vez conocidas pueda inducir las complejas” (Vilafranca, 2012). Los modelos tradicionales se han basado en la introducción de contenidos complejos que no responden a los aprendizajes previos de los alumnos y con materiales didácticos que si bien

pueden ser atractivos a la vista, no cumplen una función pedagógica complicando la transferencia de los aprendizajes a la vida real por la dificultad de comprensión desencadenada por la falta de consideración los diferentes estilos, ritmos y características de aprendizaje unificándolos en un mismo método de enseñanza para orientar la intervención educativa atendiendo a la diversidad de alumnado incluyendo aquellos que enfrenten barreras para el aprendizaje asociadas o no a una discapacidad (SEP, 2017).

La participación y acceso hacia el aprendizaje de la población vulnerable dentro de las escuelas debido a los modelos de enseñanza tradicionales a los cuales si bien pueden responder algunos alumnos, ha significado dificultad de comprensión para la asimilación de los contenidos y el uso en la vida cotidiana de otros dada la estructura de contenidos que involucran la generalización de aprendizajes y que son de contenido abstracto, habilidades que se pueden ver afectadas debido a estas barreras contextuales metodológicas (SEP, 2018). Garantizar la participación de los alumnos incluye el desarrollo real de competencias para la vida que plantea el programa (SEP, 2018):

La movilización de saberes ante circunstancias particulares, se muestran en la acción, por ejemplo, la competencia comunicativa se manifiesta al hablar o al escribir y la competencia motriz al moverse. De ahí que un alumno sólo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (p.101).

El desarrollo de las competencias a partir de este enfoque de enseñanza natural facilita a partir de la experiencia la vinculación de la teoría a la práctica; siendo compatible para la diversidad de población estudiantil atendiendo de esta manera el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) que si bien tiene su origen en el ámbito arquitectónico, ha sido trasladado al ámbito educativo siendo definido como “[...] el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades.” (SEP, 2018), este se centra en un currículo, objetivos, contenidos, materiales y evaluación dirigidos hacia todos.

Esta se facilita cuando surge en la misma situación de aprendizaje desde una metodología que considere la forma natural de adquisición del aprendizaje para que lo vuelva significativo (Ausubel, 1976) y apoyándose de todos los estímulos que la naturaleza o situación natural puede brindar a los estudiantes, además de que se origine en el mismo contexto donde se suscita para ahí mismo generar la acción; en un ambiente de inteligencias compartidas que se vale de instrumentos físicos, sociales y simbólicos (Perkins, 2000) para el cual puede intervenir la creación de ambientes de aprendizajes comprendido por el plan de estudios vigente como: “[...] un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado” (SEP, 2018, p.198). Siendo ahí donde entra desde el Naturalismo la Enseñanza primordialmente en los contextos naturales donde se desarrolla el alumno: “El proceso de enseñanza/aprendizaje en contextos naturales permite hacer que la situación de enseñanza sea más comprensible (funcional) y aumenta el uso generalizado del lenguaje.” (García, 2002, p.138).

La enseñanza es respetuosa con el desarrollo natural: “Por ello, el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a.” (Pérez, 1996, p.80). Este método replantea la intervención no solo de la Educación Especial desde la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (SEP, 2011) como principal promotor de la inclusión, sino que lleva a los agentes educativos frente a grupo a poder asumir su parte frente a este enfoque (SEP, 2018) desde las estrategias pertinentes que asemeja la enseñanza a la situación natural.

El modelo naturalista en su origen no requiere ser evaluado, más que la propia evaluación del alumno; simplemente el evaluador naturalista se encarga de reunir datos en su contexto, analizarlos para concretar y plantear propuestas, repitiendo nuevamente el proceso como generador de nueva teoría educativa; sin embargo el modelo en su radicalidad no garantiza un aprendizaje significativo ya que la evaluación del alumno por sí solo no es garantía; es por ello que de sus principios esenciales derivaron otras tendencias pedagógicas como lo es la positivista, activa, pragmática y tecnológica (Neopositivismo, estructuralismo, ciencismo), así también didácticas como la conductista, activa y cognitivista (Chávez, Deler y Suárez, 2009) que los han llevado a la trascendencia desde una corriente social que subleva a un plano comunal la naturaleza del hombre y donde también el alumno vive experiencias de acuerdo a sus necesidades siendo activo en su aprendizaje (Viñoles, 2013) siendo estos los fundamentos de la denominada Nueva Pedagogía o Nueva Escuela.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa con enfoque etnográfico bajo la técnica de observación directa a dos grupos de la escuela primaria Belisario Domínguez T.M en donde se encuentran incluidos alumnos atendidos por el área de aprendizaje de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 32 perteneciente a la Zona 02 de Educación Especial del Sistema Educativo Estatal en la ciudad de Ensenada B.C.

GRUPO	TOTAL DE ALUMNOS	ALUMNOS QUE ENFRENTAN BAP ASOCIADAS O NO A UNA CONDICIÓN
4 A	26	6
6 A	27	2

La selección de los estudiantes a evaluar en estadística fue de acuerdo al alcance tenido por los tiempos y procesos que atraviesa el equipo de apoyo para su intervención, dado que comienza al inicio del ciclo con la identificación de alumnos que enfrentan las barreras y las mismas en los diferentes contextos (escuela, aula y sociofamiliar) para priorizar los casos y determinar un plan de trabajo que contribuya a eliminarlas o minimizarlas desde la intervención en los mismos contextos. Otro de los procesos que atraviesa el servicio se basa en la orientación y asesoría, acompañamiento a los profesores

de grupo y a la comunidad en general incluyendo a los agentes educativos a partir de divulgación de información, charlas de sensibilización sobre la inclusión, frisos informativos, trípticos, facilitación de material de trabajo, realización de ajustes curriculares, recomendaciones y sugerencias.

Se realiza una evaluación pedagógica que en vinculación a la realizada por los profesores de grupo arroja las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos con el objetivo de reorientar las intervenciones y beneficiar el desempeño académico. Con esta premisa se diseñó en función del plan y programa de estudios y las propuestas que el INDEX brinda sobre la flexibilidad del currículum y la transversalidad de las mismas, dos situaciones didácticas plasmadas en una planificación diseñadas bajo el enfoque de la enseñanza natural con el objetivo de beneficiar el acceso de todos los alumnos de los dos grupos evaluados al contenido y crear una experiencia de aprendizaje verdaderamente inclusiva y significativa para su vida siendo evaluadas a partir de una rúbrica con base a la observación directa de los resultados que mostraron los alumnos priorizados respecto al contenido a partir de misma situación de aprendizaje en relación a los contenidos que establece el plan de estudios.

Caracterización de la población de estudio

Los alumnos pertenecen a una escuela con un contexto particular y contemplarlo es de vital importancia debido a que el análisis del alumno por sí solo no nos permite comprender las necesidades de este, pues éstas son influenciadas por el ambiente en el que se desarrolla (Coma, 2005). La escuela ubicada en la Colonia Margaritas, se encuentra en una zona de bajo impacto económico y difícil acceso en cuanto a medios de transportes. Se enfrentan a situaciones económicas decadentes, y de alto riesgo en inseguridad; factores que causan una falta significativa del alumnado y el acompañamiento por parte de padres derivado de pertenecer a familias monoparentales con condiciones que los obliga a trabajar jornadas completas y en algunos casos, por tener expectativas bajas en cuanto al desarrollo de sus hijos.

Una porción mínima acude cuando se les solicita, o se involucran en el desempeño de sus hijos en la medida que sus posibilidades se los permite asistiendo a los llamados del equipo de USAER o de los profesores titulares; mientras que la mayoría no da seguimiento a orientaciones con relación a sus hijos en las canalizaciones necesarias para llevar el proceso de intervención, tienen ausencias constantes e imposibilidad de apoyos externos aun sea de fácil acceso en cuestiones económicas causando barreras en el contexto sociofamiliar.

Los dos grupos evaluados están dirigidos por dos maestras mujeres, el grupo de cuarto está conformado por 26 alumnos mientras que sexto lo está por 27 estudiantes habiendo en el primer grupo barreras asociadas a condiciones como un alumno con TDAH, una niña con DSA (Dificultad Severa de Aprendizaje), uno con Discapacidad Psicosocial, uno con DSC (Dificultad Severa de Comunicación); y tres que enfrentan BAP en el contexto sociofamiliar y del aula. En el segundo grupo se encuentran dos alumnos que enfrentan

barreras asociadas a DI (Discapacidad Intelectual). Los estilos de aprendizaje de los alumnos priorizados son visual, kinestésico y auditivo; predominando los tres estilos.

Experiencias de aprendizaje

En cuarto grado se trabajó con el tema de ángulos incluido en el programa de estudios del grado. Se les ubicó en de biblioteca ya que hay mesas y permite la agrupación más relajada a comparación de los mesabancos de clase. Se les solicitó buscarán objetos que tuvieran una abertura y estuvieran unidos por dos lados. Una vez que los alumnos buscaron encontraron un compás, un cuaderno y unas tijeras. Se explicó el concepto y se dejó una lámina en el pizarrón con la información ilustrada para beneficiar aquellos alumnos que requieren apoyos visuales y la ejemplificación real del tema relacionado el ángulo con la abertura de una boca de cocodrilo para a partir de ello ofrecer estímulos que favorezcan su memorización y comprensión. Se dividió en equipos pequeños de tres alumnos, lo que permite el intercambio de perspectivas, colocándolos fuera de biblioteca en distintos espacios con un objeto específico a observar entre los miembros para identificar de qué manera podían observar ahí o hacer uso de los ángulos.

Entre las situaciones que se les dejó fueron de la vida cotidiana: STOP, abanico de mano, reloj, abrir puertas, cancha de futbol, abertura de un frasco, techo de la tiendita. Se les invita a investigar cómo medir estos ángulos donde iban estableciendo posibles soluciones. Se les hizo un planteamiento real para calcular la cantidad de grados que le integran donde los alumnos que enfrentan barreras y tienen dificultades para acceder a los contenidos comenzaron a hacer asociaciones y sacar sus propias interpretaciones de la funcionalidad en su vida diaria de los ángulos como en el caso de la abertura de un cierre de chamarra y la visibilidad del chaleco que hay debajo el cual depende de la medida de ese ángulo. En la intervención de sexto se aborda en la asignatura de geografía los recursos naturales organizando al salón a un círculo, dado que la organización diaria del grupo es en líneas todos los mesabancos.

Bajo este clima de socialización se comienza cuestionar la procedencia de las prendas que los alumnos traen puestas, y con base a sus preguntas se presentan conceptos que dada la estructura léxica e interés permiten su fácil asociación al significado. En el patio de la escuela sobre el suelo de tierra a costas de los árboles son llevados los alumnos donde tras los conocimientos previos y la duda comienzan a identificar la utilidad de esos espacios y recursos en la elaboración de productos como lo son el suelo, las plantas y el sol, mismos que ellos al contacto iban relacionando e infiriendo el proceso para la elaboración de otros productos de uso cotidiano y los recursos naturales de su ciudad así como la actividad económica que ellos producen, enlazando dicho contenido con la historia sobre el tratado de libre comercio de México con otros países y sobre la composición química y matemática de la manufacturación haciendo un enlace transversal entre las distintas materias como lo propone el INDEX. Se hace una vinculación con el agua y estos productos como derechos humanos y desarrollo sustentable, orientación que la estrategia quiere brindar a los contenidos a manera de que resulten realmente significativos con los alumnos y al ser objetos

concretos los que se les presentaron permiten la asociación y aprendizaje significativo. Se mostraron implicados, interesados en la experiencia.

Experiencias de enseñanza

Son escasos los docentes de la educación regular que manejen otra metodología de enseñanza fuera de la tradicional. Se carece la información sobre las características del aprendizaje, etapas del desarrollo, funciones implicadas en el proceso de aprendizaje y la pertinencia de estrategias de enseñanza basadas en objetos concretos o para la vinculación de la memorización y comprensión a manera de que generen aprendizajes funcionales para la vida. Todo queda en teoría que tarde o temprano puede desaparecer, perdurando únicamente aquellos contenidos que se memorización mecánicamente y que en el caso de alumnos con alguna de condición de discapacidad se ve afectada. Los docentes manejan cierta información sobre los protocolos y garantías para hacer una escuela inclusiva pero se siguen manteniendo prácticas tradicionales.

Muchos se muestran interesados pero al igual que los alumnos, carecen de estrategias específicas o métodos para poder llevarlo a la práctica ya que toda la información y sugerencias se manejan de forma teórica. La mayoría, delegan la intervención de los alumnos que enfrentan BAP únicamente al servicio de USAER, aun cuando el actual Modelo Educativo (SEP, 2018) considera el desarrollo del alumno integral y plantea la inclusión educativa como una tarea de todos y siendo el aula en contexto donde los alumnos pasan la mayoría del tiempo y el espacio propicio para en colaboración a los compañeros construir un aprendizaje.

Resultados

Todos los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje en la participación accedieron y participaron del contenido curricular trabajado en las intervenciones, mostraron interés por la clase y lograron la comprensión y vinculación con su vida cotidiana a partir de las nociones que iban adquiriendo tras la búsqueda de información en las experiencias llevándolo de una etapa del aprendizaje a otro con respecto a su propio proceso.

Discusión y conclusiones

Fueron solamente dos grupos evaluados, una población pequeña y donde prevalecen alumnos que enfrentan ciertas condiciones, estando en proceso de continuación esta investigación que se pretende extender a otros grupos donde existen otro tipo de barreras para determinar si es compatible con todo el sector educativo. Se concluye que al menos en estos contenidos es posible la vinculación de las materias, el uso de materiales que faciliten la manipulación y la comprensión del uso, creando verdaderas competencias y siendo significativo el aprendizaje. La utilización de una metodología empleada en el contexto donde el alumno se desenvuelve de forma espontánea, permite la vinculación de la tan difícil

tarea de aplicar los conocimientos a la práctica y el pleno acceso y participación a la educación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Chávez, Deler y Suárez (2009) Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica. Cuba: educación cubana, pp.
- Coma, R. & Álvarez, L. (2005). Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica, pp. 45-66.
- Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015) Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares; (Booth, T. and Ainscow, M, trad.) Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). (3ra edición, obra original publicada en 2011).
- García R. M. T. (2002), Programa compensador del lenguaje oral, en Intervencion en audicion y lenguaje. Casos prácticos de Juan de Dios Martínez Agudo et. al, España, EOS Universitaria, pp. 287-303.
- Pérez G. Á. (1996), Enseñanza para la comprensión, en J. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, 5a ed. Madrid, Morata, pp. 78-103
- Perkins, D. (2000) Las aulas: El papel de la inteligencia repartida. La escuela inteligente. Del adiestramiento de memoria a la educación de la mente. México: SEP. Pp. 135
- Secretaría de Educación Pública (2006) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México. pp. 7-128 Recuperado de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave, p. 101 https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018) Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. pp. 18-21 Recuperado de: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018) Formación y desarrollo profesional de los maestros y Principios pedagógicos de la labor docente en El planteamiento curricular. Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. pp. 7-216 Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Vilafranca M. I (2012) La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudemonista. Barcelona. Educación e Historia: Revista de Historia de la Educación, No. 19, pp.35-53.
- Viñoles M. A (2013) Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. HumanArtes: Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación, No. 3, pp.7-20

Estrategias de aprendizaje incluyentes para atender a la diversidad en un grupo de 3^o preescolar

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Autor; Johana Ramírez Aguilar (Estudiante 8^o Semestre LEPREE)

Colaborador: Mtra. Socorro García Martínez

Resumen

El presente trabajo de investigación surgió de la inquietud y necesidad por atender a un problema de la práctica docente, planteando su estudio con un enfoque cualitativo, desde el paradigma de la investigación-acción, a partir de las percepciones que existen sobre la atención a la diversidad y basado en el diseño de estrategias de aprendizajes incluyentes. Con el objetivo de reflexionar la práctica docente a través del análisis de la experiencia para atender problemáticas del grupo centradas en la inclusión, la convivencia y el respeto, para desarrollar la competencia didáctica a través de mejorar la práctica al propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con la intención de intervenir al analizar las acciones humanas y las situaciones que ocurrieron en su desarrollo. En el caso de este estudio se partió de una problemática de la experiencia docente la cual fue considerada para su mejora a través de esta metodología. Entre los primeros hallazgos se encontró que atender a la diversidad, conlleva respetar las capacidades cognitivas, afectivas y motivacionales del estudiante, como base de la educación comprensiva y porque toda diversidad supone atender necesidades, hace falta sensibilizar a sus iguales para lograr la inclusión ante la diversidad.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, ambientes de aprendizaje, adecuaciones curriculares, estrategias didácticas.

Planteamiento del problema

A lo largo de la formación inicial docente durante las jornadas de práctica con el análisis y reflexión de la experiencia, identifiqué que era necesario propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos de tercer grado preescolar, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, en particular para Yoali quien presenta parálisis cerebral mixta, espástica distónica, cuadriparesia nivel 5, con problemas de lenguaje. Y para atender a quienes han presentado un alto nivel de ausentismo porque al estar dentro del aula ha de tomarse en cuenta esta diversidad áulica.

Una causa identificada es la falta de sensibilidad para diseñar estrategias que atiendan a sus necesidades de aprendizaje en un grupo en el que está presente la diversidad y la exclusión por sus diferencias. Identificando que, entre algunas de sus causas, están las actitudes de desinterés en las actividades manifestándose en la práctica de la siguiente manera [*...mientras les repartía las hojas de la actividad, mencionaba nuevamente las indicaciones, cuando a Hugo le dije - apúrate tienes que trabajar -, él me respondió: -yo no voy a hacer nada, no quiero- insistí en que tenía que hacerlo, pero no atendí a esa manifestación y lo dejé así por pensar que no lo lograría...*] RA-02/12/2019. Córdoba (2008) refiere que la discapacidad es una cuestión de integración – inclusión de las personas en la sociedad, donde la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones creadas por el ambiente social- en este caso puedo mirarme como parte de ese ambiente social que limita su desarrollo en el aula, por lo que es necesario reflexionar sobre la discapacidad física y social del grupo para desarrollar estrategias que promuevan su inclusión social, identificándolo como un problema de la práctica, de la institución y del grupo social en donde esta se desarrolla.

A través de la experiencia observé que la falta de atención a la diversidad propiciaba que empleara como estrategia el tono de voz alto y una actitud de intolerancia, en ocasiones pretendía generar miedo para lograr que guardaran silencio y atendieran, [*... grité - pongan atención, porque no voy a estar repitiendo lo que van a hacer, Hugo comentó -usted se ha vuelto una maestra mala como la del otro grupo...-ignoré su comentario sin comprobar si todos habían comprendido. Melany buscó la aprobación y le contesté – ¡ya dije lo que tenía que decir! -]* RA-12/12/2019. Describiendo lo que Chisvert, Ros y Horcas (2013) citados por (Balongo & Mérida, 2017) refieren que, “*en una escuela inclusiva es fundamental que el alumnado viva experiencias de colaboración, de participación y de reflexión (auto reflexión) crítica en las aulas y centros educativos y que la relación del profesorado sea cálida y amable, a la vez que exigente*” la actitud como docente novel en esta aula donde se vive la diversidad, puede verse que no ha logrado su propósito de

promover una escuela inclusiva, lo que me llevaría a generar una relación cálida y amable pero sin dejar de ser exigente.

Un caso de especial atención es Yoali de quien olvidaba su presencia en el aula o dicho en otras palabras no la tomaba en cuenta para la realización para las actividades, ya que una de mis ideas era que al tener un alto grado de discapacidad creía que no podía hacer nada por ella, debido a su limitación física, a pesar de lo notorio que puede ser su presencia con frecuencia ignoraba su presencia, prueba de esto lo describí continuamente en el diario: *[...el día de ayer asistieron las enfermeras del centro de salud a repartirles vitaminas a los niños, dejaron medicamento para quienes no habían asistido y sobró una dosis, la maestra titular comentó que alguien faltaba de llevar sus vitaminas, pero no recordaba quien era, e inclusive enlistamos a los niños, pero no le identificamos... a la mañana siguiente la maestra cuestionó ¿sabes quién nos faltó?, - Yoali- respondí -¡sí, de verdad es Yoali!-...]* RA-05/12/2019. Identificando que uno de los problemas que aqueja a la práctica, es la exclusión, al no saber cómo atender sus necesidades de aprendizaje en esa diversidad presente. Comprendiendo que *“la discapacidad no es una enfermedad, es una condición. Es un estado de vida del individuo y tiene una relación sumamente estrecha con el entorno y la accesibilidad al mismo”* (ITESM, 2012). Percibiendo que la falta de sensibilidad para comprender aquello que la alumna requiere, y tener acceso a una vida digna, dependerá de las personas con las que se relacione, en consecuencia, la falta de comprensión de lo que es capaz de realizar con la ayuda de terceros, se ha tornado en una limitante del entorno escolar y en consecuencia de exclusión.

Para generar el apoyo a Yoali, una de las estrategias implementadas en el grupo fue que asumieran la responsabilidad de ayudarlo en las actividades, sin embargo, lo olvidaron con frecuencia *[...Alfredo dibujó los alimentos para tener una buena alimentación y cuando terminó se fue a platicar con sus compañeros, y no se tomó el tiempo para realizar la actividad en conjunto con Yoali, y su hoja quedó en blanco. No le di la importancia debida, pasé desapercibido apoyar a Yoali y solo realicé comentarios recordando que debían apoyarla...]* RA-24/10/2019 Para promover la comprensión de las diferencias individuales, los profesores en las aulas inclusivas deben hacer un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de sus clases hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes. Esto es esencial para un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula... (Arnaiz Sánchez, pág. 19). Reflexionando que es necesario atender a las diferencias individuales y sensibilizar al grupo para generar actitudes de respeto y apoyo a Yoali en el aula.

Otro factor que indudablemente afectó la práctica para lograr un clima de inclusión, fueron las concepciones de los padres de familia con la presencia de Yoali en el aula, al tener que

compartir el material con sus compañeros y pensar que ello afectaba el desarrollo de sus hijos, [... *la poca comunicación y el miedo a hablar con los padres de familia me limitó a sensibilizarlos para cambiar sus ideas y actitudes respecto a la situación de Yoali y la necesidad de integrarse a un grupo regular...*] RA-19/12/2019. La familia es un pilar fundamental para la inclusión, ya que muchas de sus creencias de lo que aparentemente está bien para sus hijos, permean indudablemente en las acciones que ellos manifiestan (ITESM, 2007), ideas que las demuestran en acciones dentro del plantel escolar o al ser reprendidos por sus padres cuando los ven que conviven con ella. Comprendiendo la necesidad de sensibilizar a este sector social para que Yoali sea incluida y apoyada.

Concluyendo que la falta de atención, las formas erróneas de actuar, no reconocer la diversidad, generó que no lograra la inclusión y no sensibilizara a los alumnos y padres de familia dejando a un lado a quienes demandaban mayor atención. Planteando como preguntas de investigación la siguiente; ¿Qué estrategias de enseñanza diseñar para propiciar una educación inclusiva que atienda a la diversidad en un grupo de 3° preescolar?, ¿Cómo atender a la diversidad en un grupo de tercero preescolar? ¿Qué estrategias implementar para generar espacios de aprendizaje incluyentes?, con el objetivo de reflexionar la práctica docente a través del análisis de la experiencia para atender problemáticas del grupo centradas en la inclusión, la convivencia y el respeto, desarrollar la competencia didáctica a través de mejorar la práctica al propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos de tercer grado de preescolar y diseñar estrategias didácticas a través de la indagación para promover la inclusión y atención a la diversidad.

Marco teórico

Partiendo de los marcos legales, en la Convención sobre los Derechos del Niño (2018) se dispuso que los derechos de todos los niños sean respetados sin excepción alguna, que los niños con discapacidad han de “disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad y les permitan llegar a la autonomía y con esto facilitar la participación en su comunidad” (art. 23). También establece como obligación del Estado tomar las medidas necesarias para protegerlos de toda forma de discriminación.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2018), refiere que México propuso y firmó en el año 2007; como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y hacer valer el respeto de su dignidad inherente. En su artículo 24, referente a

la educación, establece que los Estados y Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación y brindarles medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

La educación inclusiva implica transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas, para atender a la diversidad de necesidades educativas, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. Este planteamiento es un reto porque la enseñanza debe adaptarse a los alumnos y no estos a la forma de enseñanza que, hace mucho tiempo, se instauró para “homogeneizar” los aprendizajes de los alumnos y que permean las prácticas docentes (SEP, 2011).

Ainscow (2004) parte de la idea de que las prácticas inclusivas son aquellas que se desarrollan en un contexto posicionado claramente en un modelo inclusivo, diferente. En la realidad de nuestras escuelas, muchas experiencias se desarrollan en el marco de la integración y se han quedado en lo físico, ni tan solo social o académico. Por lo que la inclusión implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades o con N.E.E una idea que oprime a los docentes de los distintos niveles educativos y que en este caso aqueja el deber de ser docente.

El interés debe centrarse en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela, independientemente de sus características, trabajar en dar a cada uno de los alumnos lo que necesita en favor de su aprendizaje, ocuparse en sentido de la equidad. Arnaiz (2003) plantea que la inclusión ha de comunicar más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, del barrio, y en la sociedad en general, mediante una práctica que trascienda un plano más allá de la escuela, que incluya a todos los agentes educativos; alumnos, padres de familia, educadoras, directivos, personal de apoyo y sociedad.

Blanco (1996) refiere que cualquier alumno o alumna puede requerir una serie de ajustes individuales del currículum común, que forma parte de la lógica de ajuste de la ayuda pedagógica del proceso de construcción, considerando que cada uno presenta diversos ritmos de aprendizaje. De este modo las adaptaciones curriculares individualizadas se pueden entender como un proceso de toma de decisiones compartidas tendientes a ajustar y

complementar el curriculum común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social. Se trata de construir un curriculum a la medida, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, qué criterios y como hay que evaluarle.

El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un curriculum paralelo o aislado del que siguen sus compañeros, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado (Blanco, 1996). Las adaptaciones curriculares no se restringen sólo a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden requerirlas otros muchos que, por sus condiciones de desarrollo personal y de la respuesta educativa, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el curriculum que les corresponde por edad (Blanco, 1996).

En el programa de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Preescolar, vigente, refiere que el docente ha de apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje. Considera que los docentes han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula; también ha de identificar y transformar sus prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno; fomentando ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos y propiciar prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación de todos y el diálogo como herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes (SEP, 2017).

Metodología

La investigación Cualitativa, según Taylor y Bogdan (1987) se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor & Bogdan , 1987). Se propone como un estudio de carácter cualitativo, basado en la investigación-acción enfocada en la práctica docente. Elliot (2000) argumenta que en la escuela se analizan las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. Se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con

los "problemas teóricos" definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina del saber.

El modelo de Elliott propone fases, las cuales llevé a cabo en este primer ciclo de investigación: Identificación de una idea general a través del uso del diario de investigación identificando recurrencias de la práctica docente; la descripción e interpretación del problema a investigar, esto con la intención de despejar dudas, redactándolo como un supuesto de solución al problema, pero fundamentado teóricamente; construcción del plan de acción, como el primer paso de la acción que abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información; la puesta en marcha del primer paso en la acción, mediante la aplicación del conjunto de estrategias que se investigaron con el propósito de atender a la problemática; la evaluación a partir de la reflexión de la acción, queriendo así decir, que tan viable fue, exponer las ventajas y desventajas; la revisión del plan general, se llevó a cabo el análisis de lo que funcionó o no, replanteando las acciones para mejorarlas. Se utilizó como instrumento para la recolección de información, el diario de investigación, al ser una herramienta formativa y un instrumento de investigación, evaluación, orientación o de apoyo a una enseñanza-aprendizaje introspectiva según Rivas (2012). Zabalza Beraza (2004) Propuso a los estudiantes de magisterio y psicopedagogos llevar a cabo diarios donde se incluyeran aspectos didácticos y dificultades que tenían en la clase, describiéndolo con esta intención.

Objeto de investigación

La primera fase de investigación-acción, se llevó a cabo con alumnos de tercer grado de preescolar de un Jardín de niños perteneciente al estado de Hidalgo. Con un total de 26 alumnos cuya edad oscila entre 5 y 6 años. El 81% de alumnos proviene de familia en las que los tutores han concluido su escolaridad hasta el nivel secundaria, el 11% hasta el nivel de Bachillerato, mientras que el 8% proviene de familias con nivel licenciatura. El 15% de sus padres se dedican al comercio, el 15% refieren que son empleados, mientras que el 50% de ellos se dedican al hogar, el 8% ejerce la profesión de docente y por último el 12% se dedica a otros empleos. La edad de los padres oscila entre los 21 a 44 años.

En el grupo el 31% de los alumnos sufre alguna discapacidad o barrera para el aprendizaje, ya sea motriz o cognitiva, el 54% de los alumnos muestra una discapacidad social al excluir a algunos de sus compañeros, así como la indiferencia ante la presencia de su compañera

Yoali y el resto que pertenece al 15% de los alumnos consideran a sus compañeros sin distinción alguna.

Además de la participación del docente investigador de su propia práctica, una estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar de una Escuela Normal del Estado de Hidalgo, quien actualmente ha iniciado el 8º semestre.

Desarrollo y Discusión:

Estrategias para el primer ciclo de investigación: Una vez identificado el problema y haber fundamentado con la propuesta de Blanco (1996), se propusieron una serie de estrategias para atender la problemática. A continuación, se describen:

- a) *Jardín de Niños:* Estrategia 1: Sensibilizar a la comunidad escolar sobre la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje.
- b) *Aula:* Estrategia 2: Incluir a los alumnos al trabajo entre pares o equipo para que todos aprendan juntos. *Estrategia 3:* Propiciar actividades y situaciones que favorezcan el intercambio verbal entre compañeros. *Estrategia 4:* Comunicarse con los padres de familia frecuentemente. *Estrategia 5:* Favorecer el respeto la diversidad mediante el aprendizaje para aprender a convivir y relacionarse con otros.
- c) *Familia:* *Estrategia 6:* Solicitar apoyo institucional.

Análisis de datos

A través del sistematizar la información en el diario, y de analizar los datos, es que se construyeron dos categorías mostrando los resultados del primer ciclo de intervención:

a) *Sensibilizando a la comunidad escolar*

En la estrategia para la sensibilización a toda la comunidad escolar sobre la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje, en la actividad de la lectura de cuentos, para los alumnos les fue indiferente, [...*les resultó interesante la lectura de estos cuentos, sin embargo, al realizarles cuestionamientos sobre el propósito que tenía cada lectura realizada no supieron que responder, lo aprecié cuando preguntaba -¿Por qué todos eran de diferentes colores? ¿Por qué no querían al color negro?- sin obtener respuestas ...*] RA-02/12/2019. Durante la actividad de la lectura del cuento *¿Por qué todos somos diferentes?* El propósito era que identificaran que cada una de las personas tenemos algo especial que nos diferencia de los demás, convirtiéndose así en una oportunidad para aprender del otro, Llorent García (2012) refiere que los grupos son cada vez más heterogéneos y es fundamental promover actitudes positivas en el alumnado para acoger dicha diversidad como una fuente de enriquecimiento. Se debe promover una sociedad inclusiva en donde todos nos relacionemos, aprendamos los unos de los otros y trabajemos cooperativamente

para alcanzar metas comunes, llevándome a reflexionar sobre la necesidad de ser persistentes para que los alumnos se impliquen en conocer a sus distintos compañeros, promoviendo la empatía.

La estrategia consistió en comunicarse con los padres de familia frecuentemente para tener una comunicación más cercana y apoyar a los alumnos que presentan alguna barrera para el aprendizaje, sin embargo no todos los padres de familia estuvieron dispuestos a hacerlo, las razones que expresaron es que disponían de poco tiempo o no se comprometían, lo que propició algunas ideas como [*...si a ellos que son los padres, no les interesa la educación de sus hijos, pues menos a mi...*] RA-11/10/2020. Obiakor y otros (2012) citados en (Balongo & Mérida, 2017) destacan el papel de las familias en la etapa de educación infantil, con el fin de establecer las bases de comunicación y colaboración con ellas, dando lugar a una verdadera comunidad escolar, por lo que ha de desarrollarse la sensibilidad del profesorado hacia los alumnos, con el fin de promover la igualdad de oportunidades a alguien a quien han negado en algún ámbito de su vida, y por lo que le ha limitado tener una vida plena para formar parte de una comunidad. Si bien es dicho las barreras se presentan de muchas formas, como la dificultad de la familia para participar y ayudar al alumno en el aprendizaje, debido a la falta de tiempo, a relaciones familiares o falta de motivación, (SEP, 2017).

b) Promoviendo la inclusión entre pares.

En la estrategia para incluir a los alumnos al trabajo entre pares o equipo con la intención de que aprendieran juntos, ocurrió lo que se describe, [*...Thanya y Leslie habían hecho equipo y les dije que Arturo trabajaría con ellas, Leslie de inmediato dijo: -no maestra él siempre pega- solo me dio risa y no dije nada al respecto... posteriormente vi que Thanya deambulaba por el salón, le dije -¿por qué no estás trabajando?- y respondió – es que Arturo no quiere trabajar, es que él no sabe – por lo que fui a su equipo y me llevé a Arturo para que hiciera otra cosa y trabajaran...*] RA-12/12/2019 la mayoría de los alumnos del grupo excluyeron a algunos compañeros por sus actitudes de agresividad, bajo rendimiento escolar o poca disponibilidad al trabajo en equipo, ya que a algunos les resulta incómodo trabajar con niños que agreden físicamente, que no son sus amigos o que para ellos no tienen el mismo rendimiento académico que esperan. Llorent y López (2012) citado en (Navarro & Gordillo, 2014) han estudiado las relaciones interpersonales en el aula entendiendo que “unas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado llevarán a que las situaciones de discriminación sean reducidas” (p. 89), reflexionando sobre la necesidad de las orientar las prácticas educativas a promover el aprendizaje cooperativo y la inclusión de todos los/as estudiantes en grupos de trabajo y proponiendo el trabajo colaborativo. Esta estrategia consistió en propiciar dentro del aula actividades y situaciones que favorecieran el intercambio verbal entre compañeros [*...en la actividad de la exposición de*

su animal favorito, Carolina hablaba y sus demás compañeros no le prestaban atención, posiblemente esto se debe que suele ser una niña algo tímida y que no socializa con todos sus compañeros lo que hace que el resto de sus compañeros muestren desinterés a lo que les comenta...] RA-06/12/2019, Llorent García (2012) dice que el alumnado suele considerar como “diferente” a aquellos alumnos que no se relacionan socialmente con sus compañeros de clase. A pesar de ello, hay muchos que consideran que pueden tener dificultades para establecer relaciones sociales con compañeros “diferentes”, influidos entre otras razones por creer que no van a ser capaces de entenderles o que ellos le entiendan a ellos, o no van a aportarles. Planteando como necesario favorecer la participación de estos alumnos que son excluidos por distintas razones.

El respeto a la diversidad mediante para aprender a convivir y relacionarse con otros se apreció con frecuencia, los alumnos realizaron una actividad en la que por equipos tenían que participar en un Really con el reto de imaginar que no tenían una mano o un pie, o con ojos vendados, pero la mayoría no mostró sensibilidad por el apoyo a quien pudiera necesitarlo, en algunos casos, los equipos se recriminaban que no ganaban y decían [*...fue tu culpa Jade por no apurarte... les dije -fue culpa de todos por no apurarse- en lugar de hacer notar que necesitaban ayuda...*] RA-09/12/2019. El plan y programa en educación preescolar vigente (2017) refiere que se debe proponer el desarrollo integral del niño, teniendo como propósito favorecerlo mediante la confianza, seguridad, iniciativa, autonomía, identidad, autoestima, expresión y creatividad, propiciando ambientes humanos y físicos adecuados, que consideren las particularidades de todos.

La solicitud de apoyo institucional, para el equipamiento de la escuela con el fin de brindar espacios de libre acceso a los niños discapacitados, no tuvo buenos resultados pues solo me comentó la directora [*...-los papás piden y piden que uno les dé y cuando se les pide a ellos, dicen que no tienen dinero...*] RA-24/10/2019 ya que la escuela no cuenta con los servicios para brindar una estancia inclusiva. Sin embargo, es algo que aún se encuentra en trámite al no tener una respuesta por parte de las autoridades correspondientes a la solicitud realizada. Por ello, ha de ejercerse una presión para obtener resultados satisfactorios.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos de las categorías de análisis, se identificó que en la que se refiere a “sensibilizando a la comunidad escolar”, se identificaron casos de indiferencia, dato que coincide con el encontrado por Aguinaga (2018) quien describe que se observaron en el salón de clases comportamientos de indiferencia y rechazo hacia el alumnado con habilidades diferentes, lo que provocaba aislamiento respecto a sus pares y

actitudes de inseguridad. También se encontró la falta de disposición de los padres de familia ante la inclusión y diversidad en el salón de clases, observando que la discriminación sigue latente en la sociedad actual, como una negación u obstrucción de un derecho que generalmente comienza con el prejuicio o devaluación de las personas por ser consideradas inferiores, así lo describe en su estudio García Reyes (2019).

Con relación a la categoría “promoviendo la inclusión entre pares”, se identifica en los resultados, que los alumnos del grupo manifestaron actitudes de exclusión en el trabajo colaborativo, ya que la mayoría suelen relacionarse solo con los que forman parte de su círculo de amistad, al considerarlos con una capacidad cognitiva inferior a ellos, a los que son niños líderes. No mostraron sensibilidad ante las necesidades físicas de una de sus compañeras, les es indiferente su presencia y cuando recurren a ayudarla lo hacen de manera individual sin considerarla como parte de un equipo, Cabezas (2012) destaca la importancia de considerar la actitud de estudiantes hacia sus compañeros y compañeras con discapacidad al jugar un papel de gran relevancia en su desarrollo socio-afectivo. Asimismo, propone que la visión o percepción que tengan de la discapacidad influirá en sus reacciones y determinará la aceptación o rechazo del estudiante con discapacidad.

Resultados

Las estrategias para favorecer la libre expresión del alumnado respecto al tema a investigar en el aula inclusiva, mostraron que se percibió la incapacidad moral de ciertos alumnos para incluir a todos los integrantes del grupo, sin importar diferencias de raza, color, gustos, intereses, lo que trajo consigo que sus acciones de rechazo repercutieran indudablemente en los niños, lo que podría ser consecuencia de las actitudes de los adultos quienes expresaron ideas absurdas ante personas que aparentemente para ellos no son normales o que no pueden encajar en su círculo de convivencia.

Las escuelas inclusivas han de adaptar los contextos educativos para dar respuesta a la diversidad, siendo el centro el que debe adaptarse a los alumnos y no estos al centro, salir de estructuras rígidas de organización y de aislamiento docente, crear ambientes de trabajo, flexibles y accesibles, que permitan conceder al alumno la posibilidad de elegir y configurar su aprendizaje, por ello en el preescolar debe proponerse el desarrollo integral del niño, teniendo como propósito favorecerlo mediante la confianza, seguridad, iniciativa, autonomía, identidad, autoestima, expresión y creatividad, propiciando ambientes humanos y físicos adecuados, tomando en cuenta las particularidades de las niñas y los niños, y a los profesores, la posibilidad de trabajar juntos prevaleciendo un ambiente de colaboración en el que se sientan cómodos, compartiendo con los miembros de la comunidad educativa las diferentes estrategias que utilizan en la atención a la diversidad, enriqueciendo y

favoreciendo con actividades de fortalecimiento para que los alumnos construyan conocimientos, fortalezcan habilidades y mejoren sus actitudes, reconociendo y valorándose a sí mismos y a sus compañeros.

Conclusiones

Llego a la conclusión de que, para lograr un cambio en la práctica docente, he de ser capaz de apreciar a cada estudiante como el individuo que es, poniendo en práctica las habilidades personales para ser sensible ante las necesidades de otros. Por lo que la educación inclusiva dependerá principalmente de lo que haga y deje de hacer como docente ante la diversidad. Y que ciertamente mis acciones no han logrado impactar en los alumnos del grupo, por lo que he de modificar las estrategias para propiciar la participación de los alumnos considerando sus necesidades, gustos, debilidades y actuando en función de la equidad, queriendo decir que he de darle a cada uno lo que necesite, en colaboración con otros agentes educativos. La necesidad e importancia de implicación de los padres en la educación y formación de sus hijos, redundará en la formación de valores, fortalecimiento de la sensibilidad hacia las necesidades y aprecio por sus diferencias. En el segundo ciclo promoveré el respeto y aceptación hacia las diferencias de sus propios compañeros, en el aula de tercero de preescolar.

Bibliografía

- Elliot., J. (2000). ¿En qué consiste la investigación - acción en la escuela? En J. Elliot., *La investigación - acción en educación*. (pág. 332). Morata S. L.
- Aguinaga, Doig, S., Rimari Arias , M., & Velázquez Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusion educativa. *Revista Educación, Vol. 42, Núm. 2*, 1 - 10.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal Of Educational Change*. .
- Arnaiz Sánchez, P. (s.f.). *"Sobre la atención a la diversidad"*.
- Balongo, G. E., & Mérida, S. R. (2017). Proyectos de trabajo: Una metodología inclusiva en educación infntil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 19, Núm. 2*, 125 - 142.
- Blanco, G. R. (1996). La Atención a la Diversidad en el Aula y las adaptaciones del Currículo. *Rie (red de inclusión educativa)*.

- Córdoba, M., & A, P. (2008). Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. *Tareas, núm. 129. Centro de estudios latinoamericanos "Justo Arosemena"*, 81 - 104.
- García Reyes, J. (2019). La expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electronica de Investigación Educativa, 21, e10*, 1 -12.
- Grande Fariñas, P., & González Noriega, M. d. (2015). La Educación Inclusiva en la Educación Infantil: Propuestas. *Dianelt*, 145 - 162.
- ITESM. (2007). ¿Qué sienten los papás al saber que tienen un hijo con alguna discapacidad? *Gaceta de Excelencia Educativa A.C. Número 1. Curso- taller: Desarrollo de habilidades para la integración e inclusión educativa*, 1 - 3.
- ITESM. (2012). *De la exclusión a la inclusión*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Jurado Jiménez, M. D. (2012). El diario como instrumento de formación, investigación, evaluación e introspección. En M. Martí Puig , & J. Gil Gómez, *Para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. (págs. 93 - 119). España: Ediciones del CREC.
- Llorent García, V. J., & López Azuaga , R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos "diferentes". *Dianelt*, 87 - 109.
- Navarro Montano, M. J., & Gordillo Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. . *Dialnet*, 115 - 125.
- S, i. (28 de 02 de 2018). *Coconvención de los Derechos de los niños*. Obtenido de Professional Interest: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- s.i. (28 de Febrero de 2018). *Declaración Universal de los derechos humanos*. Obtenido de Universal : <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- SEP. (2011). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave. Para la educación integral*. . México: SEP.
- Taylor, S. J., & Bogdan , R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. . Barcelona: PAIDÓS.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Línea de investigación: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Diana Michelle Cordova Vejar
michelle_vejar@hotmail.com

Hytzel Denisse Figueroa Navarro
fignvrro@gmail.com

Karem Villa Carmona
Kamgas1104@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Línea de investigación: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

La diversidad cognitiva está inmersa en todos los aspectos que definen al ser humano: su manera de pensar, de ser, de actuar, así como su forma de recibir y procesar la información, de aprender y adquirir nuevos conocimientos. Por consiguiente, se consideró que esta investigación explore las estrategias que utilizan las profesoras de educación preescolar para atender la diversidad cognitiva.

La metodología es de carácter cualitativo, con alcance descriptivo y diseño narrativo. Para la recolección de datos, se aplicó una entrevista semiestructurada abierta, la cual consta de seis cuestionamientos. Al ser un estudio parcial de investigación realizado para el curso de trabajo docente e innovación, del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, solo se tomó en cuenta la siguiente pregunta: ¿qué estrategias conoce y/o ha aplicado para atender a cada uno de los alumnos en su aprendizaje? Se utilizó una muestra de cinco educadoras de educación preescolar, quienes laboran en un jardín de niños ubicado en Hermosillo, Sonora, quienes fungen

como tutoras de las alumnas de sexto semestre. Dentro de los hallazgos destacan la coincidencia de actividades mediante el juego como estrategia para atender la diversidad cognitiva, además de las adecuaciones curriculares y la implementación de las TIC.

Palabras clave: diversidad, diversidad cognitiva, inclusión, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, estrategias.

Planteamiento del problema

Actualmente los docentes tienen un gran reto dentro del rol que desempeñan ante el grupo, ya que deben considerar todas las necesidades y características de los estudiantes, sin discriminar ni excluir las diferencias; tomar en cuenta a los ritmos y estilos de aprendizaje, a través de la aplicación de diversas estrategias innovadoras, con el fin de lograr el mayor grado posible de participación y desarrollo de sus alumnos, sin desatender la manera en la que aprenden y las capacidades con las que ellos cuentan. En ese entendido, la diversidad cognitiva es un tema trascendental que debe tomarse en cuenta desde el nivel inicial, ya que en la actualidad la educación está enfocada hacia la inclusión de todos los estudiantes, no sólo de aquellos con necesidades educativas especiales.

Por ello, la presente investigación tiene el objetivo de examinar las diferentes estrategias que utilizan los profesores de educación preescolar para atender a la diversidad cognitiva, la cual Mello y Rentsch (2015) señalan como “la diversidad de nivel más profundo en aspectos como las creencias y las perspectivas que son menos visibles, pero a menudo más relacionadas con la tarea” (p. 627). Es claro que este concepto establece que la tarea docente va más allá de aquello que puede ser observado. Para lograrlo, es necesario un análisis de sus necesidades, cómo aprenden, a qué ritmo, sus intereses, su manera de pensar y sentir.

Los docentes deben ser personas competentes y responsables, capaces de adaptarse y asumir todo tipo de retos, resilientes y en general, tener competencias pedagógicas para afrontar los obstáculos que se les presentan durante su quehacer cotidiano, con el propósito de lograr los fines que la educación del siglo XXI demanda, los cuales según la Secretaría de Educación Pública (2017) sientan las bases para que cada mexicano y mexicana alcancen su máximo potencial. Asimismo, el principal objetivo de la Reforma Educativa, es que la educación pública sea de calidad e incluyente para proporcionar aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, así como contar con flexibilidad suficiente para alcanzar esos resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos de México.

Por lo tanto, se deben garantizar ambientes de aprendizaje de confianza, de equidad, de respeto y de inclusión, donde “las actividades de aprendizaje se organicen de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. Se eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender” (SEP, 2017, p. 119). Con ello, se permitirá enseñar a los estudiantes de una manera más personalizada, en el entendido que cada uno de ellos es parte de la comunidad, quienes desarrollan sus conocimientos de distintas maneras.

Marco teórico

Es bien sabido que dentro de la tarea docente, deben considerarse las necesidades y características individuales de cada uno de los alumnos, pues cada uno procesa, comprende, adquiere y crea sus conocimientos de distinta manera. La diversidad cognitiva es un término prácticamente nuevo y desconocido por la sociedad. Por ello, es imprescindible entender el concepto del mismo, así como definir las palabras que nos ayudan a tener una visión más amplia y que se vinculan con él.

Cabe mencionar que existen un sinnúmero de definiciones para el concepto de diversidad, sin embargo el que resulta más conveniente para los fines de la investigación es el de Ramos (2012) quien menciona que:

Diversidad en el ámbito social se habla de las personas que no son como nosotros, de las que tienen otras costumbres o tradiciones, de las que viven en otros países o de las que hablan otro idioma aún dentro de la misma nación; también se puede hacer alusión a lo positivo o negativo del término: es conveniente ser diverso porque no se tiene que ser igual o bien, no es favorable serlo porque se corre el riesgo de quedar fuera de diferentes beneficios o simplemente no tener la oportunidad de participar o de no ser considerado (p. 77).

Esto permite reflexionar acerca de las diferencias y entender que están presentes en todos los aspectos de la vida, desde el lugar de nacimiento, hasta la personalidad de cada individuo. En consecuencia, se reconoce que la diversidad está inmersa dentro del quehacer de los docentes, ya que atienden a estudiantes con características, gustos y preferencias distintas, pues como se sabe los alumnos cuentan con necesidades educativas individuales propias y específicas, las cuales les permiten acceder a las experiencias de aprendizaje indispensables para su socialización, señaladas en el currículo escolar.

Una vez definido el concepto de diversidad, es preciso hablar de manera general sobre el concepto de diversidad cognitiva, el cual según Pereira, Núñez y Naranjo (2017) “es la forma en la que los alumnos aprenden, a pesar de tener la misma edad, similar entorno social y educativo y muchos

otros aspectos en común” (p. 134). De este modo, es posible comprender que la diversidad cognitiva engloba las diferentes maneras en que cada alumno crea y desarrolla nuevos conocimientos y aprendizajes, todo ello bajo los diversos procesos mentales que lo caracterizan.

Como parte de ello, se abarcan también los estilos y ritmos de aprendizaje, pues son factores que tienen influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Alonso (como se citó en García, 2016) señala que los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 5), es decir, básicamente son las diferentes maneras en que el individuo aprende, aquellas características personales con las que se nace y que se van desarrollando a lo largo del tiempo, mismas que determinan a través de qué actividades y sentidos se tiende a absorber de una manera más fácil la información.

Así mismo, cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias, estas pueden variar según sea lo que se busca aprender, pues cada quien tiende a desarrollar preferencias globales. Ante ello, Bolívar y Rojas (como se citó en González, 2011) plantean que “cada persona responde a un estilo particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente y que implica aspectos cognitivos referentes a la personalidad” (p.4).

Por otra parte, Fernández (2015) nos habla sobre los ritmos de aprendizaje y menciona que:

Hay niños que no son lentos con las tareas de carácter más académico, sino que muestran este mismo ritmo en las actividades de vida cotidiana (vestirse, comer, dormir, etc.). Se trata de un ritmo personal de aprendizaje y vida que no debe confundirse nunca con una actitud negativa hacia el tema u objeto de aprendizaje; [...] cada niño necesita un tiempo diferente para su desarrollo. En un mismo grupo de niños no todos realizarán las mismas tareas al mismo tiempo ni de la misma manera. (p. 63).

En efecto, no debe darse solo importancia a la forma en que el individuo aprende, sino también al ritmo en que lo hace. Por consiguiente, los docentes como guías de conocimiento deben tener presente esta diversidad cognitiva existente en las aulas, pues son quienes se encargan de dotar a los educandos de las herramientas necesarias para desarrollarse plenamente y que logren adquirir aprendizajes significativos con mayor facilidad mediante la implementación de estrategias, las cuales pueden favorecer en gran medida los aprendizajes esperados, todo ello sin descuidar las necesidades e intereses individuales de cada uno de ellos, siendo capaz de brindar una atención equitativa para lograr el aprendizaje.

En contraste, la inclusión es un aspecto que en los últimos años ha tomado relevancia tanto en las instituciones educativas como en la vida cotidiana. Sin embargo, este concepto va más allá de

aquellas personas con necesidades educativas especiales. En él, se ven implicados diversos aspectos, educativos, sociales y culturales.

De este modo, la SEP (2017) señala que la inclusión es un valor y una actitud de aprecio y respeto por la diversidad, a la que la persona considera como fuente de la riqueza y creatividad. Gracias a esta actitud, una persona puede integrar a otros en un grupo de trabajo y valorar sus aportes, sin que importen sus diferencias, para encontrar caminos comunes; de ahí que la inclusión favorezca que la vida en sociedad sea creativa y estimulante. La inclusión nos ayuda a valorar esas diferencias y a crear un mundo más equitativo donde todos quepan. (p. 357).

Por ello, está asociado con la diversidad cognitiva, ya que esta, pretende considerar todas las necesidades y características de los estudiantes, sin discriminar ni excluir las diferencias; atender los ritmos y estilos de aprendizaje, mediante la intervención docente, con la aplicación de diversas estrategias, con el fin de lograr el mayor grado posible de participación y desarrollo de los alumnos.

Al comprender este nuevo concepto sobre la diversidad, se amplía la visión sobre el impacto positivo que tendría en las aulas, ya que se considera como ideal que se respetaran y se hicieran valer esas diferencias. Asimismo, deberían ser completamente aceptadas y tomadas en cuenta para que todos logren aprender según sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Por lo tanto, los maestros deben estar en constante actualización, para desafiar los retos de la diversidad cognitiva que la educación preescolar conlleva; para ampliar su visión mediante la obtención de información veraz y oportuna; para que sea capaz de reflexionar acerca de su quehacer docente, identificando las áreas de oportunidad que pudieran presentar, con el fin de lograr desarrollar e implementar nuevas y mejores estrategias para atender todos los tipos de diversidad que presentan sus alumnos, tanto la cognitiva, cultural, étnica, lingüística, de religión, de género, sexual, etc.

De acuerdo con estos conceptos y elementos, resulta preciso implementar estrategias pedagógicas dentro de las aulas, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje en los alumnos, y que a su vez contribuyan a la consecución de calidad en el sistema educativo. Ante ello, Bravo (como se citó en Gamboa, García & Beltrán, 2013) señala que estas estrategias “componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p.3).

Metodología

En este apartado se expone como se lleva a cabo la investigación, de igual manera, se enuncia el método de indagación; así como también se hace alusión a la técnica aplicada para su elaboración, el instrumento utilizado para la recaudación de datos e índice de confiabilidad de este; del mismo modo, la población y la muestra.

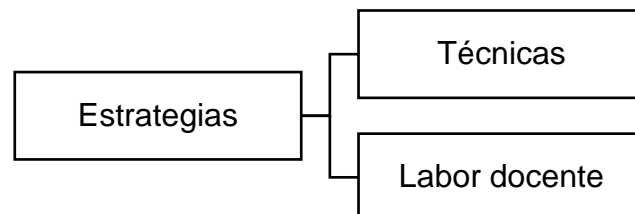
En cuanto al enfoque de este estudio, se expone que es de carácter cualitativo, ya que presenta información variada acerca de las distintas percepciones que tienen los docentes de educación preescolar sobre la diversidad cognitiva. Asimismo, surge ante la necesidad de dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los maestros para atender la diversidad cognitiva?

Por otra parte, fue necesario recabar información por medio de una entrevista semiestructurada abierta. Por lo tanto, las respuestas obtenidas fueron variadas y diversas; es decir, se obtuvieron datos cualitativos. Asimismo, el objeto de estudio se centra en los profesores de educación preescolar, de los cuales se tomó una muestra de cinco educadoras, cuya edad oscilaba entre los 24 y 45 años, por ello, su tiempo de servicio es distinto, varían entre los 1 y 20 años; prestan su servicio en el jardín de niños “Blanca Azucena Esquer Torres”.

Resultados

A continuación se expondrán los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas, específicamente en los hallazgos del cuestionamiento: ¿qué estrategias conoce y/o ha aplicado para atender a cada uno de los alumnos en su aprendizaje? A partir de los datos recolectados de la muestra de docentes, se realizó una categorización abierta con la frecuencia de respuestas obtenidas, de las cuales surgieron dos familias: labor docente y técnicas.

Figura 1. Familias que surgen de las respuestas a la interrogante sobre dificultades

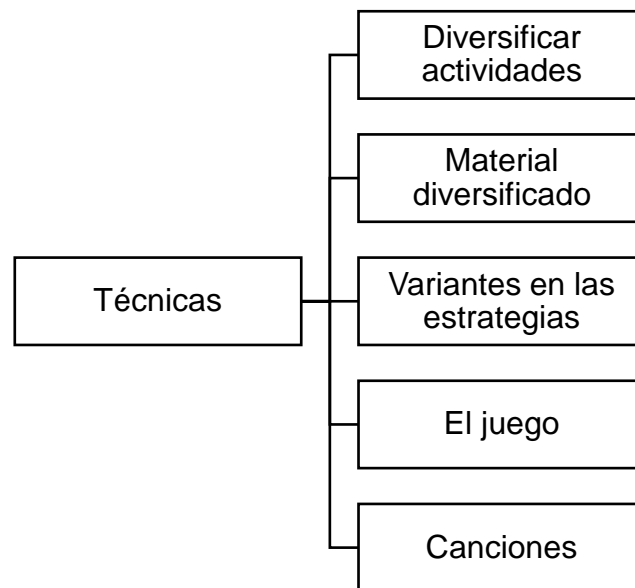


Fuente: Elaboración propia

Al analizar a profundidad las respuestas obtenidas y categorizarlas en las familias mencionadas anteriormente, principalmente se encuentran las técnicas que se utilizan dentro y fuera del aula para favorecer un ambiente óptimo; en ella se ven aspectos relacionados con la práctica docente acerca de cómo lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos por medio de oportunidades y experiencias que estimulen la puesta en juego de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Las técnicas se desglosan en cinco subcategorías: diversificar actividades, material diversificado, variantes en las estrategias, el juego y las canciones. (Ver Figura 2). Se logró observar que la mayoría de las docentes utiliza el juego dentro del aula como estrategia, esto con el fin de que los estudiantes muestren una mejor y sana convivencia con el resto de los compañeros, y que además presten atención y logren participar en clase. Una de ellas mencionó lo siguiente: *actividades a través del juego, propicia que los niños aprendan, pongan en prueba sus conocimientos, ejerzan y desarrollen reglas, sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención y el lenguaje.* (19PRE3F12-L). Por su parte, la SEP (2017) señala que “por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros” (p. 67).

Figura 2. Técnicas



Fuente: Elaboración propia

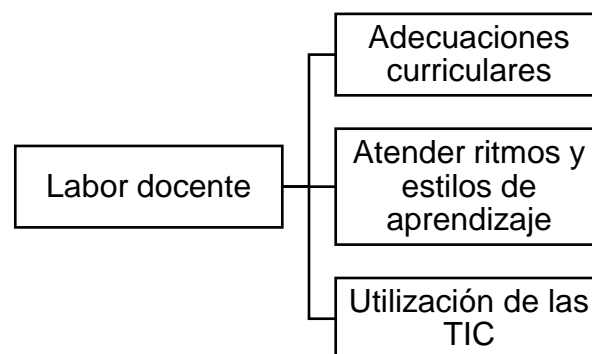
La siguiente familia corresponde a la labor docente; en ella se desglosan tres categorías: adecuaciones curriculares, atender ritmos y estilos de aprendizaje y la utilización de las TIC (Ver Figura 3), mismas que se encuentran relacionadas con el propósito de lograr en los alumnos su desarrollo cognitivo y social, tomando en cuenta las necesidades, características e intereses

individuales, para que, al planear los contenidos se brinde una educación de calidad e incluyente, donde exista variedad de contextos, intercambien sus opiniones, saberes, etc., y, de manera colectiva, adquieran nuevos conocimientos, apoyándose entre sí. Asimismo, presentarles situaciones en donde sea el mismo quien construya sus propias ideas a partir de lo que ya conoce y va descubriendo.

Cabe destacar que la categoría que tuvo más frecuencia en las respuestas obtenidas es la de atender ritmos y estilos de aprendizaje. Una de las educadoras mencionó lo siguiente: *actividades que den respuesta a cada una de las necesidades y características de los alumnos, que a su vez comprendan sus estilos y ritmos de aprendizaje (19PRE3F13-L)*. Ante ello Bolívar y Rojas (como se citó en González, 2011) plantean que “cada persona responde a un estilo particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente y que implica aspectos cognitivos referentes a la personalidad” (p. 4). Ya que, dimensionar los alcances o distintas formas de educar a los individuos de hoy en día, reconociendo cada una de las particularidades que le corresponden, es trascendental para lograr el mayor grado de participación y desarrollo de los mismos, a su vez, reconocer que sus interrelaciones se manifiestan e influyen en la adquisición de aprendizajes. Así pues, desconocer quienes son y como aprenden es el mayor de los errores que se pueda cometer.

Del mismo modo, otra categoría que también tuvo respuestas frecuentes, hace referencia a la implementación de las TIC dentro de las actividades aplicadas por las docentes, quienes reconocen el rol que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las educadoras de la institución menciona que: *al realizar actividades donde se ven inmersas las nuevas tecnologías los alumnos suelen mostrar más motivación y participación, en ocasiones para algunos resulta algo divertido y emocionante (19PRE2F1-L)*. A su vez, la SEP (2017) establece que funcionan “como medio para trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad local, nacional y mundial, promover la generación de soluciones creativas a problemas diversos y participar en comunidades colaborativas” (p. 133).

Figura 3. Labor docente



Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Tras describir y analizar los resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista semiestructurada hacia los docentes de educación preescolar para saber las estrategias que conocen y han aplicado para atender a cada uno de los alumnos en su aprendizaje, se procede ahora a realizar una serie de discusiones y conclusiones que sirvan para consolidar la investigación. A continuación, se centra la discusión en aquellos aspectos más relevantes que se han extraído de los datos recolectados.

Dentro del aula existen ideas muy variadas, pues los alumnos inmersos en ella traen consigo diversas características, necesidades, opiniones, formas de hablar y pensar, que los hace aprender y relacionarse de diferentes maneras. En relación a la diversidad cognitiva, resulta imprescindible que los docentes estén en constante actualización e informados, mediante la búsqueda de nuevas y mejores estrategias que estimulen el máximo potencial de sus estudiantes. Todo ello sin excluir a ninguno o tener que recurrir a actividades individualizadas para que logren desarrollar aprendizajes significativos en comparación a sus compañeros.

Es decir, se deben realizar situaciones didácticas universales, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje, para proporcionar una educación de calidad e incluyente. Al respecto, Fernández (2015) expone que “cada niño necesita un tiempo diferente para su desarrollo. El maestro debe respetarlo y adaptar las propuestas al tiempo que cada alumno necesita para su evolución cognitiva, física, emocional y social” (p. 63).

Al considerar las necesidades de cada estudiante, debe destacarse la importancia de llevar acabo ajustes razonables, tal como mencionó una de las maestras entrevistadas: *las adecuaciones curriculares a los alumnos que presentan dificultades, las variantes en las estrategias cuando es necesario aplicarlas de nuevo me permite observar si se está obteniendo el resultado esperado (19PRE2F20-L)*. Por consiguiente, hablar sobre adecuaciones curriculares es un tema complejo ya que se requiere un análisis profundo de los planes y programas de estudio vigentes, las características del plantel donde se labora, así como las necesidades que presenta el alumnado.

Por lo tanto, es de suma importancia que se generen procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos al grupo en general, sin dejar de lado las diferencias individuales y las necesidades que en un momento determinado algún estudiante pudiera presentar. En ese sentido, las adecuaciones curriculares son un elemento fundamental a desarrollar en la práctica docente, para garantizar que las diferencias, potencialidades y dificultades sean comprendidas y valoradas. Sin embargo, se debe hacer hincapié, que al hablar de diversidad cognitiva, se abre una brecha para realizar futuras investigaciones, ya que la manera de trabajar de un contexto a otro suele cambiar completamente, esto debido a distintos factores como las modalidades y las dinámicas de interacción, que pueden

ser contrastadas y analizadas para recolectar nuevos datos.

Otro factor que resulta ser una estrategia efectiva y con gran incidencia dentro de las respuestas dadas por la muestra de educadoras, es el juego. Se considera importante destacar que como docentes es importante utilizarlo dentro y fuera del aula, pues mediante el “los niños aprenden a escuchar, comprender y comunicarse con claridad; en relación con la convivencia social, aprenden a trabajar de forma colaborativa para conseguir lo que se proponen y a regular sus emociones” (SEP, 2017, p. 67). En ocasiones, dentro de esta técnica, suele encontrarse la canción, misma que figura como una herramienta indispensable para trabajar con los estudiantes. Tal como mencionó una de las maestras: *Trato que las actividades sean diversas, como juegos o donde ellos mismos experimenten, asimismo canciones y material diversificado (19PRE2F20-L)*. Entre estos se contempla el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a través de la reproducción de videos y audio cuentos.

Mediante la entrevista, se conoce que las educadoras son conscientes de que la implementación de material diverso en sus actividades es importante, pues reconocen la importancia de adecuarlo a cada estilo de aprendizaje, respetando los intereses y necesidades que presentan sus alumnos, permitiendo que los estudiantes lo manipulen y jueguen con él.

Dentro de un salón de clases, se puede apreciar que existe diversidad en ella, ya que cada estudiante es único e irrepetible. Por ello, es indispensable tener en cuenta la manera en la que aprender, así como detectar los ritmos y estilos de aprendizaje, para diseñar estrategias diversificadas, con el fin de que los profesores se adapten al estilo de aprender de sus alumnos y no ellos a su estilo de enseñanza. Con esto, se puede mejorar la experiencia escolar de todos, ya que la diversidad cognitiva incluye esos aspectos.

Al entender la magnitud del tema, se logra observar que es un gran reto para los docentes, porque es necesario que sean innovadores, mediante la propuesta de soluciones y la puesta en marcha de técnicas que logren eliminar las barreras de aprendizaje, para que todos tengan la atención que requieren y así logren desarrollarse plenamente en la vida, desde un enfoque inclusivo y de diversidad. Puesto que, en la futura labor docente, será beneficioso adquirir experiencias y saberes de los maestros de educación preescolar y de la misma formación, para contar con una amplia recopilación de estrategias para atender a la diversidad cognitiva, que serán aplicadas dentro del aula durante los años de servicio, mismas que pueden ser contrastadas con nuevas formas de trabajo.

REFERENCIAS

- Briceño, V. (2018). EUSTON. *Cognitivismo*. Recuperado de <https://www.euston96.com/cognitivismo/>
- Fernández, J. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo, S. A.
- Gamboa, M., García, & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(1). Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1162>
- García, M. A. (2016). Correlación inherente de los estilos del aprendizaje y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5). Recuperado de <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/586/623>
- González, V. (abril, 2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista de estilos de aprendizaje*, 4(7), 1-10. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/58/33>
- Mello, A. & Rentsch, J. (agosto, 2015). Cognitive diversity in teams: A multidisciplinary review. *Small Group Research*, 46(6). Recuperado de http://201.234.64.127/Cladea2016/TRACKNo9/CLADEA_2016_paper_319.pdf
- Pereira, N., Núñez, B. & Naranjo, R. (mayo, 2017). La diversidad cognitiva como criterio de selección de equipos de aprendizaje cooperativo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32(1). Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/9214/10083>
- Ramos, J. (enero, 2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id;457545090006>
- Ruiz, M. (mayo, 2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación*, 8(1). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. D.F, México: Autor.
-
- _____. Los Fines de la Educación en el Siglo XXI [versión DX Reader]. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

ESTUDIANTES NORMALISTAS DE MATEMÁTICAS ANTE SITUACIONES DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Br. Litzy Dianela Arjona Yx

litzyarjona1999@gmail.com

Br. Giovanni Rafael Vidal Chablé

ades.gio20@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY)

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo general el analizar y reflexionar sobre la experiencia, capacitación y sensibilización en situaciones de Necesidades Educativas Especiales que tienen los normalistas en la especialidad de matemáticas. El enfoque de la metodología utilizada fue mixta, con una predominancia cualitativa, dicho estudio se desarrolló en tres fases y se trabajó con una muestra de 42 practicantes. En los resultados se evidenció que existe la falta de capacitación en materia de educación inclusiva, lo cual revela la necesidad de una formación extracurricular con el objetivo de potencializar las prácticas docentes. El trabajo se limita a analizar la situación del normalista, ante lo mencionado, de manera general.

Palabras clave: Normalista, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Inclusión, Capacitación, Sensibilización, Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY)

Introducción

Los docentes en formación de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY) en la especialidad de matemáticas actualmente en sus prácticas reciben alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por lo que es un reto para su desarrollo

profesional el estar capacitados debidamente, con el objetivo de brindarles una educación de calidad a los segundos mencionados por medio de sus planeaciones y adecuaciones curriculares. En virtud de lo anterior, en este trabajo de investigación, se pretende analizar la realidad de la capacitación y sensibilización que tienen los normalistas en materia de inclusión para alumnos de secundaria que presentan NEE, conociendo así las estrategias que están empleando para crear ambientes de aprendizajes inclusivos y poder disminuir y eliminar las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes.

A su vez, el resultado de esta investigación ofrece la posibilidad indagar más a fondo sobre este problema en distintas especialidades de la escuela, o bien, puede considerarse para el diseño de propuestas encaminadas a la preparación de los normalistas para la inclusión y atención dirigida a los alumnos de secundaria desde el tramo inicial de su formación.

Es importante hacer mención de que no se presenta información obtenida de alumnos con NEE o docentes y personal de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) que esté laborando en las escuelas secundarias, ya que esto requiere de nuevas posibilidades para otra investigación con respecto al análisis de la perspectiva que tienen los antes mencionados hacia la labor del normalista, si es oportuna su intervención en las aulas o no.

Planteamiento de la problemática

Los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY) en la especialidad de matemáticas no cuentan con los conocimientos adecuados para atender adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en su formación académica.

Antecedentes

En las escuelas existen situaciones de rechazo, indiferencia, menosprecio, burla, y otras expresiones con una connotación negativa, que crean diferentes problemas de inclusión, y para eliminarlas se deben realizar acciones concretas, impactando en la conformación de una escuela inclusiva, donde los afectados, independientemente de sus diferencias sean atendidos (Vázquez, 2014).

Como menciona Vázquez (2014) y refuerza también la idea una investigación del Centro de Estudios Educativos (2015), la diversidad en las aulas se traduce en desigualdad y desatención a ciertos grupos sociales debido a múltiples factores que tienen que enfrentar los docentes, por ejemplo cuestiones administrativas o carga de trabajo, la falta de apoyo de los padres de familia de los adolescentes, en ocasiones el exceso de sobrepoblación en los salones, la falta de

información y desconocimiento de la necesidad del alumno, la disociación entre la teoría y la práctica, etc., ocasiona que las planeaciones y adecuaciones curriculares no se efectúen de la manera que se desea, principalmente para los(as) adolescentes con NEE.

La inclusión es un tema en la educación que ha estado presente desde que México se unió a la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, cuyo objetivo primordial es lograr que todos tengan acceso a iguales oportunidades de desarrollo; lo antes mencionando se puede reafirmar en el acuerdo de la Agenda 2030 firmada en el 2015, en el cual uno de los ejes es la Educación de Calidad, brindando acceso a la educación de manera inclusiva para la población ofreciendo las herramientas necesarias en su formación.

De igual forma en nuestro país, gracias a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en el año 2013, se realizaron las modificaciones pertinentes para tratar el tema de la inclusión, formando personas preparadas, productivas e innovadoras en la Reforma Educativa.

Es posible notar que los adolescentes con NEE cada día están más presentes en las aulas de las escuelas regulares; sin embargo, los docentes no están capacitados para su atención, principalmente para generar un aprendizaje al alumno, únicamente se ven reflejados resultados positivos en el plano social y emocional. Tampoco se ve una correcta interacción entre el personal del USAER con los maestros de las escuelas regulares, dejando todo el trabajo a los primeros mencionados (García, Romero & Silviana, 2015).

Por lo que es importante conocer la realidad de la educación a nivel secundaria en la asignatura de matemáticas y generar una propuesta que mejore la atención hacia los adolescentes con NEE, con el objetivo de la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en los estudiantes, logrando crear ambientes de aprendizajes más inclusivos.

En el contexto escolar, los alumnos han tenido diferentes obstáculos en su aprendizaje con distintas asignaturas, sin importar el nivel o grado en el que se encuentren. Pero, matemáticas es una de las asignaturas más importantes dentro de la formación académica, ya que abarca conocimientos que se aplican a la mayoría de las áreas laborales y profesionales, además de que es una asignatura con mucho contenido abstracto, por lo que representa mayor dificultad para comprenderla. Cuando un alumno presenta alguna NEE, se le complica aún más el aprendizaje de los contenidos temáticos de esta asignatura. Esto afecta, sobre todo, a la enseñanza en secundaria, debido a que este nivel educativo requiere de un amplio dominio de conocimientos previos para la comprensión de los nuevos aprendizajes.

Cabe mencionar que en este trabajo de investigación no se analiza la actuación interna de las secundarias en cuanto a la inclusión de alumnos que presentan NEE, sino que se analiza la

situación de los estudiantes normalistas durante sus prácticas. Por lo que se tiende a responder principalmente las siguientes cuestiones: ¿Están capacitados los estudiantes de la ENSY de la especialidad de Matemáticas ante situaciones de inclusión durante las prácticas profesionales?, ¿Durante las prácticas profesionales, han recibido alumnos con NEE y cuáles son?, ¿Qué estrategias o actividades han utilizado con los alumnos con NEE?, ¿Han recibido alguna capacitación para atender alumnos con NEE dentro de su formación académica?, ¿Por qué es importante que los alumnos de la especialidad de matemáticas estén capacitados para atender a jóvenes con NEE?, Desde la perspectiva del normalista, ¿Qué herramientas puede brindar la ENSY a los estudiantes de la especialidad de Matemáticas para atender la inclusión y equidad antes de las prácticas profesionales?

Marco teórico

Estudiantes de la Especialidad de Matemáticas

La Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY) cuenta con la especialidad de matemáticas, en la que actualmente se cuenta con dos programas distintos, en la generación 2017 se maneja el plan de estudios 1999 y en la generación 2018, el plan de estudios vigente, este cambio se debió a las actualizaciones que se realizaron a la Ley General de Educación, en este trabajo se analizarán la sensibilización, experiencia y conocimientos que cuentan para atender alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el ámbito académico.

De acuerdo con el plan de estudio 1999, durante la formación los practicantes desarrollan cinco grandes campos, que son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela; sin embargo, al analizar el tercer campo, se verifica que cuenta con los siguientes puntos que se deben desarrollar: el primero es diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, el segundo es identificar necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares, el tercero es reconocer las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos (SEP, 1999). Gracias a las últimas investigaciones divulgadas, es posible verificar que los puntos antes mencionados no están siendo adquiridos por los normalistas, esto se puede corroborar con los docentes egresados, ya que no están dando los resultados esperados hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto al nuevo plan de estudio de 2018, los practicantes durante la formación desarrollarán tres competencias, que son: genéricas, profesionales y disciplinares, así como sus unidades respectivamente. Sin embargo, en la segunda competencia se tienen dos puntos importantes: la primera es utilizar conocimientos de matemáticas y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes, el segundo es diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de las matemáticas, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos (SEP, 2018). En este caso, se tendría que verificar con los alumnos si se está logrando, ya que es reciente la generación y no hay registro de egresados que lo confirme.

Inclusión

La inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa, permite responder a la diversidad de necesidades de los alumnos para garantizar su aprendizaje y participación (UNESCO, 2009) por lo cual las escuelas deben de cumplir con este apartado para lograr que la educación no se le límite o excluya a ningún estudiante por su condición ya sea física o mental. En esta misma línea, se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados (Luque, 2009).

Dentro del contexto de las escuelas secundarias se encuentran algunos alumnos(as) con necesidades educativas especiales (NEE). Esto se refiere a que aprenden a un ritmo y estilo distinto al del resto de sus compañeros, pudiendo ser causa de alguna discapacidad o no. Esta última se refiere a una deficiencia de tipo psicológica, fisiológica, o anatómica, que restringe la capacidad para realizar alguna actividad regular del ser humano (SEP, 2009). Mediante la educación inclusiva se pretende dar respuesta a las necesidades de educación de todos los alumnos, procurando que todos los recursos disponibles en la escuela sean suficientes.

De acuerdo con el Manual para padres y maestros de las Estrategias de Atención para las Diferentes Discapacidades (Cardona, Arambula & Vallarta, 2005), enmarca 13 distintas condiciones que puede presentar un alumno con NEE, las cuales son: Autismo, Trastorno de Déficit de Hiperactividad (TDH), Trastorno de Déficit de Hiperactividad – Atención (TDH-A) y Trastorno Déficit Intelectual (TDI), entre otras.

Alumnos de la especialidad en matemáticas en materia de inclusión

En la Escuela Normal Superior de Yucatán a partir del tercer semestre en adelante envían a todos los alumnos de la especialidad de matemáticas del plan 2017 y 2018 a distintos planteles de nivel secundaria para realizar las prácticas docentes. Durante la estadía en las escuelas, los practicantes están a cargo de dos grupos como mínimo de diferentes grados, en un tiempo de 15 días; ahí tienen

que realizar sus planeaciones y adecuaciones de acuerdo a las necesidades de los alumnos que van a estar bajo su cargo, principalmente si tienen adolescentes con NEE, con el propositivo de lograr los aprendizajes que tienen los programas de estudio.

El diseño de las adecuaciones curriculares para los alumnos con NEE es tarea de los maestros; junto con el personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ambos realizan la evaluación permanente en el alumno, para conocer si las adecuaciones realizadas son suficientes, su efectividad y eficacia, además de que les permite crear adecuaciones oportunas (SEP, 2006). Es por esto que, durante las prácticas que se realizan, se espera que los normalistas encargados del grupo participen en la detección de las NEE en el adolescente, la elaboración y aplicación de la propuesta curricular, ya que éste no solamente incluye el grado de conocimientos de los alumnos, sino la socialización, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y preferencias, etcétera.

Hasta la fecha en México, y principalmente en las escuelas normales no se han realizado investigaciones con respecto a la capacitación y sensibilización de los normalistas ante alumnos con NEE. Solo existe registro de docentes de diferentes niveles educativos que brindan sus respectivas experiencias con el trato de este tipo de alumnos, y la necesidad que carecen al no contar con la capacitación pertinente.

Por lo que el objetivo general de este trabajo es reflexionar y analizar la experiencia, capacitación y sensibilización que tienen los alumnos de la generación 2017 y 2018, de la ENSY en la especialidad de matemáticas en materia de inclusión para adolescentes con NEE en el campo de formación académica.

Es por ello la importancia de este proyecto de investigación, para analizar si ya no es una opción la capacitación o formación para la atención de alumnos con NEE, si no, que en la actualidad ya es una necesidad primordial, que todo docente en formación necesita, principalmente en las escuelas normales, ya que estos son los que interactúan con los adolescentes, gracias a las prácticas profesionales.

Metodología

La investigación es de tipo descriptiva transversal, con la utilización del método analítico, ya que trata de describir las relaciones que se manifiestan entre distintas variables, sin manipularlas, que intervienen de fenómenos en un determinado espacio y tiempo (Álvarez Balandra & Álvarez Tenorio, 2014).

Tiene un enfoque mixto, ya que se basa en una metodología de corte cuantitativo y cualitativo, pero predomina la segunda. Estas se orientan hacia la comprensión de situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda del significado y son los agentes quienes le conceden sentido a los hechos (Álvarez Balandra & Álvarez Tenorio, 2014). Para la recolección de datos se utilizó como instrumento la encuesta online con preguntas de tipo opción múltiples, dicotómicas y abiertas. La selección de esta herramienta se debió a que permite obtener datos concretos y fidedignos sobre el comportamiento de la población seleccionada en cuanto a sus percepciones, conocimientos y emociones acerca de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La investigación consistió en tres fases: la primera, fue la elección de objetivos de la encuesta a analizar y la selección de la muestra; la segunda, es la elaboración y aplicación del instrumento, y la tercera, sobre la interpretación y análisis de resultados.

En la primera fase, se seleccionaron los objetivos en los cuales se estarían basando la estructura de la encuesta, derivado del análisis de las experiencias relacionadas con los alumnos que presentan NEE en las prácticas profesionales realizadas con anterioridad en distintas instituciones. El orden de las preguntas de acuerdo a los objetivos que se requieren analizar en este trabajo fueron:

- Base teórica: conocimientos sobre las NEE.
- Experiencia en las prácticas: alumnos con NEE, apoyo y fuente de estas.
- Adecuaciones curriculares: tipos de estrategias y actividades, diagnóstico de los alumnos, planeaciones y evaluaciones individualizadas.
- Capacitación: Preparación ante estas situaciones, fuente de las estrategias y actividades aplicadas, percepción de la necesidad de la capacitación.
- Sensibilización: emociones experimentadas y percepción ante alumnos con NEE.

En la segunda fase, se elaboró una encuesta online por medio de Google Forms que se estaría implementando a los normalistas de la especialidad de matemáticas. Las preguntas se crearon para obtener la información deseada, en donde al final se elaboraron un total de 24 ítems. Al ser del tipo cualitativo y para dar credibilidad a las respuestas se diseñaron preguntas que reafirmaran o desacreditaran la veracidad de éstas. El instrumento se aplicó a 23 normalistas de cuarto y 20 de sexto semestre, en dos momentos diferentes dentro de la institución, los primeros en responder fueron del sexto semestre, seguido del cuarto, durante su aplicación se estuvieron aclarando las dudas que tuvieron sobre los ítems, para evitar confusiones, y de esta manera se agilizó el tiempo.

En la tercera fase se interpretaron los resultados con base a la lista de indicadores creada, relacionando las preguntas con los objetivos de las problemáticas de prácticas inclusivas para los alumnos que presentan NEE.

Se eligieron los grupos antes mencionados porque los normalistas de segundo semestre aun no realizan prácticas frente a un grupo, solo observaciones durante su estadía en las escuelas secundarias, y los de octavo semestre no se encuentran en la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY), debido a que están realizando sus prácticas intensivas en las instituciones designadas y por tal motivo no era posible su localización para la aplicación del instrumento.

Uno de los motivos de esta encuesta, es informar a las autoridades de la ENSY de la especialidad de matemáticas a tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje que requieren los docentes en formación ante alumnos con NEE.

Resultados

Posterior a la aplicación de la encuesta, se realizó el análisis de los ítems, en donde se obtuvieron los siguientes resultados.

Con referente a las nociones o conocimientos que debe tener un normalista de la especialidad de matemáticas en materia de Necesidades Educativas Especiales (NEE), se reflejó que un 90% si cuenta con ellos y el 10% lo desconocen. Sin embargo, con respecto a la siguiente cuestión presentada en el formulario, el 31% indicaron que desconocen acerca de la diferencia entre una NEE y la discapacidad; no obstante, lo que llamó la atención es que menos del 38% de los practicantes conoce cómo identificar durante sus prácticas a alumnos que tengan alguna NEE. Lo que indica tomando la información obtenida de las anteriores que los normalistas cuentan con información limitada sobre el tema de alumnos NEE.

Con respecto al cuestionamiento sobre el conocimiento que tienen sobre la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y sus funciones que tiene dentro de la escuela, indican que el 76% de los participantes lo conocen, este es un indicador positivo, ya que ellos saben que cuentan con dicho personal para apoyarlos antes situaciones de alumnos con NEE en el aula.

A partir de este momento, se analizó a los participantes que ya han tenido algún contacto con alumnos con NEE durante sus prácticas realizadas y cuál fue su experiencia. Se detectó que 17 normalistas tuvieron por lo menos a un alumno con Necesidades Educativas Especiales en sus aulas asignadas.

A continuación, se presenta la Tabla 1 del Conteo de alumnos con necesidades educativas especiales que tuvieron los normalistas durante su estadía en las escuelas secundarias, para conocer el tipo de diagnóstico que se presentó su frecuencia.

Tabla 1

Conteo de alumnos con necesidades educativas especiales

Tipo de necesidad educativa especial	Cantidad de alumnos
Autismo	7
Asperger	2
Trastorno por déficit de atención (TDA)	7
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H)	5
Síndrome de Down	1
Otros	5

Por lo que se puede apreciar en la Tabla 1, en las escuelas secundarias cada vez existe mayor afluencia de adolescentes con NEE, y los diagnósticos que más predominan son Autismo y el Trastorno por Déficit de Atención, sin embargo, la que tiene menor frecuencia en las aulas es el Síndrome de Down. Además, se puede cotejar que existieron normalistas que desconocían el diagnóstico correcto que presentó su alumno porque indicaron que tenía algún problema mental, más no lo especificaron con más detalle, donde se puede concluir que no saben identificar el tipo de necesidad que presenta cada estudiante con NEE.

La muestra seleccionada indica que 11 de los 17 practicantes recibieron el apoyo para atender a estos alumnos, donde: 7 tuvieron ayuda por parte del tutor de la secundaria, 3 por parte del personal de USAER y 1 fue por algún maestro o compañero fuera de la institución. El resto, no contó con ningún apoyo durante sus prácticas con este tipo de alumnos.

Con referente a la realización de actividades o estrategias de enseñanza específica para sus alumnos con NNE, un 65% de los encuestados respondieron que si aplicaron las antes mencionadas. Entre las actividades que realizaron para lograr los aprendizajes esperados fueron: actividades personalizadas, como por ejemplo trabajar por medio de dibujos, brindarle ejercicios básicos y regla de colores; adaptar las clases de acuerdo a su nivel de aprendizaje, solicitar un monitor para que le brinde apoyo y actividades dinámicas. También se realizaron estrategias o actividades para la inclusión entre sus pares, los cuales fueron: participación individual (externar sus puntos de vista), en binas o equipos y de manera grupal, además de poner roles a cada alumno para trabajar.

Cada una de las estrategias fue por medio de algún consejo o apoyo de su respectivo tutor de la secundaria, personal de USAER o algún maestro o compañero; sin embargo, la persona que no recibió ningún apoyo realizó actividades por simple intuición o sentido común. Por lo que se puede

asegurar que ninguno investigó algún documento formal que avale que las actividades que emplearon fueron las correctas para generar aprendizajes.

Estas actividades aplicadas en las prácticas no son las más recomendadas, y se refleja en la mala planeación que se realizó de acuerdo a la Tabla 2 de Conteo de adecuaciones curriculares antes y después de la planeación que realizaron los normalistas en la especialidad de matemáticas para la atención de alumnos con NEE.

Tabla 2

Conteo de adecuaciones curriculares antes y después de la planeación que realizaron los normalistas en la especialidad de matemáticas para la atención de alumnos con NEE.

Ítem de la encuesta	Alumnos que contestaron afirmativamente	Alumnos que contestaron negativamente
Se indicó en las planeaciones las actividades específicas para los alumnos con NEE.	2	14
Las estrategias, actividades y evaluaciones fueron planeadas de acuerdo a las necesidades del alumno.	7	9
Se realizó la evaluación al alumno con NEE para determinar el avance del aprendizaje.	3	13

Al observar la tabla anterior, se identifica una mayor cantidad de normalistas que no realizaron las adecuaciones curriculares pertinentes para la atención de alumnos con NEE durante la elaboración de sus planeaciones; esto puede ser algo contradictorio, ya que debieron haberse informado sobre las características de su alumno antes de diseñarlas. Tampoco realizaron una evaluación para determinar si se obtuvo el aprendizaje esperado.

Con respecto a la formación pedagógica, el instrumento muestra que la población no se siente preparada para responder a las NEE de los adolescentes, y considera que necesita un curso o capacitación. El 55% indicó que no han recibido ninguna capacitación o preparación, el 38% indica que han realizado indagaciones documentales por su propia cuenta y el 3% ha tomado algún curso ya sea presencial o en línea. Por lo que podemos confirmar que no se están logrando los objetivos de los perfiles de egreso con respecto al apartado de inclusión educativa y atención a alumnos con NEE.

Analizando este mismo apartado, el 64% de los normalistas de la especialidad de matemáticas indicaron sentir incertidumbre al momento de tener un alumno con NEE, el 7% tendría miedo, otro 7% sería indiferente ante la situación y solo el 17% sentiría entusiasmo al saber la noticia. Estos sentimientos son normales, ya que al no contar con una formación adecuada se genera este sentir.

También se les preguntó su opinión a los practicantes que contaron con adolescentes NEE en sus aulas, y se obtuvieron resultados similares, porque el 53% tuvo incertidumbre, el entusiasmo y el miedo compartieron el mismo resultado de 18% cada uno, y la indiferencia un 11%.

Para finalizar la encuesta sobre la inclusión en las aulas, se verifica que el 75% de los docentes están de acuerdo que alumnos con NEE estén presentes, solo el 25% indicó estar en desacuerdo. Por lo que hay que crear conciencia en los normalistas de la especialidad de matemáticas de la importancia de la inclusión de los alumnos con NEE.

Discusiones y conclusiones

En conclusión, los docentes en formación deben estar en un proceso de aprendizaje y actualización que les permita responder de manera satisfactoria las necesidades educativas que puedan presentarse en los contextos de práctica docente, ya de lo contrario solo estaríamos repitiendo los mismos patrones de enseñanza de generaciones pasadas. Gracias a los resultados obtenidos se puede verificar que los normalistas desconocen cómo aplicar herramientas o estrategias didácticas efectivas en adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y una de las causas es por la escasa información que le brindan la institución.

La formación continua es una actividad necesaria e inherente de la labor docente. No puede esperarse que un plan de estudio de cuatro años determine en su totalidad nuestro dominio pedagógico y didáctico. Sin embargo, tampoco es recomendable postergar las necesidades de actualización que se presenten, ya que durante las prácticas gran parte del aprendizaje de los alumnos depende de nuestra práctica, puesto que, en matemáticas todos los contenidos tienen una jerarquía y conexión determinante, es decir, cada tema sirve de base para avanzar hacia otro más complejo.

Además de ello, el desarrollo emocional implicado en la inclusión y la participación, es muy importante para el desarrollo adolescente; la mayoría de las actividades, conductas, hábitos y experiencias son determinantes para la etapa siguiente del desarrollo. Por lo tanto, la formación en educación inclusiva es parte de la formación docente en matemáticas, tanto como para las otras asignaturas.

Esta necesidad en formación pedagógica, podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, que lograría un docente formado para la inclusión, ya sea por medio de cursos, talleres o foros de discusión con expertos en el área. Debido a que en la malla curricular de ambas generaciones no se distingue alguna asignatura con

respecto a inclusión educativa. La Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY) podría considerar la creación de convenios con otras instituciones especializadas en trabajar con niños NEE para que se brinden los antes mencionados de manera extracurricular.

Tampoco existe por parte de los normalistas la motivación adecuada para realizar propias investigaciones o adecuaciones, por lo que se sugiere que en el futuro se modifiquen los contenidos académicos con el objetivo de formarlos para la inclusión educativa, para que estén preparados en prácticas pedagógicas y didácticas que los potencialicen desde la formación inicial y lograr que se cumpla lo establecido en los perfiles de egreso con referencia a la inclusión de alumnos con NEE.

Este estudio, se debería ampliar a las distintas especialidades de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY), con el objetivo de analizar la formación que reciben para la atención de alumnos con NEE. Además, se debe de concientizar la importancia de estar capacitados para responder a las NEE.

Al final de todo este trabajo, los beneficiados serán los normalistas, quienes estarán más preparados para atender de manera inclusiva a los alumnos con NEE, no solo durante sus prácticas, sino también cuando ya hayan concluido su formación académica.

REFERENCIAS

- Almendárez, L. T., & Cedillo, I. G. (2014). Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación Vol. 14 N. 3*, 1-25.
- Álvarez Balandra, A. C., & Álvarez Tenorio, V. (2014). *Métodos de la investigación educativa*. México: UPN.
- Cardona, A., Arambula, L., & Vallarta, G. (2005). *Estrategias de Atención para las Diferentes Discapacidades. Manual para padres y maestros*. Nayarit: TRILLAS.
- Centro de Estudios Educativos, A. (2015). Educación equitativa e inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación (México)*, vol. XLV, 5-12.
- García, I., Romero, S., & Rubio, S. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación Vol. 15 N.3*, 1-17.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 201-223.

- SEP. (1999). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*. México: SEP.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Vázquez, A. (2014). *Concepciones docentes sobre la diversidad en el aula: una propuesta para mejorar la intervención de USAER a favor de una escuela inclusiva*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública digital académico: <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/21998>

EXPERIENCIAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL A PARTIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL

Mtra. Jacqueline Conzuelo Nava
Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”
Profesora jconzue@yahoo.com.mx
Mtra. Miriam Honorato Bastida
Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”
Profesora mtrahonoratobastida@hotmail.com
Dr. Jorge Garduño Durán
Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”
Profesor garduno77@hotmail.com

Línea Temática: 11. Práctica Docente en materia de equidad e inclusión

Resumen

Las Escuelas Normales asumen la responsabilidad de la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Física (LEF), desde 1891, ahora el Plan 2018, tiene una perspectiva sociocultural que le permite movilizar e integrar saberes, para enfrentar situaciones de vulnerabilidad e inclusión en los distintos contextos donde ejecutarán su práctica profesional.

El objetivo es analizar el impacto de la práctica docente de los docentes de la Escuela Normal de Educación Física (ENEF), en la formación de los estudiantes normalistas, en materia de equidad e inclusión social. El propósito es proponer sugerencias para mejorar la práctica docente en la formación de los estudiantes, para fortalecer el perfil de egreso.

Este estudio se realizó tomando en cuenta la opinión de estudiantes del Plan 2002 y 2018 de la LEF, a partir de una encuesta digital con escala *Likert* y preguntas abiertas, para conocer las experiencias de equidad e inclusión que han vivido.

Se encontró que es trascendente la práctica docente en la formación de los estudiantes, quienes han sido sujetos de prácticas equitativas e inclusivas en las aulas de esta escuela, hecho que ha influido en la reproducción de prácticas de este tipo en las escuelas de educación básica donde ellos intervienen.

PALABRAS CLAVE: Contexto, Educación, Equidad, Inclusión, Práctica Docente, Vulnerabilidad.

Planteamiento del problema

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos en la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se cita:

- 1.- Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo.
- 2.- La satisfacción de estas necesidades dota de autoridad a los individuos en una sociedad y a la vez les confiere la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia común –cultural, lingüística y espiritual y los compromete a promover la educación de otros, fomentar la causa de la justicia social, lograr la protección del medio ambiente y tolerar los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios siempre que aseguren la protección de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados; los compromete también a trabajar por la paz internacional y la solidaridad en un mundo cada vez más interdependiente.
3. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación. (UNESCO, 1990, págs. 9-10)

Es esencial considerar en el contexto de la práctica docente, el origen del concepto contexto, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española su origen proviene del lat. *Contextus*, hace referencia al entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho. (RAE, 2020)

En cuanto a la palabra práctica

...del lat. Tardío *practicus* activo, que actúa y este del gr. *πρακτικός praktikós* la forma del lat. tardío *practice*, y este del gr. *πρακτική praktiké*. Primero adj. Perteneciente o relativo a la práctica., en segundo lugar adj. Dicho de un conocimiento: Que enseña el modo de hacer algo, en tercer lugar adj. Experimentado, versado y diestro en algo, en cuarto lugar adj. Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil. (RAE, 2020)

Así mismo, el concepto referente a docente, proviene del lat. *docens, -entis, part. pres. act. de docēre* 'enseñar'. adj. Que enseña, perteneciente o relativo a la enseñanza. (RAE, 2020)

Contextualizando el origen de la práctica educativa, tradicionalmente la educación griega tiene origen en el seno de la instrucción familiar, los más humildes abandonaban su instrucción y quienes tenían el privilegio de tener más estudios eran los niños de las familias acaudaladas, situación que hoy en día se sigue observando en la sociedad.

En México, 2.0% o 263,041 de los niños de 6 a 11 años no asisten a la escuela, y en el grupo de 12 a 17 años la cifra aumenta a 16.2% o 2.2 millones de adolescentes, por falta de interés, aptitud o de los requisitos para ingresar a la escuela.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) informó que, en el país, a partir de los datos que proporciona la Encuesta Intercensal 2015, 98 de cada 100 niños de 6 a 11 años asisten a la escuela, lo que equivale a 97.7%. (Forbes, 2018).

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea, la agenda se enfocó en la inclusión y equidad, dando a todos, la misma oportunidad y sin dejar a nadie atrás.

... la necesidad de más y especiales esfuerzos para alcanzar a aquellos marginados por factores como desigualdad de género, pobreza, conflictos, desastres, discapacidad, edad y aislamiento geográfico. Centrarse en la calidad de la educación y del aprendizaje reconoce el peligro de concentrarse en el acceso a la educación sin prestar suficiente atención a si los estudiantes aprenden o no. (UNESCO, 2015, pág. 3)

Estos referentes permiten plantear, desde esta perspectiva, el problema que atiende la investigación, ¿La práctica docente de los docentes de la Escuela Normal de Educación Física, impacta en la formación de los estudiantes normalistas de la Licenciatura de Educación Física de los planes 2002 y 2018 en materia de equidad e inclusión social?

Las preguntas secundarias son: ¿La práctica docente de los maestros, respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante?; ¿La equidad en materia educativa dentro de la Licenciatura en Educación Física (LEF), se ha promovido entre los estudiantes, para que tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad?

El objetivo general es analizar el impacto de la práctica docente de los docentes de la Escuela Normal de Educación Física (ENEF), en la formación de los estudiantes normalistas, en materia de equidad e inclusión social.

Finalmente, el supuesto que se ha planteado es, la práctica docente de los docentes de la Escuela Normal de Educación Física, impacta en la formación de los estudiantes normalistas en materia de equidad e inclusión social de la Licenciatura de Educación Física de los planes 2002 y 2018.

Marco teórico

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender.” Paulo Freire (Pinterest, 2018).

Inicialmente es importante reflexionar que este tema del análisis de la práctica docente en nuestro país debiera ser prioritario, sin embargo, las investigaciones que se han encontrado en realidad generan propuestas para el deber ser del docente, y no así, un análisis que conciba la realidad que viven los docentes.

La educación formal en México, se sustenta en el Sistema Educativo Mexicano, integrado por los niveles de educación básica, media superior y superior, este último es el campo de acción a donde se labora actualmente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), menciona: “Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible” (UNESCO, 2019).

Ante esta afirmación la trascendencia del ser docente en México, supera cualquier expectativa de otra profesión, es por ello que se analiza el siguiente concepto:

...la práctica educativa se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. (García-Cabrero, 2008).

Otro referente teórico a considerar para fortalecer el concepto de práctica docente es el sucesivo:

...se define como el conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados

propósitos formativos (Barrón, 2015; B. García, Loredó & Carranza, 2008; Martínez, 2012). Estas prácticas están influidas por los saberes, las concepciones y creencias de los profesores (Barrón, 2015), e incluso sus motivaciones (Cid, Pérez & Zabalza, 2013), citados por (Montes Pacheco & Caballero Guichard, 2017)

De manera que, la práctica docente es una actividad dinámica, emprendedora, abstraída, reflexiva, comprende los hechos y sucesos acontecidos en la interacción entre el maestro y los alumnos, que tiene una influencia de la intervención docente previa a la enseñanza y va más allá del aula y de las situaciones didácticas. Por qué trasciende hasta la contribución ética y moral de la formación del individuo, generando una reproducción en la sociedad.

En el caso de las Escuelas Normales del país dentro de la malla curricular del Plan 2002, dentro de los doce criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, específicamente en el octavo: La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer, aceptar y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad educativa, refiere a:

En general, los alumnos normalistas advertirán que ciertos ambientes familiares, culturales y sociales preparan a los niños y a los adolescentes para desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, mientras en otros casos hay una menor correspondencia entre las experiencias de los alumnos y las demandas planteadas por las actividades de la escuela. Estas variaciones no implican diferencias en las capacidades que los educandos pueden desarrollar, pero exigen del maestro una sensibilidad especial para estimular el aprendizaje de aquellos que, por razones diversas, se encuentran en condiciones más vulnerables y de mayor riesgo de fracaso escolar. En este sentido el futuro maestro de educación física deberá asumir que el campo de conocimiento que trabajará puede contribuir ampliamente al logro de la equidad educativa. (SEP, 2002)

En el caso del Plan 2018, de la Licenciatura en Educación Física (LEF), tienen una perspectiva sociocultural que le permite al educador físico movilizar e integrar sus saberes, para enfrentar situaciones de vulnerabilidad e inclusión en los distintos contextos donde ejecutará su práctica profesional.

Por otra parte, en las competencias específicas, se retoma el tema de la inclusión, donde el estudiante “Diseña proyectos de intervención socioeducativos para promover estilos de vida saludables y de convivencia social con énfasis en la inclusión” (CEVIE, 2018). Argumento de suma importancia para la formación de educadores físicos competentes para desempeñarse en contextos de vulnerabilidad, equidad e inclusión.

Asimismo, en las finalidades formativas del plan de estudios de la LEF 2018, se establece:

Promover el reconocimiento y la revalorización de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos. Crear

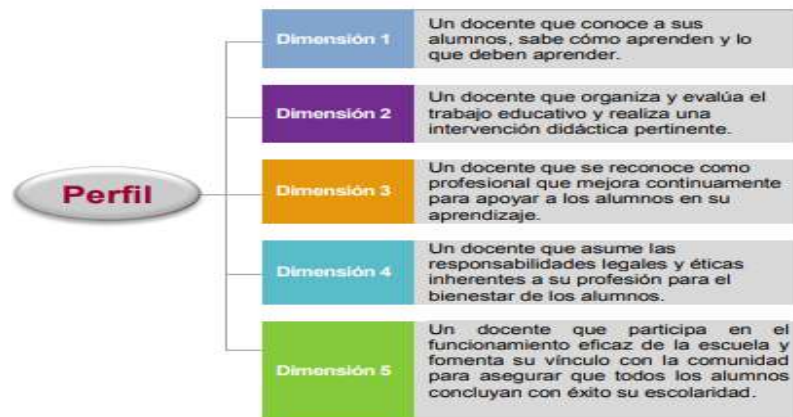
ambientes propicios para el aprendizaje, reconociendo la diversidad en los procesos de adquisición del aprendizaje de cada estudiante. (CEVIE, 2018)

Además, se han considerado actividades de acercamiento a la práctica escolar; y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, situación que permite hacer un análisis de la introducción de la práctica docente con los estudiantes.

De acuerdo con González (2013) en (ISU, 2020), el análisis de la práctica docente responde a tres momentos del profesor frente al grupo, los cuales son: 1. Definición de conceptos: el estudiante es enviado a la escuela que la dirección le asignó para realizar sus prácticas docentes, donde debe trabajar a la par del titular del grupo, por lo que debe ponerse en contacto con éste para llegar a ciertos acuerdos; por ejemplo, hacer más hincapié en la clase de matemáticas u ortografía, o en alguna materia donde los alumnos necesiten reforzar sus conocimientos.

No obstante, el practicante de educación física, debe coordinarse con el maestro frente a grupo y el promotor responsable, en los primeros semestres realiza únicamente observación del proceso educativo y del contexto escolar, para posteriormente en el tercer semestre con las competencias específicas y profesionales desarrolladas, comenzará a ejecutar sus primeras prácticas en el patio, reproduciendo sus experiencias de equidad e inclusión social vividas durante su formación.

En referencia a las dimensiones de la práctica docente se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente, la Secretaria de Educación Pública (SEP), establece el perfil parámetros e indicadores para el personal docente; características, cualidades y aptitudes deseables que requiere tener para un desempeño profesional eficaz y eficiente, este considera cinco dimensiones y los dominios fundamentales para su desempeño.



Dimensiones del desempeño docente (SEP, 2018)

Ahora bien, la relación pedagógica se construye a través de la interacción de las dimensiones y dominios, generando una vinculación en el aula, donde el docente enseña a los alumnos a resolver situaciones simples o complejas a través de un aprendizaje

significativo que les brinda competencias y habilidades para resolver situaciones reales en la vida.

Algunos factores que intervienen en la relación pedagógica del aprendizaje de los estudiantes son los propósitos de cada nivel educativo, la planeación del docente, sus estrategias de enseñanza, la equidad e inclusión social, el clima en el aula y la evaluación.

Se ha transitado por un sinnúmero de propuestas teóricas como la Tecnología Educativa, Teoría Educativa, Teoría Humanista, Teoría sociocultural, Teoría Cognitiva, y la Teoría Constructivista. Asimismo, Acuerdos Nacionales, Reformas Educativas, Pactos por la Educación y Leyes que han impactado en el trayecto de la historia de la educación en la formación de los mexicanos.

Sin embargo, a pesar de estas decisiones y estrategias implementadas a lo largo de décadas en nuestro país, no se han logrado superar las brechas educativas referentes al rezago educativo, la deserción escolar, la calidad de la educación, la falta de equidad y formación de docentes con un perfil idóneo.

Reflexionando la evaluación de la práctica en las Instituciones de Educación Superior (IES), caso concreto en las Escuelas Normales (EN), su estrategia de fortalecimiento y transformación tienen como propósito, garantizar que estos espacios educativos continúen siendo el pilar de la formación de los maestros en México.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ... presenta los Planes de Estudio 2018, que están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. Más aún, se incorporan elementos de flexibilidad académica que caracterizan a la Educación Superior para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con un currículo vinculado con las necesidades de los estudiantes y con los distintos contextos en los que se encuentren situadas las Escuelas Normales. (CEVIE-DGESPE, 2018)

En efecto, las EN enfrentan la implementación de estos nuevos programas de estudio, implica un reto para establecer las necesidades y prioridades de los alumnos pertenecientes a este sistema, debiendo considerar la flexibilidad curricular, académica y administrativa como una posibilidad de fortalecer el perfil de egreso.

Partiendo de su multiculturalidad por el origen de sus contextos se reconoce que serán participes de la formación de miles de niños en el país, a donde reproducirán sus experiencias de equidad e inclusión social con los que fueron formados.

Ante este desafío la evaluación de la práctica docente es eminente, es por ello, que, desde los primeros semestres de la formación de los alumnos de la LEF, se lleva a cabo el

análisis y reflexión de su intervención docente, esto, les permite fortalecer áreas de oportunidad, por otra parte, el mismo docente logra aprender de esas experiencias, fortaleciendo su perfil docente y práctica educativa.

En el caso del impacto de las políticas educativas, de la práctica docente, no se encuentra fuera del poder del estado, al contrario, es parte de las políticas públicas que se establecen, en la educación de acuerdo a nuestra Constitución Política donde establece en el Artículo 3º:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. (SEGOB, 2019)

Entonces por esto el ámbito educativo siempre pertenece al estado, Pierre Bourdieu en (Rizzo, 2012), plantea que la reproducción social es a partir de la educación, ahora bien, el estado propone como trabajar y sus agentes de socialización son los maestros; por esto la práctica docente en la formación de los educadores físicos debe impactar en materia de equidad e inclusión social.

Metodología

La investigación es mixta, se combina la metodología cuantitativa con una cualitativa, para así obtener resultados más profundos; permitiendo tener la apreciación e interpretación del contexto y el objeto de estudio a partir del enfoque etnometodológico.

Harold Garfinkel acuñó el término de etnometodología en la década de los cincuenta. Su interés por esta diferente forma de interpretar y entender el funcionamiento de la comunidad se despertó al observar cómo se construían las decisiones colectivas y los veredictos de los miembros de un jurado, sobre todo a partir del sentido común cotidiano y no del saber legal. Cuando Garfinkel se da a la tarea de llevar sus

observaciones a los escenarios de la vida cotidiana se encontró con que esas prácticas del sentido común son las que cargan con la encomienda de consumir y legitimar el orden social. (Esquivel Ocadiz, 2016).

Tashakkori y Teddlie en (Pacheco, 2015), proponían: “Los estudios con métodos mixtos son aquellos que combinan los enfoques cualitativos y cuantitativos en la metodología de investigación de un mismo proyecto o de un estudio con varias fases”

Con este antecedente los protocolos utilizados en esta investigación para la recolección de la información son a partir de una encuesta digital, la observación participante para conocer las experiencias de equidad e inclusión que han vivido los docentes en formación desde su ingreso a la ENEF.

Este tipo de investigación se fundamenta en la construcción del objeto de estudio desde la descripción y la interpretación. Los resultados se enfocan al impacto en la formación de los estudiantes normalistas en materia de equidad e inclusión social.

La matrícula de la LEF registra 201 estudiantes, los sujetos de la investigación del Plan 2002 (28/40) y del 2018 (117/161), de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, ubicada en la ciudad de Toluca, Estado de México. Los resultados presentados, corresponden a la información difundida en la encuesta digital aplicada al 72.13% de la población motivo de estudio. (Con una muestra de 145 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza del 4.31%).

Resultados

Los hallazgos encontrados referente al análisis de las experiencias de equidad e inclusión social a partir de la práctica docente en la Escuela Normal de Educación Física enfatiza la práctica docente de los maestros, con respecto a las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

A lo que los alumnos en formación respondieron un 7.59% totalmente en desacuerdo, 2.76% en desacuerdo, 20.69 ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 43.45% estuvieron de acuerdo y un 25.52% totalmente en de acuerdo.

Igualmente, a través de las preguntas abiertas se recuperó que cada maestro tiene su forma de enseñar, y se apegan a lo establecido en los planes y programas. Sin embargo, también se reconoce que no todos los maestros respetan las características de aprendizaje de los alumnos.

Indistintamente, se les cuestiono referente a la equidad en materia educativa dentro de la ENEF en la Licenciatura en Educación Física (LEF), si se ha promovido, esta, entre los estudiantes, para que tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad.

Encontrando un 6.90% está totalmente en desacuerdo, 2.07% en desacuerdo, 12.41% ni de acuerdo ni en desacuerdo, 49.66% de acuerdo, 28.97% totalmente de acuerdo, situación que nos permite valorar en la LEF se promueve favorablemente la equidad educativa, pero aún se tiene áreas de oportunidad que mejorar. Al mismo tiempo, en la comunicación personal que se tuvo mencionan que en la LEF se ha promovido actividades de equidad, inclusión e igualdad durante su proceso de formación.

Así mismo, se les cuestiono si las prácticas docentes de sus maestros propician equidad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios, encontrando el 4.14% estuvo totalmente en desacuerdo, 2.76% en desacuerdo, 24.14% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 44.14% de acuerdo y 24.83% totalmente de acuerdo. A pesar de reconocer que a través de las diferentes actividades que realizan sus maestros logran obtener conocimientos causando impacto en su formación; no obstante, algunos de los docentes no son de la rama o no están bien preparados para presentar la materia asignada, dejando fuera temas que son de más interés para los educadores físicos.

Discusión

Es importante reconocer qué organismos internacionales, establecen los derechos humanos, por el solo hecho de serlo, haciendo un preámbulo del Plan 2018, su diseño fue sustentado en el dominio del enfoque de la educación física y su didáctica, desde diferentes perspectivas teórico metodológicas, que son objeto de enseñanza en la educación en las Escuelas Normales (EN).

Esta se fundamenta en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el Modelo Educativo para la educación obligatoria. Es importante reconocer la integración de criterios referentes a la educación socioemocional, procesos formativos con equidad e inclusión y el uso de tecnologías.

Conjuntamente, en la dimensión social de esta licenciatura se busca fortalecer en los estudiantes su actitud ética ante la diversidad social, cultural, tecnológica, ideológica y ambiental que les permita retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa. (CEVIE, 2018)

En suma, las experiencias de equidad e inclusión social a partir de la práctica docente en la ENEF, mostraron una tendencia positiva del 68.97%, un 20.69% neutra y el 10.35% es desfavorable.

En cuanto a la promoción, entre los estudiantes, para tener las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad, también se obtuvo una tendencia favorable de 78.63%, el 12.41% neutra, y el 8.97% negativa.

Ahora bien, relativo a los resultados de aprendizaje, es decir, todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios se mostró una tendencia favorable de 68.97%, un 24.14% neutra y el 6.9% negativa.

Con base en los resultados, se proponen algunas sugerencias para mejorar la práctica docente en la formación de los estudiantes, para fortalecer el perfil de egreso en materia de equidad e igualdad social.

- Adoptar una actitud de empatía y comprensión hacia las necesidades individuales de cada estudiante, referentes a las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje es decir ponerlo al centro, para que logren aprendizajes, desarrollen capacidades y talentos propios que les permita insertarse en un mundo laboral.
- Fortalecer, las prácticas docentes de los maestros que propician equidad e igualdad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Integrar contenidos que motiven a los estudiantes para seguir adelante con proyectos de equidad e inclusión social durante su práctica profesional.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre pares académicos para fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes, impactando en sus competencias y habilidades profesionales de manera especial en acciones que fortalezcan la equidad e inclusión social.
- Asumir la responsabilidad profesional de prepararse en temas que competan al Plan de estudios de la LEF 2002 y 2018, principalmente en materia de equidad e inclusión social.

Conclusiones

La práctica docente, es una profesión sociocultural y sociopolítica. Siendo así la sociedad mexicana, quien debe asumir la responsabilidad correspondiente y pertinente, a través de la toma de consciencia y el cambio de actitud. Esto permitirá superar la crisis educativa, ante los retos y demandas globales, pero principalmente atendiendo las necesidades reales del contexto educativo de México.

Sabemos que la realidad educativa es amplia y diversa por esto en la formación de los futuros maestros de nuestro país, se integran en las Escuelas Normales (EN), cursos como el de Escuela y Comunidad, Escuela y Contexto, entre otros que pertenecen al trayecto formativo de la práctica profesional del Plan 2018 de la LEF, los cuales tienen el propósito de acercar a los estudiantes a los contextos educativos en los que podrían llegar a trabajar como: zonas urbanas, urbanas marginales, rurales e indígenas, fortaleciendo así la realidad social y su práctica.

Estas experiencias permiten que se viva de cerca la realidad, dándose un acto educativo y comunicativo, donde la trasposición didáctica, es decir del saber teórico se transforma al saber práctico, con el que se enfrentara al egresar como docente. En este esfuerzo de aprender a aprender, se genera el triángulo interactivo que enriquece el contexto de la práctica docente y la formación de los futuros docentes.

Como docente se asume esta función con carácter profesional, porque desde la formación como maestro, se debe tener claro que es una profesión que demanda una identidad profesional que implica preparación, constancia, sacrificio, esfuerzo, perseverancia, sistematicidad, orden, compromiso con la labor educativa.

Además, de asumir la responsabilidad de los procesos administrativos que los actores educativos demanden, para realizar la función de la práctica docente como: la planificación, desarrollo y evaluación de cada criterio e indicador necesario para el logro de los propósitos educativos del nivel correspondiente.

Todos estos esfuerzos deberán ser enfocados a la formación de miles de niños, con una educación de calidad y ahora con un enfoque humanista que les permita integrarse en un mundo globalizado, donde la equidad y la inclusión sea una practica cotidiana en su hacer docente.

REFERENCIAS

- CEVIE. (2018). *cevie*. Recuperado el 02 de 11 de 2019, de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- CEVIE-DGESPE. (julio de 2018). *cevie-dgespe*. Recuperado el 10 de 06 de 2019, de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0207d.pdf>
- DGESPE. (2018). *SIBEN*. Recuperado el 04 de 05 de 2019, de https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Esquivel Ocadiz, A. (2016). *redalyc*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4981/498153966008>
- Estrada, M. G. (2017). El enfoque Etnográfico y la Investigación Eucativa . En F. M. Rodríguez. México: Castellanos .
- Forbes. (09 de 07 de 2018). *forbes*. Obtenido de <https://www.forbes.com.mx/en-mexico-2-2-millones-de-adolescentes-no-asisten-a-la-escuela/>
- García-Cabrero, B. L. (2008). *redie*. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Indeed. (20 de Dic de 2019). *indeed*. Obtenido de <https://www.indeed.com.mx/cmp/Sep/salaries>
- ISU. (2020). *doc*. Obtenido de http://doc.isu.edu.mx/pluginfile.php/4998/mod_resource/content/10/Unidad%202.pdf
- Montes Pacheco, L. d., & Caballero Guichard, T. P. (2017). *scielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200197
- Pacheco, E. y. (2015). *redalyc*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=312/31242740007>
- personal, c. (20 de feb de 2020).
- Pinterest. (2018). *pinterest*. Obtenido de <https://www.pinterest.com.mx/eduvinaletras20/frases-para-motivar-al-docente/>
- RAE. (2020). *dle*. Obtenido de <https://dle.rae.es/?w=impacto>

- Rizzo, N. (09 de 2012). *scielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300009
- SEGOB. (15 de 05 de 2019). *dof*. Obtenido de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- SEP. (2002). *dgespe*. Obtenido de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lef/plan.pdf>
- SEP. (2017). Recuperado el 20 de 07 de 2019, de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/IV-EL-CURRICULUM-EN-LA-EB.pdf>
- SEP. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educacion Fisica* . México: SEP.
- SEP. (2018). *servicioprofesionaldocente*. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
- UNAM. (2018). *Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 27 de 03 de 2019, de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>
- UNESCO. (04 de 1990). *unesdoc*. (P. E. Caribe, Ed.) Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262438_spa/PDF/086117spa.pdf.multi.nameddest=262438
- UNESCO. (19-22 de 05 de 2015). *unesdoc*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa/PDF/233245spa.pdf.multi
- UNESCO. (2019). *unesco*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/docentes>

Experiencias sobre la educación inclusiva de los estudiantes normalistas

María Fernanda Núñez Moreno

Mafer171298@gmail.com

Lizeth Clarissa Romero Barreras

lizethrbarreras08@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora
“Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Línea temática: Investigaciones y aportaciones sobre las prácticas y experiencias sobre equidad e inclusión en la docencia que se ejerce en las Escuelas Normales.

Resumen

Se busca caracterizar las experiencias o necesidades de los estudiantes normalistas sobre la inclusión, para ello se desarrolló una metodología cualitativa, con ello se utilizó la herramienta del cuestionario en la que los participantes fueron alumnos de 6to y 8vo semestre. Los alumnos normalistas dan respuestas explícitas en las que muestran experiencias tanto buenas como malas en casos de educación inclusiva. Con ello, se considera que es importante que dentro de los programas de estudio de las Escuelas Normales se deben de implementar temas de diversidad e inclusión para lograr una formación docente de gran calidad en la que dichos profesionistas desenvuelvan sus estrategias en la práctica docente.

Palabras clave: Educación inclusiva, experiencia normalista, formación docente, formación continua.

Planteamiento del problema

Las escuelas han cambiado mucho en la última década y uno de los cambios más notables y apreciables es la inclusión de alumnos discapacitados en aulas ordinarias de las escuelas de su barrio. Dicho cambio ha atraído la atención no sólo de la comunidad educativa sino incluso de los medios de comunicación.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en la Conferencia de 1990 de la UNESCO, donde se promovió la idea de una Educación para todos. En este sentido inclusión se refiere a que “ representa la suma de los factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un miembro totalmente integrado en la sociedad, independientemente de su raza, origen étnico, género u orientación sexual” (Americas Quarterly, 2013, p. 3).

En nuestro trabajo se busca caracterizar aquellas experiencias y opiniones de los estudiantes normalistas sobre la inclusión, para lo que consideramos de gran importancia pues es una cuestión que se ve bastante hoy en día en las escuelas primaria, lo que se refiere a que al ser un alumno normalista se pretende que tenga las bases necesarias al momento de presentarse alguna situación con un alumno con NEE al momento de la práctica docente.

Marco teórico

Nuestro trabajo va enfocado a la formación normalista para ello se hace mención a Hurtado, Madueño y Manig (2017) los cuales conceptualizan la formación docente como “un proceso de adquisición de estrategias o herramientas básicas para la enseñanza porque desean y necesitan conocer cómo trabajar frente al grupo de estudiantes” (p.1). En cuanto a inclusión, se toma la siguiente definición:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a las niñas y niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, es educar (Secretaría de Educación de Guanajuato, 2018-2019).

De la misma manera, es importante rescatar lo que es la formación continua del docente ya que tiene un papel importante dentro de la práctica docente, pues como mencionan Guisasola, Pintos, y Santos (2001) esta es un “proceso a largo plazo, que ha de ir completándose (mayor profundidad, actualización, desarrollo y puesta en práctica

de actividades innovadoras, evaluación de resultados,...etc.), durante toda la etapa en la que el profesorado se encuentra en activo” (p.211)

Nos definen inclusión como un proceso de transformación en el cual los centros educativos se desarrollan en respuesta a la diversidad del alumnado que tienen en la escuela, identificando y eliminando las barreras que el entorno les pone imposibilitando su aprendizaje, socialización y participación, pero también, no dejar de atender a los alumnos a partir de sus capacidades y potencialidades.

Por otro lado, es muy importante atender a la diversidad del alumnado de esta manera, atender a las diferentes situaciones educativas y diversas de los alumnos y alumnas, ya que no todos aprenden, se relacionan e interactúan de igual manera que los demás

Como un proceso donde se tienen en cuenta de manera equitativa las diversas necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica a la hora de enseñar; adaptándose a ellas y fomentando la participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, con el fin de acabar con la exclusión tanto dentro de la institución educativa como fuera, y por ende, fomentar la participación (Moreno, R. y Tejada, M., 2018, p.210)

Sin embargo, la educación inclusiva también pone el énfasis en la equidad, como bien menciona la Secretaría de Educación Pública (2016) “debe ser un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo”.

La meta de la educación inclusiva es buscar y lograr el máximo nivel de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Esta equidad no sólo tiene en cuenta al alumnado y sus características personales, como puede ser el género, su procedencia, su capacidad, su cultura, su religión, la lengua materna, su identidad sexual, etc., sino también por el lugar donde vive, el tipo de centro donde estudia, y las características de dicho centro educativo, entre otros aspectos. “La utilidad para la comunidad: las personas con discapacidad pueden ser útiles a la sociedad si priorizamos su dignidad y sus capacidades a través de la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Dueñas, 2010, p.359).

Esto radica en la dificultad de la innovación del pensamiento docente, quien debe cumplir con las políticas educativas: ya que muchos dentro de su formación no se preparan para dicho caso, aquí entra el factor de las adaptaciones curriculares. “La inclusión no es sino el primer paso hacia la integración de una sociedad centrada en el niño y promover el aprendizaje colaborativo” (Stainback, S. y Stainback, 2007, p.17) de tal forma el reto es reconstruir la sociedad desde la educación inclusiva.

Metodología

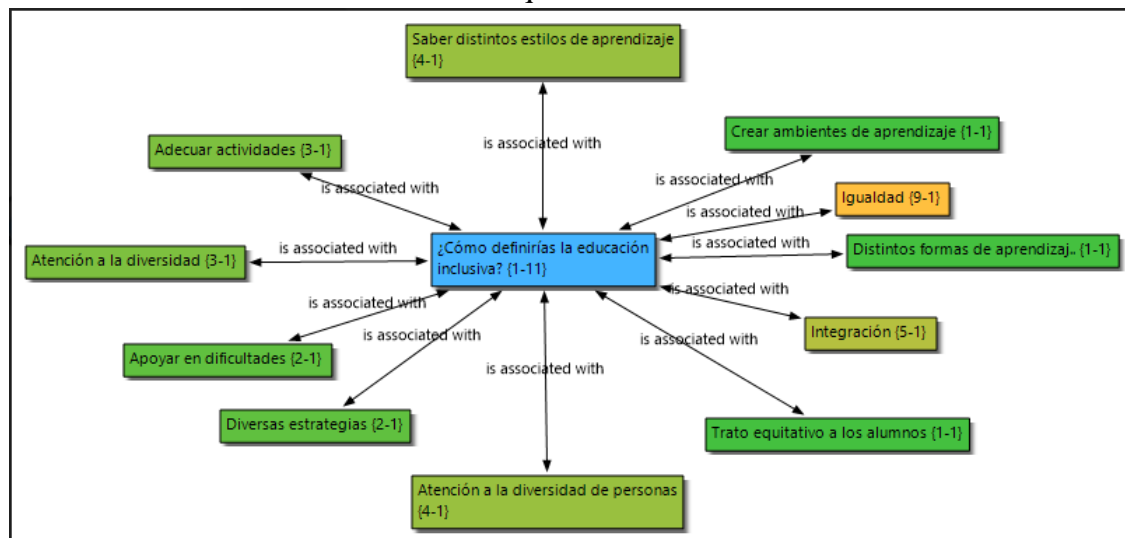
Los participantes de la presente investigación realizada en enero del 2020, debían cumplir el criterio de ser estudiantes normalistas del sexto y octavo semestre cursando alguna de las dos Licenciaturas impartidas en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. En total se proporcionó la información de 21 estudiantes, los cuales el 42.9% pertenecen al octavo semestre y el 51.1% sexto semestre.

Se aplicó un cuestionario de manera virtual en el que se recuperó información sobre las opiniones que tienen los estudiantes normalistas en cuanto a la educación inclusiva. Asimismo, sus experiencias en la práctica docente a cerca de situaciones en las que estaba inmersa la educación inclusiva.

Para la recuperación de información, se utilizó un procedimiento lógico en el que se alcanzaron conclusiones generales, esto para el análisis del dato cualitativo. A partir la categorización de los datos de patrones recurrentes, se fijó un grupo de categorías las cuales responden al planteamiento base de la investigación.

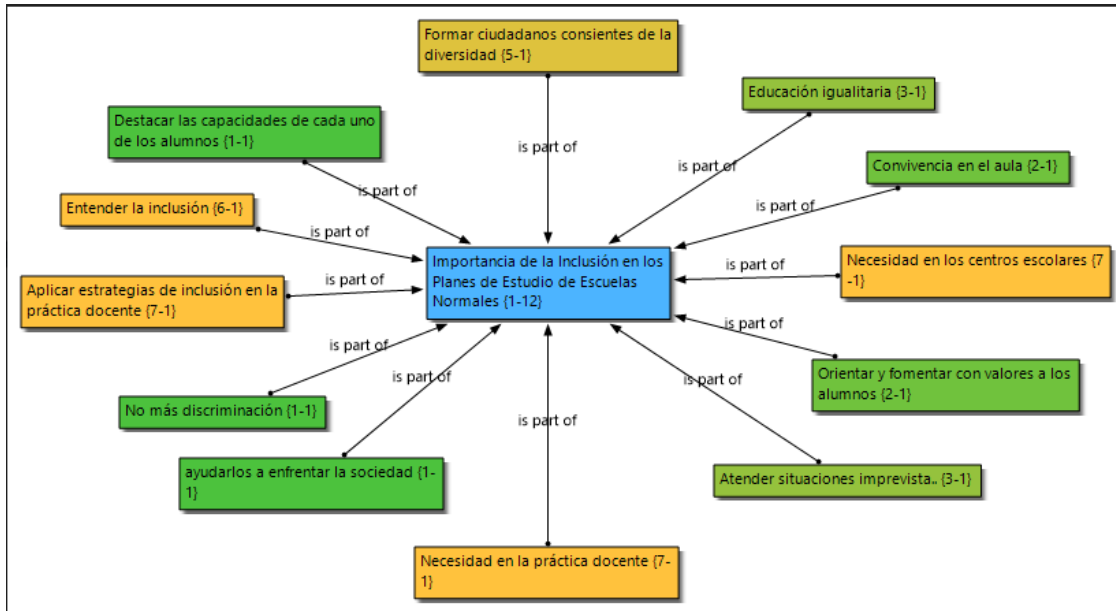
Resultados

Los alumnos normalistas definen la educación inclusiva como la atención a la diversidad de personas, además, se menciona que el saber crear ambientes y cuáles son los distintos estilos de aprendizaje. Hay quienes señalan que la inclusión va dirigida al saber adecuar actividades, tener en mente distinta estrategias, apoyar en dificultades, así como el trato equitativo a los alumnos.

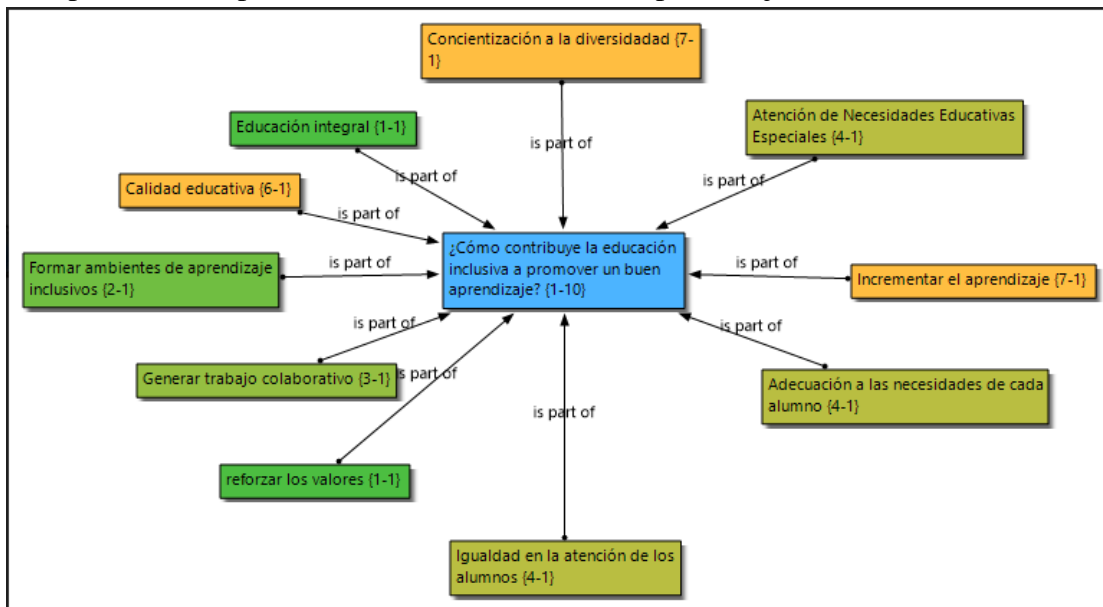


Los normalistas reconocen la importancia de los temas de inclusión en los planes de estudio de Escuelas Normales, en el caso de la mayoría de los encuestados se menciona

que es necesario el aplicar estrategias de inclusión en la práctica docente, ya que es una necesidad de gran demanda en las instituciones escolares y con ello se logra entender la inclusión, se ejecuta una educación igualitaria, favorece la convivencia en el aula, se orienta y fomenta con valores a los alumnos y así se logra formar ciudadanos consientes de la diversidad.

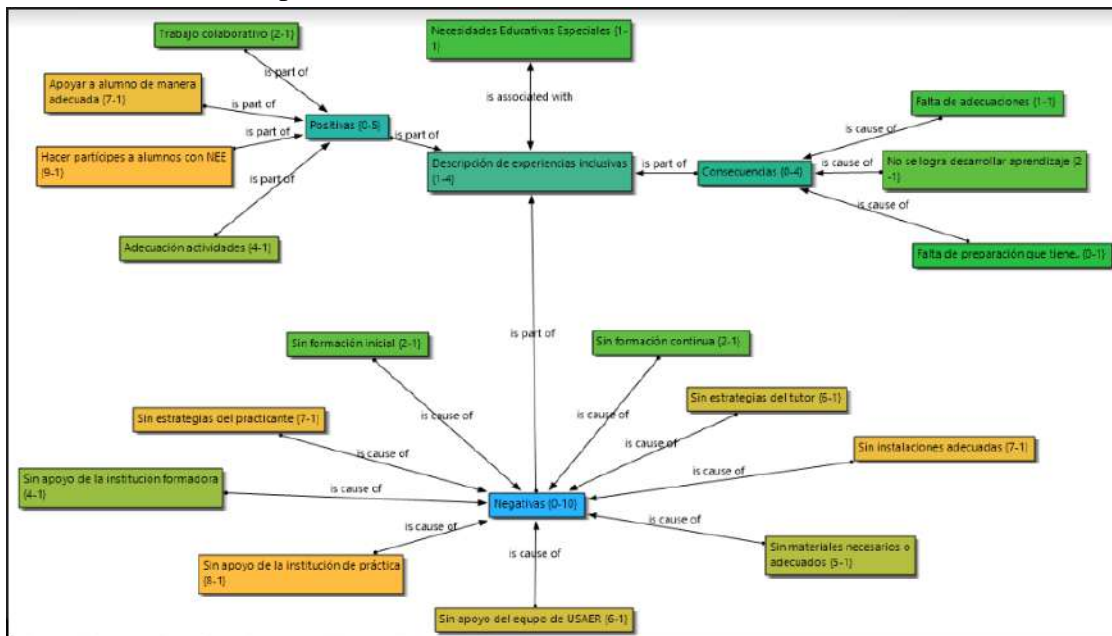


Cuando se cuestionó a los normalistas el cómo contribuye la educación inclusiva a promover un buen aprendizaje, ellos respondieron que se generan ambientes de aprendizajes inclusivos, también, al generar trabajo colaborativo. igualmente, la adecuación a las necesidades de los distintos tipos de aprendizaje de cada alumno es indispensable para incrementar el aprendizaje de los mismos.



Por último, se les solicitó a los normalistas que compartieran alguna experiencia en la que haya estado inmersa la educación inclusiva, dichas respuestas se subdividieron en dos categorías, experiencias positivas y negativas. Hablando de la primera sección se obtuvo como respuesta de los practicantes el haber estado en situaciones con alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en las que se optó por apoyar al educando de manera adecuada, haciéndolos partícipes, adecuando actividades y llevando a cabo el trabajo colaborativo.

Por otro lado, se encuentran las experiencias negativas, las cuales reflejan resultados en los que el normalista no supo actuar ante situaciones difíciles, para lo cual no contaba con estrategias didácticas o alguna orientación del como adecuar las actividades. Además, se percató que algunas respuestas iban reflejadas a que las instituciones educativas no cuentan con recursos necesarios o con instalaciones inadecuadas para sobre llevar dicha situación.



Discusión y conclusiones

Como se logró observar en los resultados los alumnos normalistas definen la inclusión como la *atención a la diversidad de personas* y ya de este se derivan los estilos de aprendizaje. Se considera que educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos.

Los normalistas reconocen lo importante que son los temas sobre la inclusión en los planes de estudio para poder aplicar métodos adecuados para los alumnos, con esto se logra la aplicación de la inclusión para que todos los ciudadanos crezcan con valores y sean ciudadanos responsables para la diversidad.

Educar en y para la diversidad no quiere decir que los alumnos tengan que trabajar solos o que la enseñanza no tenga que ser estructurada. Es un lugar donde se disfruta de la diversidad y el aprendizaje se convierte en una actividad placentera. El trabajo solidario y cooperativo entre los profesionales, como mencionaron los estudiantes normalistas que, al generar trabajo colaborativo, así como la adecuación a las necesidades de cada alumno ya que se desea incrementar el aprendizaje de ellos mismos.

Finalmente, se logró el objetivo de mostrar la importancia de retomar los principios pedagógicos sobre la inclusión para reorientar las buenas prácticas y el buen profesor de primaria, por ello es muy importante que las Escuelas Normales se orienten sobre este tema y se estén actualizando para trasmitírselo a sus alumnos, ya que todos son diversos, debido a que se requiere para una buena comunicación entre ellos. Asimismo, un docente debe tener actitudes, habilidades y valores hacia sus alumnos para transmitir con el ejemplo y se familiaricen con ellas.

“No se trata de evaluar en qué medida un individuo está integrado en una comunidad, sino en qué medida la comunidad es accesible para la persona, facilitando su autonomía personal... y asegurando el ejercicio de sus derechos como ciudadano.”
(Secretaría de Educación Pública, 2012. p.13)

REFERENCIAS

- Americas Quarterly. (2013). *Índice de inclusión social*. 7(3), 3-15.
- Dueñas, L. (2010). Educación inclusiva, Vol, 21, pp. 358-366. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Guisasola, J., Pintos, M., Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 4, pp. 207-222. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404113.pdf>
- Marchesi, U. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. España: Alianza
- Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección iAccessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2018-2019). Educación Básica- Inclusión Educativa.
<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Basica/InclusionEducativa/Paginas/InclusionEducativa.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Inclusión y equidad.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/inclusion-y-equidad-modeloeducativo2016?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. <https://drive.google.com/file/d/0B8Y6Z-8FZEzDLTI0eC11cEdCNTQ/view>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: Madrid: Narcea Ediciones.
- Hurtado, A., Madueño, M., Manig, A. (2017). El significado de la formación docente como un estado intencional del profesor universitario hacia su práctica de enseñanza. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2952.pdf>

PONENCIA: FAVORECIENDO EL INFINITO DE LA INCLUSIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DOCENTE

Saul Ivan Chavira Chavira: Estudiante

VI semestre de Licenciatura en Educación Primaria

Correo ivan.chavira0608@gmail.com

Rosa Estela Estrada Pérez

Docente investigadora; Maestra en Formación Docente y Práctica Profesional

Correo: yomiel2@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 1, San Luis Potosí, S.L.P.

Línea temática. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

El presente trabajo refiere a la inclusión como un proceso y no como un estado, con esta premisa se sistematizó una experiencia de práctica docente en relación a la inclusión en el aula, realizada por un docente en formación a partir de la sistematización metodológica propuesta por la UNESCO y se reconoce al Índice de Inclusión como referente para valorar el proceso inclusivo gestionado durante la práctica; la construcción de los ejes dan cuenta de la interpretación categorizada de la experiencia; se incluye un marco teórico constituido por cuatro fuentes que pretenden mostrar el ángulo desde donde se mira a la inclusión; el aspecto metodológico está fundamentado en el paradigma del profesor reflexivo y se atiende un carácter de investigación-acción, se incluye una matriz que permite visualizar el proceso y resultados de intervención. En la discusión reconocemos que: el proyecto de intervención fue de mucha utilidad ya que mejoró la convivencia desde la perspectiva de equidad e inclusión y concluimos con propuestas, en las cuales se manifiesta el trabajo desarrollado antes, durante y después de la práctica.

Palabras clave: inclusión, Índice de inclusión, sistematización, estrategias didácticas, trabajo colaborativo y convivencia.

Planteamiento del problema

La práctica docente se desarrolló en una Escuela Primaria urbana de la ciudad capital de San Luis Potosí ubicada en una colonia que cultural y económicamente, de acuerdo al INEGI (2020), se considera con una infraestructura estable dentro del contexto interno y en el externo colinda con varios establecimientos comerciales. El grupo, motivo de la presente sistematización es 5°. grado de Educación Primaria.

Atendiendo el documento Índice de Inclusión (Booth y Ascoisiw ,2002) en el grupo de quinto “A”. la mayoría niñas (once) y nueve niños. Con frecuencia se manifestaban situaciones de ausencia inclusiva dentro del aula como: niños que violentaban a sus demás compañeros a través de lenguaje, expresiones corporales, violencia física (en supuestos juegos), que provocaban la exclusión de algunos compañeros (as); que expresaban acción de discriminación hacia otros pares. A más de que reconocían la discriminación como una actitud de identidad y bien valorada. El trabajo colaborativo no se vivía como tal, pues no compartían ni interactuaban en las tareas o este era de baja calidad y su evaluación en consecuencia era mínima; sin embargo, en cuestiones de alumnos con discapacidad el grupo en general lo apoyaban para algunas acciones, como subir la rampa o alcanzarle algunos objetos, así como a una niña con rezago respecto a la lectura, sus compañeros y compañeras la acompañaban en tareas respectivas.

Los objetivos de la presente sistematización son: Sistematizar y compartir una experiencia exitosa como estudiante normalista en el desarrollo de la competencia profesional referida a la importancia de inclusión dentro del aula escolar, así como su actuación ética ante la diversidad durante una jornada de práctica (Octubre 2019-enero 2020) en la materia de Formación Cívica y ética de un 5°. Grado de Educación Primaria. De este objetivo se generaron objetivos específicos como: compartir con la comunidad normalista estrategias didácticas que permitieron promover la inclusión; reconocer la reflexión como esencial en procesos de mejora escolar, en este caso, referido a la inclusión; reiterar la importancia de la inclusión dentro de un aula escolar. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Para la identificación del objeto de esta sistematización, intervención, atendimos por su relevancia, reconocer a la inclusión como constructo social imperante en la formación como educadores, porque constituye un elemento integral de la personalidad de nuestros alumnos de educación básica; de su valía, ante las múltiples expresiones que generan la ausencia de inclusión en grupos sociales y que su origen se va desplegando a partir de la educación básica, en este caso de la escuela primaria; a más de que es un tema motivante por ser ineludible en

la formación de todo docente. Por ello el objeto de la sistematización del presente trabajo lo hemos denominado: Experiencias de prácticas didácticas para la mejora de la inclusión.

Ante este paisaje matizado sobre la inclusión y reconociendo el instrumento del *Índice de Inclusión* (Booth y Ascoisiw), se plantea la siguiente pregunta Eje. ¿A partir de un conjunto de estrategias didácticas como mejoró la inclusión dentro del aula en un grupo de 5° de educación primaria?

De ello se derivaron los siguientes ejes: los niños y sus expresiones inclusivas/discriminatorias al interior del grupo; la docente titular y el docente en formación durante el proyecto de intervención; las estrategias didácticas utilizadas.

Marco teórico

La sistematización es un recurso valioso para “mirarse a sí mismo”, para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Al respecto Martinic, (1984) conceptualizar a la sistematización como un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. En una triangulación sobre el concepto de sistematización, Jara (1998) expresa que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Con lo anterior, la sistematización permite hacer una reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente, además sirve para apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar los propios proyectos y compartir los resultados con los demás.

El referente fundamental respecto a lo que se pretende sistematizar en el presente es el Índice de Inclusión de Booth y Ascoisiw (2000), en este documento se precisa que las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituye un peso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. Indica que la inclusión es un proceso infinitamente inacabado, en surgimientos pertinentes de barreras que limitan el aprendizaje, la participación, que excluyen y discriminan en múltiples formas (Booth y Ainscow 2000).

Como se puede apreciar, esta forma de abordar a la inclusión tiene total relación con autores como Murillo (2000, pp. 67-85) y Muñoz -Repiso y Murillo (2010) quienes proponen encarar la mejora escolar tomando en cuenta los mismos aspectos, es decir, una planificación y sistematización de los procedimientos a seguir, para favorecer la inclusión entre otros haceres como el trabajo colaborativo.

El Índice precisa que la inclusión se atiende en tres dimensiones escolares: Dimensión A. Crear culturas inclusivas; Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas; Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas.

En este proceso, la dimensión, dado nuestro espacio de acción como docentes en formación, se atendió prioritariamente la tercera dimensión, reconociendo que tanto la dos primeras dimensiones, pudieran ser impactadas por nuestro trabajo áulico.

Para fortalecer nuestro referente teórico, atendemos a lo propuesto por Zavala Videla (2000), en cuanto a que para analizar la práctica requerimos de marcos que nos permitan su reflexión, en este consideramos lo siguiente:

1) Fuente sociológica.

Se atiende un contexto internacional jurídico para la igualdad: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); La Declaración de los Derechos de los niños (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Con respecto a la inclusión, el término educación inclusiva propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2005), refiere a un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Por lo tanto, se le asume como un mecanismo de cierre de brechas en la exclusión social por condiciones inherentes a los individuos.

En cuanto al contexto nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 1º señala: Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana. Asimismo, en la misma constitución en el artículo 3º. Constitucional, puntualiza el derecho educativo.

También, el acuerdo 592 de la SEP por el que se establece la Articulación de la educación básica, establece en su artículo segundo, los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios de la Educación, refiriéndose específicamente al octavo principio que nos exhorta a

favorecer la inclusión para atender la diversidad que, reconociéndola, hace efectivo el derecho a ofrecer una educación pertinente e inclusiva: Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas; Inclusiva por que se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En favor de lo anterior estamos de acuerdo con Echeita (2002) quien opina “la necesidad y la aspiración de la inclusión como valor emergente (y urgente), necesario para construir, en primer lugar, una cultura de la paz que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales”. Sin embargo, en el ámbito escolar y obviamente en el aula, la escuela es un factor de exclusión social y contradictoriamente se le reconoce y solicita con insistencia como institución clave para la inclusión. De manera que la inclusión – exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hasta un solo se puede producir por la reducción significativa del otro. Por ello al avanzar la inclusión automáticamente la exclusión va disminuyendo Echeita (2002).

La apuesta por la inclusión de las diferencias en clase y no por la separación, lo cual se consigue a través de grupos interactivos de aprendizaje en los que busca acelerar y potenciar el de quienes están en desventaja, con la ayuda y participación de cuantas personas estén dispuestas a colaborar con el centro en la consecución de sus metas.

2) En cuanto a la fuente epistemológica

En el presente trabajo nos interesa reconocer a la epistemología como una reflexión sobre ciencia, como la ha indicado Shutter (1983), precisando que se le considera, como la teoría del conocimiento, de sus fundamentos y de su lenguaje y que permite atender a la misma metodología. Metodología en el cual se describe la relación cognitiva entre el hombre (sujeto), y los fenómenos que implican los procesos y hechos sociales. Esto es con este trabajo se ésta, atendiendo al modelo del conocimiento interaccionista propuesto por Adam Schaft (en el cual se precisa, No existe primacía del sujeto sobre el objeto y a la inversa. Reconociendo que la producción del conocimiento no puede separarse de sus circunstancias. Esto es, para que en un grupo de alumnos de educación primaria se promueva la inclusión, las acciones, estrategias y todo el hacer promovido por estudiantes y docentes, deberán de ser incluyentes.

3)Fuente Psicológica.

La teoría de Vygotsky gira en torno a los conocimientos que el niño construye en la sociedad, de cómo su zona de desarrollo real, solo se despliega en una zona de desarrollo próximo cuando aprende con el otro, en un entorno social sobre él esto es, un aprendizaje por influencia del ambiente y el entorno social. Por otra parte, y en aparente oposición, Piaget,

expresa en su teoría una propuesta la importancia de los espacios que se caracterizan en forma colaborativa.

En suma, las ideas de Piaget y Vygotsky sustentan el aprendizaje inclusivo en los que las y los estudiantes logren formar equipos, con la intención de que intercambien en conjunto información y trabajen en una tarea determinada compartiendo y contrastando ideas; laborando propuestas. Esto, a su vez generar que conozcan y amplíen conceptos en forma continua.

4) Fuente didáctica

Recurriendo a, Monereo (1999) la estrategia de aprendizaje implica que el alumno aprenda de una forma significativa y autónoma en los diferentes contenidos curriculares. Utilizar una estrategia, pues, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada. En este sentido las estrategias de aprendizaje implican procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales), en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se procede la acción, en base a un diagnóstico y una ruta de trabajo, en un intercambio de experiencias de los involucrados.

Metodología

La estrategia metodológica que se utilizó para el presente trabajo es la de la investigación-acción. Esta se fundamenta en el paradigma cualitativo del profesor reflexivo. La técnica fue la de observación participante; los instrumentos a utilizar para el desarrollo de este trabajo fueron los siguientes: registro anecdótico, diario de campo, entrevistas semi estructuradas, y como recursos una computadora portátil que facilitó el registro del aula de quinto grado y los testimonios de los alumnos, así como imágenes y fotografías.

Desarrollo

Sobre las estrategias generales; estas fueron de, debate para la sensibilización al grupo, campañas de sensibilización al alumnado(folletos), taller para la convivencia y el trabajo colaborativo para estimular el respeto, generosidad, equidad, inclusión y la convivencia entre todos y todas. El debate se llevó a cabo el día 2 de diciembre del 2019 con una duración de 50 minutos; en el cual participaron todos los alumnos favoreciendo una puesta en común y

diálogo hacia la inclusión. Sucedió lo anterior gracias a la buena organización y a las aportaciones que cada uno de ellos ejerció durante la realización, por ejemplo: un alumno hizo referencia a la gran importancia de fomentar el respeto en el mismo salón de clases, *de esta manera es mejor ser respetuosos, amables y muy buenos compañeros y amigos*. Aquí la de escuchar al otro y vincular los valores para una buena convivencia. *Atendiendo a que: El lenguaje se realiza como un mecanismo basado en el diálogo mutuo* “(Buber, 1958, p.99).

A más de que el debate como estrategia didáctica, permite, promover el interés, la generación de conciencia para la participación; de responsabilidad y de respeto a las ideas ajenas, de sentido de identidad con algunas propuestas y disenso de otras, (Magos Guerrero. 2006). Condición que promovió la intención de atender con respeto las opiniones diversas y contradictorias en el proceso de nuestra intervención.

La siguiente actividad llevada a cabo es sugerida por Lydia Legrán (2008); Estrategia denominada “Mi mejor pie”, realizada el día 4 de diciembre del 2019, con una duración de 30 minutos. Atendiendo prioritariamente, a los alumnos y alumnas que hayan sufrido o estén sufriendo algún tipo de violencia por parte de los compañeros. Una vez hecho los grupos nos sentamos en círculo en el suelo y consistió en dibujar en una hoja la huella de uno de sus pies, el que más les gustó, posteriormente escribieron dos características positivas de su pie. Durante la presentación los alumnos explicaron las características expuestas en las huellas de sus pies, para dar continuación cada uno de los compañeros hizo referencia a las cosas buenas de cada estudiante al momento de participar, logrando ver sus emociones, como alegría, beneplácito al momento de escucharlas. Es necesario reconocer la importancia de la emoción en la educación, atendiendo a una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresa. SEP (2017). Por ello esta actividad generó la importancia de avanzar y gestionar la empatía entre el grupo.

En la continuidad de las estrategias, las siguientes hacen referencia al maestro Juan Carlos Torres Cuellar (2019); impartida en el Congreso Internacional de Buenas Prácticas Educativas en S.L.P y son: La primera denominada “Guardia- sum”, aplicada el 9 de diciembre del 2019 con una duración de 30 minutos. Este juego permitió una expresión corporal en la cual todos/as pudieron enfatizar con cada uno de sus compañeros. Para ello se formaron dos equipos en un círculo y empezaron a jugar de la siguiente forma: un alumno/a es asignado en el centro del círculo, el alumno/a que esté en el centro decía *guardia* a cualquiera de los que conformaban el círculo y los que estaban en la orilla decían *Sum* y el último que decía guardia o no se agachaba tenía que pasar al centro y se repitió varias veces para una mejor convivencia. En este sentido consideramos de vital importancia lo dicho por Camps y Giner (2001), cuanto a que el convivir representa para el ser humano un reto cotidiano, reiterando que el vivir y convivir es un arte. Cabe mencionar que en este juego

se logró una mayor interacción entre todos y todas ya que al momento de estar jugando no paraban de reír; y lo mejor fue que cada uno participó activamente en el proceso de ejecución. Y como menciona el autor fue un gran reto ya que fue un acercamiento para que vieran los beneficios de la convivencia sana y pacífica.

La siguiente estrategia: “Paco – Paquito” se aplicó el 10 de diciembre del 2019 con una duración de 20 minutos. Se les invitó a las y los educandos a la parte central del salón de clases para bailar la canción de Paco – Paquito y conforme fueron avanzando, se hizo cambio de parejas y tuvieron que hacer los efectos de: un abrazo, un salto y un beso en la mejilla con los que bailaban. En este sentido la risa, desde el punto de vista de la neurociencia, es producto de la alegría y no se queda en el plano neurológico, implica situaciones de tipo social; al respecto Provine (1996,citado por Madrid Valdiviezo 2015 consultado, <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646280003.pdf>) enfatiza a través de importantes investigaciones su naturaleza social, según la cual, ésta se produce no solo ante intentos estructurados de humor, sino que principalmente se sigue a comentarios coloquiales, alegría mutua y a un tono emocional positivo y esto sucede en especial cuando las personas están con otros. Por ello, para mí, la alegría sería otro punto de vital importancia para continuar en su consideración en la promoción de la inclusión, actividades estrategias promotoras de la alegría.

Con lo anterior, las y los estudiantes mostraban una actitud positiva al momento de bailar, pero al realizar el cambio de parejas tenían vergüenza ya que les tocaba bailar con parejas mixtas es decir (niño- niña, niño- niño y niña -niña). Había niños que no hacían los efectos y solo se agarraban con las puntas de la mano, en cambio las niñas si hacían todos los efectos. Al finalizar el baile se logró más empatía entre todos y todas. Al respecto la SEP (2017) reconoce a la empatía como un elemento central en el desarrollo afectivo y ético de las personas.

Al trabajar el Taller de Convivencia, como última estrategia, Chavira Chavira (2020), el cual se impartió el 30 de enero del presente año, con una duración de 5 horas y se enlistan en el siguiente orden.

En primer orden, se aplicó la actividad denominada “Apenas me despierto”. Dónde las /los educandos se sentaron en el piso, posteriormente se levantaron muy lentamente, simulaban que se estaban alistando y abrieron la puerta caminando hacia la escuela (en ese momento se escucharon sonidos de la calle en donde cada uno iba caminando y escuchando previamente los sonidos). Luego fueron más apresurados en la calle por que se les hizo tarde y luego corrieron porque ya casi cerraron la puerta de la escuela. (Se escuchó el sonido de entrada).

Al entrar al salón respiraron lentamente y se sentaron en sus respectivas bancas, cabe mencionar que las acciones anteriores sirvieron para despejarnos un poco de lo que viene siendo el estrés y continuar con un día más favorable en el salón de clases a su vez que todos se divirtieron mucho. En este sentido asumimos como fundamental lo dicho por Jaramillo: a diversión es una actividad productora de placer y relaja de las preocupaciones y el aburrimiento” Jaramillo Brianda (2013).

Enseguida se formaron dos filas mixtas (niños- niñas) de forma diferente respecto a su compañero(a) que estaba al frente; ya estando en este orden se saludaron de diferentes formas primero con un hola, ¿cómo estás?, un saludo, un abrazo y un beso en la mejilla etc.

Después se les dijo que cambiaran de parejas y realizaran otro tipo de saludo. Desde una perspectiva particular los alumnos consolidaron un momento de afecto y respeto al realizar esta actividad las y los educandos ejercitaron a ser amables y que, como compañeros de clase deben ser educados, por otro lado, aún existen detrimento entre los alumnos debido a que sienten algo raro darle un abrazo o un beso en la mejilla a sus mismos compañeros. En este sentido, es indudablemente valioso lo dicho por Luna (2017), los lentes de la igualdad sirven para convivir como iguales y mirarnos en los demás. Al confrontar la postura de la autora; se llega a la conclusión de que entre más se promuevan actividades de equidad y género, los niños/as van puliendo lazos de igualdad y por ello se puede identificar y corregir los efectos en donde ambos son iguales.

Al invitar a todos los alumnos y cuestionarles algunos gustos, el docente preguntó uno en común a las y los educandos, donde se tuvieron que reunir con sus respectivos compañeros, algunas de las cuestiones fueron: frutas preferidas (cada alumno (a) que tuviera su fruta en común se tenían que reunir, así lo hicieron con su color preferido, comida preferida y animal preferido, en la última cuestión cada equipo realizó el sonido del animalito.

En la anterior actividad hubo algunas variantes en el proceso de realización ya que existieron alumnos /as, que no tenían equipo, entonces se les dio prioridad para que también dieran su opinión de expresión. Cabe mencionar que uno de los factores que permitió que la actividad funcionará fue el liderazgo y apertura al momento de llevarla a cabo. En este sentido, la SEP (2017) reconoce que el liderazgo, así como la apertura, fortalecen una autonomía solidaria, lo que implica reconocer los puntos de vista propios y tomar en cuenta el del otro. Al relacionarlo escrito previo, considero que cuando el docente es respetuoso, se implica un modelo y dar apertura y sobre todo espacio para cada alumno /a participe en cada momento que sea necesario.

Continuando con el orden de actividades, cada alumno escribió en un papel alguna cualidad grupal en relación a la inclusión y equidad que se trabajaba en las jornadas de práctica y las que plasmaron fueron: *Todos son muy alegres, inteligentes, buenos amigos, se ayudan entre sí y comparten sus materiales didácticos*. Al reconocer estas cualidades se puede interpretar que el grupo fue adquiriendo el valor de la generosidad. Ello reitera lo dicho por Poch Mireia (2019), respecto a que son personas generosas quienes actúan favorablemente hacia otras personas, en forma desinteresada y alegre.

Finalmente se llevó a cabo una representación teatral denominada “Todos somos iguales”. Donde se planteó una problemática en relación a la equidad e inclusión, misma que cada alumno tuvo que participar de acuerdo a diferentes casos; un niño con problemas de visión, alumna con retención de lectura y escritura, alumno que no podía hablar ni escuchar, alumno con rasgos de violencia, alumnas que criticaban a sus demás compañeros, alumna inteligente, maestra y la directora. Para realizar la presentación se dejó a criterio de los alumnos, el objetivo era incluir a cada uno de los alumnos/as desde el ámbito áulico. Conforme se observó la obra cada alumno planteó su creatividad y actuaron de una manera única de acuerdo a cada característica, al principio la maestra trataba de trabajar de la mano con cada uno de sus alumnos, luego con ayuda de la *directora* decidieron invitar al *supervisor* (el docente en formación), juntos trabajando de manera colaborativa en la representación tratar logramos incluir a cada uno de los alumnos. Ante ello reconocemos que las relaciones de cooperación entre pares permiten generar igualdad de participación, porque cada estudiante aporta y tiene un nivel de responsabilidad equivalente SEP (2017). Es muy importante reconocer que, a lo largo del proyecto se llevó el trabajo colaborativo, los niños/as fueron adquiriendo mucha práctica en relación al tema. Para dar cierre se realizó una representación teatral en conjunto la cual gestionó un aprendizaje significativo pues todos/as aprendieron y practicaron la equidad e inclusión.

Resultados

Como sujetos activos, los niños fueron los principales evaluadores del proceso; al término de cada actividad generaron y situaciones de: respeto, responsabilidad participación, identidad; de empatía; de convivencia; de alegría y de diversión; pero sobre todo de igualdad. Es decir, aspectos fundamentales para la inclusión.

Matriz de congruencia

Ejes	Estrategias didácticas			
	Debate	Mi mejor pie	Juegos	Taller
Los niños y sus expresiones inclusivas/discriminatorias al interior del grupo	Expresiones de respeto ; participación; identidad; de escucha.	Empatía	Convivencia Alegría	Alegría Identidad Igualdad
La docente titular y el docente en formación durante el proyecto de intervención	Responsabilidad Compromiso Solidaridad	Participación Democracia	Empatía Participación	Participación colaborativa

Discusión y conclusiones

Indudablemente la Inclusión es un proceso por difícil de aprender; se atiende en forma más allá de lo tangible; de potenciarla desde nuestra posición académica, como docente en formación en sus tres dimensiones; por ello nuestro espacio de intervención exclusivo en el aula, pero con la intención de un impacto de mayor dimensión.

La sistematización como experiencia exitosa hacia la mejora de un grupo de niños de 5°. de Educación Primaria genera conocimientos profesionales que serán compartidos con nuestra comunidad normalista;

Que los niños participantes en este ejercicio, a partir de su voz, expresaron un proceso de aprendizajes al valor de la inclusión.

Qué la inclusión, en estos momentos históricos que vivimos como nación y como humanidad entera, es un valor difícil de alcanzar, pero invaluable para su existencia plena.

REFERENCIAS

- Alcántara, A, Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. En revista: mexicana de investigación educativa, 19 (60)., documento.
- Bodrova, E, Leong, D. (2005). La teoría de Vygotsky: Principios de la psicología y la educación. En curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol.I.SEP.México, pág. 48.
- Booth, T. Ainscow, M. (2000). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. Bristol UK.Ed. CSIE
- Buber. (1958). I and Thou, 2 edición. New York: Collier Books.
- Camps, V. Y Giner, S. (2001). Manual de civismo. España. Ed. Ariel.
- Chavira, S. (2020, Enero). Taller sobre equidad e inclusión. Taller implementado. Escuela Primaria Francisco Villa, San Luis Potosí.S.L. P
- Echeita, G, Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o Educación sin exclusiones. En revista: Revista de Educación, 327(01).,31-48
- Jaramillo, B. (2013). Diversión. en: <https://es.sildeshare.net>briandaviles>
- Legrán, L (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. Dep legal ISSN.
- Luna, M, E. (2017). Iguales en dignidad y derechos. Ed. Instituto Nacional Electoral. México
- Magos Guerrero J. (2006). El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada. Quintan Roo, México bc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/el-debate-como-metodo-de-aprendizaje-.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. L. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, España: Graó.
- Piaget, J. (1976). Development explains learning. In S.F. Campbell (Ed), Piaget sampler: An introduction to Jean Piaget in his own words. New York: John Wiley and Sons
- Sandoval, M. (2017). El derecho a la inclusión e igualdad dentro del salón de clase. En revista: " Hechos y derechos",39(01)., documento.
- SEP. (2017). Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado. México
- Shutter, A. (1983). Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Quinta Eréndira, 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México. CREFAL.
- Skrtic, T.M.(1991). Students with special educational needs:Artifacts of the traditional curriculum.en M.Ainscow. Londres, FultonEd.Effective schools for all
- Torrez, C. (2019, Noviembre). Aprendizaje colaborativo y Aprendizaje al servicio. Taller presentado. Centro de convenciones, San Luis Potosí.S.L. P
- UNESCO (2019). Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación. En documento de programa o de Reunión. Cali, Colombia. 2 páginas

- UNESCO. (2016). Sistematización de experiencias educativas innovadoras. Perú. Ed. CARTOLAN E.I.R.L.
- Zavala, V.A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. (en línea). España. Ed. Graó. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>(2020, 24 de Enero).

GÉNERO Y VOCACIÓN EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Benilde de la Rosa Balderas (estudiante)

benildedlr@gmail.com

Dr. J. Félix Vera Martínez (maestro)

fevema.75@gmail.com

Dr. Rosendo Fabela Rodríguez (maestro)

rosendofr.64@gmail.com

Escuela Normal Experimental ``Rafael Ramírez Castañeda`` Nieves, Zacatecas.

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión: Investigaciones y aportaciones sobre las prácticas y experiencias sobre equidad e inclusión en la docencia que se ejerce en las Escuelas Normales.

Resumen

Esta investigación se realiza en el estado de Zacatecas en las Escuelas Normales que ofertan la licenciatura en educación preescolar, es de corte cualitativo pues su objetivo principal es comprender un fenómeno a partir de la perspectiva de los participantes (Sampieri, 2014) con un enfoque exploratorio, aborda el desempeño que tienen los varones dentro de la formación docente inicial, así como los elementos que influyeron para que los varones ingresaran a dicha licenciatura. Para la recolección de datos se emplearon preguntas abiertas dirigidas a estudiantes (varones) y encuestas tipo Likert dirigida a hombres y mujeres de la licenciatura. En dicha investigación se da a conocer la influencia de los valores familiares ante la vocación natural o artificial del género masculino dentro de la licenciatura en educación preescolar.

En esta investigación se pretende reconocer los factores y motivos que influyeron para que el género masculino ingrese a la licenciatura en educación preescolar, así como el conocimiento de prejuicios y obstáculos que surgen al ser hombre dentro de una licenciatura que se atribuye de manera común al género femenino.

Palabras clave: Género, vocación, vocación natural, vocación artificial.

Planteamiento del problema

La cultura y los estereotipos de género le adjudican la educación preescolar a las mujeres, dejando de lado a los varones y su vocación natural para ser docentes.

Son escasos los hombres que eligen la licenciatura en educación preescolar como formación inicial profesional, esto dado a la observación de mi contexto inmediato, el cual da a conocer que en la Escuela Normal Experimental ‘‘Rafael Ramírez Castañeda’’ sólo el 11.32% de la población total correspondiente a la licenciatura mencionada son varones, es decir, 1 de cada 8.8 alumnos de la licenciatura, son varones.

La estructura del presente trabajo está integrada por un objetivo general:

- Descubrir que influencia tiene la cultura de género sobre la vocación natural de los varones al momento de elegir la licenciatura en educación preescolar.

Y como objetivos específicos los siguientes:

- Conocer opiniones positivas y negativas de docentes en formación sobre la vocación natural del género masculino que cursa la licenciatura en educación preescolar.
- Analizar la influencia que la cultura de género tiene sobre los varones.

Considerando el enfoque de la investigación planteo el siguiente supuesto:

- La cultura de género determina la cantidad de hombres o mujeres que reciben la formación inicial profesional sin considerar la vocación natural para fungir como docentes de educación preescolar.

Para orientar pertinentemente la investigación diseñé los siguientes cuestionamientos:

¿De qué manera impactan la cultura de género y la vocación natural al elegir la licenciatura en educación preescolar?

¿Qué tiene mayor impacto al elegir la licenciatura en educación preescolar: la cultura de género o la vocación natural?

Marco teórico

Desde que el preescolar inicia en México en 1880 , surge la necesidad de construir académica y físicamente, un lugar dónde se diera preparación a mujeres para que atendieran a los niños; éstos eran los hijos de sectores acomodados de la sociedad y por lo tanto, se pedía que la mujeres que estuvieran

a cargo de los niños fueran también acomodadas, impecables en su físico y conducta, así como sutiles y sumisas que pudieran de cierta manera reemplazar el papel materno durante las mañanas de trabajo.

Es así como al pasar de los años, la sociedad, los estereotipos de género y el sistema educativo continúan exigiendo a las escuelas formadoras de docentes mujeres para la educación preescolar, atribuyendo solamente al género femenino la formación inicial infantil; pero ¿dónde queda el género masculino que elige ser educador?

1. Contexto próximo.

En ocasiones el trabajo dentro de la licenciatura en educación preescolar y en las aulas de los jardines de niños es de mejor calidad que el del género femenino, sin embargo por los estereotipos de género tan presentes en el estado de Zacatecas aun siendo un estado normalista, se menosprecia el trabajo del género masculino en la educación preescolar, se les presentan obstáculos, la exigencia es mayor y surgen prejuicios sin conocer siquiera el trabajo realizado o la vocación de cada educador, esto tiene como consecuencia la desvalorización del varón en la licenciatura y se impide la libre expresión que el individuo pueda tener respecto a su vocación natural.

La escuela normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda, se encuentra en una región en el que la ideología y los roles de género así como la opinión de la sociedad tienen mucho peso. Una institución en la que se forman maestros de preescolar y primaria, sin embargo se menosprecia la educación preescolar, teniendo una matrícula mucho más baja que la licenciatura en educación primaria. Hablando de porcentajes, en el 100% de la licenciatura en educación preescolar por cada 8.8 mujeres hay sólo 1 varón.

Es interesante cómo a pesar de los roles y estereotipos de género, existen varones que ingresan a la licenciatura en educación preescolar.

Desde la perspectiva de algunos formadores de formadores y de compañeras, el trabajo que desempeñan los varones dentro de la institución y de los jardines de niños es sobresaliente y en ocasiones mejor que el del género femenino al que se le atribuye directamente la educación preescolar.

2. Género y estereotipos de género.

En la última década, se ha presentado una ola de discusión y contradicción por parte de organizaciones políticas, culturales, religiosas, así como académicos, instituciones y otros sobre la definición, los tipos y las características de género cada uno de ellos fundamentándose en su experiencia, intereses y puntos de vista. Sin embargo, no todos pueden tener la razón.

El instituto nacional de mujeres (2004) define el género como un conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de 'masculinidad' y 'feminidad', los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres. (Página. 9)

Como se menciona anteriormente a partir del género se asignan roles para hombres y mujeres, atribuyendo por lo tanto diferentes profesiones a cada uno, por ejemplo al género femenino se le atribuye de manera principal la función de madre y la preservación del núcleo familiar por tal motivo prevalece la idea de que la mujer cuenta con un saber intuitivo derivado del instinto maternal y por eso se le atribuye la docencia como un trabajo propio para ellas, pues el contacto con niños responde a su "naturaleza" tierna, cariñosa, paciente y abnegada, lo contrario al rol del género masculino que va enfocado más al trabajo de sol a sol, teniendo contacto con herramienta pesada y sucia o teniendo algún cargo ejecutivo importante por sus características contrarias a las de las mujeres.

3. Vocación docente.

Se dice que cada ser humano tiene un objetivo y un rol que cumplir en la vida, para saber cuál es se necesita descubrir una vocación que como menciona Tenti (1999) "es una predisposición innata, no adquirida" (P. 182) es decir nace con ella, no se elige. Sin embargo existen dos tipos de vocaciones: "una natural (la auténtica y deseable) y otra "artificial", resultado de un esfuerzo analítico y una disciplina particular" (Tenti, 1999, p. 183). Dentro de las escuelas normales del estado de Zacatecas los estudiantes que ingresan a la licenciatura en educación preescolar cuentan con los dos tipos de vocaciones, pero algunos, principalmente los varones reflejan tener vocación artificial a partir de la influencia de los valores familiares.

Se considera que por influencia de los roles y estereotipos de género los hombres que cuentan con la vocación natural no eligen ingresar a la licenciatura en educación preescolar por miedo a los prejuicios y malos comentario hacia su persona, pues su género es considerado como el sexo fuerte y no encaja en el trabajo con los más pequeños.

4. Papel del género femenino y masculino en la licenciatura en educación preescolar.

'El modelo social indica dos aspectos en particular: primero, que la labor del mantenimiento casero es actividad femenina, y segundo, que es el hombre quién más sabe y aconseja' (González, 2000, p. 47) algo similar sucede en la docencia, se adjudican roles a hombres y mujeres.

Al género femenino se le atribuye el estar frente al grupo donde resalten sus características maternas, pasivas, amorosas, la belleza, así como los buenos modales, mientras que en la docencia, al género masculino se le permite impartir clases con los alumnos mayores que son más independientes y dejan un poco de lado el apego materno, así como los puestos directivos se desempeñan por varones aun cuando la mayoría de los trabajadores de la enseñanza son del sexo femenino.

Ser educadora por lo tanto significa una actividad basada en el afecto: ser una segunda madre para los alumnos, automáticamente se delega esta profesión a los hombres pues no cumplen con las características sociales que debe tener una mujer, sino al contrario algunos son altos, con voz grave, fuertes y para nada pasivos.

En el sistema educativo, así como en algunos textos de educación preescolar el género masculino no tiene siquiera un espacio, no es tomado en cuenta, es decir los textos van dirigidos principalmente a

las mujeres tal es el caso del ‘‘Libro de la educadora’’ del plan 2012, donde se pide disculpas a los varones por ser dirigido el mensaje principal a las mujeres, también Rosaura Zapata en su libro teoría y práctica del Jardín de niños habla de la vocación, de las características de la educación preescolar, material didáctico y estrategias pero sólo haciendo referencia al género femenino, sin tomar en cuenta al género masculino.

Las mujeres están sobre un pedestal ante la educación preescolar, sin embargo lo varones no tienen en ocasiones siquiera un texto dirigido para ellos, están invisibles y por lo tanto el rol que fungen en preescolar es desvalorizado.

Metodología

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo con un nivel de alcance exploratorio por los conocimientos que se adquirirán con la investigación.

Se diseñó un instrumento de investigación conformado por un total de 12 reactivos de tipo Likert, validado por un programa de licencia libre JMetrik en el que a partir de la estimación del *Coefficient Alpha de Cronbach* (Índice de Consistencia Interna) para determinar si un instrumento es confiable o no, esto fue posible mediante el ingreso al software de ítems y resultados obtenidos en la encuesta del pilotaje que arrojó un resultado de 0.9078 alta mente confiable.

Los niveles de logro considerados en este instrumento son: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Los reactivos se organizaron en tres diferentes dimensiones redactados a partir de los supuestos planteados: formación inicial profesional, trabajo profesional dentro de las aulas de preescolar, influencia de los padres de familia.

Para la selección de la muestra se consideró a un universo de 329 alumnos de las escuelas normales del Estado que ofertan la Licenciatura en educación preescolar: la Escuela Normal Experimental ‘‘Salvador Varela Reséndiz, de Juchipila Zacatecas, la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas, Zacatecas y la Escuela Normal Experimental ‘Rafael Ramírez Castañeda’’ de Nieves Zacatecas; utilizando una calculadora electrónica de muestras estadísticas que dio como resultado una muestra de 178 estudiantes con una heterogeneidad de 50%, nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%. Para la selección de la muestra se recurrió al tipo probabilístico de muestreo aleatorio simple donde se eligen los participantes al azar.

Teniendo la finalidad de conocer la opinión de los futuros docentes sobre la formación inicial y el papel que desempeñan los varones en la licenciatura en educación preescolar.

Resultados parciales

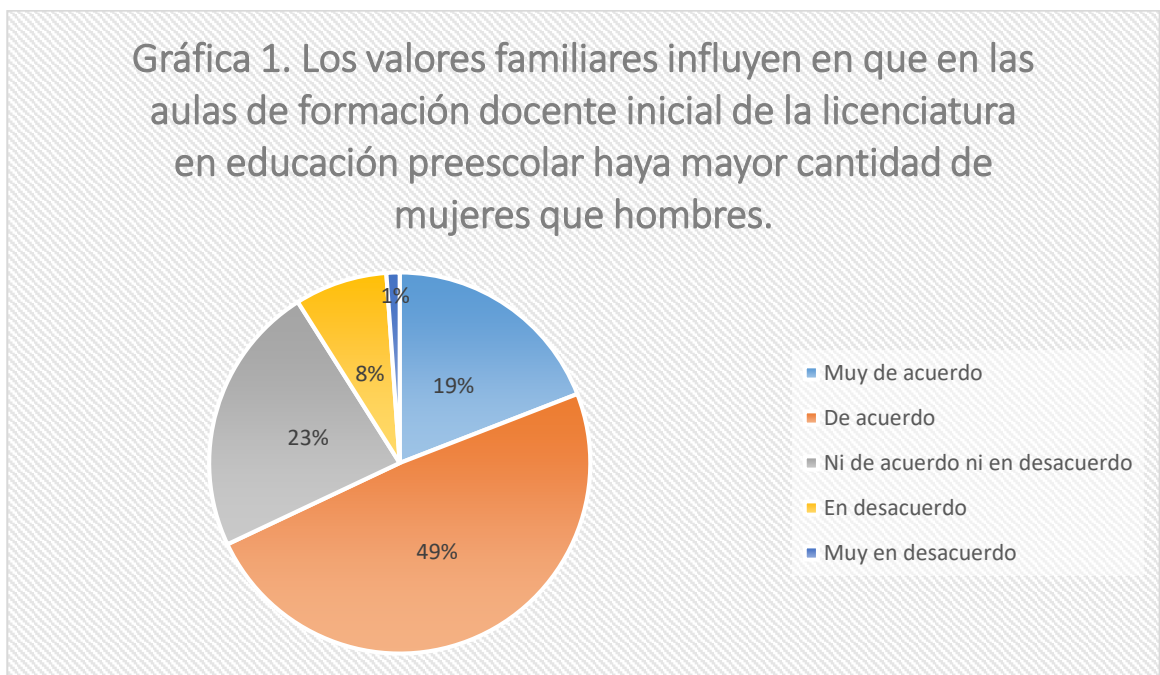
Hasta el momento cuento con la interpretación de los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación: primero las encuestas tipo Likert a la muestra de los alumnos y alumnas que cursan la licenciatura en educación preescolar así como el instrumento de investigación con un total de 5 preguntas aplicadas al género masculino perteneciente a la licenciatura mencionada.

Los niveles de logro considerados en el primer instrumento son: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Mientras que el segundo instrumento se interpretó a partir de las respuestas variadas que proporcionaron los alumnos.

Se eligieron un ítem y dos preguntas que aportan más a la investigación y al objetivo de la misma.

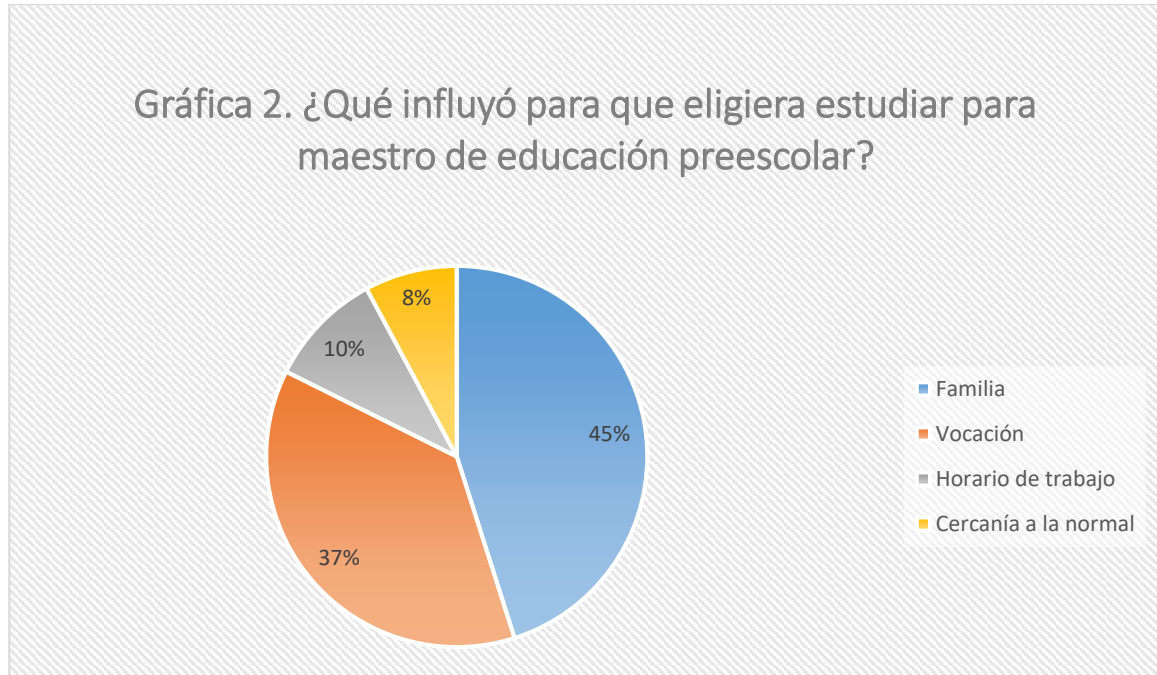
1. *Los valores familiares influyen en que en las aulas de formación docente inicial de la licenciatura en educación preescolar haya mayor cantidad de mujeres que hombres.*



Con la respuesta de los estudiantes se conoce que el 49% de ellos están de acuerdo con que los valores familiares influyen para que los varones elijan ingresar a las aulas de la licenciatura en educación preescolar, el 23% no está de acuerdo ni en desacuerdo con ello, mientras que el 19% están muy de acuerdo en la influencia que tienen los valores familiares, por lo tanto el 8% están en desacuerdo, sólo el 1% equivalente a ocho encuestados afirma estar muy en desacuerdo con que los valores familiares influyen para elegir ingresar o no.

Lo que indica que la familia influye mediante el uso de valores en el seno familiar para el ingreso o no a la licenciatura en educación preescolar, dado que la mayor parte de la muestra considera que los valores familiares son un factor importante para la toma de decisiones.

2. *¿Qué influyó para que eligiera estudiar para maestro de educación preescolar?*



El 45% de los encuestados respondió que eligieron educación preescolar a causa de la influencia familiar, de las opiniones que recibían por parte de sus padres o familiares que están dentro de la docencia, así como los comentarios sobre las ventajas de la docencia.

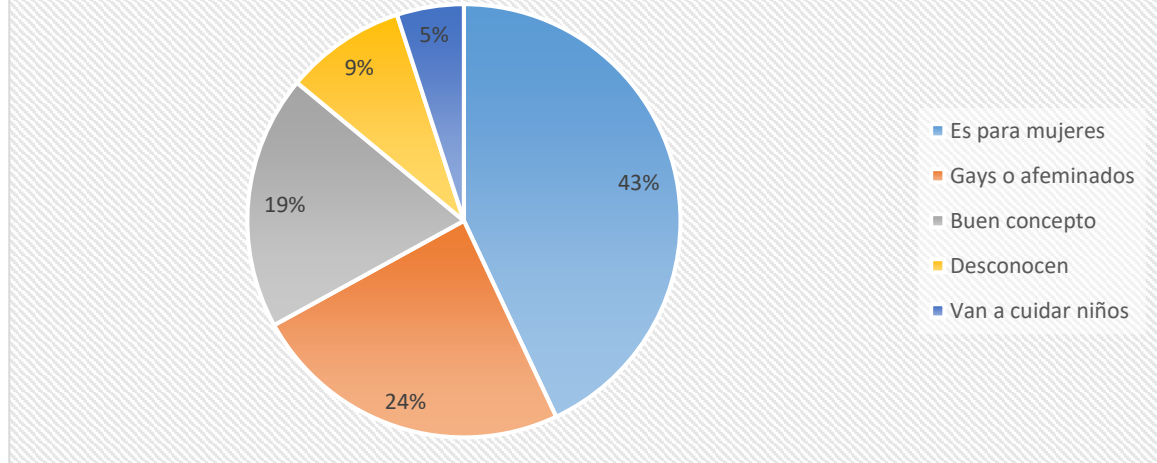
El 37% afirmó que la mayor influencia fue su vocación, que emanó de diferentes formas en cada uno de ellos: al tener cercanía con niños pequeños, al permanecer, el carácter y la presencia dentro de un aula de clases y el acercamiento a los preescolares.

El 10% respondió que por creer que sería fácil la licenciatura y por la menor carga horaria.

Sólo un encuestado menciona que fue por la cercanía de su casa a una de las escuelas normales del estado.

3. *Desde su experiencia ¿Cuál es el concepto que tiene la sociedad ante los varones que están estudiando la licenciatura en educación preescolar?*

Gráfica 3. ¿Cuál es el concepto que tiene la sociedad ante los varones que están estudiando la licenciatura en educación preescolar?



Al organizar los datos recabados en las entrevistas las respuestas fueron variadas dando a conocer lo siguiente:

El 43% de los entrevistados consideran que la sociedad piensa que los varones no pueden ser educadores, que sólo es una profesión para mujeres.

24% de ellos consideran que el concepto que se tiene es que los educadores tienen preferencias homosexuales o que son afeminados.

Mientras que el 19% de ellos consideran que por la poca cantidad de varones dentro de la licenciatura y en el nivel de preescolar, se ha creado un buen concepto de ellos y existe una valorización, el 9% mencionan desconocer el concepto que la sociedad tiene de ellos y sólo el 5% saben que el concepto que se tiene es que sólo van a cuidar niños.

Discusión y conclusiones

Al investigar y escudriñar en la bibliografía existente, en la historia de la educación preescolar en México, así como en los planes y programas se reconoce y valoriza el trabajo tan importante realizado por las educadoras pero se deja de lado el género masculino en la educación preescolar por lo tanto también en dicha licenciatura, dando pocas probabilidades a los varones de tener o dar a conocer su vocación natural ante la licenciatura en educación preescolar.

Sin embargo, después de llevar a cabo la elaboración, aplicación e interpretación de resultados, los hombres de la licenciatura dan a conocer su experiencia dentro de la educación preescolar, así como los aspectos y motivos que influyeron para tomar la decisión de ser educadores, permitiendo conocer

que a pesar de los prejuicios y obstáculos que se presentan tienen vocación natural o artificial que les permite ser competentes para impartir clases en educación preescolar.

Es necesario conocer y reflexionar el impacto que tienen los valores familiares y los roles de género ante la vocación natural y la toma de decisiones de los hombres para valorar y realzar su trabajo.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (1992). *Pedagogía de la educación preescolar*. Madrid España: Santillana.
- Chávez, B. I. (2014). *La feminización en las escuelas normales del estado de México*.
- González, S. M. (2000). *El sexismo en la educación*. Costa Rica.: Universidad de Costa Rica.
- INMUJERES. (2004). *El ABC del género en la administración pública*. . México, D.F. : PNUD.
- Ortiz., M. D. (2017). *Conformación de la identidad docente en estudiantes de la licenciatura en educación secundaria del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas*.
- Padilla, M.M. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Rodríguez, S. L. (2012). *Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial*. *Sinéctica*.
- Zapata, R.. (2003). *Teoría y práctica del jardín de niños*. México: Multimedia.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México.
- SEP, (2011), *Guía para la educadora*, México, SEP.
- Tenti, F. E. (1999) *El arte del buen maestro*, México, D.F., Pax México.
-
- Zapata, B. E. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*.
- Zapata, R.. (2003). *Teoría y práctica del jardín de niños*. México: Multimedia.

HABILIDADES DOCENTES PARA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Luz María Cortés Ramos
María de la Caridad Consejo Trejo
Rosario Angélica Garfias Galicia
luzmacortes0801@gmail.com
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

Del estudio sobre los retos que enfrentan los docentes de Educación Básica (EB) y de Educación Especial (EE) para atender a la diversidad, se presentan como reporte parcial los hallazgos correspondientes a las características de las habilidades docentes con las que cuentan una maestra de grupo y su compañera, la maestra de apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USAER), en una escuela de educación preescolar cuya característica es, ser inclusiva. Esta investigación de corte cualitativo que se llevó a cabo en el estado de Veracruz a partir de entrevistas semiestructuradas. Los resultados han permitido caracterizar la planeación, la evaluación, la gestión y el uso estrategias y recursos didácticos como parte de sus habilidades docentes para dar respuesta a la diversidad de su contexto escolar desde el enfoque inclusivo. Este caso es un ejemplo de prácticas inclusivas exitosas que además de cumplir con los principios y parámetros que requiere el sistema educativo, abona a la generación y difusión del conocimiento sobre las prácticas y las habilidades docentes inclusivas que bien puede hacer posible la mejora de las mismas en la EB.

Palabras clave: Habilidades Docentes, Inclusión, Educación Preescolar, Diversidad.

Planteamiento del problema

Desde la Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos (UNESCO, 1994), se conminó, a nivel mundial, al reconociendo la diversidad de todo el alumnado y de sus necesidades. Para ello, se requiere de un modelo educativo que favorezca el acceso y la permanencia escolar, combatiendo de este modo las desigualdades, sin excepción, lo cual ha de conducir a resultados escolares aceptables.

Desde entonces, la política internacional fue motivando en nuestro país una respuesta que llevó a nuestro sistema educativo de la integración a la inclusión como enfoque para atender a la diversidad. De este modo, la Reforma Educativa implicó un Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) con nuevos principios pedagógicos, que requerían del docente: centrar la atención en los estudiantes, planificando y generando ambientes de aprendizaje mediante el trabajo colaborativo, el uso de materiales educativos y la incorporación de temas de relevancia social, de tal modo, que sean potencializados los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este enfoque requiere el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y aprendizajes esperados y una evaluación para aprender. Estos principios también reorientan el liderazgo, renuevan el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, ya que llevan inmersa la tutoría y la asesoría académica para así favorecer la inclusión.

A partir de estos doce principios pedagógicos que habían de regir la EB, todos los docentes de México debían instrumentar la inclusión en su práctica para la atención a la diversidad. Este cambio trae consigo una nueva manera de gestionar el currículum en las aulas para favorecer a todos los alumnos y brindarles las mismas oportunidades. Al respecto, Marchesi, Blanco y Hernández (2014), señalan que: todo cambio en los sistemas educativos debe dar respuesta a las diferencias entre el alumnado a fin de potencializar sus habilidades con una educación que sea capaz apuntalar sociedades inclusivas. Así, aunque la intención ante estos cambios se rige por la igualdad y la equidad, el conocer las necesidades específicas de los alumnos para potenciar su aprendizaje, demanda de una conceptualización clara del enfoque establecido en el plan de estudios. Sin embargo, este giro en la política educativa no prospectó la crisis que vendría entre los actores del proceso educativo, ya que navegaron a la deriva en la comprensión del enfoque inclusivo y sin dirección para implementarlo, tanto en lo curricular como en lo organizativo.

Una de las mayores dificultades que enfrentaron los docentes de EB fue no contar con orientaciones precisas para implementar el cambio de la integración a la inclusión. Desafortunadamente, para muchos docentes “se trataba de lo mismo, pero con otros nombres” y esto impacta tanto en la comprensión del currículum para EB como en su implementación. Así que en muchas de las escuelas de educación preescolar, a la distancia de casi 10 años, todavía no existen docentes

inclusivos, sino docentes confundidos, muchos de ellos realizando las mismas prácticas tradicionales y excluyentes, las cuales no favorecen el aprendizaje entre del alumnado ni responden a su diversidad.

Al respecto, Torres (2006), Fermín (2007) y Fernández (2013), indican que los docentes inclusivos mejoraran de manera continua, divergente y dinámica. Esto se pone de manifiesto en sus conocimientos, habilidades y conductas, ya que la disposición es una de las principales actitudes que favorecen la práctica inclusiva. Además, las competencias de los docentes inclusivos son clave para lograr que todos los alumnos participen y aprendan.

De este modo, se ha identificado la necesidad de indagar sobre las prácticas de los maestros de EB y EE, las habilidades docentes que han desarrollado a partir de la aparición del enfoque inclusivo para atender a la diversidad y los retos que enfrentan, pues la reorientación del liderazgo académico lleva consigo una forma particular de colaboración entre alumnos, docente, familia y escuela. Es por ello que se decidió realizar esta investigación que permitiera identificar las características de la planeación, el uso de estrategias docentes y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes y la gestión, como las habilidades prioritarias para atender la diversidad, en una bina de docentes dentro de una escuela de educación preescolar.

El objetivo particular de este reporte es identificar las habilidades docentes para atender la diversidad que refieren una maestra de educación preescolar y una maestra de apoyo de la USAER con enfoque inclusivo para obtener una descripción de las mismas.

Marco teórico

Para la UNESCO (2005 y 2009) la inclusión educativa es un proceso que debe responder a la diversidad de los alumnos que se encuentran en las aulas de EB, con la finalidad de incrementar su participación y reducir la exclusión. Para que esta inclusión se dé, es necesario que los docentes puedan partir del reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, sociales, económicas, religiosas, rurales, étnicas, sexuales y de género de los alumnos.

En el contexto nacional, se cuenta con un marco legal en el que figuran: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en sus artículos 1º y 3º señala el enfoque de derechos e inclusión para las personas con discapacidad, la Ley General de Educación (LGE), Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), y la Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE), las cuales sustentan la igualdad de oportunidades educativas para todos.

Casanova, M. A. (2009) por su parte, señala que: para la instrumentación de la inclusión educativa, México ha puesto en operación leyes, acuerdos y reformas con la finalidad de armonizar las políticas internacionales. Sin embargo, la reforma educativa no señala orientaciones precisas a los docentes para desarrollar una práctica docente inclusiva. Este tránsito de la integración a la inclusión ha requerido renovar las habilidades docentes, principalmente la planeación, la evaluación, la gestión y el uso de recursos didácticos al tener que realizar ajustes en sus estrategias, rediseñar el uso de espacios y materiales e impulsar el trabajo colaborativo.

En este sentido, el Plan de Estudios. Educación Básica (SEP, 2011a) y el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011b) establecen el enfoque inclusivo para identificar, minimizar y/o eliminar las barreras para la participación y aprendizaje y además, como la ruta para favorecer la inclusión. Así mismo, señalan la necesidad de reconocer la diversidad cultural y promover la inclusión de los niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes (AS) y necesidades educativas especiales (NEE).

Al desarrollar la docencia es importante que la formación inicial haya sentado las bases de las habilidades docentes con las suficientes herramientas para la enseñanza, tal y como señalan Medina y Barquero (2013) con conocimientos que se aprenden, habilidades que se adquieren y perfeccionan, las capacidades que se construyen y los valores que se generan, elementos no se pueden analizar o efectuar en aislado, sino, como parte del trabajo colaborativo en un contexto social y escolar determinado.

Con la puesta en marcha de la Reforma Educativa en 2013, se crearon los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de docentes y del personal de EB y educación media superior (EMS) en 2014.

El INEE (2017) indica que estos perfiles definen las buenas prácticas docentes y se conforman por tres dimensiones: los conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales señalan lo que un docente debe saber y debe hacer en el ejercicio de su función, y tienen el propósito de orientar tanto la formación inicial y permanente como la evaluación de la idoneidad para la permanencia en el servicio profesional docente (SPD).

Por todo esto, se considera necesario que los docentes de EB y EE organicen y evalúen el trabajo educativo y realicen una intervención didáctica inclusiva pertinente. Con este rasgo del perfil del desempeño docente, queda de manifiesto la importancia de habilidades como la planeación, la evaluación, la gestión y el manejo de recursos didácticos en la intervención para la atención a la diversidad dentro de las aulas del país.

La planificación para Pariente Gutiérrez (2016), es el punto de partida desde el cual, el buen profesional forma su idea y la estructura, de tal manera que esta sea viable y provechosa para el alumnado, evitando así posibles contratiempos que dificulten el ritmo de la sesión.

Esta planeación ha de comprender: a) un fin, llámese objetivo, propósito, aprendizaje esperado, etc., b) un contenido temático, tema o aprendizaje clave, c) actividades y/o estrategias de aprendizaje, d) recursos didácticos y e) evaluación.

Una planeación bien estructurada debería considerar que los contenidos sean adecuados para la diversidad del alumnado en el aula, apoyarse en el material necesario para todos los alumnos. En cuanto al uso de recursos didácticos, “preparación del material, se deben tener en cuenta múltiples factores que respondan a las necesidades de aprendizaje que el grupo presente. Es por tanto que el material, o recurso educativo, se convierte en una herramienta fundamental en el proceso de E/A.” Pariente Gutiérrez (2016: 12).

La planeación y los recursos didácticos deben ser seleccionados conforme a sus estilos y canales de aprendizaje y usados durante la sesión de clase aplicando estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad del grupo y promuevan el logro de los fines establecidos, lo cual se puede advertir gracias al proceso de evaluación.

La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. (Moreno Olivos, 2016, p. 31)

Otra habilidad del docente de EB en México es la gestión, la cual puede considerarse como una alternativa organizativa para el funcionamiento la escuela, donde el maestro es uno de los actores escolares en la administración y creación de proyectos para mejorar la calidad del servicio educativo.

La gestión escolar requiere que cada actor asuma el papel que le corresponde para que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes al nivel educativo en el cual se encuentran. De este modo, la gestión educativa necesita de las habilidades de sus actores para articular conocimientos y acción, ética y eficacia, política y administración, como sus elementos principales.

Metodología

Esta investigación de corte cualitativo pretende producir datos descriptivos desde las propias palabras de las personas, con el propósito de comprender los hechos y entender las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, según la visión de Taylor y Bogdan (2000).

El contexto en el que se realizó el estudio es en la ciudad de Xalapa, Veracruz. El escenario, es una escuela de educación preescolar estatal de zona urbana con servicio de USAER federal, fundado *ex profeso* en el 2001 y pionero en implementar el enfoque inclusivo. La particularidad de este servicio de apoyo es que desde sus inicios se ha distinguido por ser un equipo de trabajo que promueve la inclusión. Esta característica ha hecho que la tutoría y la asesoría que brinda la USAER a los docentes de educación preescolar sea un trabajo que ha generado interacciones diferentes a las de otras USAER con las escuelas de EB y además, ha generado prácticas inclusivas que realmente benefician al alumnado.

Participaron en el estudio dos maestras. La primera contaba con 49 años, era Licenciada en educación preescolar, formada en la primera escuela normal del estado de Veracruz. Tenía 25 años de servicio, 9 de ellos en este jardín inclusivo. Era maestra frente a grupo hasta un año antes de la entrevista y se encontraba desempeñando funciones de apoyo técnico. Ella había tenido más experiencia dentro de aula con niños autistas.

La docente de apoyo de la USAER contaba con 34 años, era Licenciada en educación especial. Se desempeñó 5 años y medio en comisión sindical y llevaba cuatro y medio años de servicio en USAER. Ella recibió adscripción a esta escuela de educación preescolar 7 meses atrás.

Como maestra de Apoyo ha trabajado con los niños de los 3 grados. A la fecha de la entrevista, reportó estar atendiendo a 11 niños, 3 con Trastorno del Espectro Autista (TEA), uno Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el resto con problemas de comunicación.

Instrumento para la obtención de datos fue una entrevista semiestructurada con preguntas detonantes para las 3 dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. En el caso particular de las habilidades, los cuestionamientos indagaban sobre la planeación, el uso de estrategias docentes y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes y la gestión.

Durante la realización de las entrevistas se tomaron notas y se grabó un audio. Después se hizo la transcripción de los audios y se confrontó con las nota personales para realizar el análisis de los datos bajo un enfoque cualitativo, con apoyo del software especializado MAXQDA 2018, el cual permitió categorizar y codificar la información de las entrevistas y reconocer características de las habilidades de las docentes, a partir de sus descripciones.

Desarrollo y Discusión

Con la intención de describir las características de habilidades docentes como la planeación, el manejo de estrategias y recursos didácticos, la evaluación y la gestión en la intervención para la atención a la diversidad dentro de un jardín de niños inclusivo, a continuación, se comparten los hallazgos obtenidos de las entrevistas con las participantes.

Con la finalidad de presentar fielmente la información, se incluyen algunos fragmentos de las transcripciones, los cuales irán acompañados con un código compuesto por las letras [mg] refiriéndose a maestra de grupo o [ma] si es el caso de la maestra de apoyo.

La maestra de grupo refiere que la planeación es muy poco abordada en el Plan de Estudios. Educación Básica (SEP, 2011a) y el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011b); sin embargo, comparte: “los elementos que yo le pongo a mi planeación son: el nombre de la actividad, la competencia, el campo formativo, los aprendizajes esperados, la fecha, la organización, cómo la organizamos, el inicio, desarrollo y cierre de una actividad” [mg]. Además señala que las educadoras de su escuela de educación preescolar ya cuentan con la habilidad de realizar los ajustes razonables en las planeaciones de acuerdo a la atención que hayan determinado para los alumnos con el equipo de USAER y los padres de familia.

Su experiencia de 29 años de servicio se ve reflejada cuando indica: “No he tenido ninguna dificultad para planear, cuando se hace cotidianamente es muchísimo más fácil” [mg]. Aunque destaca que cuando no tiene este tipo de experiencia, sí es complicado planear. Ella relaciona dos elementos con el éxito en sus planeaciones: el informe de plan de evaluación y atención porque es su soporte y la sistematización.

La maestra de grupo deja muy claro que a partir de los ajustes razonables determina las estrategias y uso de los materiales didácticos. Ambos están íntimamente ligados, pues en sus ajustes establece los materiales y de ellos desprende las estrategias que implementa.

“De los ajustes utilizo por ejemplo: pictogramas, la agenda, materiales amplificados para el niño, imágenes visuales, cuestiones de ese tipo para la atención del pequeño” [mg], comenta la maestra. También destaca que seguir una agenda de trabajo sistemática le ayuda en para dar continuidad a sus planeaciones, identificar los materiales que tiene que hacer, los que va a enriquecer o modificar, todo ello basado en el plan de evaluación y atención.

Sabido es que la evaluación es muy flexible en la educación preescolar; sin embargo, la maestra de grupo reporta que hace uso de varios instrumentos para conocer a sus alumnos, entre ellos destaca

los guiones de observación, principalmente para identificar necesidades educativas y las lista de cotejo para la evaluación procesual, sumativa y formativa.

Finalmente, concentra la evaluación en el informe correspondiente que es revisado en colaboración con el equipo de USAER. Cabe destacar que el trabajo del servicio de apoyo, por ser inclusivo en ese jardín desde hace tantos años, le ha ayudado a asumir su protagonismo en el proceso atención a la diversidad, pues es enfática al señalar que: “Los niños sólo salen del aula si ellas hacen una evaluación específica” [mg].

Atendiendo a la reorientación del liderazgo académico que la Reforma Educativa le requiere, destaca el trabajo de vinculación que se realiza con otras escuelas y servicios de apoyo: “Ya sabemos que era un niño con autismo porque venía con carpeta” [mg] y también significa la relación entre los actores del proceso educativo: “Damos la información de cómo está el pequeño y de qué manera lo vas atender tú y las demás y cómo lo vamos hacer todos: la docente, directivos, apoyos técnicos, niñeras, padres que están involucradas también en este proceso” [mg].

Parte de esta relación le implica muchísimas organización, planeación y un trabajo colaborativo para poder atender la diversidad. “Siempre he dicho que la sistematización nos va a llevar al éxito” [mg]. Este proceso es más fácil desarrollarlo cuando se tiene un buen equipo y dice al respecto: “Yo creo que el trabajo colaborativo que se realiza y el que todos conozcamos al tipo de niños que tenemos, eso da resultado” [mg].

Sus habilidades docentes se han visto favorecidas por varios elementos: una directora estaba sensibilizada, cuerpo colegiado que dialoga y colabora permanente y destaca: “con cada persona, cada especialista le dé la atención a esos pequeñitos se logra cosas muy buenas” [mg]. En su escuela hay niños que son atendidos también en instituciones públicas o privadas y todos ellos aportan. “Un neurólogo que nos dan información y a la vez uno también les dice de qué manera ha ido evolucionando, eso es un trabajo realmente colaborativo” [mg].

La maestra de grupo reconoce que su escuela es inclusiva donde las maestras de grupo identifican necesidades educativas, con la USAER priorizan y planean la intervención y la implementan en sus aulas. “Hablo de mi escuela, yo no sé de las demás, aquí estamos en el mismo canal” [mg].

Ser docente en esta escuela de educación preescolar le ha transformado la práctica. “El trabajo se realiza dentro de aula para realmente ser inclusivos” [mg]. Con la USAER, el trabajo se hace colaborativamente, “ellos se han encargado de eso, de enriquecernos” [mg] y ha conducido al colectivo docente más allá de sus aulas, al trabajo con padres y la gestión fuera de la escuela en otras instituciones y dependencias. Al respecto señala: “no solamente es el trabajo en el aula. También hay algunos procesos de gestión con los directivos” [mg]. Estas son las vinculaciones que

debe haber con otros para acceder a recursos materiales, capacitación, infraestructura... “se han hecho rampas, se ponen señalamientos, se pintaron las líneas amarillas para una niña con discapacidad visual, para que una alumna pudiera acceder al baño, se han puesto también barras para que los alumnos puedan sujetarse, y todo ha sido a través del trabajo que se realiza en la escuela, con los apoyos, las aportaciones que los padres de familia han dado y las gestiones con otras instituciones... son retos muy fuertes” [mg].

Por su parte, la maestra de apoyo, refiere sobre la planeación que: “es una actividad conjunta en donde se establecen aprendizajes esperados, competencias, materiales, duración, nivel de complejidad y te sorprendes de los resultados” [ma], por lo tanto, no planea sola, sino con las maestras de grupo. Además, planear juntas también le va ahorrando tiempo y recursos materiales. Para esta actividad necesita también del apoyo de la psicóloga, para poder evaluar y determinar condiciones específicas, como la discapacidad, los trastornos y los síndromes.

En su función de maestra de apoyo, planea la intervención al aula para trabajar con todos los niños y específicamente para aplicarla también con los alumnos requerimientos o condiciones específicas. “Planea de acuerdo a las necesidades del niño, a los ajustes que se quieran llevar a cabo pero obviamente también en conjunto para todos los niños” [ma].

La planeación regularmente implica secuencias didácticas con inicio, desarrollo y cierre. Previamente comenta con las maestras de grupo sobre los temas que abordarán y cómo van a trabajarlos. Un aspecto que destaca de la planeación es que: “tiene la misma importancia cuando planeas y que cuando intervienes” [ma].

Otro aspecto que destaca es que: “para poder lograr un aprendizaje esperado, no nada más se requiere una sola sesión, tenemos que llevar una sistematización de tres o cuatro o hasta 5 sesiones con el mismo aprendizaje, pero diferentes actividades” [ma].

En cuanto a la habilidad para el manejo de estrategias y recursos didácticos, en el caso de la maestra de apoyo, queda de manifiesto la corta experiencia que tiene en su función, pues no refiere estrategias sino que concentra sus comentarios en los recursos didácticos. Para ella: “Planear juntas también va ahorrando no sólo lo tiempo sino recursos materiales” [ma] y destaca la ventaja de la escuela regular y sus docentes a diferencia de ella y la USAER. Esto puede entenderse cuando comenta: “estas escuelitas se caracterizan por contar con material concreto, fichas, cubos, dados, toda esta parte y recursos óptimos” [ma].

Sin embargo, para el manejo de recursos didácticos tiene bastante habilidad para su función. Ella comenta que de lo que hay en el aula, de eso mismo debe aprovechar y también debe llevar algunos materiales adaptados o particulares para modelarlos a la maestra de grupo o para trabajar con los

alumnos. “Obviamente se hace el material para todos los niños, pero también se hace específico para el niño autista o para el niño que está dentro del aula con necesidades educativas, y es muy grato ver que pueden realizar las actividades planeadas casi a la par que sus compañeros” [ma].

Además, pone expresa un sentido de experimentación pedagógica cuando habla de que es necesario identificar con quién no se favoreció el trabajo con el material, porque pues son muchos factores los que intervienen en una en una clase y muchas veces hay que probar mediante ensayo y error. En este sentido, comenta que: “estamos trabajando las historias sociales pero adaptadas a un cuento corto con imágenes” [ma], además implementa la agenda del método teacch, apoyos visuales, los pictogramas y otras formas del trabajo con el cuento.

En lo concerniente a la evaluación, la maestra de apoyo refiere que “la evaluación es muy interesante porque ahí podemos ver lo que se logró y lo que no se logró” [ma], y que en su experiencia, sólo a los 6 o 7 meses ya se empieza a ver resultados.

Sobre la práctica de la evaluación, también ha dicho que es un trabajo en conjunto, primero observando y registrando para la evaluación diagnóstica, la detección de necesidades educativas y la determinación de apoyos para los casos de condiciones específicas.

“Las evaluaciones las aplicamos en colaboración con la maestra Norma que está de ATP, ella tiene también ya más conocimiento de la escuela, nos apoyó la psicóloga, una servidora y la maestra de grupo para poder elaborar esos instrumentos” [ma], entre los que destaca: Corso e IDEA para detectar el TEA, guías específicas para TDAH, “una lista de cotejo para a ver el niño X, lo logró o no, pones sí, no, por qué, observaciones” [ma].

Finalmente indica que esa parte de evaluar para poder sistematizar y seguir es muy importante y esto se concentra en el informe de evaluación que se elaboró del alumno en conjunto con el equipo de USAER, maestra de grupo y padres de familia.

Para la maestra de apoyo, la evaluación también requiere gestión y trabajo colaborativo y lo destaca con los siguientes comentarios: “informe de evaluación que se elaboró del alumno también se hizo en conjunto”, “entablar esa comunicación con la maestra, para mí es un resultado” [ma]. En este ejercicio de diálogo ha desarrollado habilidades para trabajo colaborativo con la psicóloga, con los docentes y los padres, pues todos dan un punto de vista y se llega a un acuerdo.

Por último, para la maestra de apoyo el liderazgo de “la directora es algo muy importante porque ella tiene que estar informada de lo que se está haciendo con las maestras” [ma] para la evaluación continua, el desarrollo de mejoras y la toma decisiones.

Resultados

Se advierte que las habilidades docentes de planeación, manejo de estrategias y recursos didácticos, la evaluación y la gestión de las maestras participantes en este estudio, responden a los principios pedagógicos establecidos desde el Plan de Estudios. Educación Básica (SEP, 2011a) y el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011b) y a la implementación del enfoque inclusivo. Además, cada una en su función, cumple en gran medida con los PPI de los docentes de EB y con las características de las actividades que realizan los maestros para promover aprendizajes, según lo indicado por el INEE y otros organismos encargados de caracterizar la docencia en EB.

De este modo, se reconoce que ambas maestras, para el diseño de su intervención, planean juntas con todos los componentes de una secuencia didáctica, esto es: objetivos, momentos, actividades de enseñanza y aprendizaje, materiales, tiempo y espacio, y estrategia de evaluación, y en este caso en particular, ambas logran articularlos coherentemente. Para dar sustento a su planeación, la maestra de grupo sí alude a los planes y programas de estudio vigentes.

En cuanto a la implementación de estrategias y el manejo de recursos didácticos, las maestras en conjunto ponen en juego sus mejores habilidades y se enriquecen mutuamente. La maestra de grupo con el manejo de estrategias en el aula a partir su amplia experiencia y el uso de los materiales, la maestra de apoyo, con la experimentación pedagógica y una variada propuesta de recursos didácticos con manejo diversificado en el aula para responder a las necesidades de los alumnos.

Ambas hacen uso de la evaluación como un medio para obtener información sobre el desempeño de los alumnos y el nivel alcanzado del aprendizaje esperado, además, mediante el informe de evaluación pueden dar retroalimentación a los padres de familia e informar a sus respectivas autoridades.

Cabe destacar que los instrumentos que emplean y quienes los aplican, refleja una habilidad ya consolidada, así como las finalidades que persiguen al optar por uno o por otro. Estos instrumentos son muy bien manejados para procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Ha de señalarse que en el caso de la maestra de apoyo, por estar enfocada en la atención a la diversidad de los alumnos, las habilidades que ha desarrollado para llevar a cabo los procesos de planeación, evaluación y gestión y el manejo de estrategias y recursos didácticos para la intervención tienen énfasis distintos con respecto a la maestra de grupo, ya que los maestros de apoyo se desempeñan frente a grupo sólo para modelar, tutorar y asesorar, o bien para realizar la

evaluación y plantear los ajustes razonables a la planeación, en colaboración con el maestro de grupo.

Conclusiones

Hablar de las habilidades docentes para inclusión y la atención a la diversidad en una escuela de educación preescolar a partir de la planeación, la evaluación, la gestión y el manejo de estrategias y recursos didácticos que llevan a cabo una maestra de grupo y su homóloga de apoyo, requiere enmarcarse en la política y la legislación y los estudios sobre la caracterización de la práctica docente para encontrar los parámetros a los que se debe responder. De esta manera, a partir de los principios pedagógicos y los PPI emanados de la Reforma Educativa en nuestro país, se pueden encontrar casos exitosos como el aquí presentado.

Sin duda, la información brindada por las participantes refleja que sus habilidades docentes están centradas en favorecer la inclusión y la atención a la diversidad de sus estudiantes. De este modo, han establecido un trabajo colaborativo planificando y generando ambientes de aprendizaje, en los cuales, las estrategias didácticas y el uso de materiales educativos son el medio para potencializar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Este enfoque de los planes y programas vigentes para la EB requieren además de la inclusión y la atención a la diversidad, el desarrollo de competencias y el logro de estándares y aprendizajes a los que ellas van dando seguimiento haciendo uso de instrumentos para una evaluación formativa, con toda la ventaja que da la flexibilidad de la evaluación en la educación preescolar tanto en el manejo del currículo como en la flexibilidad de la evaluación.

Estos principios pedagógicos y los parámetros para cumplir con la Ley del Servicio Profesional Docente, también han reorientado el liderazgo de las maestras, lo cual se refleja en todos los procesos de gestión educativa que desarrollan para generar pacto en el aprendizaje de sus alumnos, ya que involucran a todos los actores educativos.

Cabe destacar que aunque sus habilidades docentes se caracterizan por una exitosa operación de éstos principios y PPI, ha de reconocerse que las autoridades educativas no aparecieron como gestoras de este logro. El caso particular de esta escuela de educación preescolar es que la USAER desde su fundación ha operado con un enfoque inclusivo y su vasta experiencia la logrado transformar las prácticas en la escuela y ha desarrollado habilidades para la docencia inclusiva en su colectivo. Ejemplos como este, se esperaría que sirvieran de incentivo para aquellas escuelas de EB que aun no encuentran la ruta adecuada.

Tratar de caracterizar las prácticas docentes, y en particular, las habilidades, no es una tarea sencilla, menos aún si se trata de indagar sobre éstas en el ámbito de la inclusión y la atención a la diversidad dentro del sistema educativo, ya sea por niveles o modalidades. Sin embargo, intentos como el aquí expuesto, van abonando a este conocimiento que tiene como fin último poder incidir en la toma de decisiones para la mejora.

REFERENCIAS

- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En *Inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (p. 23). Madrid: Muralla.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación* [online], Vol.31, No.62, pp. 071-092. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200006&lng=es&nrm=iso. ISSN 1010-2914.
- Fernández, B. J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva: *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*. Vol. 15, No. 2, Enero 2013. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa.
- INEE, (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017. México: INEE. Disponible en: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/informe_260417.pdf
- Marchesi, Á., Blanco, R., y Hernández, L. (Coords.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf.
- Medina, M. y Barquero J. (2013). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Pariente Gutiérrez, C. (2016). *Habilidades docentes básicas a la luz de una experiencia educativa (Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria)*. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid, Palencia. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21399/TFG-L1425.pdf;jsessionid=888389D3FE9512B4DB6A968A95B3FA46?sequence=1>
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Programa de estudios 2011. Guía de la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

- Torres, G. J. A. (2006). Acción docente en contextos de diversidad: nuevos retos formativos. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació [online], No.3, pp. 191-2014. Disponible.
- UNESCO (1994): Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos. Conferencia Mundial. Dakar, Senegal, Septiembre.
- UNESCO (2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/education.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español

María Graciela Villanueva Rodríguez villanuevarodriguezm@gmail.com

Escuela Normal Superior plantel Hermosillo

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

Resumen

Este proyecto de investigación comprende la inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español en una clase de inglés en una escuela secundaria. El aprendizaje de idiomas distintos a corta edad del estudiante, puede facilitar el aprendizaje utilizando este conocimiento de lenguaje en la inclusión en actividades educativas. La inclusión es una característica que las instituciones educativas deben poseer, ya que, al practicar la equidad en el ambiente educativo, un mejor aprovechamiento del conocimiento es llevado a cabo. De esta manera un sistema educativo que maneja la inclusión, por ende, maneja la justicia y la equidad, lo cual la convierte en una institución con oportunidades y prestigio educativo para los estudiantes ante la sociedad. Por lo tanto, esta investigación se enfoca en un estudiante cuya lengua materna no es el español en una clase de inglés, y lograr describir de qué manera los demás estudiantes y maestros incluyen a este individuo. Esta se desarrollará de acuerdo a la interrogante central “¿cómo se da la inclusión educativa de estudiantes cuya lengua materna no es el español en una clase de inglés?”, esto con apoyo de preguntas y objetivos específicos. Asimismo, una propuesta elaborada por la estudiante normalista.

Palabras clave: Inclusión educativa, equidad, interculturalidad, trilingüismo, adecuaciones curriculares y prácticas educativas inclusivas.

Planteamiento del problema

La diversidad cultural de los estudiantes es una realidad en las escuelas secundarias, por lo que existen probabilidades de situaciones en las que los docentes deben poner en práctica una de sus características la cual es la inclusión. El docente es incluyente cuando realiza nuevas prácticas pedagógicas en el aula, adapta el currículo a la evaluación de las necesidades

de los niños, niñas y adolescentes a su cargo y también logra que los estudiantes promuevan el aprendizaje de manera integral (Foro Educativo de Perú, 2009).

Uno de los obstáculos cuando se deja de lado la inclusión, es la discriminación. Todos los estudiantes tienen el derecho a la misma educación sin importar su origen y situación. Como lo plantea la UNESCO, “la inclusión educativa es un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos y todas, mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los y las estudiantes y las comunidades, eliminando todas las formas de discriminación” (Beltrán y Pérez, 2011, en Tamayo, Quiceno y Velázquez, 2016, p. 5).

Marco teórico

En el siguiente apartado del presente proyecto de investigación, se desarrollarán conceptos los cuales se encuentran interrelacionados. Se basan en demostrar la razón de su importancia, y a su misma vez, se respaldan con conceptos realizados por autores con investigaciones distinguidas.

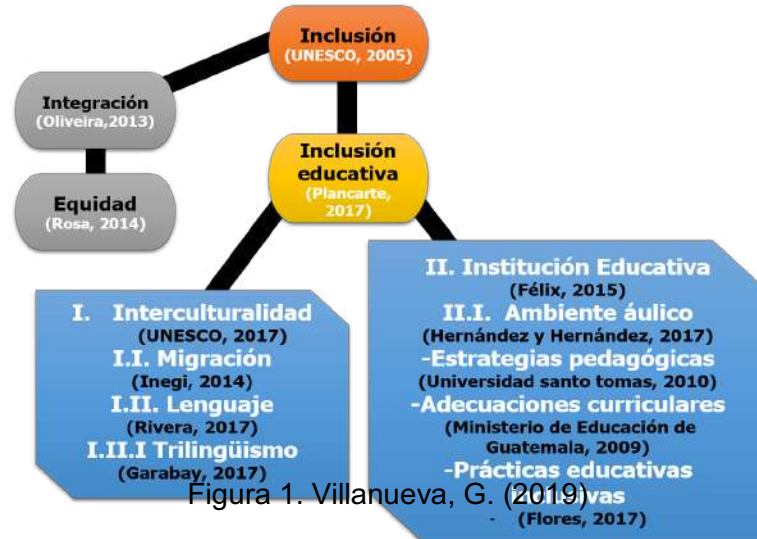


Figura 1. Villanueva, G. (2019)

En este proyecto, el principal concepto es la inclusión, la cual se refiere a la participación de todas las personas en cierto contexto sin importar sus diferencias, creando así la convivencia y su gran aportación a la situación dada.

“La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la

vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (UNESCO, 2005 en PaPaz Red de Padres y Madres, 2016, s.p.).

Para Olivencia, (2013, p.7) la integración es “un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. La integración no comprende cambios o transformaciones en la metodología de enseñanza que los docentes aplican en sus aulas. Mientras que la equidad significa dar las mismas oportunidades a todos los individuos por igual, tomando en cuenta las necesidades, capacidades y habilidades de cada persona. Rosa, (2014, s.p.) concuerda con esta idea, ya que menciona que “la equidad es la acción, la demostración de sentir a tus iguales cerca, considerar los principios inclusivos como norma, es crear espacios de intercambio donde todos sean tratados según sus capacidades y necesidades.” Retomando con el primer concepto, la inclusión es un aspecto de gran importancia cuando se habla de educación, ya que incluir a todos los estudiantes y encontrar de qué manera pueden aportar lo mismo sus compañeros, es decir, practicar la equidad. La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el estudiantado (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Ecehita, 2006, en Plancarte, 2017, p. 216).

La inclusión educativa permite que los estudiantes se desarrollen de manera equitativa, para así dar paso a la participación de todos y cada uno de ellos, como lo mencionan Moliner y Moliner (2006) en su investigación con el título “Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?”, mencionan que estos son: identificación con el grupo de iguales, percepción de pertenencia al grupo de referencia y participación del alumnado en todas las actividades, tanto escolares como extraescolares y educación para todos. La educación debe ser inclusiva, sin importar culturas. Todo individuo debe ser educado independientemente de su lugar de procedencia. por lo tanto, se incluye el concepto interculturalidad, el cual es la interacción entre diversas culturas que posiblemente llegue a un acuerdo cultural a las costumbres compartidas entre culturas, la UNESCO (2017, pg. 2) la define como “un elemento definitorio de la dinámica de la historia y en la riqueza cultural sustentada en esas identidades se integran en su patrimonio cultural enlazadas en la trama de su tejido social.” Una persona que desee recibir educación, en algunas ocasiones busca esta misma en diferentes lugares del mundo. Muchas veces, se da una situación en la cual el estudiante tiene que cambiar su lugar de residencia a otro lugar del mundo, quizás por razones laborales de sus padres o situaciones de riesgo, por lo tanto, se da la migración. Este es el resultado del traslado de un país o lugar habitual a uno completamente distinto, esto puede presentar varias dificultades en la vida personal y educativa del joven estudiante,

afectando como sus compañeros lo ven como un extraño que proviene de fuera del estado como el INEGI (2014) lo menciona. En la migración existe una barrera en la comunicación por lo cual es importante desarrollar habilidades de lenguaje para así lograr disminuir el obstáculo que se nos presenta. Desarrollar lenguajes universales, ya que es en forma básica, es lo que utilizamos a diario, a través de códigos y señas logramos la comunicación, esto puede desarrollarse más a ser más elaborado y gracias a él se ha logrado múltiples lenguajes conocidos, con esto se debe tomar en cuenta que cada alumno puede presentar conocimiento de un lenguaje distinto. El concepto de lenguaje según Rivera (2017, pg. 113) “es un decir proyectante no sólo porque da nacimiento al mundo de un pueblo sino sobre todo porque delimita lo decible y lo indecible.” El aprender más de dos idiomas facilita la comunicación entre estudiantes, pero también con el aprendizaje de idiomas distintos a corta edad del estudiante, se puede facilitar el aprendizaje utilizando este conocimiento de lenguaje en la inclusión de actividades o en actividades grupales. Como lo describe Garabaya (2017, pg. 21) “una persona trilingüe es la que es capaz de hablar de una forma natural y sin esfuerzo 3 lenguas diferentes.”

La institución educativa concordando con lo que Félix (2015, s.p.) menciona, “una Institución Educativa (IE) implica adentrarnos a aquellos factores humanos que interfieren en el proceso educativo, tales como maestros, alumnos y administradores del proceso.” El ambiente en el cual el estudiante adquirirá el conocimiento, es un espacio en el cual se sienta seguro y con la confianza de expresarse y comunicar sus dudas. Hernández y Hernández (2017, p. 63) mencionan que “es muy importante tener en cuenta que, a través del tiempo, se le ha dado un lugar muy especial a la escuela, sin que sea esta el único espacio en donde se generan las relaciones de enseñanza y aprendizaje [...] los ambientes áulicos, como espacios (no solo físicos).” El docente para propiciar este ambiente es necesario que desarrolle estrategias pedagógicas las cuales son definidas como “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la forma o manera como se ofrecen los contenidos para asegurar el logro de los propósitos establecidos” por la Universidad Santo Tomás (2010, s.p.). Resumiendo, depende mucho de la manera en que un alumno pueda aprender, así todos pueden sentirse incluidos en las lecciones. De acuerdo con la guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, (Ministerio de Educación de Guatemala, 2009, p.5) “estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los niños y niñas, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.” El docente tiene la responsabilidad de adecuar las sesiones educativas en situaciones en las cuales sea necesario. La forma en que un docente incorpora la inclusividad a las actividades que lleva a cabo en el salón de clases es de suma importancia, ya que es un factor que tiene que tomar en cuenta cada vez que se den clases a estudiantes a través de las prácticas inclusivas definido por Flores (2017, s.p.) “incorporan a la diversidad como un recurso que

favorece los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula, aunque se centran en las personas más vulnerables mediante el ofrecimiento de una mayor calidad educativa”.

Metodología

En el siguiente apartado se argumenta la metodología en la cual se siguió la investigación. El tipo de investigación, el enfoque, técnicas de investigación e instrumentos utilizados para el diagnóstico requerido.



Figura 2. Villanueva, G. (2019)

El tipo de investigación es descriptiva para lograr una visión general de la situación en estudio. Van Dalen y Meyer (2006, s.p.) argumentan que el objetivo de la investigación descriptiva “consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.” La investigación tomó un enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo. De acuerdo a las técnicas de investigación, se optó por la observación participante, entrevista estructurada, ambas cualitativas y encuesta, cuantitativa. La observación participante fue guiada por una guía de observación previamente planteada para llevarse a cabo. Mientras que el instrumento utilizado fue un anecdótico en el cual se recopiló toda la información presentada en visita en la escuela secundaria. Siguiendo, la entrevista estructurada previamente elaborada mediante un cuestionario de preguntas; se optó por este instrumento ya que se requería conocer las perspectivas de actores de la institución, quienes en este caso

fueron el docente de inglés, director de la secundaria y prefecta de la secundaria. Los resultados de las entrevistas serán anexados a la investigación, y gracias a estos se procederá al diagnóstico y conclusión de la investigación. Finalmente tenemos la encuesta en el apartado cuantitativo. La encuesta fue aplicada a dos grupos del mismo grado de secundaria, ya que en ambas aulas hay estudiantes quienes su primera lengua no es el español. Esta tuvo la cantidad de 5 cuestionamientos enfocados indirectamente hacia la inclusión educativa para obtener respuestas más efectivas de los estudiantes. La información que se obtuvo en las encuestas apoya a una de las preguntas específicas, la cual es “reconocer la convivencia escolar alumno-alumno con base a la inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español en una clase de inglés”.

Resultados

Durante este apartado se redactarán los resultados y hallazgos obtenidos durante el proyecto de investigación mediante tablas. Se realizó una encuesta a dos grupos de primer grado y entrevista estructurada al docente de asignatura inglés, director de la escuela secundaria y prefecta. Ambas técnicas fueron enfocadas hacia la inclusión educativa, para así conocer las perspectivas de los actores de la institución involucrados.

I. Encuesta

Esta encuesta fue realizada con cuestionamientos hacia los estudiantes de dos grupos del mismo grado de secundaria previamente elaborada por la estudiante normalista Villanueva, (2019) con el fin de obtener información sobre la perspectiva de la inclusión educativa en el aula durante la clase de inglés.

Pregunta	A) Muy buena	B) Buena	C) Mala	D) Otro
1. ¿Para ti, cómo es la convivencia en la clase de inglés?	21	44	5	5

La convivencia en la clase de inglés es importante para lograr un buen aprendizaje significativo en los estudiantes. En el primer cuestionamiento, un total de 44 estudiantes optaron por la opción “B)” lo cual significa que la convivencia en la clase de inglés es buena. La opción “mala” hace referencia a si el estudiante considera que la convivencia en la clase de inglés es deficiente para ellos, 5 estudiantes optaron por elegir esta opción. La última opción a seleccionar es “Otro”, la cual se refiere a que si los estudiantes tienen otra perspectiva que no esté entre las opciones, tengan la oportunidad de escoger esta e incluso

argumentar.

Pregunta	A) Más imágenes	B) Más ejemplos	C) Juegos	D) Otro
2. ¿Qué podría hacer tu maestro para incluir a todos en la clase?	2	20	51	2

La siguiente pregunta en la encuesta, cuestionaba a los estudiantes sobre qué podía hacer su docente para que todos participaran en clase, a lo que 51 de ellos respondieron de acuerdo a la opción “C)”. Por lo tanto, se sabe que los estudiantes serían más incluidos en clase si el docente utilizará más juegos en las clases de inglés. De esta manera, los estudiantes sienten la libertad y entusiasmo de participar en la dinámica propuesta por el docente. Y, por último, la opción “D)” con respuesta “otro” se refiere a que si los estudiantes tienen otra perspectiva que no esté entre las opciones, tengan la oportunidad de escoger esta e incluso argumentar.

Pregunta	A) Sí	B) No	C) A veces	D) Otro
3. ¿Consideras que existe una relación de respeto a la diversidad en la clase de inglés?	56	7	12	0

Siguiente, se aplicó el tercer cuestionamiento para conocer si la diversidad es algo que se respeta cuando se está en el aula. Un total de 56 estudiantes eligen la opción “A)” con respuesta afirmativa. Esto significa que en su mayoría existe el respeto hacia la diversidad, lo cual es un tanto negativo, ya que el respeto debe existir en su totalidad. Es responsabilidad del docente implementar y hacer saber a los estudiantes que el respeto es algo que siempre debe aplicarse, en este caso en el ambiente educativo.

Pregunta	A) Si	B) No	C) Otro
4. ¿Tu escuela promueve un ambiente de confianza y seguridad para que todos los estudiantes sean incluidos?	56	7	12

Un ambiente de confianza es esencial para que los estudiantes sientan seguridad y libertad de expresar sus dudas, como también para desarrollar su conocimiento al máximo con el menor número de obstáculos posible, para así lograr la inclusión de todos los estudiantes en la asignatura. Por lo cual este cuestionamiento es muy importante, ya que se conoce cuál es la perspectiva de los estudiantes de acuerdo a su comodidad en las sesiones de la materia. Una cantidad de 56 estudiantes optaron por la opción “A)” con respuesta afirmativa, se conoce que en su mayoría existe un ambiente de confianza y seguridad para la inclusión de todos los estudiantes. Una cantidad de 7 estudiantes seleccionó la opción “B)” con respuesta negativa, concluyendo que no todos los estudiantes perciben un ambiente seguro con el fin de que todos ellos sean incluidos.

Pregunta	A) Si	B) No	C) A veces	D) Otro
5. ¿Ayudas a tus compañeros cuando tienen dudas sobre la clase de inglés?	25	13	33	4

El último cuestionamiento ayuda a conocer la convivencia entre los estudiantes en respecto a la clase de inglés. Los estudiantes seleccionaron la opción “C)” en su mayoría con respuesta “a veces”, con un total de 33 estudiantes. También una cantidad significativa, 25 estudiantes, seleccionaron la opción “A)” con respuesta afirmativa. Esto demuestra que, de acuerdo a la clase de inglés, la mayoría de los estudiantes se apoyan entre sí, provocando así una convivencia escolar alumno-alumno, lo cual ayuda a una de las preguntas específicas de la investigación. La siguiente opción con más cantidad de selección es “B)” con respuesta negativa, concluyendo que no todos los estudiantes ofrecen apoyo a sus demás compañeros en sus dudas, creando así una barrera entre ellos.

II. Entrevista estructurada

Esta entrevista fue previamente elaborada por la estudiante normalista Villanueva (2019) con el fin de obtener información sobre la perspectiva de la inclusión educativa de distintos actores de la institución educativa.

II.1 Docente.

De acuerdo a las respuestas del docente se puede concluir que el docente tiene una visión positiva en torno a la inclusión, y la práctica en sus sesiones. Nos demostró su perspectiva en la docencia y en su vida personal, como también, cuáles dificultades se pueden presentar tratando este tema y menciona cómo es que él dirige estas situaciones.

¿Ha tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes que su lengua materna no sea el español? ¿Cómo fue la experiencia?	Si, actualmente tenemos a alumnos que vienen de China y que su lengua nativa es China. Con ellos es simplemente darles el espacio, también tenerlos en cuenta pero no hacerles que quieran aprender o forzarlos a llevar a cabo cosas, ya que están en un contexto completamente distinto.
¿Qué opina usted cuando las instituciones reciben a estudiantes extranjeros que su lengua materna no sea el español?	Que tenemos el problema de básicamente enseñarles todo desde cero como a un alumno de primaria.
¿De qué manera usted aplica la inclusión educativa en su profesión como docente?	Estar atento con sus necesidades y las interacciones con los otros estudiantes y no enfocarnos en el hecho que son de otro lugar.
¿Cuáles son las funciones del profesorado ante la educación inclusiva?	Hacer las actividades necesarias para evitar prejuicios, racismo y clasismo y mantener una neutralidad.
¿Cuáles son las funciones de la institución ante la educación inclusiva?	La institución tiene que brindar mas apoyo para explicarnos y apoyarnos en las actividades que queramos simplemente para fomentar la inclusión

II.II Director y Prefecta

Como observación durante esta entrevista, la persona en cuestión nos proporcionó información prolongada e interesante en todos los cuestionamientos. Su visión hacia la inclusión al igual que el docente es positiva y la pone en práctica en cada oportunidad que se le presente. Declara la importancia de manejar y supervisar la inclusión en las escuelas. Ambos demuestran un gran interés por el tema y aprender más sobre este para practicarlo en su profesión. Hablan de cómo la capacitación es de esencial importancia en el ámbito involucrados.

¿Qué opina usted cuando las instituciones reciben a estudiantes extranjeros que su lengua materna no sea el español?	Como es ahora la educación, tiene que haber una apertura en las escuelas, pero es muy bueno, solamente que a veces no se está preparado para eso.
¿Cuáles son las funciones de la institución ante la educación inclusiva?	El apoyo. Lo principal iniciar con la sensibilidad y empatía. Entender cuáles son las necesidades de un niño y tratar de conocer su contexto para saber que vamos a hacer.
¿Qué opina usted cuando las instituciones reciben a estudiantes extranjeros que su lengua materna no sea el español?	Está bien porque le das la oportunidad de estudiar pero siento que no estamos realmente preparados para recibir.
¿Cuáles son las funciones de la institución ante la educación inclusiva?	Los nuevos alineamientos apenas nos están preparando para eso. Y de parte de nosotros buscar aparte informarnos, siempre estar preparados.

Discusión y conclusiones

En este último apartado, en relación a la pregunta central como a las específicas de la presente investigación. Siendo la pregunta central “¿Cómo se da la inclusión educativa de estudiantes cuya lengua materna no es el español?” y su objetivo describir estas formas. Gracias a los resultados del diagnóstico, se concluye que el docente de la asignatura inglés se interesa de tal manera que busca maneras de aproximación hacia estos estudiantes y así lograr un avance significativo académicamente tanto como socialmente en el ambiente educativo con los demás estudiantes, promoviendo una atmósfera de convivencia adecuada entre ellos. La aproximación que el docente maneja con los estudiantes cuya lengua materna no es el español, es básicamente tomando el papel de guía en el nuevo contexto en el que ellos se encuentran, para así no agobiar a los estudiantes creando un ambiente de presión y antipatía. Concordando con Bravo y Montalvo (2012),

“como educadores sociales, podemos poner varios ejemplos, tanto desde el trabajo en un Instituto de Educación Secundaria, como el trabajo en el ámbito de la intervención educativa en centros de protección a la infancia. Día a día la realidad que encontramos en estos ámbitos

presenta los mismos rasgos: menores inmigrantes que llegan en busca de una vida mejor, para ello deben empezar por una correcta integración en el nuevo país, con una nueva lengua, una nueva cultura... Esta nueva vida comienza en las aulas. Las dificultades surgen con el idioma seguida del nivel educativo que se les exige y de las respuestas que se les da por parte de los Institutos” (p.193).

De acuerdo con la primera pregunta específica “¿Cuál es la perspectiva de la institución educativa conforme a la inclusión escolar de estudiantes cuya lengua materna no es el español? y su objetivo específico describir la perspectiva, la institución educativa muestra la preocupación de que la inclusión es una característica por la cual la escuela se encuentra interesada e involucrada. Esto se afirma mediante las entrevistas realizadas a distintos actores de la institución. Ellos mencionan que se encuentran abiertos actualmente a la preparación de recibir estudiantes con necesidades educativas especiales, como también dispuestos a brindar el apoyo necesario al profesorado con iniciativas a implementar de actividades para fomentar la inclusión.

La segunda pregunta específica “¿De qué manera el maestro de la asignatura de inglés involucra a los estudiantes cuya lengua materna no es el español?” Y su objetivo específico identificar las maneras, gracias a la entrevista realizada se obtuvo que el docente maneja la situación mediante atendiendo las necesidades que los estudiantes presentan en el aula y las interacciones con los demás estudiantes, y no enfocarse en el hecho que son extranjeros. También en la entrevista aplicada, menciona el hacer las actividades necesarias para evitar situaciones de conflicto, como pueden ser la discriminación por prejuicios, racismo y clasismo.

“Actualmente, no solo se considera que se deben implementar estrategias para la inclusión de personas con discapacidad, sino también para el abordaje de las diversidades presentes en las aulas: diversidad étnica, cultural, sexual, en ritmos y estilos de aprendizaje, entre otras” (Hodkinson, 2005; 2011; Vaughan & Scumm, 1995, en Tamayo, Quiceno y Velázquez, 2016, p. 2).

Por último, la tercera pregunta específica “¿Cómo es la convivencia escolar estudiante-estudiante con base a la inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español en una clase de inglés?” y su objetivo específico conocer esta convivencia, se argumenta que, gracias a la observación y la aplicación de encuestas a estudiantes, existe tal convivencia. Los estudiantes identifican y clasifican positivamente la convivencia y la mayoría considera que existe el respeto a la diversidad en el aula, asimismo que la escuela promueve un ambiente de confianza para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. La

convivencia estudiante-estudiante es de vital importancia para un buen desarrollo social, como Bravo y Montalvo (2012) argumentan,

“en las aulas, conviven todo el alumnado aprovechando la diversidad para crear un aprendizaje más dinámico, efectivo y real. Al enseñarles a todos juntos, en la misma aula, se crea un ambiente similar al del mundo real. Es la forma de prepararles para que sean capaces de enfrentarse a la realidad de lo que les espera. La ventaja primordial de las aulas inclusivas es que este tipo de aprendizaje enseña la tolerancia, la diversidad y el respeto a las diferencias” (p. 194).

La inclusión educativa concierne a todos los actores involucrados en esta, se requiere del conocimiento y la participación de todos para lograr un trato y educación equitativa para todos los estudiantes sin importar su lugar de origen.

Referencias

- Bravo, J. y Montalvo, S. (2012). La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4196729.pdf>
- Félix, I. (2015). Institución educativa. Recuperado de: <https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2015/10/31/institucion-educativa/>
- Flores, V. (2017) “Prácticas inclusivas en la formación docente en México” Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100004
- Foro Educativo de Perú (2009). La inclusión en la educación. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf
- Garabaya, C. (2017) “El Trilingüismo para los niños” Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/idiomas/el-trilinguismo-para-los-ninos/>
- Hernández, A. y Hernández, O. (2017). Implementación de ambientes aúlicos como estrategia didáctica para la aprehensión del conocimiento social en los estudiantes de grado 6°. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10107/Hernandezoscar2017.pdf?sequence=1>
- INEGI (2014) INEGI Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (2014). Población. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Recuperado de:

- https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf
- Moliner, L. y Moliner O. (2006). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos? Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_770/a_10385/10385.pdf
- Olivencia, J. (2013). DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: EVOLUCIÓN Y CAMBIO EN LA MENTALIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- PaPaz Red de Padres y Madres. (2016) ¿Qué es la inclusión? Recuperado de: <http://inclusion.redpapaz.org/que-es-inclusion/>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Recuperado de: <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309>
- Rivera, S. (2017). El lenguaje (de los lenguajes) en la configuración de la realidad. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4463/446355297002/html/index.html>
- Rosa, M. (2014). SEGREGACIÓN, INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN, INTEGRACIÓN y EQUIDAD. Recuperado de: <https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2014/11/11/segregacion-inclusion-exclusion-integracion-y-equidad/>
- Tamayo, W. Quiceno, E. Velázquez, Y. (2016). CONSTRUCCIÓN DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Recuperado de: http://scholar.google.com.mx/scholar_url?url=https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n3/1409-4703-aie-16-03-00331.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm0R_I0ud9-kxER07_OhORjfvZF1JA&nossl=1&oi=scholar
- UNESCO (2017). “Interculturalidad”. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>
- Universidad Santo Tomas (2010) “¿QUE SON LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS?” Recuperado de: http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachaleladidacticasyestrategiasenlaula_mariachalela/qu_son_las_estrategias_pedaggicas.html
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (2006). Estrategia de la investigación descriptiva. Recuperado de: <https://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigaci-n-descriptiva.php>

Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

Autores:

Vanessa Debary Ortiz Carrillo

Estudiante del 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria

vanessa.ortiz16@al.enmfem.edu.mx

Adriana Saldívar Domínguez

Doctora en Educación

adriana.dominguez@enmfem.edu.mx

Oswaldo Ortiz Jaramillo

Maestro Investigador

everardo.ortiz@enmfem.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita

Línea Temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

Resumen

Hablar de Inclusión es hablar de una estrategia establecida para elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana, que permite mejorar las prácticas educativas y de gestión. Esta investigación resalta la importancia que adquiere la Inclusión en los centros escolares, el objetivo principal se enfoca en establecer cómo debe ser una práctica inclusiva en un grupo de primer grado de primaria para elevar la calidad educativa. Para esto, se desarrolló una investigación cualitativa de tipo exploratoria, mediante una entrevista de preguntas abiertas para recabar las concepciones de una muestra de docentes, quienes expresan las ventajas, lo que esperan aportar y aprender al trabajar la inclusión en sus salones de clase. Al mismo tiempo, se revisaron diversos autores que hablan de inclusión, la manera en cómo se aborda desde la formación inicial docente, así como también lo establecido en planes y programas actuales relacionados a la inclusión. La esencia de este trabajo se enfoca en reconocer que, maestros y maestras, no pueden limitarse a brindar un mismo trato para todos, ya que nuestros alumnos son muy diversos. Los docentes nos vemos envueltos en una exigencia que nos obliga a una capacitación constante para poder mejorar las futuras generaciones.

Palabras clave: Inclusión, Prácticas docentes, Calidad educativa, Nueva Escuela Mexicana.

Planteamiento del Problema

Hoy en día, ser docente es una tarea cada vez más compleja que implica tener y mantener desarrollados una gran cantidad de aspectos indispensables de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan cumplir con el perfil deseado que el docente requiere en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Los maestros y las maestras aprenden (además de cursos, talleres, diplomados y estudios) a través de la experiencia y de la práctica que consigue en ella: realizan planeaciones, proyectos, actividades de gestión, diálogo con los padres, alumnos, entre otras, pero pocas veces saben ¿cómo generar una práctica inclusiva en un grupo de primaria para elevar la calidad educativa?

En los planes de estudio vigentes para la educación básica se establece que los docentes deben trabajar en proyectos, compartir las estrategias y experiencias con otros compañeros maestros, trabajar a la par con los alumnos y padres de familia, con el fin de retroalimentar y mejorar su práctica educativa. Uno de los fines que persigue la Nueva Escuela Mexicana es el de elevar la calidad educativa a través de prácticas inclusivas eficientes y de calidad, con el fin de generar un cambio en el trabajo docente que se realiza en los centros escolares, donde todos los actores se involucren en las tareas, basándose en principios de aprendizaje, igualdad, inclusión, equidad, diálogo y comunicación, de tal forma que los docentes desarrollen el sentido de pertenencia con sus centros escolares y trabajen en conjunto para la mejora de la educación.

En un grupo de primer grado de educación primaria, donde se realiza la práctica profesional de octavo semestre, se identificó como problema principal que los alumnos no reciben la misma atención, algunos de ellos son ignorados y no se les brindan las mismas oportunidades de enseñanza, continúan habiendo muchos estragos en las prácticas escolares, las cuales afectan el aprendizaje de los niños y niñas. A esto se le suman diversos factores como la actitud del docente, la motivación de los alumnos, la falta de atención de los padres y madres de familia, entre otros aspectos. Se plantea que el problema de esta investigación trata sobre la falta de inclusión que se presenta en las prácticas diarias de aprendizaje, con esto se pretende determinar qué impacto ha tenido en el mejoramiento de la calidad educativa del alumnado que compone el grupo de primer grado.

Marco teórico

Es congruente con las teorías, los enfoques, los antecedentes y todo aquello en general que se refiera al problema de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, 5ta edición). Para ello, se realizó un índice vertebrado con los temas desarrollados en cuanto a lo relacionado al tema de la inclusión, dentro de éste se encuentran temas como antecedentes, desigualdad social, equidad, calidad educativa, entre otros.

1. Inclusión en la educación

1.1 Antecedentes de la inclusión y su impacto en la educación

A lo largo de varios años, la inclusión se ha tocado desde las diversas perspectivas que conlleva. Echeita (2013) es un autor que ofrece algunas obras hablando respecto a la inclusión, colaborando con otros autores y también siendo investigador único, como en su obra *Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”* que trata de una investigación en escuelas de España que entrega un estudio de lo que conceptúa la inclusión, tales como la desigualdad de oportunidades y otros factores sociales con el objetivo de ir más allá de lo que se ha conseguido con los programas de integración escolar.

Un estudio descriptivo desarrollado en México por Aguilar (2013) desprende la problemática que radica en que la educación en el país se ve de manera lineal donde no siempre se atienden las necesidades, las diferencias y la multiculturalidad. *Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva* trata de reconocer que la educación se da en un espacio con diversidad de situaciones y contextos que deben ser tomados en cuenta para crear estrategias que garanticen una atención a la diversidad.

Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2016) realizaron una investigación descriptiva sobre los factores de la experiencia docente que afectan la práctica incluyente. *Análisis documental del proceso de inclusión en la educación* describe algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que tienen los maestros hacia la educación inclusiva. Además, describe distintas perspectivas de la inclusión vista desde el enfoque socioformativo, entre otros. Identifica los factores que afectan en los profesores experimentados para realizar una práctica inclusiva y se concluye que la actitud es un factor muy importante.

1.2 Importancia de una educación inclusiva

Echeita (2013) menciona en un momento de su investigación que la educación inclusiva ha batallado en abarcar un enfoque global, es decir, que no sólo se atienda a las necesidades de los niños con discapacidad, niños indígenas o niños en situación de calle, sino también a aquellos que quedan fuera de este marco. (p. 104). Complementando esta anterior propuesta, en las prácticas inclusivas influyen muchos factores, como la motivación de los alumnos, la equidad, la justicia y las actitudes de los docentes ante esta praxis. “Un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado.” (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013).

2. Barreras del aprendizaje

2.1 Desigualdad social

Ralf Dahrendorf (1995:133) citado por Vité Pérez (2007) asegura que “la desigualdad social la interpreta como parte de los esfuerzos que cada individuo desarrolla para mejorar sus condiciones de vida; en ese sentido, la desigualdad es una fuente de esperanza e impulso hacia el progreso.” (p. 49). Entonces viene a centrarse en una perspectiva económica, donde esa desigualdad se genera desde las áreas más beneficiadas y las no tan beneficiadas. Algo muy observable en la educación actual de nuestro país, donde la región norte, siendo una región de grandes alcances económicos, y la región sur, siendo menos beneficiada, se denota una gran brecha entre los resultados obtenidos como prueba del aprendizaje de sus alumnos.

2.2 Diversidad cultural

Matencio-López, Molina-Saorín y Miralles-Martínez (2015) afirman que la diversidad cultural es más que una característica escolar, una social, y que es responsabilidad del docente lograr una educación intercultural, dando cabida a una escuela que la atiende y no homogeneiza, lo que ofrece que se integre una sociedad más justa e igualitaria. Se entiende que la diversidad es propia de la existencia humana, no hay dos seres humanos iguales y que piensen de la misma forma, y mucho menos que aprendan de la misma manera, debe reconocerse que tenemos distintas capacidades y que la escuela se conforma como un espacio que las une todas, por lo que hay que atenderlas a través de prácticas que consoliden el aprendizaje de cada una de las mentes que llegan a los planteles.

3. Calidad educativa

3.1 ¿Qué se entiende por calidad educativa?

La calidad en la educación se ha aludido muchas veces al desempeño docente, es por eso que Casanova (2012), citando a Carr y Kemis (1988), exponen que “La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno.” (p. 8). Esto remite encarecidamente al enfoque formativo que aluden los Planes y Programas de estudio recientes, donde el docente tiene que formarse continuamente para lograr la calidad a la que se refieren grandes organizaciones como la UNESCO o la UNICEF.

3.2 Prácticas dirigidas a elevar la calidad educativa

En el plan y programa de estudios actual, se establece que el aula es considerada como un espacio de intercambio de aprendizaje que incluye a todos los estudiantes que la conforman y a medida de lo posible satisface las necesidades comunes de cada uno de los estudiantes. Se destaca el interés por lograr una inclusión entre los estudiantes, para poder generar una mejor calidad inclusiva escolar, debido a que, si los estudiantes crearán un ambiente de aprendizaje inclusivo, el nivel educativo que presenta irá aumentando de manera favorable para el grupo, esto implica tomar en cuenta las habilidades de cada uno de ellos, para poder aceptar y atender la diversidad.

Muntaner (2014) asegura que, como se ha mencionado anteriormente, el profesorado es el responsable de estas prácticas inclusivas, por eso debe concretar las siguientes acciones

(p. 66):

1. Cambiar la actitud del profesorado para la aceptación real de todo el alumnado.
2. El currículum debe ser inclusivo, flexible y abierto.
3. Aplicación de un nuevo modelo educativo que atienda la participación de la comunidad.
4. Implantar una metodología didáctica basada en la interdisciplinariedad para favorecer la diversificación del proceso educativo.

4. La Inclusión en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Uno de los propósitos establecidos para la construcción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es que todas las personas ingresen, permanezcan y concluyan el proceso educativo en las mismas condiciones que todas las personas de cualquier clase social o nivel educativo, tomando en cuenta que las barreras de aprendizaje no son inherentes a los estudiantes, sino que se generan en el momento de la integración con el contexto escolar y en muchas ocasiones son actitudinales, físicas o pedagógicas. Las prácticas de inclusión son la estrategia perfecta para generar la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, planteada por la NEM.

A través de la práctica inclusiva, los maestros pueden lograr, por una parte, que la visión y las metas académicas que comparten a sus alumnos sean logradas para mejorar el desempeño y la calidad de los aprendizajes que reciben, mientras que por otra parte, ser inclusivo le permite a los maestros la mejora continua de sus prácticas y la organización escolar, a través de la planeación, organización, evaluación y reconstrucción de acciones, donde alumnos, padres de familia, directivos y maestros trabajen en conjunto para lograr los objetivos del Programa Escolar de Mejora Continua que se establece a partir del diagnóstico institucional (SEP, 2020).

El gran reto de consolidar una Práctica Inclusiva de Calidad en un centro escolar es que todos los participantes logren entenderse como parte de una misma comunidad, donde trabajen y colaboren en conjunto los principios mínimos de inclusión para lograr los objetivos de igualdad, equidad y justicia a los que se aspiran. Además, esto no solo queda dentro de una escuela, sino que se puede extender entre varias escuelas de una misma zona escolar, región, o inclusive entre niveles, como lo es educación inicial preescolar, primaria y secundaria.

Por lo anterior, la Secretaría de Educación Pública ha decidido crear un espacio de análisis y reflexión entre los diferentes niveles de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) a través de las juntas del Consejo Técnico Escolar, con el fin de tener un primer acercamiento para conocer qué se espera del perfil de egreso de cada nivel escolar, de tal forma que los maestros, al conocer el panorama global, puedan diseñar estrategias y acciones inclusivas para mejorar su práctica educativa. Como una propuesta a la que se aspira alcanzar, llega el término de Prácticas Inclusivas, donde se establece que gracias a ellas es posible atender la diversidad y llevar a cabo la innovación y el mejoramiento de los centros

escolares.

De forma paralela, el perfil docente que se establece en el documento Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos (SEP, 2019), menciona en el dominio dos que, una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia, en donde el docente se concibe como un actor que colabora con y para su comunidad educativa, trabaja de la mano de los padres de familia para apoyar el desarrollo de los alumnos, participa en acciones con disposición y efectividad, comparte experiencias y proyectos con colegas, tanto en las necesidades del contexto escolar como en las de mejora en la profesionalización, considera la participación de todos sus alumnos, es inclusivo y equitativo con sus actividades, es decir, constantemente busca la generar la inclusión como docente.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo “que permite profundizar con mayor amplitud el fenómeno educativo (...), posibilita analizar y explicar la comprensión de la complejidad, el detalle, el contexto y la interacción social” (Iño, 2018). De esta forma conocer a fondo las características que se deben considerar en las prácticas inclusivas para elevar la calidad educativa es el primer paso, para comprender hacia dónde vamos y qué es lo que se pretende obtener.

La investigación cualitativa de tipo exploratorio nos permite indagar acerca de las ideas que tienen los docentes con respecto a esta estrategia, por lo que se diseñó y aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a una muestra de diez docentes con menos de cinco años de experiencia frente a grupo, con el fin de conocer las concepciones que tienen acerca de la inclusión educativa que se establecen en la construcción del perfil docente de la Nueva Escuela Mexicana y de qué forma esperan contribuir y aportar con sus prácticas docentes a la inclusión educativa.

El instrumento de investigación consistió en un cuestionario de diez preguntas abiertas con el fin de conocer las concepciones de los docentes con respecto a las prácticas docentes inclusivas. Con la información recabada se llevó a cabo la sistematización mediante el proceso de categorización, con el fin de analizar con detalle los datos. En la siguiente tabla que se muestran las preguntas y las categorías que se utilizaron para recabar la información.

Tabla 1. Cuestionamientos y categorías.

Cuestionamiento	Categorización
¿Cuáles son los lineamientos que sostiene la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana con respecto a la inclusión?	El porqué de una buena práctica de inclusión

¿Cómo define una práctica docente inclusiva?	
¿Cuáles son las características que debe tener el docente para realizar una práctica docente inclusiva?	Las características que deben tener una comunidad docente inclusiva
¿Cómo describiría el trabajo que se lleva a cabo en un ambiente inclusivo?	
¿Cuál es el fin que persigue la Inclusión Escolar?	Los beneficios de las prácticas de inclusión
¿Cuáles son las actitudes que muestran los estudiantes al momento de trabajar y convivir entre sí? (al sentirse incluido)	
¿Cómo docente, qué espera obtener del trabajo en colectivo de Inclusión Escolar?	La estrategia concreta y el seguimiento de la inclusión educativa
¿Qué desventajas o factores de riesgo considera que puedan presentarse?	
¿De qué forma describiría el actuar docente dentro del marco de la inclusión y equidad con otros docentes?	La inclusión en las comunidades profesionales de aprendizaje
¿De qué manera considera que los docentes deben actuar para lograr la inclusión y la equidad en el salón de clases?	

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los resultados se realizó una triangulación entre las aportaciones de la muestra participante y la confrontación teórica acerca de la construcción, el funcionamiento, los beneficios y lo que se espera lograr a partir de ello.

Resultados

Las aportaciones y la teoría dieron como resultado las siguientes categorías de análisis donde se expresan las conceptualizaciones y experiencias de docentes de una escuela primaria, las cuales tienen como objetivo analizar la funcionalidad de la propuesta de implementar la Inclusión Educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana para fortalecer la mejora escolar y la formación continua del docente.

a) El porqué de una buena práctica de inclusión

Una de las características de la Nueva Escuela Mexicana, es la revalorización del perfil profesional y ético del docente. Un docente que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia (SEP, 2019). Una de las líneas de acción para favorecer lo anterior, es el establecimiento de las prácticas inclusivas de calidad.

Los docentes expresan que el perfil del docente que se requiere debe tener cualidades tal como la responsabilidad, el compromiso, la disposición, la ética y la preparación y capacitación continua, por lo que poner en práctica la inclusión, les permitirá desarrollar estas habilidades docentes, al tener comunicación y trabajar en colaboración con sus compañeros, mediante la participación activa dentro de la escuela, todo enfocado a la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Los maestros mencionan que la inclusión permite que los alumnos tengan un espacio para compartir, reflexionar y actuar, puede ser una alternativa para garantizar el buen desempeño profesional de los docentes, al reconocer la cultura escolar de cada contexto para actuar a favor de ella.

b) Las características que deben tener una comunidad docente inclusiva

Una comunidad docente inclusiva es un espacio para compartir el trabajo de forma colectiva. Se propone que en las escuelas se enseñe y trabaje a partir de propuestas basadas en el diálogo y las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa (Krichesky, Murillo, 2011). En un ambiente de respeto, tolerancia, cordialidad, participación equitativa, donde cada integrante aporte sus propuestas y se sienta en confianza para expresar dudas o preguntas para conseguir recomendaciones o asesoría por parte de sus colegas que, con amplia experiencia, puedan ofrecer un acompañamiento en el desarrollo de sus compañeros. Es necesario favorecer el diálogo y una estrategia real que permita mantener el contacto y la comunicación con los demás docentes, ya que en la medida que se trabaje en conjunto, será más fácil lograr las metas en común.

Por otra parte, para la integración de las comunidades docentes de inclusión, se requiere del trabajo colaborativo con los padres de familia y alumnos, ya que estos últimos son para quien se pretende. Una de las principales características de las prácticas inclusivas es dar solución a las necesidades que presentan los alumnos para desarrollar su aprendizaje (SEP, 2020). Por tal motivo es importante hacer un diagnóstico a conciencia, tanto institucional, como social, reconocer que la escuela pertenece a la comunidad y, por lo tanto, las acciones que sean llevadas a cabo tendrán un impacto social.

c) Los beneficios de las prácticas de inclusión

Construir una Nueva Escuela Mexicana Inclusiva es una responsabilidad de todos los actores que intervienen en el quehacer educativo, (directivos, maestros, personal administrativo y de apoyo, autoridades educativas, padres y madres de familia, entre otras). El participar en conjunto con todos estos actores genera un liderazgo que, sin duda alguna, redirecciona la práctica educativa para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje de los alumnos.

Desarrollar y aplicar prácticas inclusivas permitirá a los docentes establecer redes de apoyo y trabajo efectivos, donde no sean propuestas impuestas a la mejora escolar, sino que, en su conjunto, se decidan las acciones específicas a seguir de acuerdo a la realidad escolar. Por tal motivo, el trabajo colaborativo entre docentes sugiere una alternativa eficaz para la construcción de la Nueva Escuela Mexicana. De esta forma, se cumple con los dominios del perfil docente, al llevar a cabo la articulación en el seguimiento del perfil de egreso de los alumnos, donde cada nivel educativo identifica y reconoce su función y lo que se espera de ello.

d) La estrategia concreta y el seguimiento de la inclusión educativa

Los docentes comentan que les gustaría desarrollar buenas prácticas inclusivas con sus grupos, sin embargo, ven muy lejano consolidarlas si no se tiene un claro ejemplo de lo que se debe llevar a cabo, están convencidos que falta mucha capacitación y actualización a la función docente. Algunos docentes comentan que han recibido cursos, talleres, se han inscrito en diversos diplomados o estudios para mejorar su práctica docente a través de prácticas inclusivas, sin embargo, no han trabajado en ellas con la formalidad que implica. Otros maestros comentan que en ocasiones comparten estrategias y experiencias con sus compañeros de generación o de escuela, pero lo hacen de manera informal.

Para el caso de trabajar un proyecto institucional, se lleva a cabo un consenso en el centro de trabajo en los días de Consejo Técnico Escolar, pero la mayoría lo percibe como un proceso administrativo que deben cumplir porque así lo marca la agenda de la guía de trabajo, dejando de lado problemáticas de su contexto o en ocasiones, no logran llegar a un acuerdo que permita resolver dichas situaciones.

Por lo anterior sugieren que sería conveniente crear un espacio exclusivo para formarse y poder trabajar profesionalmente con buenas prácticas de inclusión, puesto que consideran que una capacitación efectiva será el principio de establecer esta estrategia en sus centros de trabajo, por otra parte, evaluar el nivel de seguimiento que se logre con esta estrategia, y se pueda recibir asesoría y orientaciones para trabajarla adecuadamente debieran ser las principales prioridades al momento de establecer como parte de las actividades de organización escolar.

e) La inclusión en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Una propuesta docente no debe ser descalificada o aprobada sin antes haber consultado en conjunto las ventajas y desventajas. Evitar menospreciar las participaciones de los compañeros docentes debe ser una de las principales actitudes éticas que debemos retomar ya que esto es algo que pedimos a nuestros alumnos, sin embargo, como docentes a veces actuamos sin considerar lo anterior.

Como sabemos, la teoría sustenta la práctica docente: un docente que investiga colabora, aplica, evalúa, valora y reconstruye es capaz de mejorar su práctica educativa. En los últimos años, se le ha dado un enfoque a la inclusión como una alternativa para elevar la calidad educativa, pero se ha encasillado en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en las Barreras Para el Aprendizaje (BPA) que presentan los alumnos.

Sin embargo, la inclusión va más allá, porque en su esencia pretende que todos los integrantes de una comunidad o grupo sean aceptados por sus cualidades y valor como personas, la inclusión aplica para todos los individuos de una comunidad, porque cada quien, en su individualidad, es diferente del resto y cada uno tiene necesidades, intereses y habilidades distintas, por lo que al referirnos a cómo manejar la inclusión en las CPA, la mayoría de los docentes lo dirigían hacia el trato con los alumnos, pero desconocían la parte en la que los mismos docentes son incluyentes con sus compañeros docentes.

En este orden de ideas, es necesario sensibilizar a los docentes en que la inclusión también se debe dar entre ellos mismos y que deben estar abiertos a escuchar nuevas ideas; lo cual es aplicable completamente al funcionamiento eficaz de una CPA, porque como menciona Shirley Hord (1997), el liderazgo y la visión deben ser compartidos, la práctica personal compartida dentro de un clima positivo y de confianza, las condiciones de relaciones y estructuras de apoyo son ejes centrales para llevar a cabo el trabajo colaborativo. La inclusión y la equidad son factores relevantes en la construcción de una CPA, porque a partir de ella, con base en sus necesidades y recursos, se debe actuar con disposición, empatía, responsabilidad y respeto, los cuales son pilares del trabajo colaborativa.

Discusión y conclusiones

Durante la marcha de la investigación se identificó que no existe un concepto muy claro de lo que significa la inclusión, aunque los alumnos presentan conductas que se consideran inclusivas al aceptar a todos sus compañeros, al trabajar en equipos y evitar conflictos por sus distintas formas de pensar y llegar a acuerdos. Esto no significa que ellos puedan desarrollar un ambiente de inclusión, por lo contrario, les genera tener poca disposición, incluso pierden el interés por la clase, debido a que en el plantel educativo conviven una gran cantidad de personas con distintas formas de pensar y actuar, costumbres, culturas, conocimientos, destrezas y habilidades que interactúan entre sí en los espacios escolares.

Muchos de los estudiantes provienen de otros estados del país, motivo por el cual no reciben la misma atención por parte de sus compañeros, debido a que, en muchas ocasiones, éstos no conocen de las culturas, tradiciones o los lugares provenientes de esos niños. Constantemente se presentan situaciones relevantes en la práctica escolar, que afectan el aprendizaje de los niños y de las niñas, a esto se le suman diversos factores que los afecta, como la actitud del docente hacia los estudiantes que conforman el grupo, la motivación de cada uno de ellos, la falta de atención de los padres y madres de familia hacia sus hijos, entre otros aspectos.

Este tipo de situaciones no solamente se presenta con alumnos que provienen fuera del contexto educativo, también se presenta con los estudiantes que tienen una dificultad de aprendizaje, un rezago escolar o una discapacidad. Es por eso que se dirige la mirada a este problema, recalcando que el proceso de la inclusión en la educación no es exclusivo de una población.

Las Prácticas Inclusivas nos ofrecen un potencial de desarrollo profesional como docentes y como centros escolares. Por una parte, permite un espacio en el que los maestros puedan socializar y compartir sus ideas, experiencias y necesidades, para en conjunto, con los padres de familia y alumnos, logren desarrollar un plan de acción focalizado en la mejora de los aprendizajes de los educandos.

Los beneficios que conlleva una Práctica Inclusiva funcional da como resultado un avance en la mejora educativa, por lo que esta estrategia debe ser diseñada y estructurada al nivel del contexto escolar, además, la capacitación, el asesoramiento y el seguimiento de las Prácticas Inclusivas son indispensables para lograr consolidar esta estrategia y que no quede en una simple utopía o carga administrativa sin efecto.

Finalmente, las Comunidades Profesionales Inclusivas permiten trabajar en un ambiente colaborativo, positivo, activo y responsable, donde la inclusión y la equidad son factores esenciales, donde cada uno de los participantes aportan activamente sus ideas y necesidades. Las políticas actuales en educación establecen el requerimiento de un nuevo perfil docente, que sea capaz de trabajar los dominios a favor de su comunidad escolar, por lo que ir aprendiendo acompañados de otros colegas docentes facilita en gran medida el camino. Los docentes con experiencias, los alumnos con sus habilidades e intereses, los padres de familia con su apoyo y la comunidad inmersa en su contexto pueden ser potencialmente desarrolladas a medida que se trabaje en conjunto.

REFERENCIAS

- Aguilar Bobadilla, M. d. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva . *Ra Ximhai*, 49-59.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 7-20.
- Echeita, S. G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 99-113.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010, 5ta edición). *Metodología de la investigación* . México: McGraw Hill.
- Hernández-Ayala, H., & Tobón-Tobón, S. (2016). ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN. *Ra Ximhai* , 399-420.

- Hord, S. M. (1996). School professional staff as learning community questionnaire. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. Voces De La Educación.
- Krichesky, G., Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1),65-83. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55118790005>
- Matencio-López, R. M., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 181-210.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 63-79.
- SEP. (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2020). Consejo Técnico Escolar. Cuarta sesión ordinaria. Educación básica. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- Trujillo, F., Hernández, J. (2012). Propuestas para una escuela en el siglo XXI. Madrid: Catarata. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201028055023>
- Vite Pérez, M. Á. (2007). La nueva desigualdad social. *Problemas del desarrollo*.

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS Y EJERCICIOS LÚDICOS PARA LA ADQUISICIÓN DE ATENCIÓN CONCENTRACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

Patricia Suárez Moreno patriciasumoreno@gmail.com

Rubayyath Gildebarido Escamilla Flores

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

LÍNEA TEMÁTICA: Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar las causas del por qué la atención o concentración de un alumno de primaria puede durar tan poco lo cual hace que se resista al trabajo, a los cambios, a la adquisición de nuevos conocimientos entre otros factores. Esta se realizó con un alumno de segundo grado que presenta este tipo de problemática. Los instrumentos que se implementaron para obtener la información fueron una entrevista semiestructurada aplicada al alumno, padre de familia y maestra titular del grupo, así mismo, se utilizó una guía de observación y el diario de campo como evidencia del trabajo realizado por el docente en formación y el educando. A través de la investigación - acción se desarrollaron diversas estrategias lúdicas como son laberintos, encontrar diferencias entre dos dibujos, completar la mitad del dibujo, mandalas, etc., con el objetivo de aminorar dicha problemática. Los resultados que arrojaron las actividades fueron menos de lo que se esperaba, pues el alumno requiere más que eso para mejorar su atención-concentración; necesita el apoyo de un especialista que guíe y oriente a la madre de familia para que atienda a su hijo con base en sus necesidades vinculando el trabajo realizado en la escuela.

Palabras clave: atención, concentración, ejercicios lúdicos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La atención es el factor que permite la entrada de información, mantener y retener los datos e iniciar el procesamiento de ésta, por lo tanto, se puede decir que el papel de la atención en el aprendizaje es fundamental. Sin atención no se puede aprender, es la energía que inicia los procesos de enseñanza y los mantiene; es el nivel de activación del cuerpo para poder interesarse por estímulos, seleccionarlos y procesar la información que se le presenta.

A todo maestro y maestra, nos gustaría saber cuánto dura el periodo atencional de niñas y niños en el aula. Y es que este factor depende de diferentes procesos psicológicos básicos, como son la motivación, la emoción del momento, la hora del día o el tipo de tarea, además, podemos añadir el espacio, la temperatura, ubicación en el aula, etc. Es importante reflexionar sobre todo esto, para poder optimizar los recursos con los que contamos, tanto los nuestros propios, como los del espacio y el entorno, y así propiciar un mayor tiempo de atención consciente en los niños y niñas.

La investigación profunda sobre este tema es fundamental, pues, existe una gran preocupación por poder contar con estrategias que permitan hacer efectivo el vínculo pedagógico con niños y niñas que presentan problemas de falta de atención y concentración. Se debe tener en cuenta que, aunque el proceso educativo es colectivo es preciso considerar la individualidad con el sujeto y con ello satisfacer o contribuir con el fortalecimiento de algunas de sus necesidades.

Por esta razón surge el interés por describir y caracterizar el panorama que se vive en torno a estos alumnos que son considerados casos “difíciles” y poder plasmar acciones o estrategias a través de la lúdica que respondan a las características de dichos estudiantes, para mejorar y fortalecer sus destrezas sociales y atender sus necesidades.

Para Jean Piaget (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego.

El problema bajo estudio se detectó mediante una observación rigurosa dentro del aula, poniendo atención a los detalles más importantes, tal como la manera en que el infante se sienta cuando se imparten las clases, los movimientos que realiza durante las mismas, la manera en la que expresa sus opiniones y la relación que tiene con sus compañeros al momento de llevar a cabo una actividad en equipo o simplemente cuando juegan en la hora

de recreo.

Se observó que el alumno constantemente está en movimiento, y cuando se encuentra en su asiento mueve mucho las piernas y las manos, así como también la mayor parte del tiempo voltea para otro lado y platica con sus compañeros cuando lo que debe hacer es trabajar. Esto repercute en gran medida en su actitud al no dimensionar las instrucciones que se le dan.

A demás de que la actitud que el niño manifiesta en ocasiones perturba a sus compañeros, debido a los ruidos que emite, ya sea con objetos o con partes de su cuerpo como los pies o manos y por permanecer parado mientras los demás realizan un ejercicio que requiere de concentración.

Los llamados de atención emitidos por parte de la docente no son suficientes para el niño, ya que por más indicaciones que se le den para que se mantenga en su lugar y realice las consignas no hace caso y continua con su distracción para él y sus compañeros.

Cabe resaltar que los problemas de falta de atención no se originan por sí solos o porque al estudiante le guste estar en constantes desacuerdos con los docentes y compañeros, no están conscientes de que ello les provoca un rendimiento académico por debajo de lo normal, por esta razón se optó por realizar una investigación sobre las posibles causas que afectan la concentración en las actividades de la clase.

Es de gran relevancia llevar a cabo este tipo de investigaciones dado que cada vez más las generaciones van cambiando y mostrando apatía ante lo que se les enseña e inculca en la escuela, sus comportamientos son más rebeldes y desafiantes con cualquier figura de autoridad que tengan en su vida.

MARCO TEÓRICO

Atención

Reategui (1999) señala que la atención es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además es el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas.

Para Rubenstein (1982) la atención modifica la estructura de los procesos psicológicos, haciendo que estos aparezcan como actividades orientadas a ciertos objetos, lo que se produce de acuerdo al contenido de las actividades planteadas que guían el desarrollo de los procesos psíquicos, siendo la atención una faceta de los procesos psicológicos.

La atención es un proceso interno, no observable y que por su puesto, tiene algunos componentes conductuales, los cuales en ocasiones no presentan un indicador confiable, (Tellez, 2006).

La psicología también considera a la atención como una cualidad de la percepción que funciona como una especie de filtro de los estímulos, que evalúa cuáles son las características más relevantes a fin de priorizar el nivel de importancia, lo que lleva a un procesamiento más profundo de información.

Concentración

Se denomina concentración a la inhibición de la información irrelevante y la focalización de la información relevante, con mantenimiento de ésta por periodos prolongados, (Ardila, Rosselli, Pineda y Lopera, 1997).

La concentración es una destreza aprendida, de reaccionar pasivamente o no distraerse ante estímulos irrelevantes. La concentración también significa el estar totalmente aquí, en el ahora y en el presente, (Schmid y Peper, 1991).

Rendimiento académico

El Rendimiento Académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional.

En otras palabras, se refiere al resultado cuantitativo que se obtiene en el proceso de aprendizaje de conocimientos, conforme a las evaluaciones que realiza el docente mediante pruebas objetivas y otras actividades complementarias.

Lúdica

Se entiende como una dimensión del desarrollo del individuo, siendo parte constitutiva del ser humano. El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, de expresarse y producir en las personas una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, diversión, esparcimiento y aprendizaje que conducen a gozar, reír y gritar.

Jiménez (2002) considera que la lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en espacios cotidianos.

La lúdica bien aplicada y comprendida tendrá un significado concreto y positivo para el mejoramiento del aprendizaje en cuanto a la calificación, formación crítica, valores, relación y conexión con los demás logrando la permanencia de los educandos en la educación inicial.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, pues como su nombre lo indica describe las situaciones, los fenómenos o los eventos que nos interesan, midiéndolos y evidenciando sus características, en este caso la atención – concentración de un alumno y como repercute en su aprendizaje.

Es un estudio de caso trabajado a través de la metodología de la investigación – acción implementando estrategias didácticas con el uso de la lúdica para captar el interés y la motivación del alumno, con la finalidad de mejorar su atención – concentración para favorecer su aprendizaje y rendimiento académico.

PARTICIPANTES

Se utilizó un muestro de tipo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad del centro escolar para colaborar en la investigación (un grupo de segundo año de una escuela de educación primaria urbana de Navojoa, Sonora, México). La muestra corresponde a 1 alumno varón de 7 años de edad perteneciente a un nivel socioeconómico medio (C) a medio bajo (D+), debido a la zona en que se sitúa la institución.

INSTRUMENTOS

Entrevista semi-estructurada para el alumno, padre de familia y docente de apoyo. Cuenta con un total de quince preguntas abiertas, las cuales permitían a los entrevistados responder de manera amplia y detallada para tener un mayor conocimiento de la situación. El tiempo de aplicación con la madre de familia y la maestra fue de 20 minutos y con el alumno se duró 40 minutos. Las preguntas plasmadas en la entrevista se derivaron de la necesidad por el conocer más acerca de la actitud que tiene el niño tanto dentro del ambiente escolar como fuera de él. Cada una de las interrogantes están enfocadas en el aspecto de la atención y concentración del menor, en ningún momento de desvía o involucra otro tema que no sea ese.

Se dividieron en dos ámbitos primero el familiar, que involucra como es la relación que tiene el niño con sus padres y hermanos, como se desenvuelve con los amigos que tiene cerca de su casa y las actividades que realiza, y el otro ámbito hace referencia a lo escolar, su comportamiento al momento de estar en clases, como realiza sus actividades, los útiles con los que cuenta, y su manera de emitir opiniones.

La forma en que serán evaluadas las respuestas de cada pregunta es haciendo una triangulación entre lo que conteste la mamá del alumno, la maestra y el mismo estudiante, para comparar los puntos de vista que tiene cada quien y determinar el nivel de atención-concentración en el que se encuentra el niño, así como también los aspectos que no dejan avanzar al educando hacia la mejora de su condición.

Guía de observación. Este instrumento se conforma por el nombre del alumno, la fecha en que ocurren los acontecimientos a plasmar, el nombre del docente, los hechos ocurridos y las sugerencias que se dan para evitar que se vuelvan a presentar dichos acontecimientos. También en este instrumento se proporciona la información de cómo fue la actitud del niño al momento de realizar las actividades enfocadas en adquirir su atención-concentración. La guía de observación se llenaba los días en los que el educando tenía un comportamiento relevante, ya sea negativo o positivo, para poder analizar las causas del mismo y determinar qué factores pueden influir en ello.

Diario de práctica. También se tomó en consideración este insumo ya que la docente en formación podía plasmar de manera específica la actitud del niño durante el día en el desarrollo de las actividades, para poder evidenciar si las estrategias didácticas a través de la lúdica iban captando la atención – concentración del alumno y lograba avanzar y/o terminar las tareas encomendadas favoreciendo su aprendizaje y por ende su rendimiento escolar.

Los instrumentos fueron de elaboración propia por lo tanto se llevó a cabo un proceso de validación por tres expertos en la rama de psicología con grado de maestría, los cuales revisaron a detalle los instrumentos y realizaron las correcciones pertinentes. No se realizó la confiabilidad del instrumento por la naturaleza del mismo que es una entrevista, guía de observación y diaria de práctica, no estandarizados.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la recolección de datos de la entrevista, primeramente, se presentó la propuesta a la docente titular para abordar el estudio de caso y una vez que estuvo de acuerdo acudir con la directora de la escuela y plantearle lo que se pretende hacer. Ya que se había llegado a un acuerdo con ambas maestras, se solicitó la presencia de la madre de familia para explicarle los pasos que se iban a hacer con dicho estudio.

La entrevista a la señora se llevó a cabo en el plantel cuando fue a dejar al niño, se realizó en la dirección, pues era un lugar apropiado debido a que no se encontraba nadie y se contaba

con la privacidad suficiente. Se le explicó las instrucciones del instrumento a la madre de familia, así como también el objetivo del mismo para que adquiriera un sentido y no creyera que solo estaba perdiendo el tiempo. Una vez hecho eso se prosiguió a realizar las preguntas, cada una tenía una duración de dos minutos aproximadamente, ya que las respuestas eran explicadas y detalladas con el fin de no quedarse corto en información.

Con la maestra se siguió el mismo protocolo, dar la explicación de para que se estaba realizando la entrevista y lo que se pretendía hacer con los resultados, al igual que la madre de familia estuvo en la mejor disposición de responder y ayudar a obtener la información necesaria para la investigación. Con ella el tiempo de cada pregunta fue lo mismo que en la entrevista anterior, se dedicó a ser lo más explícita posible y a aclarar cualquier duda para una mejor comprensión de los datos.

El lugar en donde se le aplicó la entrevista al educando fue la biblioteca, puesto que necesitaba un lugar tranquilo y sin distracciones para comprender cada una de las interrogantes. A él también se le dijo con qué fin estaba contestando ese cuestionario. Con el infante el tiempo empleado fue más, pues se le tuvo que explicar más detalladamente cada pregunta para que comprendiera el sentido de las mismas, sus respuestas fueron bastantes concretas y claras, un tanto sorprendente para la edad que tiene, demostró que está muy consiente de cómo es su comportamiento en casa y dentro de la escuela y las consecuencias que esta le ocasiona cuando no es la correcta.

Una vez obtenidos los resultados de las entrevistas, se procedió a trabajar con el niño los ejercicios lúdicos apoyados de la investigación – acción aplicados por la maestra titular, así como la docente en formación, entre estas estrategias podemos mencionar: laberintos, encontrar la diferencia entre dos dibujos, rompecabezas, replica de otro dibujo los pares, ejercicios de caligrafía, seguir los puntos para completar el dibujo, formar mosaicos con distintas piezas, la lotería, entre otros.

RESULTADOS

Lo resultados obtenidos de las entrevistas se dividen en dos ámbitos, primero el familiar y posteriormente el ámbito escolar.

En el primer ámbito, la madre de familia expresa que el niño ha adquirido una mejor actitud, que se está desarrollando de una manera satisfactoria pues, antes él era puro juego, mientras que ahora ya toma con más seriedad las cosas, las tareas y actividades que se le dejan,

considera que es cuestión de madurez en el infante para que deje de ser distraído en clases y que ponga la atención debida a la maestra, la relación que tiene con los miembros de su familia es muy buena, le ayudan a realizar sus tareas y lo motivan para que siga adelante.

Por otra parte, la maestra encargada del área de apoyo mencionó que el alumno continúa con la misma actitud de inquietud y distracción, aún tiene problemas para que realice las actividades que le plantea y para que esté en su lugar por un lapso considerable de tiempo. En cuanto a la relación familiar dijo que el niño sí tiene buena comunicación con ellos, se le ve muy apegado a su mamá y con su hermana plática muy bien, no se les observa peleando.

El educando tiene claro cómo es su actitud, ya que, señaló que a veces se la lleva parado en el salón de clases o que no está quieto cuando está en casa, afirmó que tiene una relación buena con sus papás y con su hermana, lo llevan a pasear, a visitar a su abuela y le gusta jugar con su hermana.

Aquí se puede observar que las respuestas de la maestra y el alumno en cuanto a la actitud del mismo son parecidas, puesto que él reconoce que es inquieto y distraído en el lugar que se encuentre, llámense casa o escuela, al igual que lo dijo la profesora. Mientras que las respuestas de la mamá difieren, ella considera que sólo le falta madurez al niño pero que hasta el momento va muy bien.

En el segundo ámbito relacionado con lo escolar la docente de apoyo expresó que el educando casi nunca puede mantenerse concentrado en las actividades que se le ponen, busca cualquier pretexto para no estar en su lugar, por ejemplo, se levanta por útiles escolares como colores, saca puntas o lápiz, lo cual provoca un desequilibrio en su atención. La mayor parte del tiempo no puede estar concentrado en una actividad en concreto; se le tiene que estar repitiendo las instrucciones a cada momento o llamando la atención para que pueda ponerse a trabajar.

En cuanto a su ritmo de aprendizaje la maestra expresó que no es malo, sin embargo, va un poco más atrasado que los demás, por la misma razón de la falta de atención, pero ya logró acceder a la lectoescritura y al reconocimiento de los números, aunque en ocasiones cuando se le pide que lea en voz alta no lo hace, solamente se queda callado o si se le pregunta algo sobre la clase se le dificulta responder. En cada clase que la profesora tiene con el infante trata de estarle recordando lo que vieron en sesiones anteriores, ya que, es propenso a que se le olvide.

Las tareas o actividades que presenta están en su mayoría incompletas, esto se debe a que no las hace en el tiempo destinado y cuando se da cuenta que van a salir a recreo o que habrá algún premio se apresura para hacerlas, pero con mala ortografía, mala letra, las hojas sucias

o arrugadas, entre otras cosas. Algo que también se le dificulta es trabajar en equipo, no colabora con sus compañeros y solo les saca plática, el tiempo que dura en realizar una actividad de manera individual es alrededor de una hora y en ocasiones un poco más.

La madre de familia asegura que el niño no tiene ninguna dificultad en mantenerse concentrado en una actividad en concreto, que él realiza lo que se le pida sin necesidad de repetir la instrucción dos veces o más. No presenta problemas en organizar sus tareas y actividades, siempre las hace como deben de ser, afirmó la mamá.

Respecto al ritmo de aprendizaje que tiene su hijo la madre dijo que es bueno, que en su casa el niño lee y realiza operaciones que ella le pone, mencionó que usa algunas técnicas para observar cómo se va desarrollando en el aprendizaje, por ejemplo, le indica que le cambie a un canal de televisión para darse cuenta si conoce los números de tres cifras, y efectivamente logra corroborarlo porque el niño acata la indicación y lo hace correctamente. O también lo manda a que le traiga cosas de su recámara, pero le da indicaciones complejas, como lo es: “tráeme una carpeta amarilla que está en el segundo cajón de lado izquierdo”, para darse cuenta que tanta atención le pone.

Al contrario de la docente, la madre del niño respondió que él no abandona las actividades que requieren un esfuerzo mental, que lo ha observado y se da cuenta que el pequeño se mantiene ahí buscando la solución a dichas actividades complejas, como podrían ser rompecabezas u operaciones matemáticas. Mencionó que el menor es bueno recibiendo instrucciones, que siempre cumple con lo que se le manda.

Reconoce que en cuanto al trabajo en equipo si tiene dificultad, debido a la distracción que presenta, en ocasiones no ayuda mucho a sus compañeros o al equipo por estar haciendo o pensando otras cosas.

El niño menciona que, si cumple con las reglas que tiene en casa, pero que en el salón de clases casi no lo hace, esto se debe a que si en casa no obedece su mamá lo castiga con no ver televisión, no usar la tableta o no salir a jugar en la bicicleta al parque, dijo que en el salón la maestra también lo puede castigar, pero no teme tanto a esos castigos.

Destacó que a menudo descuida las actividades del aula porque se distrae mucho al momento de ver a sus compañeros jugando o platicando una vez que ellos ya concluyeron la consigna y entonces se levanta para hacer juego con los demás, dejando de última importancia su trabajo.

Hizo hincapié en que tiene dificultad para realizar las actividades y tareas que le dejan en la escuela porque se distrae muy fácilmente al escuchar hablar a los demás, y no puede evitar ir

a conversar con ellos o ponerse a jugar, “si todo estuviera en silencio podría realizar más rápido las actividades” mencionó el infante.

Está consciente de las consecuencias que le puede ocasionar el no poner atención a la maestra durante las clases, debido a que dijo que si no lo hace su mamá y la profesora lo pueden regañar o castigar, además de que si no pone atención y no se concentra no va a aprender como es debido y puede que no pase de año.

Por otro lado, lo que se registró en la guía de observación fue información derivada del comportamiento que el educando mostró al momento de las sesiones y de llevar a cabo las consignas, lo cual no fue tan favorable ya que, como se ha venido mencionando estuvo todo el tiempo distraído, sin atender las instrucciones que se emitían, y parado de un lado a otro.

En cuanto al diario se hizo una descripción minuciosa de todo lo que se observó durante la realización de cada clase en el día, las situaciones más relevantes sin omitir ningún tipo de información. Se tienen en cuenta los aspectos que favorecieron y que se resaltaron durante la aplicación de cada actividad, así como los aspectos que no favorecieron o los que sí.

Los ejercicios lúdicos que aplicó tanto la maestra titular como la docente en formación mostraron los siguientes resultados:

Laberinto: aquí el niño se mostró interesado por lo que estaba realizando y logró terminarlo, por lapsos perdía la paciencia y quería dejar de hacerlo, pero al final de cuentas lo terminó y fue una de las consignas que más logró la atención y concentración del infante, puesto que no se levantó de su lugar para estar jugando o para irse a platicar con el resto del grupo.

Mandalas: este ejercicio lúdico no fue muy funcional, ya que en vez de que el educando se mantuviera concentrado en lo que debía hacer pasó todo lo contrario, anduvo de un lado a otro con el pretexto de que no contaba con los colores necesarios para llevar a cabo lo solicitado, y ese factor fue detonante para perder por completo la atención y concentración del niño. Aun cuando se le otorgaron los colores que iba a ocupar fue en vano, pues su mente estaba demasiado dispersa y no logró cumplir con las instrucciones, coloreo prácticamente de un solo color la mandala y de una forma mal hecha.

Encontrar los pares: en ésta consigna la actitud del infante fue buena, se observó que si le costó trabajo recordar en donde estaban los pares de cada carta, ya que levantó muchas veces las cartas para encontrar las parejas, pero sin embargo se mantuvo sentado en su lugar.

Caligrafía: durante la realización de éste ejercicio el niño mantuvo su atención totalmente ajena a lo que estaba haciendo, debido a que lo hizo como él quiso, se mantuvo fuera de lugar la mayor parte del tiempo y se tenía que estar detrás de él siempre diciéndole que tenía una

actividad para realizar, al final de cuentas lo hizo sólo por cumplir, porque mencionó que fue algo que le parecía muy difícil de realizar.

Réplica del dibujo: la atención-concentración que mostró al momento de llevar a cabo éste ejercicio fue regular, dado que no prestaba atención total a los detalles que debía tener el dibujo para que pudiese quedar completo, sólo se puso a trazar en el espacio en blanco sin tomar en cuenta medidas o calcular la separación que tenía que quedar en cada lado, además de que uso un color que no pertenecía al dibujo.

Encontrar diferencias entre dos dibujos: con ésta actividad se mantuvo concentrado la mayor parte del tiempo, estuvo atento a la forma que tenía cada imagen para ver en que eran parecidas y poder descubrir las diferencias que existían entre ellas, no se levantó, no platicó, no se paró en las ventanas para estar viendo hacia afuera, solamente salió un momento al baño, pero cuando regresó continuó realizando la actividad hasta terminarla exitosamente.

Dibujo con números: aquí la concentración y atención del alumno fue completa, pues estuvo muy atento a la secuencia de los números para ir trazando las líneas y llegar a descubrir lo que estaba oculto. No se levantó de su lugar hasta que concluyó de unir todos los puntos y de colorear el dibujo.

Formar mosaicos: dicha actividad fue del libro de texto, consistió en hacer la réplica de varios mosaicos presentados con distintas piezas, fue algo entretenido para el educando, logro hacer todo lo que se pidió, todo el tiempo estuvo en su lugar moviendo las piezas proporcionadas para ver de qué manera acomodarlas y formar el mosaico.

Lotería: aquí no se cumplió con el objetivo, ya que fue difícil que el niño pusiera atención a la maestra cuando se daban las cartas, además de que se levantó mucho de su lugar diciendo que se le caían las piedras puestas en su carta y se paraba a levantarlas.

Los ejercicios lúdicos aplicados por la maestra de grupo no fueron en su totalidad lo que se esperaba, ya que el alumno necesita más que eso para que su atención-concentración aumente de manera significativa, no se trata de un simple problema de atención, va más allá de eso, lo cual la madre de familia se niega a aceptar y a canalizar a su hijo de una manera más profunda.

Fueron lapsos demasiado cortos los que el infante ponía atención a los ejercicios que estaba realizando y por ende no los contestaba correctamente, le ganaba la desesperación o la inquietud por platicar con sus compañeros y terminaba haciendo las cosas a rumbo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación se diseñó para analizar cómo influyen los juegos y ejercicios lúdicos en la atención-concentración en un alumno de segundo grado de primaria. De acuerdo con los resultados que se obtuvieron demuestra que las actividades que se aplicaron en el tratamiento tuvieron un efecto negativo en la adquisición de atención-concentración en el educando.

Se requiere hacer un estudio neurológico para determinar si realmente se trata de madurez en el niño o hay algo más que no le permite poner la atención necesaria a las sesiones impartidas o a las actividades que realiza fuera de la escuela, lo cual influye en su comportamiento y aprendizaje hablando en el momento inapropiado y descuidando sus materiales de trabajo.

Para mejorar el aprendizaje, el alumno debe reflexionar, indagar y relacionar los conceptos novedosos con los conocimientos previos, en definitiva, profundizar. Pero para ello se requiere una mente concentrada y eso se consigue si el cerebro es capaz de concertar diferentes circuitos cerebrales e inhibir otros que son irrelevantes y fuentes de distracciones. La atención facilitadora del aprendizaje necesita esfuerzo continuo que requiere autocontrol y motivación que se consigue a través de lo novedoso o relevante y emociones adecuadas, es decir, positivas.

Lograr captar la atención de un niño es un trabajo complejo, ya que si no le encuentra sentido a lo que se le está diciendo su atención se va para otro lado, pero con ayuda de los ejercicios lúdicos que se han manejado en esta investigación se puede lograr que ese nivel de concentración y atención aumente, en dado caso que no sea así es posible que existan factores que van más allá de simplemente una falta de atención y requieran medidas más contundentes, por lo cual se debe estar preparado para enfrentar este tipo de retos.

REFERENCIAS

- Anta, F; Ison, M. (2006). PDF Estudio normativo del Test de Percepción de Diferencias (CARAS) en niños mendocinos. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/262650071>
- Ardila, A; Lopera, F; Pineda, D; y Rosselli, M. (1997). Neuropsicología Infantil. (2da. Ed.). México D.F.: Prensa creativa.
- Jiménez, O. (2002). Espacios lúdicos en la educación física. Recuperado de

<http://espaciosludicosenlaeducacionfisica.wordpress.com/definicion-de-ludica/>

- Piaget, J. (1956). Compendio de teorías y corrientes pedagógicas: una herramienta para la reflexión docente. (1ra. Ed.). Puebla, Puebla.
- Reátegui, D. (1999). Psicopedagogía. La atención. Psicología de la educación para padres y profesionales. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/atencion>
- Rubinstein, S. (1982). Psicopedagogía. La atención. Psicología de la educación para padres y profesionales. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/atencion>
- Schmid, A; Peper, E. (1991). Técnicas para el entrenamiento de la concentración. En J.M. Williams: Psicología Aplicada al Deporte, Madrid: Biblioteca Nueva, pp 393-411.
- Téllez, L. (2006). Atención, aprendizaje y memoria: aspectos psicobiológicos. Editor MAD. ISBN 8466549854, 9788466549851. 192 páginas.

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

María de Jesús Camarena Becerra

mari.19camarena@gmail.com

Audelia Rosalba Vieyra García

audevieyrag@gmail.com

Mauro Alba Vázquez

albavmauro@yahoo.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

Resumen

La sexualidad es inherente al ser humano, las manifestaciones de ella son actos naturales; la identidad sexual de cualquier chico depende de las relaciones que se establezcan en el seno familiar y los patrones culturales, sociales y familiares con que el niño crece. Sin embargo, el tipo de discapacidad que tenga puede propiciar el desarrollo de conductas que no correspondan a dichos patrones; ante ello, el papel de los padres y maestros es primordial para su educación y orientación, con el objetivo de alejarlos del peligro o la segregación social que esto puede suponer.

Ofrecer una educación para la sexualidad es también un derecho que todo ser humano tiene y los niños y jóvenes con discapacidad no pueden ser la excepción, es posible que puedan vivirla y disfrutarla en ambientes cargados de seguridad y respeto.

Este trabajo, muestra, la necesidad de los padres y maestros de poseer herramientas que los habiliten para educar en la sexualidad a los alumnos que pasan por sus aulas y viven en condición de discapacidad, es una investigación en curso, bajo el método de investigación acción, que implica la puesta en práctica de acciones innovadoras con su respectiva evaluación y con posibilidades de mejora en cada ciclo.

Palabras clave: Sexualidad, discapacidad, alumnos, orientación, padres y maestros.

Planteamiento del problema

Cuando se buscan estadísticas o artículos sobre la educación sexual en México, normalmente estos se limitan a hablar de las relaciones sexuales, la reproducción y las enfermedades de transmisión sexual, enfocándose mayormente en un reducido grupo de jóvenes de entre 15 y 20 años.

Pocos o ninguno son aquellos que nos dan un referente de la sexualidad en su totalidad como algo que inicia desde que nacemos; así, la concepción que se tiene por educación sexual, queda particularizada en la genitalidad y desfragmenta la triada biopsicosocial que la caracteriza.

Esto, es un indicador de cómo la cultura, ideología y percepción que existe en la población mexicana influye mucho en la educación sexual que se da tanto en casa como en las escuelas del país. Ahora, si para la educación regular este tema sigue siendo tabú, limitándose a pláticas informativas sobre los aparatos reproductores y medidas preventivas sobre el mero acto sexual, ¿qué podría esperarse y cuáles son los desafíos que para cualquier educador representa la educación sexual de las personas con discapacidad y de quienes los rodean?

El hablar de deficiencia y sexualidad, parece incoherente para muchos de los padres y maestros, para la comunidad educativa en la que se encuentran los niños y adolescentes con discapacidad, quienes no perciben las manifestaciones de la sexualidad de dichos alumnos como parte de su desarrollo psicosexual.

El desconocimiento sobre cómo educar en la sexualidad a personas con o sin discapacidad conlleva a un actuar insensato por parte de los docentes y padres de familia, quienes en su mayoría infantilizan o creen asexuados a los alumnos con discapacidad, interfiriendo en su proceso de desarrollo psicosexual y peor aún, no escuchando sus deseos, opiniones e intereses.

Como estudiante y docentes de la Licenciatura en Educación Especial, nos hemos encontrado con infinidad de casos, en donde se hace manifiesta la necesidad de orientación de los maestros de grupo regular y padres de familia sobre la intervención con respecto a las manifestaciones sexuales de los alumnos que viven en condición de discapacidad; en muchos de los casos no están preparados para contener y orientarlos, ocasionando más problemas que soluciones.

En esta primera parte de la investigación, pretendemos enfocarnos en cómo es el actuar o la intervención tanto de padres y maestros ante las manifestaciones de la sexualidad que presentan los alumnos con discapacidad; buscando analizar los casos, con la finalidad de pensar en estrategias que puedan ayudar a entender la educación sexual para poder brindarla de manera pertinente.

Ante las problemáticas que se manifiestan en los casos planteados, nos formulamos una pregunta de investigación que se pretende ir contestando a lo largo de las experiencias que nos aporte la investigación acción que se procura realizar. ¿Cómo orientar a padres y maestros para que puedan educar en la sexualidad a los niños que viven en condición de discapacidad?

CASOS OBSERVADOS EN LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA

Edad	Discapacidad	Manifestación	Actuar del maestro
José, 12 años, alumno de un CAM, (C entro de Atención Múltiple)	Autismo, si hay lenguaje y su discapacidad intelectual es leve.	José se encuentra aferrado a las mayas de una chica que tiene síndrome de Down, él dice que quiere ver que tiene debajo, “déjame ver, déjame ver que tienes debajo”, repite con frecuencia, los compañeros de su grupo se deciden a golpearlo con sus libretas, tres niñas empiezan a llorar y se esconden debajo de sus bancas. La maestra interviene, José suelta a la niña y llora de manera enérgica tirado en el suelo.	La maestra entra al salón, encuentra a la practicante queriendo retirar a José de encima de su compañera, toma a José de los hombros y con mucha calma le dice que ella le contará que tiene la niña debajo de sus mayas, pero que la suelte porque está asustada. Cuando José la suelta, la niña corre y se aferra a la maestra practicante, le dice “tú me defiendes maestra”
Carlos, edad 13 años, alumno de un grupo regular en la ciudad de Guanajuato Gto.	Discapacidad intelectual, grave.	Carlos sale del baño corriendo con la bragueta de su pantalón abierta y su pene afuera, se encuentra una maestra camino a su salón y frota con la mano su pene frente a ella, él ríe y continúa corriendo rumbo a su salón, al llegar a él, sus compañeros, le dicen maestra Carlos no se abrochó su pantalón, Carlos repite la acción realizada en el patio, y ríe.	La maestra grita, Carlos cochino, lo toma del brazo y lo saca del salón, afuera de él, le comenta con tono de voz fuerte que le dirá a su mamá para que lo castigue, le dice que ella no aguantará otra escena como esa, se regresa al salón y en tono molesto les comenta a los alumnos, esto nosotros no tenemos por qué aguantar, es urgente que se lleven a este niño a otro lugar.
Luz, edad 12 años, alumna de un CAM.	Discapacidad auditiva, maneja la Lengua de Señas Mexicana.	Luz recurrentemente plática y se reúne con compañeros y compañeras sordos de grados mayores, ellos tienen entre 16 y 17 años, el maestro de su grupo descubrió que en una ocasión se escondieron detrás de uno de los edificios de la institución para mostrarse sus partes íntimas.	El maestro les dijo a los alumnos que fueran a sus respectivos salones. A partir de ahí, comenzó a decirle a todo su grupo (conformado por alumnos de entre 7 y 14 años) que no recurrieran a los espacios detrás de los edificios porque había una

			“serpiente” y era peligroso. No se le explicó a Luz nada referente a la sexualidad, solo se buscó evitar que los alumnos se acercaran a dicho espacio.
Daniel, edad 11 años, alumno de un CAM.	Síndrome de Down, discapacidad intelectual severa.	Daniel ha comenzado a auto explorar su cuerpo tocándose el pene o frotándolo con su mano, en ocasiones se masturba. Esto ocurre dentro del aula, cuando se le llama la atención él deja de hacer la acción, pero golpea la mesa o a quienes se encuentran sentados cerca de él.	Expresa miedo e incertidumbre acerca de cómo tratar ese tema con el alumno; ella se pregunta constantemente cómo se le va a enseñar sobre sexualidad si el alumno no comprende otros temas. Se limita a decirle que no se toque, que vaya al baño, que es algo que no se hace en el aula o en público.
Luis, edad 12 años, alumno en un CAM.	Síndrome de Down, discapacidad intelectual moderada. Existe comunicación verbal efectiva.	Él alumno le comenta a su mamá que la maestra o algunas mujeres le parecen atractivas, también expresa dudas con respecto a las diferencias entre el cuerpo de las mujeres y los hombres, como lo son los senos. En casa el hermano más grande le ha dicho que eso no se debe de preguntar ni decir; su mamá ha optado por recurrir a la maestra de grupo para que ella le explique todo lo referente a la sexualidad al alumno, ya que no sabe cómo abordarlo y prefiere no hacerlo.	La maestra sólo se ha acercado a platicar ocasionalmente con el alumno explicándole en comentarios breves que el cuerpo de los hombres y las mujeres pasa por diversos cambios en la adolescencia, que es algo normal y todos pasan por ello. No ha abordado el tema como tal porque el alumno no le expresa sus opiniones ni dudas a ella, ni tampoco demuestra otras manifestaciones.

Registros tomados fielmente del diario del profesor de los investigadores.

Marco teórico

El siguiente marco teórico, tiene la intención de plantear los referentes de donde se quiere mirar el problema y que representen unos lentes por los cuales mirar una realidad existente en las escuelas de educación básica donde se realizan las prácticas profesionales, por ello se inicia con dos definiciones que nos parece importante diferenciar:

- a) Salud Sexual: “es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Requiere un enfoque respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad

de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia”.

b) Salud Reproductiva: “es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, y sus funciones y proceso”.

(Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, El Cairo 1994, párrafo 7.2)

1. El desarrollo de la sexualidad en los individuos

Monroy (1980) nos dice que la sexualidad inicia desde los primeros años de vida y que todos, desde que nacemos, estamos recibiendo una educación sobre los aspectos sexuales de nuestra personalidad, siendo un proceso paulatino y constante.

Por su parte Schorn (2003), retomando a Freud, nos menciona que el individuo pasa por 5 etapas en su desarrollo psicosexual, afirmando que existe una energía que emigra y se instala temporalmente en una parte del cuerpo (zonas erógenas), la cual llamó “energía libidinal”. Este, es el proceso por medio del cual la fuente de placer o goce va cambiando a la par que la maduración neurológica.

Por otra parte, Robert Biehler, también retomando a Freud, nos menciona las cinco etapas por las que según él va transitando la libido.

“Primeramente se refiere a la etapa oral, “Freud lo denominó fase oral corresponde del nacimiento a los dos años de edad, el niño está especialmente preocupado por la alimentación, usa la boca para explorar los objetos y obtiene satisfacción de actividades tales como chupar o morder, durante la etapa o fase anal, el niño de dos a tres años está preocupado por dominar el entrenamiento higiénico orinar o defecar y puede experimentar placer al observar el proceso de eliminación, el niño de cuatro años está en la etapa fálica porque siente curiosidad por las diferencias anatómicas entre los sexos, la procedencia de los niños y las actividades sexuales de los padres. Freud llegó a la conclusión de que la libido no se concentra en ninguna parte especial del cuerpo entre la edad de y la pubertad más o menos 12 años, por lo que le llamó periodo de latencia. El desarrollo psicosexual termina en la adolescencia en la fase genital en la que la satisfacción libidinal se concentra en los órganos genitales” (Biehler, 1980).

Sin embargo, existen diversos factores o condicionantes fisiológicas, emocionales, sociales y culturales presentes en la infancia y niñez, manifestándose en actitudes y conductas de la vida adulta. (Monroy, 1980).

Estos son los ejemplos diarios de los adultos con respecto a la sexualidad (actitudes, reacciones, ideologías); las observaciones del niño de todo lo que le rodea; las pláticas informativas de anatomía que recibe en casa y en la escuela o incluso en los medios de comunicación (sobre fisiología e higiene), etc.

Pero, ¿qué es la sexualidad en sí? Monroy (1980) la define como fenómeno biopsicosocial, que forma parte del crecimiento y de la personalidad del ser humano, más no debemos confundirlo con el sexo biológico (definido en la concepción) ni limitarla a la genitalidad, la cual, según Schorn (2003), se refiere a las relaciones sexuales y la auto estimulación.

Baldaro (1980) argumenta que existen distintas expresiones de sexualidad, que van más allá de las respuestas genitales, sujetas a modificaciones constantes como consecuencia de la experiencia y el aprendizaje. Por su parte, Schorn (2003) nos da ejemplos de los tipos de manifestaciones, que pueden incluir gusto, afecto y fisiología, tanto en conjunto como disociadas. Estos son: dar besos, caricias, pasear de la mano, tiempo de calidad; arreglarse, vestirse según sus gustos; soñar con artistas que les parecen atractivos; ir a bailar, etc.

2. El desarrollo de la sexualidad en la discapacidad

En las personas con discapacidad no se diferencian las etapas, pero sí las edades en las que aparecen o la permanencia de alguna de ellas. Así como no existe una sola forma de manifestar la sexualidad en las personas sin discapacidad, tampoco existe una sola que rijan a aquellos con deficiencias. (Baldaro, Govigli y Valgimigli, 1992)

Estos autores establecen distintas edades por las cuales podemos orientarnos para comprender las manifestaciones sexuales del niño y adolescente con discapacidad:

a) Edad de comprensión (habilidades sociales, comunicación, autocuidado, vida en el hogar, utilización de la comunidad, autodirección, habilidades académicas y funcionales, salud, seguridad, tiempo libre y trabajo); b) Edad emocional (intereses, logros personales, desarrollo psíquico y maduración emocional); c) Edad mental (resultado del CI); d) Edad cronológica (edad real).

Asimismo, su respuesta social ante la sexualidad coincidirá con sus intereses, gustos y expresiones; es importante señalar que el desconocimiento de los cambios que sufrirá el cuerpo puede llegar a ocasionar conductas y actitudes agresivas y de angustia que en ocasiones asociamos a la deficiencia o condición de las personas y no a las condicionantes de las que nos hablaba Monroy (1980) ni a las edades que explican Baldaro, Govigli y Valgimigli (1992).

3. El papel del docente y de los padres de familia

Monroy (1980) deja en claro una cosa, las metas de la educación sexual deben de aprovechar la curiosidad del niño y del adolescente para que conozca, comprenda, aprenda y este consiente de su

propia sexualidad, de los procesos físicos y mentales que conlleva, así como de las responsabilidades y autocuidados que engloba.

Por ello, el maestro tiene como función preparar a los alumnos para que tomen decisiones futuras con responsabilidad y respeto a sí mismo y a los demás; así como orientar a los padres acerca de cómo educar al niño en el hogar. Esto no sería posible si el docente no conoce las condicionantes socioculturales donde se encuentra el centro educativo ni el grado psicosexual del alumno.

Incluso en el artículo 30, fracción X, de la Ley General de Educación, nos dice que los contenidos de los planes y programas de estudio deben de impartir una *“educación sexual integral y reproductiva que implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual”*.

Con respecto a los padres de familia, las vinculaciones entre padres e hijos son distintas por lo que el actuar en cada caso también lo será. En algunas ocasiones, experimentan desasosiego con sus hijos al no reconocerse en ellos y enfocarse en las diferencias surgidas a raíz de la deficiencia de éstos; en otros casos, se genera un sentimiento de identidad en el hijo donde si ellos lo ven incapaz, él se sentirá incapaz. (Baldaro, Govigli y Valgimigli, 1992).

Por otra parte, El Código Civil para el estado de Guanajuato en su Título Quinto relativo al matrimonio, Capítulo I titulado de los requisitos para contraer matrimonio, en su artículo 153 a la letra dice: *“Son impedimentos para contraer matrimonio”* y en su fracción IX señala: *“La discapacidad intelectual”*. A pesar de que se iniciaron varias reformas al citado Código Civil, no se contempló derogar la citada fracción, lo que nos lleva a pensar que a los legisladores no les interesa el tema de la discapacidad intelectual y, por otra parte, no han investigado si las personas con discapacidad tienen derecho a una vida sexual plena, es importante que se identifique el acto natural en una manifestación sexual en cualquier persona.

Lo anterior, propició que la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha invalidado la prohibición en el estado de Guanajuato para que las personas con discapacidad intelectual contraigan matrimonio. Asimismo, genera discriminación en esta población y un desconocimiento de lo que pueden hacer las personas con discapacidad intelectual, contraviniendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Por consiguiente, se deben de establecer disposiciones normativas que tiendan a apoyar esta parte de la población y al mismo tiempo generar una cultura que permita a las personas con discapacidad gozar de todos los derechos como seres humanos que son.

Metodología

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual, según Martínez, en *Cómo hacer Investigación cualitativa* de Álvarez-Gayou (2004) *“el paradigma cualitativo, menciona que no se puede proceder con la ilusión de una realidad ingenua, pues la ciencia humana nunca podrá ser totalmente objetiva, porque nunca podrá objetivizar su objeto de estudio”*.

Por otra parte, el método en donde se pretende centrar este trabajo está dentro de la investigación acción. Latorre (2003) menciona que:

“la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan”. (Latorre, 2003).

Por tal motivo, en este trabajo se pretende mostrar los casos que por su relevancia han llamado nuestra atención, la intención es describirlos y analizarlos a la luz de la teoría y proponer acciones que ayuden a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y la propia en el asunto de orientar y educar en la sexualidad a los alumnos que viven en condición de discapacidad, a los familiares y maestros que los acompañan en dicha condición, con el propósito de aportar una luz a tanto docente que como nosotros, estamos interesados en dar una respuesta educativa pertinente en tan difíciles condiciones.

Resultados

Se pueden identificar varias categorías en base a las cuales plantear resultados, una de ellas son las manifestaciones sexuales de los alumnos con discapacidad. Al respecto se puede afirmar que cualquier individuo tiene manifestaciones sexuales como parte importante de su desarrollo y pasa por las mismas etapas que menciona la teoría freudiana y otras; sin embargo, los individuos que viven en condición de discapacidad, en algunos casos no pueden inhibirlas en público o identificar que son manifestaciones que deben vivir en privado.

Por otro lado, los padres piensan que por la condición que viven, no deben conocer o recibir explicaciones sobre lo que están experimentando, al respecto La Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU), en su artículo 90, de las Normas Uniformes se refiere a la sexualidad

como una característica inherente al ser humano (con o sin discapacidad) desde que nace hasta que muere. *“En pleno siglo XXI, aún hay quien cree que el discapacitado pierde la función y el deseo sexuales que debe aprender a desarrollar una sexualidad diferente”* (Reportaje, sexo discapacidad y qué, 2003)

¿Qué hacen, y qué no hacen los padres y maestros ante las manifestaciones sexuales de hijos y alumnos? Según la experiencia vivida como alumna y maestros de una escuela normal, durante las jornadas de práctica profesional, se identifica, desconocimiento, desconcierto y miedo ante las manifestaciones que sus alumnos tienen sobre sexualidad. No es poco común que los pequeños de preescolar, o bien alumnos con discapacidad intelectual, se masturben frente a sus compañeros. En muchas de las ocasiones, la maestra o maestro opta por retirarlo del grupo, como se muestra en los registros; en otros casos se castiga o reprende al alumno por su acción, pocas veces se sabe qué hacer ante tal situación, en este punto se identifica la segunda categoría, en la orientación hacia dichas inquietudes, pero entonces, ¿qué podrían hacer los maestros?, ¿cómo orientar a los cuidadores ante tal tarea?

“Algunos estudios ponen de relieve que para las personas con discapacidad ha sido un tema tabú por ser abordado con actitudes de negación, mutismo, prohibición y temor, pero hay que comprender que estas actitudes responden al concepto erróneo que muchas personas tienen de la sexualidad, a la concepción social de las personas con discapacidad y a la falta de información sexológica por parte de muchos profesionales y educadores que se han mostrado incapaces de dar orientaciones acertadas al discapacitado” Donini (2005).

En los casos donde hay discapacidad intelectual, los alumnos muestran conductas como cualquier otro chico de su edad; sin embargo, la tarea del maestro debería ser de ayuda y orientación, para que los chicos las vivan de manera íntima y en espacios seguros, no convertirlas en delito y provocar vergüenza y duda o bien tratar de reprimirla, asunto en el que es muy probable que fracasen.

En una tercera categoría, con respecto a los padres de familia, hemos observado que hay quienes al reconocer en sus hijos un mínimo rastro de manifestación e interés sobre sexualidad, consideran que es momento de darles toda la información existente sobre la genitalidad, las relaciones sexuales, etc., sin tomar en cuenta las opiniones, dudas y curiosidad del niño. De esta manera, es posible que se caiga en el error de dar información de más, que no corresponde a la etapa de desarrollo psicosexual del alumno, en algunos casos observados, encontramos que los padres delegan a los maestros, o los maestros a los padres la tarea de educar u orientar, de modo que no identifican una tarea conjunta, pues los dos espacios, casa y hogar son contextos en donde se presentarán las oportunidades para educar ante las manifestaciones expresadas.

Es por ello importante identificar la etapa del desarrollo por la que pasa el niño, las inquietudes y necesidades que manifiesten y sobre todo la orientación que se le dará para que resulte la necesaria y pertinente, sin olvidar que *“La sexualidad no es solo un acto físico, los pensamientos y sentimientos son los que marcan la pauta y dan la orden al cerebro para limitar o enriquecer esta experiencia, apta tanto para personas discapacitadas como para los llamados “normales””* Donini (2005).

Encontramos que la atención que se suele dar va dirigida a la recriminación del alumno por la manifestación de su sexualidad, más no se percibe que en el actuar de los maestros se trabaje la comprensión del alumno sobre una sexualidad responsable y plena donde se cuide su integridad física y emocional. Algunos maestros han expresado que quieren lograr en ellos dicha comprensión, mas no saben cómo abordarlo.

Una cuarta categoría de análisis fueron las conductas observadas de los alumnos de los diferentes grupos, los cuales mostraron incertidumbre, curiosidad y en dos casos miedo, sobre todo en el episodio del grupo de José, los alumnos terminaron llorando y protegiéndose en un rincón. Es evidente que, ante esta situación, el docente tiene la obligación de explicar al grupo lo que han observado, de modo que no se magnifique o satanice por otros padres de familia la conducta manifestada y ante ello marginen al niño o lo etiqueten como malo o peligroso.

Discusión y conclusiones

A la hora de lidiar con el tema de sexualidad, se abre toda una gama de actitudes, opiniones y estilos de abordarlos, por parte de padres y maestros, es evidente y urgente que se ponga el dedo en el renglón; se pensaría que un tema tan universal y que forma parte natural de la vida de todo ser humano no debería representar para los educadores y los padres un reto tan importante, pero no es así, la mayoría hace hasta lo imposible por evitar enfrentar a sus hijos o a sus alumnos, ante sus duda y manifestaciones, ¿Quién está dispuesto a hablar de placer sexual a su niño o joven, sin que piense que por su discapacidad no le va a entender, lo pone en riesgo, no le es necesario porque él o ella no la deben experimentar, etc.?

“Parte del temor de hablar abiertamente sobre nuestro comportamiento sexual, tiene su raíz en nuestra historia familiar, donde estas conversaciones eran temidas, reprimidas y hasta castigadas, si había que decir algo sobre nuestra actividad sexual o nuestros genitales, muchos padres preferían usar términos vagos “No te toques ahí abajo, ni pensar en conversaciones acerca de la masturbación el placer sexual o el embarazo” (Ehrlich,1998).

La actitud de padres y maestros, al hablar de sexualidad, debe ser abierta y generar en el niño la confianza suficiente para que se anime a preguntar con la certeza de que no será castigado o ridiculizado por ello, es importante que aprendamos a concebir la sexualidad de manera total. La sexualidad no es solo sexo, es un fenómeno multifacético integrado por aspectos emocionales, y psicológicos que vivimos individualmente y en nuestra relación interpersonal, es por ello que el reto de educar a los individuos que viven en condición de discapacidad deberá implicar respeto a la privacidad y el pudor aunque *“Algunas discapacidades interfieren en este proceso debido a que los niños o jóvenes dependen de otras personas para realizar actividades íntimas como ir al baño o bañarse”* (Ehrlich, 1998), depende de los cuidadores que puedan asumirlo con el mayor respeto posible.

Es preciso dejar claro que cualquiera que sea la condición con la que viva un individuo, tiene derechos que no son negociables si los vive o no, tiene necesidades y capacidades, *“lo importante frente a la sexualidad no es lo que se hace o lo que se deja de hacer sino cómo se vive lo que se hace y cómo se vive lo que se deja de hacer”* (San Martín, Reportaje, 2003).

Se concluye este apartado afirmando que la sexualidad es una condición propia del ser humano, *“es fuente de salud, comunicación, equilibrio, placer y autoestima... sin embargo los tabúes, mitos, prejuicios, estereotipos y condicionamientos sociales han influido negativamente en la forma de percibirla, asumirla y vivirla sobre todo cuando la sexualidad se relaciona al mundo de la discapacidad”* (San Martín, Reportaje, 2003).

Ante estos hallazgos y reflexiones, nos hemos dado a la tarea de plantear en las escuelas de práctica donde se recogieron los datos de los casos aquí documentados, la necesidad de ofrecer un taller para padres y maestros, que responda a las necesidades de formación para orientar y educar en la sexualidad a las personas con discapacidad.

En este documento, por las pocas posibilidades que el espacio nos da, solo se muestra la planeación del taller sin las fichas descriptivas para su puesta en marcha.

Plan de acción

El objetivo general del plan de acción es orientar a los padres de familia y docentes de los alumnos con discapacidad para que brinden una educación sexual pertinente. Esto por medio de pláticas y talleres, que abordarán temas referentes a la sexualidad, tomando como referencia las definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS):

Así, los temas abordados tendrán la finalidad de que tanto padres y maestros conozcan el desarrollo psicosexual, las manifestaciones de la sexualidad, las relaciones sexuales, el sistema reproductor y su proceso de maduración, la higiene y cuidado de éstos; pero, sobre todo, la intervención que deben de darle a los alumnos y a sus hijos con respecto a su educación sexual.

Actividades:

1.-Plática con padres de familia: 4 sesiones de una hora y media, temas a abordar:

- El desarrollo sexual en la discapacidad, diferencias y similitudes con el desarrollo sexual de personas sin discapacidad.
- Partir de la curiosidad para educar e informar a nuestros hijos y alumnos: la importancia de conocer los pensamientos, deseos, opiniones y emociones de los niños y adolescentes con discapacidad.
- Las manifestaciones de la sexualidad, cómo detectarlas e intervenir adecuadamente.

2.-Estrategias para fomentar la higiene y el autocuidado en las personas con discapacidad. 4 sesiones de 1 hora y media:

- Vinculación de los aprendizajes esperados de los ámbitos:
a) habilidades socioemocionales y proyecto de vida; b) convivencia y ciudadanía; c) atención al cuerpo y la salud; d) exploración y conocimiento del medio.

3.-Intervenciones y monitoreo que ayuden en la expresión de opiniones, emociones y deseos sobre cualquier tema que se esté viendo en clase.

4.- Asesorías y orientaciones más específicas con los padres de familia donde haya situaciones.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou; J. (2004). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Ecuador: Paidós.
- Baldaro, Jole; Govigli, Giuliano; Valgimigli, Camilo (1992). *La sexualidad del deficiente*. Perú: Ediciones CEAC
- CONGRESO DEL ESTADO DE GUANAJUATO. (2018) Código Civil para el estado de Guanajuato. México.
- Donini Antonio, Eleonor Faur, Antonio García Rojas y Alejandro Villa (2005). *Nuevas Formas alternativas de vida familiar, en Sexualidad y familia, crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Ehrlich, Marc I. (1998). *Hablemos de sexo. Un tema familiar*, en Ararú, Revista bimestral, Num. 23, agosto-octubre, México 1998.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- SEP (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. México.
- Monroy, Anameli (1980). *El educador y la sexualidad humana*. México: Editorial Pax.
- OMS (1994). Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo. El Cairo, OMS párrafo 7.2.
- San Martín. (2003), Reportaje Sexo discapacidad ¿y qué?, en Accesible. Revista de información general sobre la discapacidad, núm. 23, Madreid, Sexpol.
- Schorn, Marta (2003). “*Crecimiento, intimidad y sexualidad en la persona con discapacidad intelectual*”. La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo. Argentina: Lugar Editorial. pp. 59-83.

Las prácticas inclusivas a través de los portafolios de recursos de los estudiantes normalistas

Juan Carlos Rangel Romero (jrangel@beceneslp.edu.mx)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Resumen

El objetivo de esta investigación es mostrar la manera en la cual la formación recibida en la BECENE desde la postura de Sisk y Sverdlik impulsa una cultura de previsión que facilite la intervención educativa de los docentes de especialidad, promoviendo la profesionalización (Serenio); que ante el enfoque de la participación para todos de la inclusión educativa retomando a Parrilla y la reflexión del encuentro del ser y el hacer, los maestros pronostican situaciones a través de la organización de materiales para la intervención de su área de especialidad en portafolios de recursos bajo la mirada de Martínez, Arebesú y Atienza, permitiéndoles estar listos para la promoción de conocimientos y acciones con materiales que favorecen la eliminación de las barreras de lenguaje y necesidades específicas en las escuelas de práctica en las que son asignados.

Esta investigación acción muestra desde una entrevista semiestructurada el reconocimiento de las necesidades apremiantes de la formación conformando dos unidades de análisis que anteceden a la preparación de instrumentos para la práctica inclusiva, llegando a la reflexión de que la preparación de herramientas que auxilien el desarrollo de la atención especializada son esenciales en las actividades que promuevan la equidad y la inclusión.

Palabras clave: práctica pedagógica, práctica de enseñanza, personal profesional

Planteamiento del Problema

La educación básica a partir del 2011 centró en las aulas el trabajo a través de los principios pedagógicos, siendo estos en el 1.8 el señalado de favorecer una cultura de inclusión para la equidad, SEP (2011, p. 36). Desde este enfoque “la inclusión” se reconoce como la reducción de la desigualdad de acceso a las oportunidades y evitar las diferentes formas de discriminación. Con este antecedente y la apertura de un nuevo rumbo dirigido a favorecer las políticas, la cultura y las prácticas de colaboración se politiza la función en la atención con equidad y apoyo de todos sus participantes, hacia un principio de “no segregación”.

Desde la visión de Parrilla Latas (2002) la inclusión educativa se debe entender como ese espacio en el cual se encuentran diversidad de disciplinas, como la educación especial, la educación regular, la psicología, la sociología, etc, en la cual el “saber” y el “saber hacer” están llamados a encontrarse.

Si bien es preciso que la inclusión toma un fundamento más social que educativo, claramente expone que se debe tener un principio de “educación adaptada” a las necesidades, que Franklin (1999) define como una educación que se da a través de la organización de los contenidos académicos, siendo estos los que requiera el estudiante.

Para ello, la preparación de los maestros es esencial en el reconocimiento de las intervenciones que orienten a una mejora en los logros integrales en cuanto a sus derechos y deberes, un elemento importante serán los programas compensatorios como parte de la política inclusiva, que desde 1993 en la Ley General de Educación los orientó a la reducción de las desigualdades. LGE. (2019) Capítulo III Fracc. VI.

Bajo esta premisa, la formación de los maestros de especialidad debe tener una transición en la cual puedan llevar a las escuelas, prácticas favorecedoras en la atención de las necesidades de una amplia diversidad de situaciones, en las que las condiciones específicas de los alumnos/as asociados a un bajo rendimiento escolar, son referidos a una condición psicológica y/u orgánica que afecta los procesos de formación en la escuela regular.

Por lo anterior se llevó a cabo una investigación acción en el semestre impar 2018-2019 del mes de agosto a febrero, que consideró el siguiente objetivo, el cual es “establecer el portafolio de recursos del maestro especialista para el impulso de prácticas inclusivas de los docentes en formación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE)”. La investigación consideró las siguientes preguntas guía:

El desarrollo de la conformación del portafolio

¿Puede ser parte substancial en la manera en la que el joven docente se percató y especializa en la manera de organizar su conocimiento práctico?

La práctica docente

¿Puede verse favorecida a partir de conformar un instrumento de recursos que provea de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que determinen técnica, metodológica y las líneas de acción del quehacer docente en el área de especialidad auditiva y de lenguaje?

La educación inclusiva

¿Puede promoverse a partir de identificar plenamente los recursos y las maneras en las cuales puede involucrarse la práctica educativa estandarizadas para casos muy específicos como lo es el área de especialidad?

Marco Teórico

La base teórica de los elementos que conformaron la investigación, los cuales se dirigieron a reconocer que, el portafolio de evidencias ha sido utilizado para recopilar, anotar y reflexionar sobre la práctica docente y que su integración requiere de un esfuerzo y compromiso constante por parte de los profesores, por lo que se considera un instrumento útil para el desarrollo profesional y para monitorear la enseñanza e introducir cambios de mejora. Martínez (2013).

De acuerdo con Atienza (2009), el portafolio permite que el docente sea consciente de su labor y pueda ajustar su práctica a través de dar cabida a las distintas formas en que el profesor se acerca a reflexionar sobre su enseñanza con el fin de descubrir su propia identidad como docente y de transformarla, en caso de que lo estime oportuno.

Arbesú (2014) refiere que el portafolio se sustenta teóricamente en la evaluación reflexiva y comprensiva. La evaluación reflexiva describe a la evaluación en, sobre y para de la práctica educativa; la reflexión “en” la acción es realizar un análisis para reorganizar lo que estamos haciendo; “sobre” la acción es verbalizar, compartir con otros lo reflexionado y “para” es tomar conciencia sobre la acción para realizar mejoras a futuro. La evaluación comprensiva es de carácter cualitativa por fundamentarse en la actividad humana; participativa, porque los actores se implican en el proceso de evaluación y formativa, pues a través de la información obtenida se reorganiza la labor educativa.

La finalidad del portafolio es identificar los problemas o dificultades que un docente enfrenta en su práctica para reflexionar por qué ocurren, qué importancia tienen, qué consecuencias y cuál es su origen (Atienza, 2009). Permite comprender los conocimientos, creencias, experiencias y necesidades de las situaciones educativas a las que se enfrenta un docente.

A través del portafolio, los maestros pueden examinar sus destrezas, reconocer sus debilidades y fortalezas, potenciar su autonomía y autocrítica, pues este instrumento permite dar cuenta de lo que hay detrás del trabajo del profesor, revela su pensamiento y la toma de decisiones en las estrategias y recursos didácticos que el docente utiliza en el aula; Atienza (2009, p. 7) al “estimular la experimentación, la reflexión y la investigación” promueve el potenciar el diálogo con los problemas y los logros, para focalizar la atención en los momentos claves del proceso y para reflejar el punto de vista personal de los protagonistas, favorece el pensamiento

crítico, la evaluación continua, el trabajo colaborativo, al compartir con otros docentes sus problemas y resultados, otorga una mayor responsabilidad, pues se conocen los avances - retrocesos y es un proceso continuo de diagnóstico así como de transformación.

Metodología

La propuesta metodológica contempló la investigación acción, fundamentada en Creswell (2014), al reconocerla como la resolución de un problema de forma específica y práctica. Con este enfoque también se llevó a cabo un trabajo en el desarrollo de portafolios a través de la investigación documental, que Baena (1985), reconoce como las técnicas que consisten en la selección y recopilación de la información por medio de las lecturas, documentos y materiales bibliográficos por parte del docente especialista ante la formación propia de su área de especialidad, permitiendo la reflexión sobre los mejores recursos que contemplan como parte del saber en el área auditiva y de lenguaje.

Con lo anterior se determinó el trabajo a través de fases, ya que de acuerdo a Meneses (2007), facilita el análisis del proceso llevado. Para establecer este se tomó el desarrollo de acciones dentro de la materia de Observación y Práctica Docente (OPD III) del 4to semestre de la licenciatura en educación especial en el área auditiva y de lenguaje, conformado por 22 estudiantes de entre 19 y 21 años, con ya experiencia en la práctica escolar del 25 al 29 de marzo de 2019.

Desarrollo y Discusión

La instrumentación del proceso se llevó a cabo de la siguiente manera:

Fase Diagnóstica.

Para los fines de la investigación se desarrolló una indagación acerca de cómo los estudiantes normalistas perciben los recursos que les favorecerán en su práctica, y a través de ello identificar el cómo organizan los docentes el aprendizaje para que de esta manera pueda proveerles de los insumos suficientes que se verán reflejados en su ejercicio profesional. A partir de entonces se constituyó una entrevista semiestructurada denominada “cuestionario diagnóstico”, conformada por diez reactivos en los que se hace énfasis en las alumnas sobre el conocimiento que tienen acerca de los portafolios temáticos y su utilidad. Las preguntas se dirigieron a reconocer lo siguiente: ¿Qué son los portafolios escolares?, ¿Qué conforma un portafolio que hayas elaborado?, ¿Qué utilidad le das?, ¿Qué recursos emergentes necesitas en tus prácticas educativas y no llevas planeados?, ¿Qué situaciones de tu área de especialidad se presentan usualmente en las escuelas a las que asistes a practicar?, ¿Qué elementos integrarías en un portafolio de recursos que te permitiera atender situaciones emergentes de tu área de especialidad?, ¿Qué importancia le darías a tener una herramienta donde se concentren los conocimientos disciplinares de tu área de especialidad?, ¿Con qué recursos vas a tu práctica?, ¿Cómo especialista qué elementos son esenciales reconocer en el

área auditiva y de lenguaje?, ¿Cómo identificas que tu práctica docente es favorecida desde tu formación de especialidad?.

En los resultados de este instrumento se conformaron dos unidades de análisis, en la primera es notorio que las alumnas conocen lo que son los portafolios y los han manejado en otras asignaturas, pero se vislumbran como una síntesis de las lecturas de las antologías de las materias, más no como una herramienta que les permita el retomar sus debidos procesos de atención en algún área de oportunidad.

Y una segunda unidad de análisis es que como maestros especialistas, tienen claros los recursos con los que cuentan (materiales, teóricos, de evaluación y de intervención del área auditiva y de lenguaje) y los que son esenciales en el área de especialidad (aspectos de atención semánticos, sintácticos, pragmáticos, ejercicios de lengua, soplo, voz, habla y comunicación), por lo que se introdujo el concepto de “portafolio de recursos” como una opción de promoción en las prácticas educativas. Identificada la situación problemática retomada como la falta de recursos para hacer frente a las necesidades específicas del área de especialidad en las jornadas de práctica, se continuó a la fase de instrumentación la cual inició desde el día 11 de febrero de 2019, en donde desde el encuadre de la materia se señaló el trabajo a desarrollar, el cual consistiría en conformar un portafolio de recursos para el especialista.

Fase de Integración

Habiendo establecido la relación con la materia de atención a los alumnos con problemas de lenguaje II como parte de su área de especialidad, los estudiantes normalistas identificaron los conceptos teórico-clínicos que le permitan establecer un proceso de atención a los discentes con problemas en su lenguaje y comunicación, organizando el proceso del conocimiento teórico de las disfunciones del habla y el lenguaje, los instrumentos de evaluación para estos problemas y así también el proceso de intervención. Además de ser una materia de la especialidad, fomenta y procura el avance en el conocimiento específico del futuro docente de educación especial, donde la formación inicial debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con o sin discapacidad, SEP (2004, pág. 28).

Establecida la materia de estudio se instituyó y fomentó que el portafolio de recursos se fuese construyendo y así también integrando con los elementos que se conformaron desde el marco teórico de la asignatura de lenguaje II, permitiendo sentar las bases de un integrado que permita propiciar y establecer la práctica inclusiva. Estos se integraron de una diversidad de maneras funcionales en base a las características de interpretación, rasgos de las alumnas y

manera de desarrollar el saber. Este hecho tan presente como lo menciona Sereno (2006), impulsa la profesionalización docente, ya que en su concepto “profesionalización es igual a el compromiso” que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, son aspectos que promueve desde su inicio como alumno.

A lo largo de la asignatura (OPD III) se trabajó la preparación del portafolio a través de la revisión constante sobre las temáticas (audición y lenguaje) la elaboración de materiales prácticos – didácticos, las plantillas para desarrollar intervenciones, acciones específicas, dominios curriculares y la consolidación de los insumos que apoyasen el desarrollo de situaciones emergentes en las jornadas de practica docentes.

Con esta primera etapa de trabajo se logró consolidar 22 portafolios, que representan un 100% de la muestra y poder llevarlos a la intervención en la jornada.

Para este trabajo los portafolios se integraron de la siguiente manera:

1. Ficha de autoevaluación
2. Ficha de desarrollo profesional
3. Ficha y recursos de material didáctico, sus evidencias instrumentos y fundamentos.
4. Rúbrica de observación de clase
5. Cuestionario de opinión de alumnos
6. Evidencias del desarrollo de trabajo con alumnos (selección de actividades planeadas)
7. Evidencias de la evaluación de las acciones desarrolladas (selección de instrumentos de evaluación)

Los portafolios se integraron además con un cuaderno de actividades orientadas a las funciones semánticas, pragmáticas y sintácticas de la lengua, que conforma la parte funcional para la intervención en el área de especialidad.

Estos portafolios se diseñaron de manera tal que la conformación que le han dado cada una de ellas, está destinado a ser funcional y guiar el saber-hacer en el área de espacialidad.

Concluido esto se procedió a la fase de aplicación que tuvo su inicio a partir del 25 de marzo de 2019 en el semestre impar.

Las jornadas de práctica se llevaron a cabo en cinco escuelas de educación primaria, en las que sus alumnos canalizados al área de apoyo fueron orientados a trabajar con contenidos académicos referidos al grado y al grupo en la atención a los problemas de aprendizaje. Junto a la planificación de su jornada, el elemento extra fue el portafolio de recursos, con actividades para la atención del lenguaje, siendo útil y funcional para atender las situaciones

presentadas a través de tener a la mano los elementos y materiales para la evaluación, la intervención y el diseño de un programa de trabajo para el área específica, atendiendo el criterio de equidad educativa.



Figura 1. Portafolio integrado y llevado a la práctica. Fuente: Jornadas de práctica.

A partir de la conformación de los portafolios el establecer actividades guía de los alumnos detectados con problemas de forma y estilo fue más sencillo ya que el conjunto de saberes permitió el poder establecer acciones precisas para la intervención del lenguaje. Estas

actividades como en lo anteriormente presentado, da cuenta del manejo y uso del portafolio de recursos para la atención de los problemas de lenguaje.

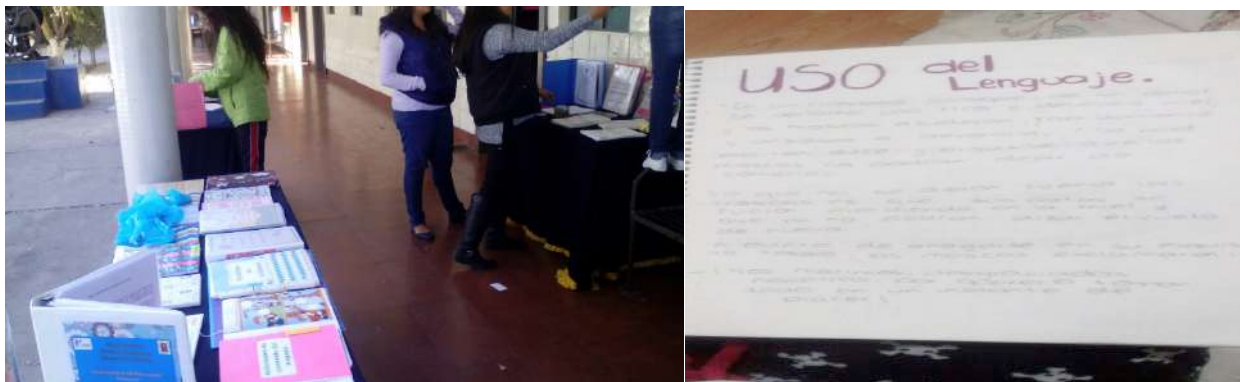


Fig. 2 Portafolios y cuadernos de trabajo de cada uno de las estudiantes. Fuente: Puesta en común del 4to semestre

Con su portafolio armado, las alumnas presentaron sus resultados concluida la jornada a manera de plenaria en la puesta en común. En la cual evidenciaron que en correspondencia a los problemas detectados en el área específica tenían a la mano las herramientas básicas requeridas para la atención específica de las necesidades de los alumnos a los que se detectará con un problema de lenguaje específico, muestra de esto las reflexiones de la práctica.

Al finalizar este semestre me siento contenta por la dedicación a la asignatura con respecto a la asignatura me siento confiada pues en este momento soy capaz de identificar algún problema en la comunicación de mis alumnos y me siento preparada de identificar algunas técnicas a emplear para favorecer su desarrollo al igual que logre identificar porque causas ocurren cada uno de estos problemas en el lenguaje y como afectan el lenguaje oral,

Consideró que la asignatura estaba muy relacionada con otras asignaturas propias del semestre, y las cuales al parecer inconscientemente durante la jornada de práctica nos permitieron detectar alumnos que presentan problemas en el lenguaje y como estos problemas son capaces de influir en su comunicación. Al igual que en su aprendizaje y desarrollo social y personal.

Fuente: Notas de la investigación. Autoevaluación de alumna

Con estos resultados se llevó a cabo la evaluación de los portafolios en una tercera etapa.

Fase de Evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención se llevó a cabo desde la puesta en uso de los recursos en la jornada de práctica, siendo notorio cuando las docentes en educación especial mostraron las competencias específicas como lo es la búsqueda de información y selección de recursos, que permitieron orientar el trabajo a partir de operar el uso de su portafolio para hacer frente a las problemáticas del lenguaje y de esta manera fomentar prácticas inclusivas.

Las competencias específicas que se evidenciaron se reconocieron como:

- Utiliza su portafolio ante la presencia de alguna situación que fuese emergente.
- Lleva de manera específica la intervención en el momento de reconocer los procesos de trabajo con el uso de la información y materiales que constituyen su portafolio de recursos.
- El uso de su portafolio le permitió brindar apoyos, sugerencias y recursos para atender a la brevedad a sus alumnos específicos y esto le facilitó el poder atender a todos en equidad. Lo cual es claro en el proceso de atención brindada a los 18 alumnos que dependían en lo individual de cada una de ellas en las escuelas de práctica.
- Se generó un ambiente de atención a la diversidad fuese por condición social o física referida a los problemas de lenguaje, que permite centrar la atención en una práctica inclusiva a través de utilizar el saber y el hacer en favor de las condiciones y necesidades específicas de los alumnos. Esto es claro cuando se consolidan las competencias necesarias para la atención de las alteraciones en sus diversas necesidades.
- Y por último fueron capaces de alcanzar el perfil del maestro especialista a través de su asesoría, atención y tutorío durante las jornadas, donde a través de este portafolio, pudieron promover mejores prácticas inclusivas. Lo que se refleja en la intervención que llevaron las jóvenes maestras en el uso de sus herramientas a la par de los procesos de práctica docente en las escuelas de jornada.

Resultados

El llevar a cabo esta investigación brindó amplias oportunidades para poder generar los portafolios de recursos, reconociendo que se puede conformar desde cada una de las materias de especialidad, esto conlleva y facilita que los procesos de intervención sean más significativos y siempre bajo una postura más dirigida a la inclusión a través de atender las diferencias con equidad.

Evidenciar la funcionabilidad del manejo de recursos es un motivo fuerte que nos permite el conllevar a fortalecer y hacer valer los aprendizajes funcionales a nivel licenciatura, ya que una de las críticas más fuertes que se han hecho sobre el tema de la formación, es la de que los nuevos docentes no están preparados para ejercer una educación de calidad, tema central de la reforma educativa del 2012 y 2017.

El reconocer que la generación de recursos que auxilien el desarrollo de materiales de uso específico y objetivo en favorecimiento de los procesos inclusivos de los docentes en formación mientras llevan a cabo sus estudios, es una pieza esencial del aprendizaje que se espera de una cultura de previsión, que para Sisk y Sverdlik (2000), el análisis de la

información relevante del presente y del pasado, les permita dar valor a los probables problemas futuros y de esta manera puedan determinar los cursos de acción (planes) que les posibiliten lograr los objetivos de su proceso de inclusión y el explorar que más que tomar una clase, es el hecho de fortalecer a través de la generación de portafolios la práctica educativa, siendo la mejor forma en la que un docente en servicio puede intervenir en el desarrollo de aprendizajes profesionales cosechados a lo largo de su formación, siendo ahora de profesionalización, es decir, según Sereno (2006), de compromiso.

Algunas de las discusiones que se pueden reconocer desde esta investigación es la importancia de que la formación en las escuelas normales no debe ser únicamente bibliográfica, sino que promueva desde cada una de las materias que integra, esos recursos que los maestros deberán usar en la actividad ya laboral. Es probable que este trabajo abra la puerta a nuevas intervenciones en las cuales la inclusión y la innovación sean ejes sustantivos de las nuevas propuestas educativas en un futuro, claro que existen áreas de oportunidad y situaciones que en ocasiones generan desequilibrio, por lo que en las áreas de formación son espacios muy importantes para la preparación a las situaciones emergentes que se presentan en las escuelas regulares.

Esta investigación permite justificar y hacer presente que la generación de conocimiento funcional y con aplicación a la población infantil mexicana es posible siempre y cuando a la par del desarrollo de las clases en aula, se construyan las herramientas teóricas y procedimentales que son requeridas en escenarios vividos y experimentados, lo que asegura que, a la concepción del maestro, se retomarán los conocimientos y la aplicación de la manera más óptima posible.

Conclusiones

El uso del portafolio de recursos, tiene como propósito que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial (y cualquier otra formación desde su especialidad), identifiquen los problemas de comprensión y expresión que pueden presentar los alumnos en el uso del lenguaje oral y conozcan la clasificación que existe desde el enfoque clínico, lo que les permitirá contar con elementos para su evaluación y atención a la par de sus actividades didácticas en los grupos de práctica docente en un inicio y este podrá irse mejorando y especializando a través de la experiencia en campo y el conocimiento del propio maestro especialista. Como lo menciona Martínez, Arebeús y Atienza, el desarrollo de esta herramienta ha permitido fungir como una manera en la que el desarrollo profesional (desarrollo del compromiso) se lleva a cabo a través de la evaluación y reflexión de las situaciones reales que se encuentran en el campo de trabajo que es la escuela a través de

identificar los problemas y dificultades que se encuentran en la práctica y poder brindar una solución, ya que ambos convergen en el mismo lugar.

Por lo anterior, el construir una herramienta que se componga de la revisión de temas y actividades a desarrollar, tanto en la Normal como durante las jornadas de observación y práctica que realizan en las instituciones de educación básica, en los servicios de educación especial, así como en las escuelas que atienden a niños y adolescentes con problemas de lenguaje es un excelente inicio de prácticas inclusivas favorecedoras.

Estas acciones le permitirán al estudiante contar con elementos teóricos y prácticos para reconocer e identificar las alteraciones más comunes que presentan los alumnos en el desarrollo de su lenguaje; así como, aplicar estrategias didácticas que mejoren esta habilidad y en algunos casos prevenir los problemas de lenguaje-comunicación, que se manifiestan en la edad escolar.

A través de este trabajo se pudo llegar a la reflexión y resolución de las preguntas de investigación, reconociendo que el desarrollar un portafolio de recursos especialistas si puede ser parte substancial en la manera en la que el joven docente se percata y especializa en la manera de organizar su conocimiento práctico, ya que organiza en éste, el conocimiento y actividades de trabajo para la intervención docente en su área de especialidad, también que su práctica puede verse favorecida a partir de conformar un instrumento de recursos que provea de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que determinen técnica, metodológica y las líneas de acción del quehacer docente en el área de especialidad auditiva y de lenguaje, siendo a través de esta, la manera de brindar una intervención integral que contemple este principio de la inclusión escolar y por último que la educación inclusiva es posible promoverla a partir de identificar plenamente los recursos y las maneras en las cuales puede involucrarse la práctica educativa estandarizadas para casos muy específicos como lo es el área de especialidad.

Desde esta investigación, se reconoce en la reflexión de los alumnos en su práctica docente, que como lo menciona Parrilla (2002), la inclusión educativa es este espacio de convergencia de estas disciplinas como lo es la docencia y el área de especialidad, compensando a través de recursos la exclusión del alumno derivado de un problema que genera en este caso una barrera de comunicación, incrementando la participación y reduciendo la segregación, la exclusión y la no atención de la necesidad específica del estudiantado. El futuro licenciado en educación especial o de cualquier especialidad a través del uso de esta herramienta, desarrollará conocimientos teóricos que le permitan identificar las distintas alteraciones del lenguaje desde la terminología clínica vigente, la cual deberá ir asociando a la clasificación basada en los componentes de la lengua. A partir de estos conocimientos, podrá explicarse y

comprender con mayor profundidad qué áreas del desarrollo, del niño o del adolescente, se encuentran comprometidas cuando este presenta un problema de lenguaje, y por consiguiente podrá tomar decisiones respecto a la atención que se le debe brindar, eliminando las barreras a través de la atención de las causas, siendo de esta forma la de brindar acciones compensatorias.

Referencias

- Arbesú, M. (2014). El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia, *Perfiles educativos*, 36, (143), 05-123.
- Atienza, A. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación, marco ELE, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera, (9), 1-19.
- Creswell, J. (2014). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de:
http://www.onlinecef.net/file.php/1/CEF_Resources/Research%20%20Method/_Educational_Research_Planning_Conducting_and_Evaluating_Quantitative_and_Qualitative_Research_4th_Edition_.pdf
- Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación (2019). Revisada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Franklin, B.M. (1999). Discourse, rationality, and educational research: A historical Perspective of RER. *Review of Educational Research*, 69, 347-363.
- Martínez (2013). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. Revisado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888007.pdf>
- Meneses, J. (2007). Diseño y fases de la investigación Revisado de:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/9Disenoyfasesdelainvestigacion.pdf?sequence=15&isAllowed=y>
- Murillo, Francisco (2011). Investigación Acción. Revisado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Parrilla. L. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revisado de : [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- SEP (2004). Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial. México
- SEP (2011). Plan de estudios 2011 para la educación básica. México

- Sereno, C. (2006). La formación del docente y la profesionalización para construir competencias para la enseñanza. Revisado de:
[http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Sisk, H. y Sverdlik, M., (2000). Administración y gerencia de empresas. Revisado de:
<https://biblioteca.ufm.edu/library/index.php?title=11681&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@field1=clasificacion@value1=622@mode=advanced&recnum=1>

OBSERVACIONES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL EXTRANJERO PARA FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD

Sarina Ayala Coronel

s.ayala@normalfronterizatijuana.edu.mx

Gilda Priscila Haro Camacho

g.haro@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Resumen

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) busca el desarrollo de sus estudiantes acorde al contexto regional, al implementar un espacio pertinente con la finalidad de formar a profesionales de la educación en un contexto pluricultural. La presente investigación tiene como objetivo describir hallazgos sobre las experiencias de visitas de observación de estudiantes de la ENFT durante el semestre B del ciclo escolar 2017-2018 y el semestre A y B del ciclo escolar 2018-2019 en tres centros educativos de San Diego, California, esto en observación de prácticas de enseñanza de una segunda lengua bajo un marco de inclusión educativa con un enfoque en los alumnos migrantes. Posterior a las visitas de observación, se realizaron relatos por parte de las participantes; que resultó en identificar diversas estrategias como la constante motivación a los alumnos que favorecen el desarrollo del bilingüismo y un desarrollo empático ante las diversas situaciones que viven los estudiantes cuando cambian de residencia a lugares de diferente lengua. Se concluyó en la importancia de estas experiencias en el contexto internacional gestionada por los formadores de formadores para propiciar una profesionalización docente adecuada a las necesidades del contexto regional.

Palabras clave: Interculturalidad, Inclusión Educativa, Práctica pedagógica en el extranjero, Migración, Formación de formadores.

Planteamiento del problema

Se sabe que niños migrantes se encuentran en las aulas de la región y en algunos casos es fácil identificarlos, pero en otros casos no es tan sencillo. Lamentablemente, en muchas ocasiones, y debido a que un porcentaje considerable de estos alumnos tiene la nacionalidad mexicana, resulta más complicado para el docente y/o las autoridades educativas darse cuenta de que alguno de sus alumnos ha tenido formación académica fuera del país.

Es precisamente lo anterior lo que vulnera a estos estudiantes, pues están cubiertos por un manto de invisibilidad con el cual se le somete a los mismos estándares que a sus compañeros, ignorando los fondos de conocimiento obtenidos en un sistema pedagógico distinto al nuestro, ignorando el bagaje cultural con el que cuenta el alumno y, hasta cierto punto también, ignorando las consecuencias emocionales de pasar no sólo de un sistema educativo a otro, sino de un país a otro.

En este sentido, se puede ver la importancia de la formación de docentes preparados para enfrentar estas realidades en las aulas y cuya responsabilidad recae en gran medida sobre las Escuelas Normales. Como menciona Juárez, C. et al. (2018) en relación a la reforma curricular de 2012 de los Planes y Programas de Licenciatura de las Escuelas Normales:

A través de las Unidades de aprendizaje se forma a los futuros docentes para la apropiación de una perspectiva social en el tema de la diversidad, de tal manera, que los estudiantes durante las jornadas de práctica en contextos reales puedan crear las condiciones idóneas para el aprendizaje hacia la conformación de aulas incluyentes para favorecer la equidad de género y condición social hacia la inclusión educativa y social de los alumnos con capacidades diferentes, discapacidades, situación vulnerable o de riesgo, y atendiendo también el tema de diálogo intercultural. (p.80)

De allí la necesidad de propiciar ambientes de aprendizaje en los cuales los estudiantes normalistas obtengan experiencias que brinden una perspectiva real de su contexto y que les posibiliten desarrollar las herramientas necesarias para enfrentarse a los desafíos de su práctica docente.

Por ello la Escuela Normal Fronteriza Tijuana implementa un proyecto enfocado al desarrollo holístico de sus estudiantes, buscando gestionar un espacio pertinente y bilingüe con la finalidad de formar a profesionales de la educación que respondan a las necesidades de la región en un contexto globalizado. Se han buscado diversos espacios y momentos que propicien experiencias docentes para los estudiantes normalistas en escuelas bilingües en el

extranjero y mediante la observación de la práctica docente que ahí se desarrolla, así como el constante compartir y multiplicar la experiencia vivida de dichos espacios con la comunidad normalista.

Resultado de lo anterior se cuenta con una publicación en la revista *Espíritu Científico en Acción* con el artículo *Observación de Prácticas bilingües de Educación Básica en el Extranjero por Estudiantes Normalistas* (Ayala y Ramírez, 2019) y otra en la memoria del Congreso Nacional de Investigación Educativa con la ponencia *Observación de Prácticas Bilingües de Educación Básica en el Extranjero* (Ayala y Haro, 2019), en donde se han presentado los diversos hallazgos obtenidos en visitas anteriores.

El objetivo de esta ponencia es describir y concluir con los hallazgos vividos en tres experiencias de visitas de observación de estudiantes de la ENFT durante el semestre B del ciclo escolar 2017-2018 y los semestres A y B del ciclo escolar 2018-2019 en San Diego, California, en prácticas de enseñanza de una segunda lengua.

Marco teórico

En la actualidad, la migración en el mundo representa una realidad a la que como sociedad se enfrenta desde distintos ámbitos. Por el lado de la educación, es de suma importancia contar con los mecanismos necesarios para afrontar la llegada de alumnos migrantes a las escuelas; no obstante, y en primera instancia, si se habla de migración y su impacto en las aulas, es necesario empezar por definir lo que es la pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La pluriculturalidad, como el prefijo “pluri” lo indica, hace referencia a “muchos” y “desde el punto de vista sociológico, el término pluralidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal” (Bernabé, 2012, p. 69), así, se puede decir que la pluriculturalidad viene a definir la presencia de “muchas” culturas dentro de un mismo contexto.

Por otro lado, la multiculturalidad también se refiere a la coexistencia de varias culturas en un mismo entorno; sin embargo, esta última se queda allí, no existe ninguna interacción entre ambas culturas más allá del reconocimiento de que se encuentran en el mismo lugar al mismo tiempo (Bernabé, 2012). Es precisamente en esto último donde reside la diferencia entre la

multiculturalidad y la pluriculturalidad, ya que la pluriculturalidad abarca cierta interacción o convivencia incidental entre dichas culturas.

Aunado a lo anterior, entra la interculturalidad. Si bien, la pluriculturalidad da a entender que hay cierta relación entre las culturas coexistentes en el contexto, la interculturalidad “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh, 2005, p.6), lleva ya cierta intencionalidad en los vínculos que se crean entre culturas. Así, si tomamos en cuenta que en México se vive la multiculturalidad y la pluriculturalidad en la vida cotidiana, la interculturalidad es la meta a la que se debería llegar, y la forma más pertinente es por medio de la educación.

La relación entre la interculturalidad y la educación se ha dado ya desde hace tiempo en México, principalmente en relación a las minorías indígenas; no obstante, en documentos más actuales la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) define la educación intercultural de manera más general, como “una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo” (párr. 1), y en esta definición resalta el término de inclusión.

Como mencionan Juárez, Alcántara y Miñán (2018):

El concepto de inclusión educativa en México, ha evolucionado en los últimos años: solía asociarse con los estudiantes que vivían en situaciones de alta marginación o que tenían necesidades especiales. En la actualidad existe un consenso entre los países de la región latinoamericana para ampliar el concepto y lograr un mayor acceso a una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a niños y niñas con discapacidad y/o con capacidades sobresalientes; poblaciones indígenas; poblaciones rurales; migrantes; y estudiantes que han abandonado el sistema educativo.

Así, se puede decir que la inclusión educativa busca realmente integrar a todos los alumnos dentro de un sistema educativo de calidad, donde sus necesidades se satisfagan sin importar su historial de vida. Por ello, es de suma importancia dar cuenta que la base principal de la inclusión es el respeto y la aceptación, no sólo de los niños con discapacidades, sino de todos, incluyendo por supuesto a los alumnos migrantes (Josa y Martin, 2017).

En 2015 se registraron 1 007 063 personas nacidas en el extranjero residiendo en México (Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía [INEGI], 2015), quienes de alguna forma u otra, encontrándose entrelazados en nuestra cultura, están creando esta pluriculturalidad en nuestra sociedad. En Baja California, el 4.1% de la población es nacida en el extranjero, de

los cuáles 82,233 de ellos viven en Tijuana, convirtiendo a esta ciudad en el municipio de México con mayor población nacida en otro país; no obstante, de estas personas de origen extranjero en Tijuana, el 37.7% cuenta con nacionalidad mexicana (INEGI, 2015), lo que nos lleva a saber que aunque nacieron en el extranjero un porcentaje considerable de ellos viene de familias mexicanas.

Así mismo, es fácil decir que entre todas estas personas se encuentran niños y jóvenes en edad escolar que terminan tratando de obtener una educación en México. Según las cifras del Programa Binacional de Educación Migrante [PROBEM] (Lopez, 2015), en Baja California se registraron 54,109 alumnos de origen extranjero en las aulas de educación básica, de los cuales 31,230 se encuentran en Tijuana.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, su aplicación y divulgación ha sido procesual debido a los diversos momentos en los que se han implementado las visitas. Como se menciona en Ayala y Ramírez (2019), así como en Ayala y Haro (2019), se analizaron relatos de experiencias que fueron codificados, pertenecientes a alumnas de la ENFT, entendiendo como relatos una narrativa utilizada para representar el conocimiento que surgió a lo largo de un proceso, desde quienes lo vivenciaron, analizaron y reflexionaron (Bolívar, 2006).

Para seleccionar a los estudiantes participantes de las tres experiencias se publicó una convocatoria al interior de la ENFT. Los interesados debían contar con un nivel B1, B2 o C1 de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), explicar cómo podría contribuir a su formación como futuro docente el tener experiencias con instituciones educativas del extranjero, así como por qué consideraban importante ser elegidos para tener dicha vivencia. Aunado a esto se gestionó de manera institucional una visita del Director de Balboa Elementary School, quien presentó en Abril de 2018, a los alumnos inscritos del 4to al 6to semestre de la ENFT, el programa de enseñanza dual favorecedor del bilingüismo (Gordon y Williams, 2001) que implementan en la escuela de San Diego en la cual es director, y el cual busca la adquisición de dos idiomas durante los primeros años de vida.

Se acudió en dos ocasiones durante el mes de mayo de 2018 a realizar observaciones de la jornada institucional de Balboa Elementary School, lo que fue una gestión institucional del programa *ENFT to the world*. Los alumnos normalistas que participaron se ubicaron en

diversos espacios acordes con la licenciatura que cursan y de acuerdo con la disponibilidad de las clases que se brindaban en la escuela. Para algunos espacios fue necesario que las normalistas contasen con un dominio mínimo del idioma inglés de B2 según el MCER.

La segunda visita se dio en *Chula Vista Learning Community Center* en el mes de noviembre de 2018, como parte del proyecto Binacional ‘*The kids we share. Los niños que compartimos*’, en el que participa la ENFT junto con dos normales del estado de Baja California, el Sistema Educativo Estatal, la Universidad Pedagógica Nacional campus Tijuana, *San Diego State University* y *University of California in San Diego*, lo anterior en concordancia con el programa institucional *ENFT to the world*. Durante esta visita las normalistas vivenciaron el quehacer de un centro escolar que atiende a alumnos desde preescolar hasta primaria y, posteriormente, visitaron el Campus de *San Diego State University* en donde se organizaron actividades de análisis sobre la experiencia vivida.

La tercera visita se dio en *Nestor Language Academy Charter School* en el mes de enero de 2019, continuando con la colaboración en el proyecto Binacional. En esta visita las alumnas normalistas observaron durante un día, en diversos recorridos las actividades cotidianas en las aulas de *Transitional Kindergarten* hasta 8vo grado y los siguientes 2 días participaron en el Congreso “*Dual Language an English Learner*” organizado por *San Diego State University*.

Como parte de las actividades organizadas en el marco del Proyecto Binacional, las alumnas normalistas del estado tuvieron la oportunidad de compartir y discutir experiencias con estudiantes de las universidades de San Diego que participan de dicho programa, otorgándoles un espacio para reflexionar sobre la perspectiva que se vive desde aquél lado de la frontera en relación a la educación bilingüe e intercultural.

Resultados

En la presente experiencia participaron un total de veintiún estudiantes de la ENFT, siendo la totalidad mujeres; pertenecientes a las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas y con especialidad en Español, pertenecientes a los planes previos a la reforma educativa de las Escuelas Normales 2018. Dichas estudiantes se encuentran entre los 19 y 23 años, con niveles de dominio de la Lengua Inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia; C1, B2 y B1. Se les dieron consideraciones específicas previas a las visitas e indicaciones, como

la relatoría escrita en donde se compartiría lo vivido. En dicho relato podían abordar una descripción de las estrategias para el logro de la adquisición de una segunda lengua y un análisis de la experiencia vivida.

Se abordan en la *Tabla 1. Sistematización de la experiencia* los hallazgos encontrados de acuerdo con dos categorías de análisis de los relatos: las diversas estrategias que implementan para el desarrollo del bilingüismo y la educación intercultural, así como la percepción de la situación a partir de la experiencia vivida. Esto como parte de una lectura y análisis que realizaron las autoras de este documento.

Los espacios pedagógicos que se observaron fueron con la finalidad de propiciar el acercamiento a ambientes altamente favorecedores del desarrollo de la interculturalidad. Algunas de las estrategias que las estudiantes identificaron en las aulas con inmersión dual, fueron desde intervenciones docentes, la utilización de material lúdico en ambos idiomas, hasta actividades altamente estructuradas, como “crear canciones que le recuerdan a los alumnos que es lo que tienen que hacer, cantan en actividades tan simples como recoger el área de trabajo (...) sin distraerse ya que ellos mismos se recuerdan las indicaciones” (RB1-110518-4).

Discusión y conclusiones

Esta experiencia desencadenó diversas percepciones de la situación a partir de lo vivido. Para todas, el salir de su zona de confort fue un logro personal, una práctica diferente a lo acostumbrado que les permitió vivenciar panoramas diversos a su cotidianidad; vinculaciones como esta, les permite ver la realidad a la que se enfrenta la educación, algunas alumnas mencionaron que no podían olvidar la sensación de no comprender que pasaba a su alrededor cuando eran actividades con alto dominio del idioma y no permitirán que ningún alumno se sienta así.

Argumentan que “es necesario el trabajo en equipo, es notorio que la escuela tiene un líder el cual les brinda un apoyo crucial, ... lo que hace que la institución sea de calidad” (RB7-110518-2), lo que provoca un fomento a la inclusión de diversas culturas y promueve valores humanitarios, brinda esperanza al poder que se tiene en mejorar la educación, mejorar como personas y no solo esperar a que alguien lo haga sino empezar por nosotros mismos, cuando se reúnen agentes educativos que buscan este mismo fin, y se encuentran comprometidos la

educación que se brinda es de calidad para lograr el desarrollo de mejores seres humanos (RCV2-051118, RCV4-051118-2, RCV8-051118-1 y RN1-16012019).

Estas experiencias brindan estrategias para el desarrollo del bilingüismo, para promover una educación intercultural e inclusiva que proyecte la formación de alumnos en la frontera norte de México de la manera más idónea posible, pues como lo menciona una de las alumnas “en vez de crear muros que nos separen, hay que fomentar la apertura al aprendizaje entre pueblos vecinos” (RB2-110518-4). Otra de ellas rescata que es importante:

Ser consciente de la diversidad que existen en las aulas de clase ya que, por ejemplo, en Tijuana, en las aulas de clase se presentan distintos alumnos con distintos casos, por ejemplo hay alumnos indígenas, con necesidades educativas especiales, provenientes de Haití, Estados Unidos, China; por lo cual se deben de adaptar las clases a esas necesidades, lamentablemente no manejamos en todas las escuelas el bilingüismo sin embargo, se puede agregar una que otra clase con algún ejercicio o actividad que sea relacionada a su necesidad o lengua (RN4-16012019 p.2).

Los ejercicios realizados, donde se buscaba generar espacios pertinentes con el objetivo de formar a profesionales de la educación que respondan a las necesidades de la región en un contexto globalizado mediante la observación de escuelas de Educación Básica en el extranjero, se considera una experiencia exitosa ya que las alumnas vivenciaron y reconocieron dentro de espacios educativos altamente inclusivos, múltiples situaciones como la integración de diversos niveles educativos, alumnos con diferentes necesidades educativas y alumnos y docentes de distintos lugares del mundo, por ello la ENFT seguirá buscando generar estos espacios de acercamiento a contextos internacionales que potencialicen la mejora de la educación en la región.

Concluyeron que el mantener una cultura de constante motivación al alumnado, la utilización de material de apoyo diverso, así como la impartición de clases en ambos idiomas (inglés-español) propicia el desarrollo entre pares desde una perspectiva intercultural, en donde se logra un clima de respeto y aceptación por parte de los diversos actores escolares. La experiencia vivida propició en las alumnas salir de su zona de confort, situación trascendental que ayudó a comprender el cómo pudieran llegar a sentirse los alumnos que cambian de residencia a lugares con diferente idioma y costumbres. Reafirmó el compromiso que poseen con su futura profesión y les planteó retos personales de superación, los cuales ayudarán a implementar el currículo actual de la educación, así como a engrandecer el desarrollo integral de sus alumnos.

Los proyectos implementados en la ENFT mejoran la formación de los futuros docentes ya que buscan egresar profesionales de la educación que sean conscientes, sensibles y colaboren con diversos actores para generar intervenciones docentes innovadoras, inclusivas e interculturales de impacto social y educativo, ante las diversas situaciones del contexto al que se puedan enfrentar. Como institución se considera que lo anterior engrandece la educación de nuestra región, potencializa la formación de docentes humanos, comprometidos y responsables ante los niños y adolescentes en México.

Tabla 1.
Sistematización de la experiencia.

Relato	Estrategias para desarrollar el Bilingüismo y la educación multicultural	Experiencia vivida
RB1-110518	Implementan canciones. Programa de inmersión dual. Utilización de recursos tecnológicos.	Empatía por alumnos que no dominan el idioma. Adquisición correcta del idioma. Transformar intervención docente.
RB2-110518	Ambientes de aprendizaje favorecedores. Motivación constante. Docentes que brindan confianza.	Aprendizaje entre países vecinos. Salir de zona de confort. Desarrollar niños felices.
RB3-110518	Diversos apoyos visuales. Utilización constante de material didáctico. Programa de inmersión dual.	Brindar la mejor intervención docente con los recursos que se cuentan.
RB4-110518	Programa de inmersión dual. Implementación de canciones. Diverso apoyo visual.	Importancia de integrar apoyos sonoros. Salir de zona de confort.
RB5-110518	Motivación visual y oral. Ambiente favorecedor de aprendizaje. Propician diversas soluciones a cuestiones.	Reflexionar y mejorar desempeño docente. Motivación a alumnos.
RB6-11018	Programa de inmersión dual. Actividades altamente lúdicas.	Organización escolar sistemática. Colaboración entre equipo multidisciplinario.
RB7-110518	Aulas con suficiente material didáctico. Programa de inmersión dual.	Importancia del trabajo colaborativo. Buen liderazgo.
RCV1-051118	Programa de Inmersión dual. Brindar al estudiante un apoyo emocional en el proceso de aprendizaje.	Formar seres humanos basados en el respeto y la comunicación.
RCV2-051118	Programa de inmersión dual. Ambiente de enseñanza-aprendizaje por medio de la motivación.	Buscar impartir una educación de calidad.

RCV3-051118	Implementar materiales lúdicos. Incentivar a los alumnos. Propiciar mesas de trabajo para permitir que los alumnos puedan trabajar en equipos.	Abriendo fronteras para que las relaciones entre los docentes sean más estrechas.
RCV4-051118	Empezar por hacer conciencia en todos los docentes de la importancia del desarrollo de ambas lenguas.	Compromiso de preparación.
RCV5-051118	Programa de inmersión dual.	Estrategias que pueden ser adecuadas a las necesidades del entorno escolar.
RCV6-051118	Trabajan en equipos de acuerdo al nivel de comunicación que presentan, ya sea en el idioma inglés o español.	Actitud que debe poseer un maestro, hacer siempre su trabajo con vocación y amor.
RCV7-051118	Uso de material didáctico visual en sus paredes con palabras en español e inglés. Aula acogedora.	Propiciar y aprovechar al máximo los intercambios entre futuros docentes de ambas fronteras.
RCV8-051118	Adecuados ambientes de aprendizaje que generan los docentes que están frente a las aulas.	Seguir preparándose para poder enfrentar ésta situación de la cual no es ajena a vivir en cualquier momento de su práctica de docencia.
RN1-16012019	Implementar material de apoyo en varios idiomas Actividades de enseñanza recíproca Trabajar colaborativamente	Sensibilizar a los alumnos Fomentar la apreciación de ambas culturas
RN2-16012019	Utilización de libros de lectura Tomar en cuenta gustos e inquietudes	Guiar al alumno para que esté orgulloso y respete su propia cultura Buscar herramientas para trabajar la educación bilingüe y multicultural
RN3-16012019	Trabajar colaborativamente Utilizar organizadores gráficos Modelar el uso del lenguaje	Respetar la cultura de uno mismo Trabajar la motivación, autoestima e identidad personal para el logro del aprendizaje
RN4-16012019	Relacionar palabras con objetos o imágenes Utilizar material visual Trabajar colaborativamente	Ser consciente de la diversidad que existe en las aulas

RN5-16012019	Trabajar con la identidad cultural de cada lengua Crear ambientes de confianza para el logro del aprendizaje	Focalizar la lengua materna de cada alumno sin quitarle su identidad cultural
RN6-16012019	Utilizar un modelo que se encargue de consolidar el idioma materno Actividades de enseñanza recíproca	Brindar educación innovadora

Nota: Elaboración propia

REFERENCIAS

- Ayala, S. y Haro, G. (Noviembre, 2019). *Observación de Prácticas Bilingües de Educación Básica en el Extranjero*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ayala, S. y Ramírez, A. (Julio - Diciembre, 2019). *Observación de Prácticas bilingües de Educación Básica en el Extranjero por Estudiantes Normalistas*. *Espíritu Científico en Acción: Por una cultura científica y de innovación en Baja California*, (28), 50 - 59. ISSN-1870-3984
- Bernabé, M. (Junio, 2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*. 11(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (Septiembre, 2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Gordon, A. y Williams, K. (2001). *La Infancia y su Desarrollo*. Albany, NY.: Thomson Learning.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía [INEGI]. (2015). *Encuesta intercensal 2015*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Josa, J. y Martin, A. (2017). *Learning Portal. 5 cosas que hay que saber sobre la Educación Inclusiva*. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/5-cosas-que-hay-que-saber-sobre-la-educaci%C3%B3n-inclusiva>

- Juárez, C., Alcántara, A. y Miñán, A. (2018). La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justicia social en España y México. *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife*. Tenerife, España. ISBN: 978-84-16471-19-5.
Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11377>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural?* Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?. En *La Interculturalidad en la educación*. (pp. 4-7). Perú: UNICEF

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE LA INCLUSIÓN

Eileen Verónica Machire Verdugo

Brianda Daniela Castro Torres castrorresbriandadaniela@gmail.com

Silvia Patricia Bustillos Noriega

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

Esta investigación se efectuó con el objetivo de conocer la opinión sobre la inclusión de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". La metodología de estudio es de carácter cualitativo con un alcance descriptivo. Se aplicó una entrevista semiestructurada de cinco preguntas, la cual se usó como referencia principal la enseñanza de inclusión que se imparte en esta organización, tomando una muestra de 14 alumnos de la institución antes mencionada. En la cual se dio respuesta al cuestionamiento de la investigación: ¿Cómo es la enseñanza de inclusión en tu proceso de formación docente?, y se encontró que desde primero a cuarto semestre no se abordan frecuentemente estos temas. Dado a los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión que los cursos que se relacionan con el tema de inclusión no son suficientes durante el proceso de formación inicial, esto con el fin de tratar situaciones que requieran de estrategias incluyentes, para que los alumnos sean atendidos en ambientes inclusivos, que participen e interactúen activamente en las escuelas.

Palabras claves: Educación inclusiva, práctica docente, aprendizaje significativo, atención a la diversidad, equidad educativa.

Planteamiento del problema

El motivo de la presente investigación es debido a que en la actualidad, en las aulas se han destacado una enorme diversidad de alumnos por ejemplo, niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, aislados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural,

con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares, que sufren privación y exclusión del derecho a la educación.

Conforme al Artículo 3° constitucional, en su fracción II, inciso C, establece que la institución educativa contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Considerando lo anterior, los docentes que laboran en escuelas primarias de educación básica, carecen de las herramientas necesarias para la atención y proceso de enseñanza de acuerdo a la variedad de estudiantes asignados. Por lo que la información fue recabada en la ByCENES, puesto que es una institución formadora de docentes que se preparan para ejercer sus servicios en la educación básica. En ella se quiere conseguir la opinión de una muestra de estudiantes cursando el segundo y cuarto semestre en la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar, donde la mayoría se sitúa en el rango de los 18 a 21 años de edad, siendo todas del sexo femenino.

Como nos menciona Calvo (2013) para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas (p. 2).

Sobre este tema se han hecho múltiples investigaciones como la presentada por Gómez Estrada y González Sotelo en el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal impartido en Rosarito, Baja California en 2019, en donde se señalan las necesidades de fortalecer la formación de los educadores para estar en posibilidad de atender los retos de la educación inclusiva, desarrollando una investigación cualitativa y el objeto de estudio es abordado desde una perspectiva interpretativa a partir del enfoque etnometodológico. Por lo tanto, se puede rescatar que se debe de hacer referencia a la formación de los docentes para desarrollar prácticas inclusivas y tener claridad de este concepto, pues como menciona Gómez, M., González, I. (2019):

Para desarrollar prácticas inclusivas en el aula es necesario tener claridad en el concepto de educación inclusiva, en tanto proceso que se distingue por dar cabida a lo diverso promoviendo así una cultura inclusiva en la que todas las personas de la comunidad educativa sean igualmente aceptadas, respetadas y valoradas, independientemente de su condición física, su género y su pertenencia social, económica o cultural. (p. 5)

Por consiguiente, el propósito es el conocer, a través de la perspectiva de los estudiantes normalistas, si durante la trayectoria académica, la formación inicial que se brinda es la adecuada para intervenir y enfrentar las distintas situaciones de acuerdo a la diversidad de alumnos que se encuentran en el aula de clases, así como trabajar para lograr un ambiente favorable con el alumnado.

El objetivo del estudio a realizar es lograr identificar desde la percepción de los alumnos si dentro de la malla curricular se aplican temas de inclusión en el aula que permitan desarrollar su práctica formativa.

Marco Teórico

Para darle sustento teórico a la presente investigación se establecen algunos términos que permiten corroborar los resultados, por lo que se comenzará a dar significado al concepto de inclusión. Según Booth (como citó UNESCO, 2003):

Se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. (p. 7)

Donde el docente toma un papel muy importante al realizar diversas modificaciones o estrategias en el contenido con una visión incluyente.

Por lo tanto, el tema de inclusión en la actualidad, se le considera un proceso en el cual se ha dado gran importancia en la educación pues se afirma que:

La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo... Esto implica velar porque diversos elementos que son parte o influyen en su operación observen estos principios de manera transversal: normatividad, infraestructura, presupuesto, becas, valores y actitudes, planes, programas, métodos y materiales, ambiente escolar y prácticas educativas, gestión escolar, evaluación, capacitación, sistemas de información, maestros, directores, supervisores, padres y madres de familia” (SEP, 2016a, p. 64).

Para educar en la inclusión y responder a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes, es necesario identificarlas y abordarlas realizando los cambios pertinentes en los contenidos curriculares, instalaciones locativas, materiales de aprendizaje y preparación de los docentes, la cual como menciona Luque, D. & Luque, M. (2011) conlleva:

Organizar todos los aspectos intervinientes, confiriendo a la actividad la adecuada estructura, que impida y controle la aparición de conductas menos favorables, o de estereotipos negativos. En este sentido, deberán cuidarse elementos del contexto (centro, nivel educativo, comunidad escolar, pueblo,...), las características del alumnado en general y la adecuación a éste, de las cualidades que presenta el alumno con discapacidad (se procurará que el alumno no se distancie del grupo). (p.8)

Debe entonces considerarse la educación inclusiva como la posibilidad de ofrecer un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, el cual se entiende como “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre nuevos

contenidos” (Rodríguez, M., 2011, p. 32), pero también desarrollar sus habilidades sociales y emocionales como seres humanos capaces de sentir y mostrar sus sentimientos, aún y cuando entre ellos exista algún tipo de NEE.

El aula es el ambiente natural en donde el docente brinda la ayuda a cualquier estudiante que lo requiera, de esta manera logre desarrollarse académicamente bien, por lo que es de vital importancia que el maestro proporcione en su salón estrategias de apoyo para todo tipo de estudiantes y así lograr aulas inclusivas. Como nos menciona Ávila & Esquivel (2009):

En las aulas inclusivas se deben promover las redes naturales de apoyo, la cooperación y colaboración entre compañeros debe primar sobre las actividades competitivas. Los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y las redes de compañeros, son ejemplos o formas de establecer relaciones naturales. Es importante mencionar que también los maestros y otros miembros del personal escolar deben trabajar y apoyarse, utilizando fórmulas de cooperación (p.71).

Metodología

Para realizar la presente investigación, primeramente, se realizó una búsqueda de información sobre el concepto principal para tener una mejor concepción de la temática. Por consiguiente, se decidió llevar a cabo la utilización del enfoque metodológico cualitativo, porque permite a los sujetos dejar al descubierto los significados de sus respuestas ofreciendo sus propias experiencias, pues como menciona Monje, A. (2011):

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo, real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros. (p. 32)

En la investigación cualitativa hay diversos modos de recaudar datos, cuyo objetivo es obtener información de los participantes de acuerdo a las percepciones, las opiniones, los significados y las actitudes por lo que la entrevista es una excelente técnica que se estudiará en esta investigación, según Fontana y Frey (como citó Vargas, E., 2012) “La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida.” (p. 123)

Por lo tanto, para recuperar la información se aplicó un cuestionario considerando las siguientes preguntas abiertas: ¿Cuál es tu concepción de inclusión? ¿Cómo es la enseñanza sobre

inclusión en tu proceso de formación docente?, ¿Por qué es importante la capacitación de la inclusión en los docentes en formación?

Para lograr recabar los datos de la presente investigación a través de la técnica de la entrevista a estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, donde se contestó, con la percepción que ellos tienen, respecto a temas de inclusión. Para emplear un análisis más preciso sobre los resultados obtenidos se utilizó el programa ATLAS.ti donde se consiguieron mapas conceptuales que organizaron las respuestas a dos de los cuestionamientos más importantes de la investigación.

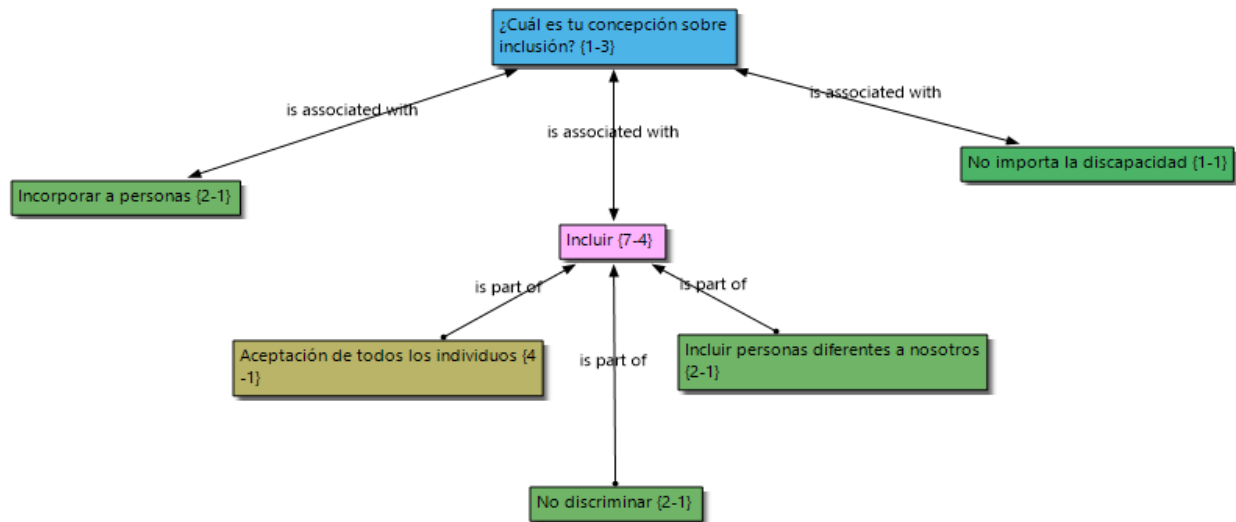
Resultados

Para llevar a cabo la presente investigación se analizaron las respuestas de dos cuestionamientos de tres del instrumento implementado para la recopilación de las percepciones que se tienen por parte de los estudiantes normalistas.

Primeramente, se obtuvo como resultados que los alumnos normalistas tienen un concepto general de lo que significa la inclusión, por lo que la respuesta que más se repite de acuerdo a su concepción es la de incluir, como mencionan, es aquella que “Cuando se integran o incluyen a todas las personas sin importar su género, discapacidad, color, religión, etc.”(EPREEII01) (Figura 1), sin embargo, manejar la inclusión como docentes en las aulas educativas también significa llevar la tarea de implementar estrategias donde cada alumno pueda adquirir su conocimiento sin importar sus necesidades educativas, de igual manera, tiene que generar un ambiente de convivencia y respeto para que todos se sientan confiados en desenvolverse, como nos menciona Morales y Sandoval (2017):

Implica identificar y eliminar barreras del contexto escolar, áulico y socio-familiar, impulsar la participación centrándose en el aprendizaje, promover políticas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, involucrar el desarrollo de las escuelas tanto de los docentes como de los alumnos, tomando como punto de partida la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado.

Figura 1. Concepción sobre inclusión.



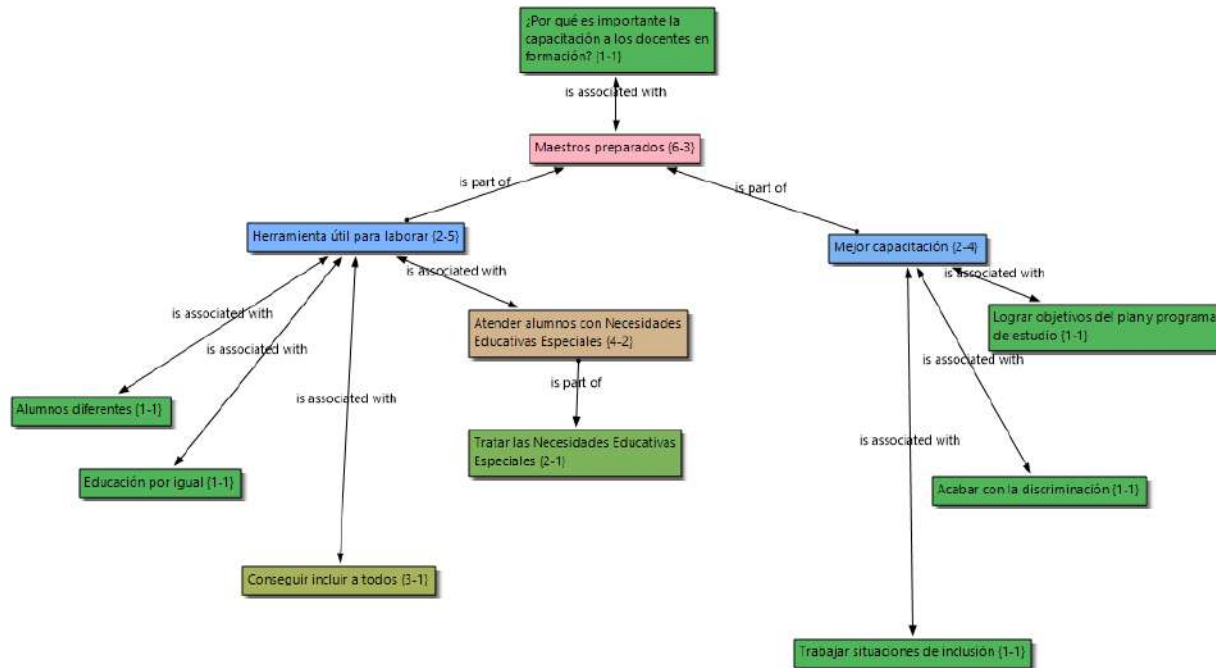
Fuente: elaboración propia.

En base al por qué es importante que los docentes lleven una capacitación de inclusión en su proceso de formación inicial se obtuvo que la mayoría considera que es de gran relevancia, puesto que los docentes estarán formados en ese tópico, dado que “Como maestros debemos estar preparados, ya que dentro del aula tenemos diferentes niños y algunos podrían tener alguna NEE” (EPRIIV03) (Figura 2). Como se comentaba anteriormente, ser docente no solo implica integrar a los niños con necesidades educativas, pues como menciona Sales, Moliner y Sánchez (como se citó en Vélez, L., 2013):

Es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las necesidades educativas especiales, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades. (p. 98)

De igual manera, se opinó que a los estudiantes normalistas les gustaría llevar más cursos y temas sobre inclusión en su proceso de formación, como por ejemplo, de lenguaje de señas y convivencia escolar, capacitaciones sobre las diversas discapacidades en los alumnos y el tema, en sí, de inclusión.

Figura 2. Importancia de la capacitación a docentes en formación.



Fuente: elaboración propia.

Es preferible que todos los cursos mencionados sean más prácticos que teóricos, aclarando que de tal modo les sería más útil al momento de tener un grupo de alumnos a cargo. Dichos temas se espera que sean impartidos durante todos los semestres, pero más enfocados al inicio de la Licenciatura, debido a que es cuando los normalistas asisten a prácticas de observación y ayudantía donde ya se debe de aplicar el término de la inclusión. Puesto a que, en el Plan y Programas de Estudios vigente únicamente se emplean dos materias enfocadas en el tema, en tercer y cuarto semestre de ambas licenciaturas.

Discusión y conclusiones

Al llevar a cabo esta investigación, se contrastaron algunas percepciones de estudiantes normalistas de acuerdo al concepto que se tiene de inclusión y si es importante su capacitación en su formación, se tuvo la oportunidad de conocer variedad de respuestas que nos arrojan que los alumnos no tienen una concepción concreta sobre el tema de inclusión y cómo trabajarla dentro del aula o en su entorno académico, por lo que se consideró que en la malla curricular de los Planes y Programas de Estudio se deberían de implementar desde los primeros semestres de las licenciaturas, temas de inclusión, debido a que en las últimas décadas, la política educativa se centra en la ampliación de las oportunidades, es por esto que los docentes deben de tener una preparación completa sobre el tema, como citó Ávila, Grajeda & Rivera (2019):

La formación normalista, cumple con una función propiamente académica, encargada de construir docentes con habilidades, actitudes y conocimientos que les potencialice a lograr un ambiente de aprendizaje en sus aulas de trabajo; para esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) marca las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso (Plan de Estudios 2012) dentro de las cuales se vislumbra la integración de alumnos con o sin discapacidad, pero no tiene tintes inclusivos. (p.7)

Así pues, se debe de tender a reforzar la inclusión para tener docentes mejor capacitados, incluida la capacitación inicial, para tratar situaciones que requieran de estrategias incluyentes con el fin de que los alumnos sean atendidos en ambientes inclusivos, que participen e interactúen activamente en las escuelas en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar.

Se concluye que:

1. Los estudiantes normalistas perciben la inclusión como aquella que integra y conforma a todas las personas, brindando una educación por igual ya que todos tenemos los mismos derechos.
2. Se considera fundamental llevar cursos o capacitaciones acerca del tema de la inclusión en el proceso de formación inicial docente, puesto a que es importante tener conocimientos sobre este tópico para trabajarlo en el ámbito educativo.
3. Los jóvenes normalistas de ambas licenciaturas opinan que es necesario la implementación de temas desde los primeros semestres, porque desde los inicios de la formación existe acercamiento con alumnos en las escuelas primarias.

REFERENCIAS

- Ávila, A., & E, V. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Editorama, S.A.
- Ávila, I., Grajeda, O., Rivera, S. (2019). *Formación de las educadoras en el marco de la inclusión*. Rosarito, Baja California: Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Pág. Educ, vol.6, n.1, pp.19-35. ISSN 1688-7468.
- Diario Oficial de la Federación, (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Gómez, M., González, I. (2019). *La formación de los docentes para la educación inclusiva*. Rosarito, Baja California: Congreso Nacional de Investigación Sobre Escuel Normal.
- Luque, D., Luque, M. (2011). *Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva*. Sugerencias para la acción tutorial. Revista Iberoamericana de Educación, 54, 1681-5653.
- Maldonado, M., Miranda, G., Vásquez, M. (2019). *Perspectiva de los alumnos de primaria sobre el trabajo de educación inclusiva*. Rosarito, Baja California: Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.
- Monje, C. (2011). *Guía didáctica metodología de la investigación*. Colombia: Universidad Surcolombiana. Facultad de ciencias sociales y humanas.
- Morales Sandoval, M., & Sandoval Sánchez, A. (2017). El derecho a la inclusión e igualdad dentro del salón de clase. *Hechos y Derechos*, 1(39). Consultado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11261/13226>
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 3, n. 1, p. 29-50.
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en educación. Un desafío una visión*. París, Francia.

PERSPECTIVA SOBRE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA BYCENES

Dulce Jaqueline Cons Cohen Dulce_cons147@hotmail.com

Vilma Gandarilla Peña Vilmagandarilla21@hotmail.com

María Fernanda López Mendoza Maria_fer0204@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".

Línea temática: práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Palabras clave

Igualdad, equidad de género, estudiantes, feminismo.

Resumen

Este documento presenta información acerca de lo que los estudiantes normalistas de segundo semestre, piensan en cuanto a la temática de equidad de género; está basado en las respuestas de un cuestionamiento que previamente se les realizó a los participantes con la finalidad de conocer las acciones que ellos realizan a diario para impulsar la equidad de género en la ByCENES. Por eso, este estudio es de carácter cuantitativo ya que se recogieron datos a partir del método de encuesta, que después fueron interpretados y categorizados. Dicho así, el objetivo de esta investigación se establece como *caracterizar el nivel que le da la comunidad escolar a la equidad de género en la ByCENES*.

Los resultados obtenidos nos permitieron llegar a varias conclusiones que se resumen en que los estudiantes carecen de información valiosa para hacer un cambio en la equidad de género que se vive en la escuela; gran parte de los participantes están de acuerdo en que carecemos de esta pero no saben bien qué acciones se podrían implementar para lograr el cambio.

Planteamiento del problema

La protección de los Derechos Humanos tiene un enfoque principal hacia las personas y grupos vulnerables. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consagra en sus artículos 1, 4 y 133 que, todas las autoridades tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar el ejercicio pleno, los derechos y libertades de las personas, quedando prohibidas la esclavitud, discriminaciones de tipo étnico o nacional, de género, edad, por discapacidades, condición social o de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana.

La discriminación es un problema que siempre ha existido en nuestra sociedad y esta se ha dado por muchas razones y distintos motivos. Aún en estos tiempos, esta sigue siendo una problemática y dentro de ella, el androcentrismo es un tema que nos sigue afectando; se da por el complejo de superioridad en los hombres con respecto a las mujeres.

Los estudiantes que asisten a la ByCENES, son en su mayoría mujeres; dado el caso, el tema de estudio se presta para que sea la equidad de género en esta institución. Y así, también poder darnos cuenta que hasta las mismas mujeres muchas veces privan a otras de participar y tomar decisiones en la escuela.

Según CONAMER (2012) la equidad de género:

Es un conjunto de reglas que permiten la igualdad de participación de hombres y mujeres en su medio organizacional y social con un valor superior a las establecidas tradicionalmente, evitando con ello la implantación de estereotipos o discriminación. Situación en la que todos los seres humanos son libres de desarrollar sus capacidades personales y tomar decisiones sin las limitaciones impuestas por los roles tradicionales, y en la que se tienen en cuenta, valoran y potencian por igual las distintas conductas, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres.

Por consiguiente es importante hacer una valoración de esta problemática y caracterizar el nivel que la comunidad escolar le otorga a la equidad de género en esta institución, y para obtener respuestas se ha planteado una pregunta central que se enfoca en las acciones que las personas realizan para impulsar la equidad de género.

Lo que se pretende lograr con esto, es ver qué están haciendo los estudiantes para impulsar la equidad de género como se mencionó anteriormente, para en consecuencia de los resultados, diseñar estrategias en favor a la mejora de la equidad de esta.

Marco teórico

En esta ponencia se busca que en la comunidad normalista se vea reflejada la equidad de género, buscando un cambio en la mentalidad de los miembros. Se quiere ver el punto de vista que se tiene, ya que, aun siendo una minoría de hombres, la falocracia es algo que se vive diariamente en la escuela. Se busca el beneficio no solamente de mujeres, sino también de hombres en una sociedad equitativa brindando apoyo dependiendo de las necesidades de cada persona.

La falocracia, concepto que surge a mediados del siglo xx para señalar la dominación del hombre sobre la mujer. Para las feministas, la falocracia (también llamada androcracia) es un sistema que emplea mecanismos ideológicos, a través del derecho, la política, la economía, la cultura, etc., para reproducir y mantener la supremacía masculina (Michel, 1983).

Según Naciones Unidas, la igualdad de género se refiere a “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños”. Es un principio jurídico universal, mientras que la equidad de género introduce además un componente ético para asegurar una igualdad real que de alguna forma compense la desigualdad histórica que el género femenino arrastra en cuanto a representación política o mercado laboral, entre otras.

Según la OSAGI “La igualdad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres”.

Se piensa que, en la ByCENES al ser en su mayoría jóvenes, se puede lograr un cambio en la mentalidad ya que las nuevas generaciones son más abiertas al cambio y así lograr una nueva forma de pensar en los futuros docentes, se pretende que eso se enseñe a nuestros niños, erradicando así la cultura machista que existe en México.

No se nace maltratador o machista sino que se aprende mediante la imitación por lo que si desde casa los niños viven violencia van a tender a imitar esa violencia, por esto es fundamental el papel de la escuela para eliminar de una vez por todas el machismo.

Para Sigmund Freud (1856-1939) “la anatomía es el destino. Las niñas sufren toda la vida el trauma de la envidia del pene tras descubrir que están anatómicamente incompletas”. Esto se vive diariamente en las escuelas primarias, algo tan inocente como un juego hace que se crezca con esa mentalidad, de por no tener un pene la mujer no está completa. No es lo suficientemente valiosa.

Metodología

Para efectos de la investigación se tomó en cuenta un solo grupo focal, el de los estudiantes. En el estudio de esta investigación se contó con la participación de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora de segundo semestre, los alumnos que forman parte del estudio fueron elegidos al azar, en total se contó con la información de 25 de entre 18 y 22 años de edad.

Las autoras de esta investigación participaron en la recolección de datos, dando a conocer el propósito del estudio y la modalidad del trabajo, así mismo estuvieron a la disposición de los sujetos participantes aclarando cualquier duda que se presentara durante el proceso, se llevó a cabo un muestreo aleatorio, las investigadores acudieron a las aulas de la institución, seleccionando a los sujetos y pidiendo su autorización para la recolección de información.

La metodología empelada en esta investigación es de carácter cualitativa. “El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (Taylor y Bogdan, 1984). Para cumplir con el objetivo se formuló y se aplicó una entrevista semi-estructurada con cuatro preguntas abiertas con el fin de recabar información acerca de la perspectiva que se tiene sobre la equidad de género y datos personales (nombre, edad y sexo).

Según Arias (1999),” Los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información (pág.53). Para recoger datos e información relevantes, la investigadora utilizó como instrumentos de recolección de datos el guión de entrevista, el registro de observación documental e igualmente el registro del diario de observación directa, cuyos resultados fueron triangulados

El instrumento que se empleó fue de gran ayuda para analizar y clasificar el nivel de importancia que se le da a este tema en esta comunidad escolar, así mismo se pudo percatar acerca del conocimiento que se tiene de equidad de género, lo que llevan a cabo para impulsarla, loa factores que influyen y hasta estrategias para fomentarla desde la infancia.

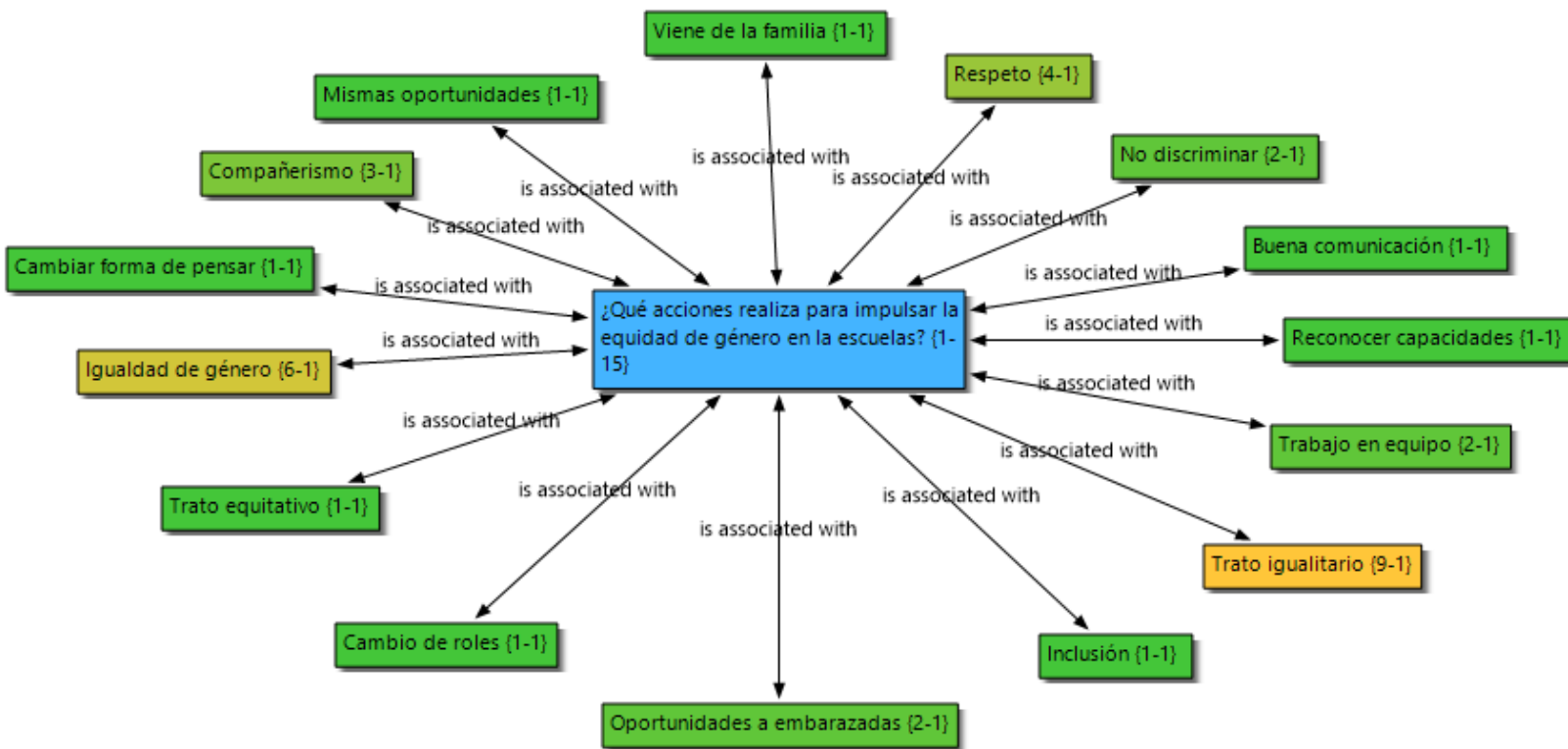
Se realizó un estudio con la información obtenida en la entrevista a través de un análisis de contenido, según Krippendorff (1980) “el análisis de contenido está considerado como una de las metodologías más importantes de la investigación sobre comunicación, estableciendo que su objetivo descansa en estudiar de manera rigurosa y sistemática la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación que realizamos.” El análisis se hizo con el software ATLAS.ti basándose en la pregunta central de la entrevista.

“Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, p.70).

Resultados

La pregunta central del análisis de datos fue: ¿Qué acciones realiza para impulsar la equidad de género en las escuelas?, esta permitió generar un esquema con la información obtenida de los participantes, asimismo identificar el nivel de importancia que le dan los estudiantes a la equidad de género y qué acciones llevan a cabo para impulsarla.

Figura 1. ¿Qué acciones realiza para impulsar la equidad de género en la escuela?



Este esquema muestra las distintas acciones que los estudiantes de segundo semestre de la BYCENES llevan a cabo para promover la equidad de género en la escuela.

Se observó entre los resultados obtenidos que hubo semejanzas entre las respuestas que dieron los participantes. Se percató que la mayoría de los alumnos optan por el trato igualitario como la mejor acción para impulsar la equidad de género, posterior a eso, la respuesta con más frecuencia fue la de crear igualdad de género en la comunidad escolar, después la de practicar el valor de respeto, como podemos observar las respuestas son muy similares, cuentan con algunos aspectos en común pero si existe alguna diferencia entre ellas.

Se mencionaron acciones como fomentar el compañerismo, que es una acción muy importante para que exista una buena relación social entre hombres y mujeres. La no discriminación, trabajo en equipo, trato equitativo, inclusión, buena comunicación, cambio de roles, mismas

oportunidades como también oportunidades a las embarazadas, reconocimiento de capacidades y cambiar la forma de pensar; son las respuestas que se obtuvieron de la entrevista semi-estructurada aplicada.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis de los resultados se llega a la conclusión de que los estudiantes de segundo semestre de la ByCENES están de acuerdo en que, como escuela, nos hace falta la existencia de una equidad de género y es sumamente necesario realizar acciones para llegar a un cambio. La principal acción que recomiendan es que se inicie un trato igualitario entre hombres y mujeres, que todos merecemos respeto por lo que se tiene que iniciar a practicar este valor de total importancia.

También se observa la falta de conocimiento que muchas veces tenemos como sociedad; los jóvenes entrevistados no están realmente bien informados acerca de lo que es vivir en una comunidad igualitaria, esto se debe a que como sociedad no la vivimos, por lo tanto, no se conoce al no haberla experimentado antes. Por esto, lo principal que consideramos como acción, es informar correctamente a los estudiantes acerca de lo que es la equidad de género y cuándo se llega a ser desigualitario como sociedad, ya que muchas veces inconscientemente se llega a discriminar el género porque se piensa que es lo correcto.

Es de evidente urgencia cambiar la cultura del género. A través de sus premisas, cada cultura entretiene las creencias relacionadas con el papel que hombres y que mujeres juegan en la sociedad (Díaz-Guerrero, 1972), dando lugar a los estereotipos de género.

Otro punto a rescatar de los jóvenes entrevistados es que para ellos es de importancia implementar el compañerismo en las aulas, de esta forma se piensa que se puede llegar

¿Es posible cambiar la mentalidad de las personas? sí. Estamos seguras que la eliminación de los pensamientos de odio se logra educando en igualdad, eliminando sentimientos de superioridad.

Las más afectadas en la desigualdad de género son las mujeres, en pleno siglo XXI, 1 de cada 3 mujeres en el mundo será maltratada en algún momento de su vida. Los estereotipos siguen jugando un papel vital para la perpetuación de esta insostenible situación así que, es urgente un cambio de mentalidad.

En nuestro país, se tienen muchos estereotipos de cómo deben ser las personas según su género. Los estereotipos parecen inamovibles y delimitan el conjunto de creencias y prescripciones sobre el significado que tiene ser hombre y ser mujer en una cultura determinada. Es decir, se configuran a partir del significado que es otorgado ante la diferenciación sexual en los seres humanos (Pastor y Martínez-Benloch, 1991).

Se concluye al fin que tenemos que estar más informados e innovar actividades de igualdad de género si se quiere avanzar como sociedad, es un trabajo difícil ya que es una cultura que se tiene muy arraigada desde hace mucho tiempo, sin embargo, la mentalidad de las nuevas generaciones es muy abierta y acepta el cambio. Debemos iniciar por nosotros mismos, pequeñas acciones y en el momento en el que cometamos errores en los que cometamos desigualdad de género, retractarse y arreglar el error, porque los va haber el cambio no se da de un día para otro. Poco a poco se puede lograr una igualdad de género.

REFERENCIAS

- Arias, Fidas. El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. 3ra Edición. 1999. Editorial Episteme. Caracas. Venezuela
- Comisión Nacional de Mejora Regulatoria. (2012). Equidad de Género y Derechos Humanos. Febrero, 05, 2020, de Gobierno de México Sitio web: <https://www.gob.mx/conamer/acciones-y-programas/equidad-de-genero?state=published>
- Díaz-Guerrero, R. (1972). Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento. México: Trillas.
- Krippendorff K., “Content análisis: an introduction to its methodology”, Sage 1980, Beverly Hills, California. Existe una traducción en español bajo el título “Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica”, Paidós, Barcelona
- Michel, Andrée (1983), El feminismo, México, fce, p.154.
- Naciones Unidas.1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos. En Declaración Universal de los Derechos Humanos (1, 68) México: DUDH.
- Oficina del Asesor Especial en Cuestiones de Género y Adelanto de la Mujer (OSAGI)
<http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm> (en inglés).
- Pastor, R. y Martínez-Benloch, I. (1991). Roles de género: aspectos psico-lógicos de las relaciones entre los sexos. Investigaciones Psicológicas, 9, 117-143
- Rojas Olaya, R. (2018, 6 marzo). Rodríguez, el eurocentrismo y las mujeres. Recuperado 22 febrero, 2020, de <https://www.alainet.org/es/articulo/191444>.
- S.J. Taylor, R. Bogdan (1987), Intoduccion a los métodos cualitativos de investigación, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Spradley, J.P. (1980). Participant Observation, Nueva York, Rinehart & Winston.

PRÁCTICAS DOCENTES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON BARRERA DE GÉNERO DE NIVEL PREESCOLAR EN OAXACA

Guadalupe Martina Chávez Juárez

martynachavez@gmail.com

Mtra. Donathelly Matus Morales

matusdonuts@hotmail.com

Bricia Cruz Ramírez

bricia.cruz.ramirez@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

El presente documento es un avance de investigación que plantea una visión para favorecer la educación en términos de inclusión y específicamente en alumnos con barrera de género, esto centrándose en las prácticas docentes y partiendo de la necesidad de actualización y capacitación, en términos que giran en torno a una educación de calidad.

Se analizan las prácticas docentes frente a la barrera de género que surge en un preescolar, en el estado de Oaxaca. Asimismo, se presentan resultados en gráficas que muestran actitudes, comportamientos de educadoras, alumnos y padres de familia con respecto a la barrera de género.

Palabras clave: Género, inclusión, prácticas docentes, cultura, sexismo.

Planteamiento del problema

Actualmente, uno de los temas controversiales que se ha tenido dentro de la sociedad, es la equidad de género, ya que las luchas de protesta encaminadas a esto, pretenden que haya menos violencia, “La violencia de género es un tipo específico de violencia que se ejerce en contra de las personas (sean adultas o infantes), por es simple hecho de ser hombre o ser mujer.” (Leñero, 2009, p.65). La violencia de género según las estadísticas realizadas por la Organización de la Naciones Unidas recae más sobre las mujeres, que en los hombres, Martha Leñero (2009) menciona que “La perspectiva de género aplicada a este problema he revelado, entre otras cosas, que las mujeres y las niñas son las destinatarias principales de diversos tipos de violencia, ejercida, la mayoría de las veces, por hombres.” (p. 84)

Hablar de violencia no significa siempre el contacto físico, sino “Es importante señalar que la violencia cobra forma en todo aquello que impide u obstaculiza el desarrollo de las personas y la vigencia de los derechos humanos” (Leñero, 2009, p.64)

El presente documento plantea una visión que refleja un acercamiento a la educación sin limitaciones, en este caso con estereotipos de género que inhibe a los alumnos recibir una educación de calidad. Martha Leñero (2009), considera:

“Aunque la escuela es un ámbito público abierto para hombres y mujeres, reproduce la división sexual del espacio cuando no modifica el uso y la ocupación preferente de ciertos ámbitos en función de la pertenencia a uno u otro sexo.” (p.40)

Ciertamente en las aulas, se concentra una diversidad de opiniones, ideologías, creencias, etc. Que se deriva de la cultura misma, cuando en éste cúmulo de prácticas atenta contra los derechos, oportunidades e integridad de las personas, genera problemas, pues la educación ya no logra ser democrática. Lo anterior se puede dar desde la educación preescolar ya que “Los modelos de masculinidad y feminidad se hacen vivibles desde edades muy tempranas, tanto en el ámbito familiar como educativo, incidiendo en la construcción de barreras de género que posteriormente afectarán al desarrollo personal y profesional del individuo.” (Cambriles, et al., 2004, p. 17).

En este documento se presenta de manera peculiar la experiencia en intervenciones docentes en el jardín de niños “María de los ángeles Jiménez Castilleja” ubicada en un fraccionamiento de la población “San Sebastián Tutla” del estado de Oaxaca, en las cuales se rescatan elementos de tipo cultural, social, personal e institucional que intervienen en la creación de las barreras de aprendizaje, “Oaxaca es un estado peculiar, caracterizado por la desigualdad socioeconómica, la diversidad étnica y por una forma de dominación política que ha debido adaptarse a esa realidad. (Tarrés, 2006, p. 82).

Desde niños la cultura nos absorbe con las ideologías, creencias, paradigmas, entre otras cuestiones, que no están mal, sin embargo, esto lleva a complicaciones si dentro de estas ideologías, se priva de derechos, humilla, o se propicia un ambiente desagradable para cierto tipo de personas. “La transmisión cultural ocurre en todos los momentos de nuestra vida y que a fin de cuentas lo que se nos transmite son significados. Así, con palabras, actitudes, normas o imágenes, vamos aprendiendo qué y cómo debe ser un hombre y una mujer.” Pag 48

Es imprescindible que en la educación preescolar se tome en cuenta la perspectiva de género, pues al ser el primer espacio donde converge una gran diversidad de ideas, pensamientos, etc. Los docentes tienen que hacer todo lo posible para lograr una inclusión en todos los ámbitos.

Por lo tanto, el tema que se aborda en esta investigación es las prácticas docentes con respecto a la inclusión de alumnos con barrera de género. Es imprescindible que los docentes tengan en consideración la conciencia de lo que representan los estereotipos de género, lo cual nos puede llevar a la violencia de género, que muchas veces esto se llega a normalizar por la cultura en la que se vive. “Si los comportamientos y las formas de interrelación entre todas las personas de la comunidad escolares están dominados por estereotipos de género, entonces se puede decir que dichos estereotipos funcionan a través de un currículum oculto y sexista.” (Leñero, 2009, p.108)

Marco teórico

El concepto que dará pauta a la investigación en general, es el género, entendiendo a éste como “la construcción social de las diferencias entre hombres y mujeres que han sido aprendidas, cambian con el tiempo y varían respecto a distintas culturas” (Cambriles, et al., 2004, p. 15), es preciso señalar que género y sexo no son lo mismo, ya que en muchas ocasiones se llegan a confundir estos términos, utilizándolos para referirse de la misma manera; Sin embargo “Cuando hablamos de sexo, hacemos referencia al conjunto de características que distinguen al macho de la hembra” (Cambriles, et al., 2004, p. 15).

El género entonces es un término que atañe a hombres y a mujeres en absoluto, “Hay quienes creen que tratar “una cuestión de género” quiere decir ocuparse de las mujeres, o de asunto de las mujeres, como si el género fuera sólo una marca femenina.” (Leñero, 2009, p.40).

En la construcción del género se derivan comportamientos específicos para ambos sexos, los cuales son determinados por la misma cultura y contexto en la cual se desenvuelven los seres

humanos. “El cuerpo interioriza y naturaliza así un orden social donde se confunde lo cultural con lo natural.” (Reigada, 2004, p.14)

Martha Leñero (2009), menciona:

En los estudios de género se plantea que la feminidad y la masculinidad son productos culturales; esto quiere decir que los significados, representaciones y prácticas asociadas con lo femenino y lo masculino no son naturales sino que se han cultivado. Puesto que se producen cultural e históricamente pueden modificarse, aunque nos haya sido transmitidos por la familia, la escuela y la mayoría de instituciones con las que nos relacionamos. (p.47)

El primer acercamiento social que se tiene después de la familia, es la escuela, puntualizando en la educación preescolar, es ahí donde se comienza a replicar y socializar ciertos patrones culturales “Los modelos de masculinidad y feminidad se hacen vivibles desde edades muy tempranas, tanto en el ámbito familiar como educativo, incidiendo en la construcción de barreras de género que posteriormente afectarán al desarrollo personal y profesional del individuo” (Cambriles, et al., 2004, p. 17). En la escuela y para ser precisos en el preescolar, las y los niños están expuestos a convivir con una amplia diversidad de personas, las cuales han sido educadas en casa de diferente manera, sin embargo comparten formas, estilos de vida, ideologías parecidas, debido a que están inmersos en la misma cultura, para Martha Leñero (2009):

En la educación preescolar, la transmisión cultural opera a través del lenguaje oral, las actitudes y el comportamiento de las maestras y maestros, de la intervención de los adultos en la escuela, de la interacción entre niñas y niños, de las normas que permiten o prohíben o de las actividades que se promueven o no. (p. 49)

Por la gran diversidad que se presenta en las aulas, es importante la inclusión de todos y cada uno de los protagonistas, entendiendo inclusión como “un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica-cultural-educativa,etc. Si la exclusión significa desigualdad, pérdida de integración, etc., la inclusión se vincula con la cohesión, la integración y la justicia.” (Escribano, et al., 2016, p. 16). Si bien es cierto, que dentro de éste concepto se adhiere el término “integración, cabe señalar que integración e inclusión no son lo mismo, pues “la inclusión exige una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un tratamiento educativo y social adecuado.” (Escribano, et al., 2016, p. 17).

Metodología

La investigación es de tipo descriptivo se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, 2014, p. 92)

La investigación *Prácticas docentes para favorecer la inclusión educativa de alumnos con barrera de género de nivel preescolar en Oaxaca* se realizó bajo un enfoque mixto ya el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento. (Ruiz, et al., 2015, p. 11)

Como herramienta para la recolección de datos se utilizaron encuestas, las cuales fueron aplicadas a padres de familia, niños, personal docente y directivo. Asimismo, se observó durante una semana las actividades de las educadoras y el comportamiento de los niños.

Las encuestas fueron aplicadas en el jardín de niños “María de los ángeles Jiménez Castilleja”, donde se tomó a 10 niñas y 10 niños de dos grupos de tercer año, las 9 educadoras que laboran en la institución y a los padres de familia de cada niño encuestado. Las preguntas en las encuestas realizadas están diseñadas

La observación de las prácticas docentes se realizó en los grupos de tercer año, durante dos semanas; la selección de los participantes del estudio fue de manera aleatoria y no probabilístico.

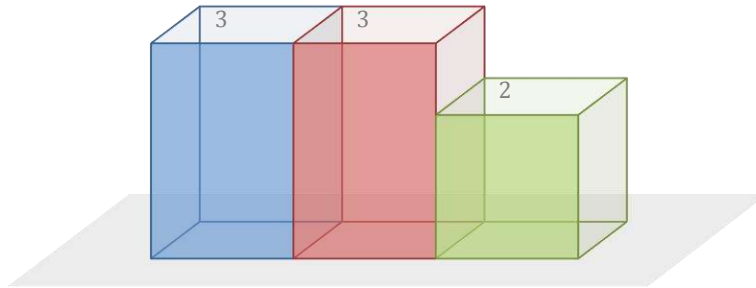
Resultados

Se puede corroborar a partir de los resultados obtenidos, primeramente que quienes están frente a grupos de educación preescolar en su mayoría son mujeres, oscilan entre los 33 a 44 años de edad y su formación ha sido la licenciatura en preescolar.

A partir de las encuestas aplicadas a las educadoras se dieron los siguientes resultados:

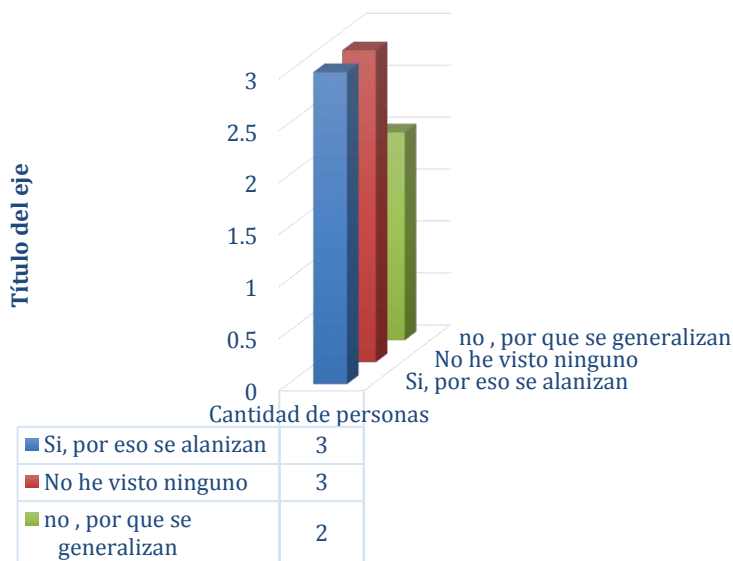
Causas que originan la barrera de género en el aula.

■ Ideas machistas ■ Seguimiento de patrones ■ Cultura



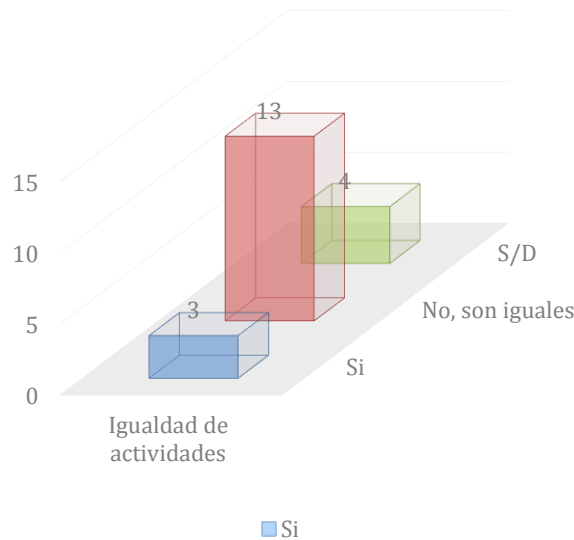
Según en las respuestas de las educadoras, promueven la inclusión a través de actividades, juegos y prácticas; Sin embargo esto se refuta al observar que en las prácticas, tienen estereotipos de género, pues al trabajar los niños usan batas azules y las niñas rosa; al jugar, a los niños les permite jugar fútbol, mientras a las niñas les permite jugar muñecas dentro del salón; al dar las consignas generaliza en términos masculinos.

pregunta 8

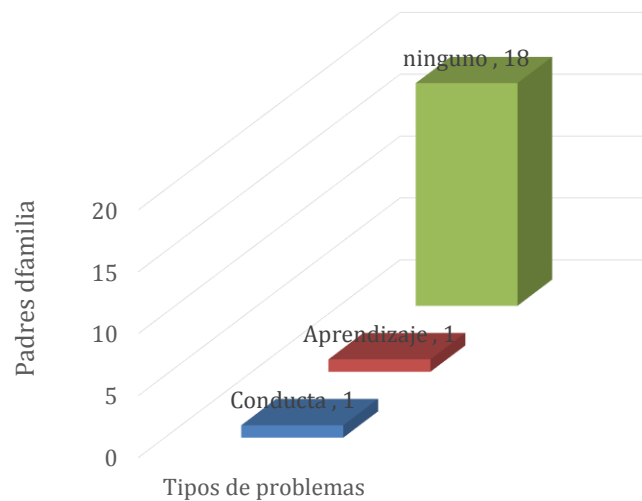


A partir de las encuestas realizadas a los padres de familia, se puede observar que ellos promueven o dicen promover una igualdad en las actividades que realizan sus hijos hombres de sus hijas mujeres, en la siguiente gráfica se puede observar la diferencia.

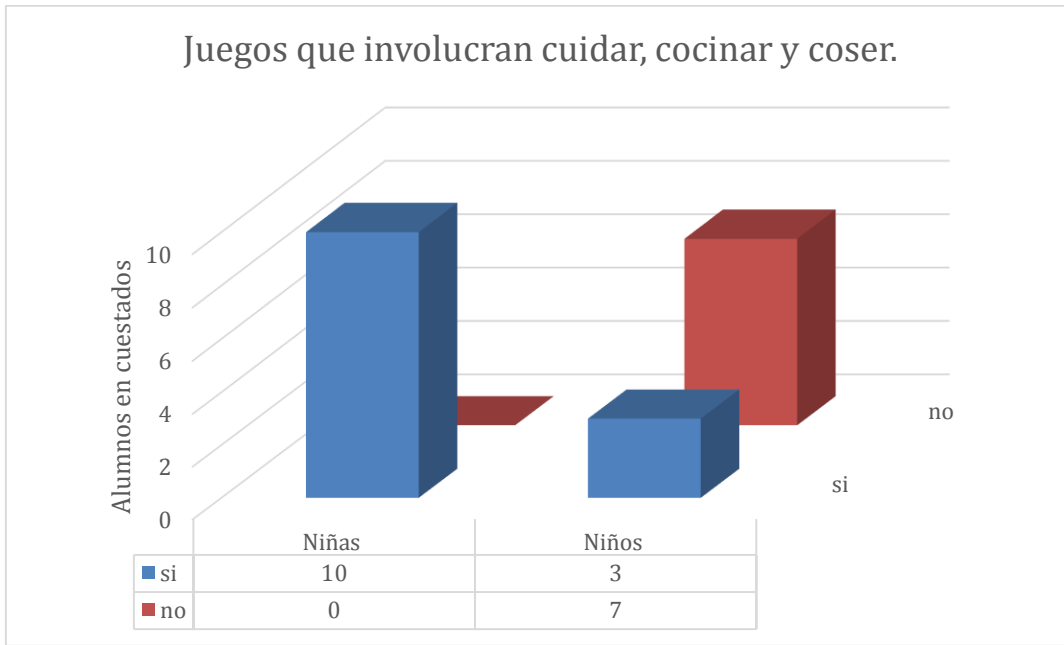
Igualdad de actividades en casa por los niños.



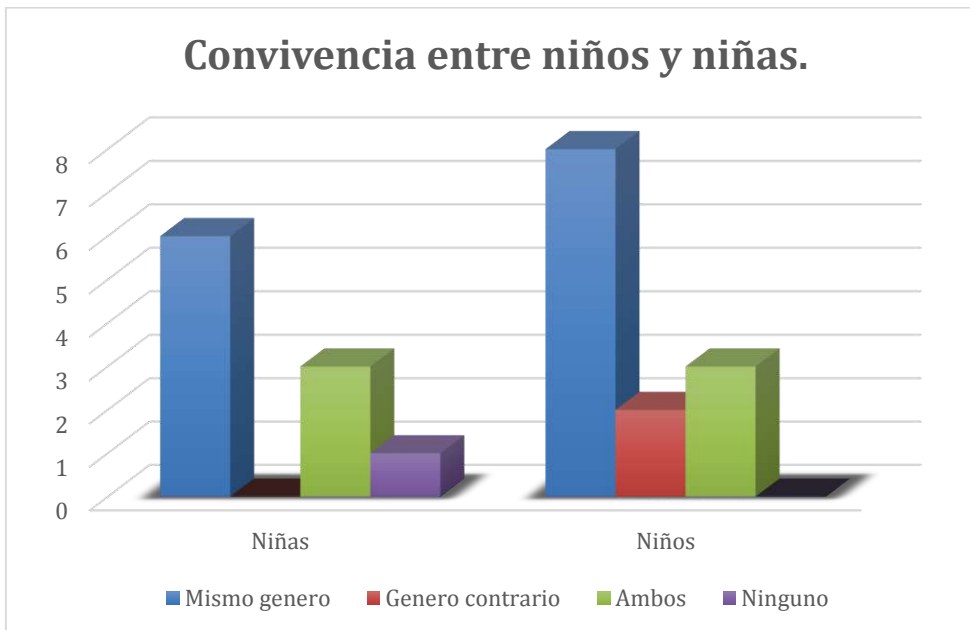
Dificultades en actividades de la escuela por el género



Los estereotipos de género se hicieron presentes al relizar las encuestas a los niños, pues los niños prefieren jugar a la pelota, al fútbol y a las luchas mencionando que jugar a la “comidita” y a las muñecas es para niñas y ellos no lo son; en las niñas surgieron las mismas respuestas, pues sólo acostumbran a jugar los dos juegos anteriores.



Se observó que la convivencia entre niños y niñas es muy notoria, pues se sientan en grupos.



Discusión y conclusiones

La inclusión es fundamental para lograr una educación, y esto no sólo es comprender conceptos o términos que estén ligados a ello, sino que es tener conciencia y comprender las necesidades de cada individuo, y a partir de esto llevarlo a la práctica, a través de actividades, actitudes, comportamientos que logren los objetivos que plantea la educación preescolar. Asimismo, tener la capacitación adecuada para poder hacer lo anterior, profesionalmente.

Es por ello que el alumnado que cuenta con problemas de barrera de género se requiere integrar e incluir a actividades, en este caso ambos géneros que tienen estereotipos de género.

Las prácticas docentes deben ser sin estereotipos de género, sin estigmatizar ni excluir, esto se puede lograr si los docentes mantienen una visión crítica y neutral al momento de tener a su grupo, aceptar la diversidad que existe y respetar los pensamientos y creencias de todos.

De los resultados obtenidos de la presente investigación se observa que el personal docente no considera tan importante realizar prácticas para erradicar la barrera de género, hasta cierto punto normaliza las actitudes y comportamientos del alumnado. Asimismo, no cuentan con las herramientas necesarias para atender a un grupo diversificado, pues aunque piensen que están haciendo un aula diversificada, en sus prácticas excluyen y generan estereotipos de género, por lo que se necesita capacitación y actualización sobre estos temas, ya que por las encuestas se aprecia que desconocen de conceptos básicos, y en la observación de su práctica se analiza que le es complicado detectar la barrera de género en sus grupos.

REFERENCIAS

- Escribano A., y Martínez A. (2016). *Educación inclusiva y profesorado inclusivo*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Hernández R., (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Interamericana editores.
- Leñero, M., I., (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México, D.F: Secretaría de educación pública.
- Maricruz Cambriles, M., González, A., M., Martínez, I., Martínez, R., Navarro, C., Perea, M., y Suárez, M. (2004). *Diagnóstico y Autodiagnóstico de Barreras de Género*. Sevilla, España: Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental.
- Reigada A., (2004). *Barreras culturales y barreras de género: la construcción de la 'Otridad' a través de la prensa*. Universidad de Sevilla, España.

Ruiz M., Borboa M., y Rodríguez J. (2013). el enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *TLATEMOANI*. 13. 16- 25.

Tarrés, M.,L., (2006). *Equidad de género y presupuesto público. La experiencia innovadora de Oaxaca*. Oaxaca, México: Lluvia oblicua editores.

PRÁCTICAS ESCOLARES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Alexandra Nieto Rodríguez

alexandra.nieto15@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

La práctica docente es compleja e implica tomar en cuenta distintos factores identificados en el contexto en el cual el docente desempeña tal labor. Algunas veces, aquellas consideraciones se delimitan a las acciones que el docente debe de realizar para adaptarse a los materiales y recursos de los cuales dispone. Otras veces, aquellas adecuaciones están enfocadas a las necesidades del alumno.

En la presente investigación se pretende atender algunas de las interrogantes sobre la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva.

El análisis de la información se realizó bajo la perspectiva humanista, gracias a los antecedentes revisados, se logró identificar que existen investigaciones que analizan la inclusión de los alumnos sordos en escuelas regulares, sin embargo, en su mayoría, la información recaudada proviene de la perspectiva del investigador o de los docentes y padres de familia.

Es por eso, que pareció pertinente realizar esta investigación con el objetivo de darle voz al estudiante sordo, escuchándolo con el fin de conocer y difundir su perspectiva ante los procesos educativos.

Palabras clave: Inclusión, prácticas educativas, atención a la diversidad, grupo multigrado.

Planteamiento del problema

En los centros educativos, cada vez es mayor el número de alumnos con discapacidad, gracias a que los estigmas se han roto a través de la investigación educativa y clínica. Por ende, la

atención a la diversidad e inclusión de estudiantes se han convertido en temas que prevalecen en el ámbito escolar. En específico, los estudiantes con discapacidad auditiva, son incluidos en escuelas regulares donde comparten los procesos de aprendizaje con niños oyentes. Partiendo del análisis del estado del arte, se identificó que uno de los vacíos del conocimiento radica en que las investigaciones revisadas están enfocadas en el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y hablan muy poco de la participación social del alumno sordo en la comunidad educativa, considerando que la escuela es un espacio en el cual se llevan a cabo otras prácticas (se organizan juegos durante el recreo, se desarrollan ceremonias cívicas, hay espacios de convivencia en festivales) en las cuales el aprendizaje no es explícito, sin embargo, son consideradas de gran relevancia en el desarrollo de habilidades y capacidades para los alumnos.

Además, se reconoce, que no se identificaron investigaciones en las cuales otro actor, además de los docentes y padres de familia lograran externar su perspectiva considerando que los planes y programas de estudio, argumentan a través de sus principios pedagógicos que el profesor debe centrar el aprendizaje en el alumno, y para lograrlo, es necesario abrir espacios en los que se permita conocer al aprendiz y lo que piensa sobre las prácticas que se llevan a cabo en su escuela. Es pertinente considerar la opinión de los sordos, ya que en este tipo de indagaciones se dan a conocer los obstáculos a los que se enfrentan, logrando así empatizar y permitir a la comunidad educativa escuchar las soluciones que proponen las personas con discapacidad auditiva. En relación con lo anterior Vesga Parra & Vesga Parra (2015) mencionan que las tensiones vividas por las personas sordas en las instituciones educativas:

(...) va disminuyendo su confianza en sí mismo y avanzando su sentimiento de inferioridad frente al grupo de oyentes. De igual manera, los niños oyentes sienten cierta superioridad sobre el niño sordo, pues lo ven incapaz de realizar acciones que para ellos no tienen mayor grado de dificultad (p.123).

Fueron tres investigaciones que compartieron opiniones similares a la cita anterior, Huiracocha. L., Blume. S., Orellana. A., Brito. L., Abril. V., Chilet. E., Díaz. R., Sempertegui. S., Palacios. G., Monsalve. D., Barahona. J., Artega. S., Almeida. J., Huiracocha. M. (2015) comentan que los maestros y compañeros oyentes son quienes excluyen, creando un ambiente desagradable para el niño sordo. En cambio, cuando el estudiante se sitúa en una institución educativa bilingüe, tiende a mejorar su autoestima y tener mayor seguridad, pues se encuentran rodeado de docentes y alumnos que comparten una discapacidad o en escuelas con estudiantes que aceptan e incluyen a las personas.

Por tanto, esta investigación se sustenta bajo el objetivo de darle una explicación a la influencia de las prácticas escolares a fin de favorecer la inclusión de un alumno con discapacidad auditiva. Para ello, primeramente, se identificó y se realizó un análisis

relacionando la percepción del alumno con discapacidad auditiva sobre las prácticas escolares para favorecer su inclusión en la institución educativa.

Marco teórico

La perspectiva teórica de la presente investigación es la teoría psicológica, en específico el paradigma humanista, el cual desde la postura de Hernández (1997) significa percibir a “(...) los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con un contexto interpersonal” (p.2).

Pareció pertinente utilizar dicha perspectiva porque el estudio está orientado en a las relaciones de actores educativos, tomando en cuenta sus características particulares, reconociendo que, individuos con diferentes necesidades se reúnen y forman parte de un mismo grupo social, en este caso, la escuela. Hernández (1997) argumenta que la educación humanista se enfoca en potenciar las características individuales para lograr la aceptación y el respeto. Así los alumnos podrán ser más como ellos mismos y menos como los demás.

Discapacidad

Todos nacen con órganos que nos desarrollan funciones que consideramos básicas, entre ellas el uso de los cinco sentidos. Son: olfato, vista, tacto, gusto y oído. Ahora bien, es necesario reconocer que, en la sociedad, participan personas que no disponen de uno o más de los sentidos anteriormente mencionados. Este estudio está enfocado en la discapacidad auditiva, la cual es definida como:

(...) la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, cuando la pérdida es de superficial a moderada, se necesita el uso de auxiliares auditivos pero pueden adquirir la lengua oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva. Cuando la pérdida auditiva no es funcional para la vida diaria, la adquisición de la lengua oral no se da de manera natural es por ello que utilizan la visión como principal vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por lo que la lengua natural de las personas con esta condición es la Lengua de Señas Mexicana (CONADIS, 2014).

Por tanto, las personas con discapacidad auditiva se comunican de manera diferente a las personas oyentes, puesto que, aunque existe la posibilidad de aprender a hablar, las comunidades sordas consideran parte de su cultura utilizar la lengua de señas.

Inclusión

Es importante definir la diferencia que existe entre los conceptos inclusión e integración. Por un lado, la SEP (2012) menciona que la integración “consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad” (p.10). Es decir, quien es integrado, está inserto o puede formar parte de algo, sin necesidad de darle mucha importancia a la manera en la que esa persona participa, o en las dificultades a las que se pueda enfrentar.

Sin embargo, desde la perspectiva humanista se propone reconocer y respetar la diversidad, es decir que las personas que forman parte de un determinado grupo social logren la aceptación sin importar las diferencias o las características que hacen a cada individuo única. La inclusión implica mayor participación y compromiso de todos para la toma de decisiones y el trabajo colaborativo en la búsqueda de ajustes que puedan hacer de cada situación una experiencia placentera y de aprendizaje significativo. La igualdad de oportunidades de acuerdo a la CONADIS (2014) es entendida como:

Proceso de adecuaciones, ajustes y mejoras necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios, que faciliten a las personas con discapacidad una integración, convivencia y participación, con las mismas oportunidades y posibilidades que el resto de la población (p.19).

Es decir, la inclusión o igualdad de oportunidades, a diferencia de la integración, busca dar un paso más allá de la aceptación. Implica asumir un rol de responsabilidad para buscar alternativas, que no solo permitan a la persona con discapacidad participar, sino que también pueda tener una experiencia similar a quienes cuentan con las condiciones para desarrollar las actividades de la cotidianidad.

Educación

Teniendo en cuenta el concepto de inclusión, y la diferencia que existe entre el anterior e integración, así como los factores que influyen (Por ejemplo, diversidad y justicia) es relevante ahora mencionar que, lo que ocurre en el ámbito educativo, considerando que la educación es un proceso social, y al igual que en otros contextos sociales, la exclusión puede estar presente. Para evitarla, el objetivo es que todos los mexicanos logren tener acceso a la educación, y que sea de calidad para todos los alumnos. Blanco (2006) expone que:

Si bien el acceso a la educación es el primer paso en el derecho a la educación, su ejercicio pleno exige que ésta sea de calidad, que promueva el desarrollo de los múltiples talentos de cada persona y el aprendizaje a lo largo de la vida (p.1).

Dicho de otra forma, la única manera en la que se puede garantizar el derecho a la educación es través de la educación de calidad. De lo contrario, significaría que el niño está únicamente integrado, no basta con que el alumno pueda estar en una escuela donde pueda asistir de manera gratuita.

Metodología

Para fines de la presente investigación se utilizó la metodología cualitativa, su propósito es “(...) comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, p.364. 2010).

Este estudio tiene un alcance exploratorio-descriptivo, el cual, permite al investigador tener un primer acercamiento a la temática investigada, y permite adentrarse a un contexto en particular en el cual se desarrolla el fenómeno. Para explorar tal campo, se llevó a cabo el estudio de caso. Por lo tanto, la primera tarea, antes de emplear los instrumentos elaborados partiendo de la teoría revisada,

Se determinaron tres unidades de análisis, su elección se realizó pensando en que ellos serian los agentes educativos que lograría proporcionar mayor información relevante considerando el propósito de la investigación:

1. Directivo, se determinó relevante su participación en la investigación ya que proporcionaría información sobre la gestión y planeación que hay detrás de cada una de las prácticas que se llevan a cabo en la institución
2. Encargado de Grupo, los alumnos con discapacidad auditiva fueron asignados a un grupo multigrado, no disponen de un maestro con los estudios requeridos para llevar a cabo esta labor, en cambio cuentan con la participación de una madre de familia, quien, se encarga de atender al grupo.
3. Alumnos de grupo multigrado, tres estudiantes cursan educación básica en grupo multigrado, De manera específica se trabajó con el caso de la alumna en secundaria, puesto que se consideró que, al tener mayor madurez, podría articular mejor sus opiniones

proporcionando mayor información.

Con el propósito de cumplir con los objetivos de la investigación, se decidió emplear la observación y la entrevista. La observación se llevó a cabo en dos periodos, con un total de 8 visitas durante los meses de septiembre a diciembre. Durante cada visita se observó el trabajo en el aula, lo que ocurría durante el recreo, las clases de educación física, ceremonia cívica y otras actividades extracurriculares. Por otro lado, se utilizó como técnica de investigación la entrevista semiestructurada. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 35 minutos, las entrevistas con la directora y la docente se realizaron en la escuela. Ambas mostraron tranquilidad, y disposición al contestar de la manera más honesta. Con la alumna, manteniendo la ética del investigador, de primera instancia se pidió el consentimiento a los padres de familia. Además, se tomó a consideración pedir ayuda a un organismo que trabaja dando difusión de la Cultura y Lengua de las personas Sordas (Casa Señarte) Esto con el propósito de obtener una mejor interpretación a través de una persona que tiene mayor dominio de la lengua de señas.

Resultados

De acuerdo a la información recopilada durante la visita al campo, la información fue analizada e interpretada a través de un sistema de códigos, en el cual se definieron las siguientes categorías; Inclusión, educación y ambientes de aprendizaje, Siendo la primera categoría, la que obtuvo mayor información.

Inclusión

La base de esta investigación es la inclusión, por lo tanto, antes de desarrollar un análisis de la información obtenida a través de las técnicas de recolección de datos aplicadas, es pertinente hacer énfasis en las perspectivas de algunos agentes educativos sobre el concepto de inclusión. Fue imprescindible rescatar las concepciones de profesores de la escuela tomando en cuenta que, el docente es quien asume un rol de liderazgo en el aula, y los directivos liderazgo en el centro educativo. Con referencia a lo mencionado anteriormente, la directora comentó, inclusión implica “que [el alumno] sea partícipe en cualquier actividad de cualquier índole al igual que todos los demás” (ED-110119-1). Por otro lado, la encargada del grupo comentó que desde su perspectiva el significado de inclusión es:

(...) que todos los niños con cualquier tipo de discapacidad o cualquier trastorno que tengan,

sean incluidos en la escuela y que los maestros les ayuden para que los demás niños los incluyan, no se sientan excluidos de algún aprendizaje o alguna actividad (EM-110119-1).

Al respecto, García (2016) señala la importancia de identificar primeramente las perspectivas de los docentes para interpretar su actitud frente a las situaciones que se enfrentan día con día en el aula. La inclusión representa reconocer, integrar y ofrecer igualdad de oportunidades a través de adecuaciones que permitan a la persona en desventaja, acceder a las mismas situaciones que los demás. Para lograr la inclusión es necesario implementar ciertas prácticas, algunas de ellas son; adecuaciones de acceso y reconocer la diversidad. Este tipo de adecuaciones se presentan dentro y fuera del aula, por lo tanto, en la muestra de población observada se identificó que, para la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva, es necesario realizar adecuaciones para el acceso a prácticas cotidianas en la escuela.

Una de las tantas prácticas que se llevan a cabo en la institución, es la ceremonia cívica, para la cual se observó:

Los alumnos se formaron para dar honores a la bandera, cada alumno se incorporó en las filas del grado correspondiente. Cuando la directora pasó al frente a dar inicio a la ceremonia, la docente del grupo multigrado pasó al frente de las filas para interpretar (NiRA130918-2).

El suceso mencionado anteriormente, representa una adecuación, ya que los alumnos tuvieron acceso a un evento que ocurre cada semana, recibieron la información comunicada por la directora y lograron participar haciendo honores a su bandera. De acuerdo con Cartín (2017) los ajustes que favorecen el acceso a los estudiantes representan:

(...) modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación dirigidas a algunos alumnos facilitarles el acceso (...). Procuran ofrecer al estudiante distintos apoyos, con el fin de mejorar sus opciones de comunicación, de acceso físico, de recursos humanos y de materiales (p.2).

Al hacer este ajuste, además de permitir el acceso a una dinámica escolar, los niños logran crear una identidad como ciudadanos, y un sentido de pertenencia al país en el que viven. Pero más importante, se trata de realizar adecuaciones para que los alumnos sean parte de una comunidad escolar. Cada estudiante se integró en la fila del grupo al que pertenece de acuerdo al grado de escolaridad, en vez de crear una fila exclusiva para los niños sordos, lo cual ejemplifica que la institución reconoce las necesidades de los alumnos y hace un esfuerzo por llevar a cabo prácticas para lograr la integración y con la ayuda de la encargada de grupo, aquello pasó a ser inclusión, ya que se realizan adecuaciones para atender las necesidades de los alumnos.

Educación

La educación está orientada en preparar a los alumnos para la vida, por lo tanto, a través del Modelo Educativo 2017 se busca educar personas que tengan la motivación y la capacidad de alcanzar un desarrollo personal, social y laboral. Por lo tanto, se espera de los alumnos que logren desarrollar competencias, las cuales engloban conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades. Se considera que el estudiante es competente cuando puede y sabe cuáles conocimientos aplicar en situaciones de la vida real. Para que los estudiantes alcancen este objetivo, el docente tendrá que ofrecer un acompañamiento propiciando oportunidades y experiencias significativas para el alumno.

A través de la investigación se identificó que los agentes educativos reconocen y actúan para avanzar en el desarrollo de las competencias de los alumnos sordos inscritos en la escuela, la directora comentó que la meta establecida como institución es “que efectivamente logren obtener sus certificados de secundaria y preparatoria para que ellos después puedan incursionar a una universidad si es su deseo y si es el caso” (ED-110119-4).

Lo anterior, se establece en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se argumenta que el sistema educativo deberá desarrollar “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (p. 5). Lo cual indica que la escuela asume su responsabilidad y está comprometida en ofrecer una educación de calidad.

Con respecto al desarrollo de sus capacidades, la alumna sorda mostró incertidumbre, puesto que reconoce que en ciertos aspectos de la vida escolar tiene mayor dificultad que otros niños:

Estoy preocupada, porque yo quiero, por ejemplo, ir a la universidad y me van a correr porque no sé nada (...) Y yo estoy preocupada porque estoy pensando qué va a pasar después.. ¿Qué va a pasar en la universidad? (EA070219-1).

La cita anterior indica que, las competencias que han desarrollado hasta ahora, no son significativas, ya que la alumna reconoce la necesidad continuar con su formación para lograr sus metas personales y profesionales y considera que será un proceso que tomará tiempo. Blanco (2006) argumenta:

Si bien el acceso a la educación es el primer paso en el derecho a la educación, su ejercicio pleno exige que ésta sea de calidad, que promueva el desarrollo de los múltiples talentos de cada persona y el aprendizaje a lo largo de la vida (p.1).

Es relevante reconocer la perspectiva que la alumna tiene con respecto a su formación académica, ya que, a través de su reflexión, se identificó que realizó una autoevaluación de su desempeño académico, sobre el acceso al desarrollo de competencias que ella ha tenido a lo largo de su vida escolar y el avance que ha logrado. Por tanto, se descubrió que la alumna admite que ha logrado un avance, pero no pierde de vista que, por sus capacidades, el logro de sus metas académicas representa un reto, lo cual indica que la escuela necesita continuar con sus prácticas inclusivas y realizar una evaluación continua sobre el trabajo que se realiza con los alumnos sordos para seguir propiciando su desarrollo académico.

Ambientes de aprendizaje

Sin bien, para el desarrollo de ambientes de aprendizaje, es evidente que se necesita el espacio y los recursos materiales adecuados para que los alumnos y el docente puedan desempeñar su rol cabe mencionar que las actitudes juegan un papel determinante en. En relación a la presencia de las actitudes para la construcción de ambientes, se recuperó la siguiente perspectiva de la alumna con discapacidad auditiva:

“el de geografía (el docente que imparte la asignatura) se me hace muy bien, es muy amable a la hora de enseñar y a veces yo no entiendo...como no usa señas, el trata de gesticular para ayudarme a entender” (EA070219-3).

Como se puso observar, la estudiante tiene un pensamiento positivo y aprobatorio en relación a la actitud que el maestro demuestra, y en donde se puede percibir que el docente lleva una relación con la alumna donde la base es el uso de los valores, pensamientos positivos hacia ella. La atención que el docente le da a la estudiante representa una estrategia, pero también se ve reflejada en la cita anterior la actitud del profesor ante las situaciones que se puede enfrentar durante su práctica. En relación a las actitudes para generar ambientes y mantener interacciones positivas Duarte (2003) argumenta que:

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (p.8).

Con base al testimonio de la alumna se puede concluir que la actitud que el docente tomó con respecto para fomentar un ambiente positivo en donde esté presente la confianza, comunicación, y se obtenga como resultado una actitud positiva por parte de la niña hacia el aprendizaje.

Conclusiones

Se llegó a las siguiente conclusión; se identificó que el centro educativo realiza ajustes para atender las necesidades de los alumnos, tomando por ejemplo que, la escuela gestionó para organizar un grupo multigrado, se pudo identificar que la encargada del grupo realiza adecuaciones curriculares pertinentes, los profesores trabajan de manera colaborativa con el propósito de incluir a la alumna con discapacidad auditiva en clases con niños oyentes, aunque existen algunas áreas de oportunidad que deben ser atendidas para centrar el aprendizaje en el alumno y sus necesidades. Se identificó que los agentes educativos realizan adecuaciones al lenguaje para lograr la comunicación con los niños sordos, algunos de ellos asisten a clases de señas, mientras que otros realizan un esfuerzo aprendiendo al convivir con los alumnos y a través de la actuación.

Se concluye que, la alumna considera que está aprendiendo y que a comparación de las otras escuelas en las que estuvo inscrita, ha logrado mayores aprendizajes significativos. Además, la alumna expresó que considera como área de oportunidad los ambientes de aprendizaje que se generan en el salón de clases, en especial con relación a el control de grupo y el manejo de la disciplina. Por otro lado, se identificó que al emplear los diversos recursos didácticos de los cuales los maestros y alumnos disponen hay mayor posibilidad de garantizar el aprendizaje.

Para terminar, y a partir de la pregunta de investigación general, ¿Cómo influyen las prácticas escolares para favorecer la inclusión de un alumno con discapacidad auditiva? Se realizó un análisis de las prácticas que lleva a cabo la escuela y consideran la perspectiva que la alumna compartió desde su experiencia escolar. Se concluye que las prácticas educativas tienen un impacto en el desarrollo de los aprendizajes de la alumna, también demuestra que las relaciones con los agentes educativos influyen en su motivación y que las situaciones que ocurren en la escuela tienen un efecto emocional en ella. Finalmente, queda felicitar a la escuela y sus agentes educativos por las prácticas y compromiso que han demostrado para lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva.

REFERENCIAS

- Blanco, R. (agosto-enero, 2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Revista Electrónica Sinéctica. México: Jalisco. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>
- Cartín, D. (2017). Adecuaciones de acceso y curriculares en educación tradicional, Curso

- lectivo 2016. Costa Rica. Recuperado de https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/04_17.pdf
- Consejo nacional para las personas con discapacidad. (2014). *Glosario de Términos Sobre Discapacidad*. México.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual*. Colombia: Antioquia.
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Perú: Piura
- Hernández, G. (1997) *Caracterización del Paradigma Humanista. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: Editado por ILCE- OEA.
- Hernandez-Sampieri (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGrawHill.
- Huiracocha. L., Blume. S., Orellana. A., Brito. L., Abril. V., Chilet. E., Díaz. R., Sempertegui. S., Palacios. G., Monsalve. D., Barahona. J., Artega. S., Almeida. J., Huiracocha. M. (2015) *Las relaciones de convivencia de los niños, niñas y adolescentes sordos o hipoacústicos: Estudio*
- Nieto, A. (2019). *Diario de observación*. Manuscrito no publicado. “Benemérita Escuela Normal”. México.
- Nieto, A. (2019). *Guión de entrevista a directivo*. Manuscrito no publicado. “Benemérita Escuela Normal”. México.
- Nieto, A. (2019). *Guión de entrevista a maestra*. Manuscrito no publicado. “Benemérita Escuela Normal”. México.
- Nieto, A. (2019). *Guión de entrevista a la alumna sorda*. Manuscrito no publicado. “Benemérita Escuela Normal”. México.
- Poder Ejecutivo Federal. (2014). Artículo 3o. En: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. México.
- Vesga Parra, L.S & Vesga Parra, J.M. (2015). *Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/123>

TRAYECTO FORMATIVO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA DOCENTES FORMADORES

M.E.E. Yesica Argentina López Galván argentina.lopez@benmac.edu.mx

Mtro. Moisés Antúnez García antunez182@hotmail.com

Mtro. Aldo Esaú Rodríguez Guevara alesrog23master@gmail.com

Profesores en Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

Resumen

La Educación Inclusiva permea en educación básica esto se ve manifestado en los aprendizajes claves y en los Consejos Técnicos Escolares; por su parte la reforma en los planes de estudio de las Escuelas Normales han considerado una asignatura sobre Educación Inclusiva. Pero no se ha capacitado a los docentes en temas de inclusión, razón por la cual se visualiza la necesidad de establecer un trayecto de formación sobre el tema para que este impacte en la formación de los futuros docentes de educación básica, es decir más allá de preparar a los docentes para impartir una asignaturas formarnos en comunidades profesionales de aprendizaje para caminar hacia escuelas y espacios incluyentes.

Palabras clave

Educación inclusiva, formación de formadores

Planteamiento del problema. Situándonos en educación inclusiva

La educación inclusiva puede ser el medio generador de mejores condiciones de vida para todos los ciudadanos, se ha convertido en uno de los grandes temas a tratar dentro de la formación inicial y continúa.

En educación básica el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017) plantea en el punto cuarto la atención con equidad e inclusión dejando de manifiesto la necesidad de que los alumnos tengan una respuesta pertinente a sus contextos y a su condición; Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) menciona la importancia de la formación inicial y continúa y desde los Consejos Técnicos Escolares se retoman temas que fortalecen la conceptualización sobre inclusión; además se cuenta con la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica (SEP, 2018) donde se establece una ruta de acción para dar respuesta a la diversidad. Aunque esta tiene varios puntos para analizar y reflexionar, como por ejemplo, dirigirse a alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación siendo que la educación inclusiva es más que estas condiciones, lo trascendental es que Educación Básica muestra de manera tangible la intención de fortalecer al sistema educativo en materia de inclusión.

Por su parte, Educación Normal ha reformado los planes de estudio de las diferentes licenciaturas que se ofertan en todo el país (DOF, 2018). Ha propuesto que las licenciaturas de educación preescolar, educación primaria, enseñanza y aprendizaje en telesecundaria y educación física cuenten en su malla curricular con la asignatura de Educación Inclusiva. Dicha asignatura esta propuesta para 5to semestre, por lo que aún no se pueden analizar los programas, pues como bien sabemos estos se han dado a conocer a pocas semanas de iniciar el semestre en que corresponden impartirse.

Implica para las Escuelas Normales conocer y reconocer a la Educación Inclusiva como un hecho transversal en la formación de profesores y no sólo como una asignatura a impartir.

La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (en lo sucesivo BENMAC) oferta las 5 licenciaturas mencionadas anteriormente, con base a un acercamiento con los docentes de la BENMAC (López Galván, Córdova Serna, & Rodríguez Guevara, 2019) en el cual se plantea la necesidad de establecer un lenguaje común sobre educación inicial, nos pudimos dar cuenta de las diferentes concepciones que se tiene sobre educación inclusiva. Esto hace necesario que se retome un trayecto de formación pertinente para los docentes con el afán de que los formadores cuenten con una base firme y puedan formar para y en la inclusión.

No podemos dejar que nuestros estudiantes sientan un desfase entre la forma en que se avanza en educación inclusiva en Educación Básica y entre su formación inicial en las Escuelas Normales, los formadores de docentes tendríamos que fortalecer nuestra formación sobre inclusión para brindar bases teóricas, metodológicas y didácticas acorde a las demandas del sistema educativo nacional e internacional.

La intención de este trabajo es proponer un trayecto de formación que favorezca la formación de los formadores en la BENMAC.

Ubicando la educación inclusiva como enfoque en la educación

Entonces, como primer referente para trazar un trayecto de formación hemos de tener claro qué es la educación inclusiva. En la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación se establece que la educación inclusiva es un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (UNESCO, 2017), sobre esta línea enfatizamos que la educación inclusiva debe fortalecerse en todos los aristas del sistema educativo, uno de ellos es la formación inicial, tanto que sus docentes estén formados para dar atención a la diversidad del alumnado como para que cimenten en ellos bases para que den respuestas educativas a todos los niños y adolescentes. Las Escuelas Normales tendrán como tarea pendiente analizar su organización, sus prácticas y su formación docente para lograr ser espacios incluyentes.

Sobre este último, los docentes nos hemos formado con trayectos diversos y hemos hecho frente a los retos que se presentan en el contexto socio-histórico; hoy en día hablar de educación inclusiva es una tarea apremiante.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) promueve la *Agenda 2030*:

El 25 de septiembre de 2015 más de 150 líderes mundiales asistieron a la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Nueva York con el fin de aprobar la Agenda para el Desarrollo Sostenible. El documento final, titulado “*Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*”, fue adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Dicho documento incluye los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible cuyo objetivo poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede rezagado para el 2030. (UNESCO, 2015)

Imagen 1. 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible



En <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/>

En lo referente al objetivo 4 Educación y equidad, se establece garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. De manera puntual dentro la meta 4.7 sección 4.c enuncia “Aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.” (UNESCO, 2015). Sobre esta meta debemos tejer acciones para que desde la formación inicial los docentes tengan un panorama amplio y un marco de acción para educarnos con base a una educación inclusiva pues es un derecho recibir educación de calidad.

Por su cuenta la Oficina Internacional de Educación lanza *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030* para “apoyar la labor de los países en incorporar temas candentes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo” (Operti, 2017), en dicho documento podemos encontrar pautas de análisis para encaminar los esfuerzos del sistema educativo y desde luego la labor docente. Específicamente la clave 7: la inclusión, espíritu y materia del sistema educativo nos propone seis elementos para la reflexión, resumiéndolos:

- Reconocer el cambio de paradigma en pasar de entender la educación inclusiva como la atención a los alumnos categorizados como con necesidades especiales o “alumnos/nas especiales” a afirmar que todos somos especiales y que tenemos un potencial a descubrir y apoyar (Ainscow, 2016; Ainscow y Messiou, 2014; Operti, Zachary y Zhang, 2014; UNESCO, 2017)

Este nuevo paradigma, como lo refiere el documento, requiere esfuerzos coordinados para profesionalizarnos en los temas de educación inclusiva. Esto lo podemos contrastar en la BENMAC, al entrevistar a docentes de sus diferentes licenciaturas sus concepciones son diversas e incluso se pueden empatar con algunas de las ideas de integración educativa.

- La educación inclusiva es transversal a las políticas educativas ya que condensa el espíritu y la materia de los sistemas educativos.

Esto se refleja en las mallas curriculares de los planes de estudio a través de una asignatura sobre educación inclusiva, sin embargo no se ha visualizado una estrategia de profesionalización para los formadores.

- La singularidad es personalizar la educación (Hughes, 2014) encontrando las maneras de comprometer a los alumnos para que ellos mismos asuman el protagonismo y la regulación de sus aprendizajes (OECD, OIE-UNESCO y UNICEF, 2016).
- El currículo es clave para el logro de una genuina inclusión

El análisis del currículo es una tarea constante en todos los niveles, desde los planes y programas de educación básica a planes de estudio 2018 de Educación Normal y entre esto la formación de TODOS los docentes.

- La educación inclusiva es un asunto de la sociedad en su conjunto
- La educación inclusiva implica el compromiso y la voluntad técnico-política de largo aliento con direccionar e incrementar progresivamente los recursos hacia propuestas que evidencian efectiva inclusión.

Esto para quienes nos hemos dedicado a formarnos en y para la inclusión es un paso lógico, pero reconocemos que el esfuerzo para caminar juntos para la inclusión inicia en el reconocimiento de las necesidades de los docentes.

Perfil del docente inclusivo

En el documento *Formación para el profesorado de la educación inclusiva* (2012) se presentan las actitudes, conocimientos y habilidades que caracterizan a un docente inclusivo, a continuación presentamos una tabla que sintetiza los puntos que constituyen el perfil del docente inclusivo.

Tabla 1 Perfil del docente inclusivo

<p>1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación</p>	<p>Concepciones de la educación inclusiva</p> <p>El punto de vista del docente ante las diferencias entre estudiantes</p>	<p>Conocimientos esenciales</p>
<p>2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos</p>	<p>Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes</p> <p>Enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas</p>	<p>Habilidades y destrezas</p> <p>Actitudes y creencias</p>
<p>3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores</p>	<p>Trabajo con las familias</p> <p>Trabajo con un amplio número de profesionales de la educación</p>	
<p>4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.</p>	<p>Los profesores como profesionales que reflexionan</p> <p>La formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo</p>	

(López Galván, Córdova Serna, & Rodríguez Guevara, 2019)

Este perfil nos puede proporcionar una ruta de acción para fortalecer la formación de los formadores.

¿Cómo lograr formarnos como un docente inclusivo?

Hasta el momento el sistema educativo a nivel nacional no ha generado un trayecto de formación para los formadores de docentes para que cuenten con bases teóricas, metodológicas y didácticas sobre inclusión.

Con base a la revisión teórica y de la normatividad educativa visualizamos un trayecto formativo que prepare a los docentes para evaluar los contextos, determinar barreras para el aprendizaje y la participación y en lo posterior proponer proyectos para disminuirlas o eliminarlas. Para lo cual proponemos el siguiente trayecto de formación:

Tabla 2. Trayecto formativo en educación inclusiva para los docentes formadores

Tema	Contenido	Propósito
Bases para la educación inclusiva	Atención a la diversidad Políticas para la educación inclusiva Lenguaje inclusivo	Reconocer los referentes centrales del enfoque inclusivo para identificar el sustento de la política educativa vigente
Creando culturas inclusivas	Inteligencia emocional Trabajo colaborativo Estrategias de sensibilización y aceptación	Proporcionar herramientas a los docentes para que puedan hacer frente a contextos adversos y generen espacios incluyentes desde la sana convivencia
La transversalidad del currículo inclusivo	El sistema humanista Educación en competencias Articulación e integralidad del conocimiento	Revisar los referentes centrales del currículo para comprender la flexibilidad e integralidad del mismo.
Proyecto inclusivo: escuela para todos	Diseño universal para el aprendizaje. Estrategias de enseñanza Proyectos transversales	Diseñar proyectos inclusivos a través de diferentes metodologías para dar una respuesta equitativa y pertinente.

Elaboración propia

Desde luego este es el primer acercamiento para iniciar el trayecto de formación para los docentes de la BENMAC, se ha puntualizado basándose en una amplia revisión documental y no está exento a reformularse según las necesidades de los docentes y del contexto institucional.

Cómo lo hemos caminado. Comunidades profesionales de aprendizaje para fortalecer procesos de formación de profesores

Como ya se mencionó, en un primer momento se ha realizado revisión documental del cual se han derivado diversos análisis de los programas de estudio tanto de educación básica como inicial.

En un segundo momento se analizaron algunas concepciones de los profesores las cuales se plasman en dos artículos: De la educación especial a la educación inclusiva. Concepciones de profesores y profesores en formación (Antúnez García & López Galván, 2019) y Educación Inclusiva ¿un lenguaje común en educación inicial?

Para efectos de llevar a cabo este proceso de formación hemos planteado hacerlo a través de Comunidades Profesionales de Aprendizaje estas se caracterizan por:

“Por estar *centrada en la visión de los profesores*, comparten interrogantes de modo continuo y reflexivo; *tener una visión centrada en la escuela*: según Pankake y Moller (2002) una CPA es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo; la *visión de comunidad escolar es más amplia*: Hargreaves (2008) entiende que las CPA son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes.” (Krichesky & Murillo Torrecilla, 2011)

Bajo esta mirada se trazará el trayecto de formación para docentes tratando de conformarnos como una comunidad profesional que puede hacer frente al reto de educar en y para la inclusión.

Discusiones, los cabos sueltos

Como profesionales reconocemos la importancia de seguir hablando sobre educación inclusiva, donde esta pueda ser una realidad para aquella población que situamos en vulnerabilidad, permitir que todos los alumnos aprenden y participen dentro de espacios dignos en convivencia y aprendizaje. Sin embargo, si esto fuera sencillo hace años lo hubiésemos logrado, hoy en día cada camino trazado debe caminarsse, valorarse y reformularse si es necesario.

Ainscow y Echeita (2010) nos puntualizan que la inclusión es un proceso, asumámoslo; busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, permitámoselos; precisa la identificación y la eliminación de barreras, eliminémoslas; pone

particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, prioricemos para todos.

La presente propuesta de trabajo tiene como finalidad compensar y apoyar el entendimiento sobre Educación Inclusiva, esperamos que las condiciones institucionales permitan llevarlo a cabo, pues los directivos establecen pautas de organización y administración que pueden facilitar u obstaculizar una idea; y además cada docente estará en condiciones diversas para poder aprender en colectivo.

Es necesario que las Escuelas Normales hagan frente al reto de ser escuelas inclusivas y desde luego formen a sus estudiantes para que den respuesta educativa a todos los alumnos.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación para el profesorado de la educación inclusiva*. Bélgica.
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación para el profesorado de la educación inclusiva*.
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Antúnez García, M., & López Galván, Y. A. (2019). De la educación especial a la educación inclusiva. Concepciones de profesores y profesores en formación . En J. López Velarde Calderón, & L. M. Aguayo, *Formación de Profesores y Desarrollo Educativo* (págs. 213-236). México: Taberna Librería.
- DOF . (2018). *Diario Oficial de la Federación*. México.
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 65-83.
- López Galván, Y. A., Córdova Serna, C. V., & Rodríguez Guevara, A. E. (2019). EDUCACIÓN INCLUSIVA ¿UN LENGUAJE COMÚN EN FORMACIÓN INICIAL? *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*.
- Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030* . UNESCO.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México.

SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México.

SEP. (2018). *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica*. México.

UNESCO. (2015). *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York.

UNESCO. (2017). *Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*. París.

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS

García Ocampo Eva Rosario
Universidad Latina, Campus Cuautla.
Profesora de la Universidad Latina Campus Cuautla.
eva91_35@hotmail.com

Título: “APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS “/ “APPLICATION OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE PROGRAM IN CHILDREN AGES 7-12”.

Línea temática: Práctica Docente y Educación Cultural.

Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en analizar los resultados de un Programa de Inteligencia Emocional aplicado en niños entre 7 y 12 años de edad de Educación Primaria del poblado de Huazulco, Municipio de Temoac, Morelos. La investigación tuvo un diseño cuasi experimental con dos grupos de comparación y con un alcance correlacional. Para la realización de la investigación se aplicó el Inventario Baron ICE: NA para medir el nivel de Inteligencia Emocional. Participaron 407 alumnos de nivel básico, de los cuales 264 corresponden al turno matutino y conformaron el grupo experimental y 143 alumnos del turno vespertino que conformaron el grupo control. El Programa de IE consistió en una serie de actividades que fomentaron el desarrollo de habilidades emocionalmente inteligentes, dotando a los niños de estrategias que les permitirá afrontar adecuadamente las exigencias del medio en el cual se desarrollan. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de IE de los niños del grupo experimental en comparación con los del grupo control. Se concluye que dicho programa es un método confiable que estimula e incrementa la creación de habilidades emocionalmente inteligentes entre niños de 7 - 12 años.

Palabras claves: inteligencia emocional, investigación cuasi-experimental, educación primaria, psicología, México.

Planteamiento del Problema

Desde que Daniel Goleman publicara su libro *Inteligencia Emocional* en 1995, el aprendizaje social y emocional se ha extendido a decenas de miles de escuelas en todo el mundo. Como dice Goleman (1995), hoy está generalmente admitido que los estudiantes estarán más dotados para la vida si en su programa de estudios, además de los soportes académicos, se incluye una preparación en los fundamentos de las aptitudes sociales y emocionales. En la actualidad, se puede encontrar que el sistema educativo se enfoca en el desarrollo de la inteligencia cognitiva en los alumnos, dejando a un lado la importancia de la educación emocional. Este estilo educativo aún sigue gobernando la gran mayoría de las escuelas, se basa en una noción restringida de la inteligencia que no toma en cuenta las distintas habilidades y destrezas que son mucho más importantes para la vida que el Coeficiente Intelectual.

Se propone la aplicación de un Programa de Inteligencia Emocional en niños de educación primaria con la finalidad de fomentar una educación emocional, dentro de su contexto educativo. Las emociones guían la conducta infantil, por lo tanto, es importante ayudar a los niños a gestionar sus emociones, identificándolas y expresándolas de manera que no sean perjudiciales para ellos mismos y para los demás. La educación emocional enfocará a los niños hacia un crecimiento integral logrando así conseguir un mayor bienestar de vida. Es por esto, que la presente investigación plantea la necesidad de incorporar al currículo escolar la educación emocional a nivel primaria, se propone trabajar desde el nivel básico en la educación de los estudiantes para así poder fomentar el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional se define como la capacidad que tiene una persona para actuar de manera inteligente ante una situación como resultado de un conjunto de habilidades, que son: el auto reconocimiento de emociones, el manejo de las emociones, la automotivación, el reconocimiento de las emociones en otros y el manejo de las relaciones con los demás (Goleman, 1995). Es decir, se refiere a la capacidad para manejar las emociones adecuadamente, conociéndolas, sintiéndolas y utilizándolas en el momento más oportuno, con la finalidad de resolver nuestras dificultades adecuadamente. No todos los individuos son capaces de manejar apropiadamente sus propias emociones, la falta de conocimiento para concientizarlas puede llevar al desarrollo de lo que Goleman denomina analfabetismo emocional, limitando el desarrollo adecuado de las esferas psicosociales. Las emociones, por lo tanto, forman parte de la individualidad y desarrollo personal, pero al mismo tiempo, el ser humano, de naturaleza social, está involucrado en un contexto del cual, depende en cierto grado, para crecer y aprender de los demás. Es entonces, cuando nos damos cuenta de que

las emociones juegan un rol dentro y fuera de la escuela. Los alumnos, al pasar gran parte de su vida dentro de las aulas, manifiestan un intercambio de emociones, socializando a su manera minuto a minuto, y teniendo como guía a su profesor, quien se vuelve un apoyo no sólo de conocimientos, sino también de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

Marco Teórico

Gardner explica sobre lo que para él significa inteligencia, se puede analizar que según a su criterio, la Inteligencia es una capacidad no innata, sin embargo, Goleman no solo investigó la teoría de Gardner, sino que busco a otros teóricos importantes dentro del campo de IE, como Salovey y Mayer quienes crearon su propio modelo de IE y sirvieron como base fundamental para la creación del propio modelo de IE de Goleman. Dentro de este modelo se pueden encontrar los 5 ejes que lo integran:

1. Autoconocimiento emocional
 - a) Reconocer una emoción cuando sucede
 - b) Monitoreo de emociones de momento a momento
2. Manejo de emociones
 - a) Manejo de emociones para que sean apropiadas
 - b) Habilidad para calmarse a sí mismo
 - c) Habilidad de sacudir emociones desenfrenadas como la ansiedad, tristeza o irritabilidad
3. Auto motivación
 - a) Guía de las emociones hacia una meta
 - b) Retraso de la gratificación y control de impulsos
 - c) Habilidad para entrar en un estado de relajación
4. Empatía
 - a) Conciencia empática
 - b) Sintonización de lo que otros quieren o necesitan
5. Manejo de las relaciones
 - a) Habilidad para manejar las emociones propias y las de otros
 - b) Interacción acorde con los demás

Según Mayer (1997), aunque es muy diferente estar consciente de los sentimientos y el intentar transformarlos, el simple hecho de tomar conciencia sobre un sentimiento negativo conlleva al individuo a querer cambiarlo. Una vez que el individuo toma conciencia de lo

que siente, puede evaluar la situación de diferente manera, puede decidir qué hacer, puede dejar a un lado lo negativo y transformar su estado de ánimo, llevando a que la situación cambie.

Dentro del ámbito educativo, la IE se convierte en una herramienta aliada al profesorado, no sólo para educar a los niños dentro del ámbito racional o cognitivo, sino que trasciende al conocimiento y manejo de las emociones de manera adecuada dentro de los salones de clases. Tal y como lo dice Bisquerra (2012), el desarrollo de la IE no sólo garantiza el bienestar individual de las personas, sino que tiene un efecto directo en los comportamientos de riesgo o disruptivos en aquellos que tienen dificultades con su comportamiento, y al mismo tiempo, beneficia a todas las personas, sin importar su raza, cultura, sexo, etc.

Por lo tanto, la IE se crea como una manera de formar a niños más dotados (Goleman, 1995), en donde cada individuo, ya sea por su contexto de desarrollo o por personas que funcionan como sus guías, aprenden a manejar sus propias emociones, y así utilizarlas de forma acorde a lo que se pretende resolver, potencializando las habilidades humanas que lo llevarán a alcanzar sus metas individuales, generando al mismo tiempo un buen desempeño dentro de su entorno familiar, social y laboral. En algunos países el término de IE es conocido y aplicado, sin embargo, en México, existen pocas asociaciones que se dedican a trabajar con este término, dándole mayor énfasis dentro de la Psicoterapia Infantil, dejando fuera el entorno educativo, teniendo planteles en donde aún se insiste en desarrollar habilidades académicas. El Programa de Inteligencia Emocional (PIE) que se aplicó para esta investigación fue desarrollado por Garmendia-Iturrioz (2008). El PIE está dirigido a la Educación Básica o nivel Primaria y sus actividades están diseñadas de acuerdo con la edad de los niños, de tal manera que se pueden dividir por grupos de edad. El primer grupo de actividades está dirigido a niños de 7 a 8 años, el segundo es para niños entre 9 y 10 años y el último grupo comprende las edades de 11 a 12 años.

La realidad es que cada vez más niños comienzan la escuela en crisis, las causas son infinitas, pueden variar desde conflictos personales hasta las esferas sociales. La enseñanza de diferentes habilidades emocionales potencializa el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en los niños y con ello se logra un mayor bienestar y asertividad en su entorno (Mayer y Salovey, 1997).

Metodología

La investigación es de corte cuantitativo, de tipo transversal y con un diseño cuasi experimental con pre-test /post-test, y tiene un alcance correlacional.

Participaron 407 alumnos de nivel básico en total, de los cuales 264 pertenecen al turno matutino (131 niños y 133 niñas) y 143 al turno vespertino (74 niños y 69 niñas), todos ellos comprendidos entre las edades de 7 – 12 años. Los criterios de inclusión fueron que los niños: a) estuvieran cursando regularmente Educación Primaria, b) contaran con el consentimiento informado de sus padres o tutores legales para participar en el estudio, c) se encontraran presentes en los días de evaluación y aplicación de programa. Como criterios de exclusión se consideraron los siguientes: a) no se incluyeron niños menores a los 6 años, ni mayores a los 12 años, b) aquellos padres de familia que no estuvieron de acuerdo con la aplicación del programa.

Instrumentos

Inventario Baron ICE: NA. El instrumento fue estandarizado en población latinoamericana. Se utilizó el Baron ICE: NA en su forma abreviada, el cual contiene 30 ítems y usa una escala de tipo Likert de cuatro puntos, los participantes evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuestas: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo” (ver Apéndice A). Para la obtención de la puntuación del inventario se suma la puntuación según las respuestas en donde "Muy rara vez" tiene 1 punto, "Rara vez" tiene 2 puntos, "A menudo" tiene 3 puntos y "Muy a menudo" tiene 4 puntos. Los puntajes elevados entre 90-150 puntos, indican niveles elevados de IE mientras que los puntajes por debajo de los 90 puntos indican niveles de baja IE. La puntuación obtenida se interpreta de acuerdo con los siguientes rangos (ver Tabla 1):

Tabla 1. Rangos de interpretación del Inventario Baron ICE: NA

Rangos	Pautas de interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120-129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110-119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90-109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80-89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70-79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Fuente: Baron, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Estandarizado por: Ugarriza-Chávez, N., y Pajares-Águila, L. (2005)

El coeficiente de confiabilidad obtenido mediante el método test-retest oscila entre .77 y .88. La Tabla 1 presenta los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la forma abreviada por grupos de edad y sexo.

Tabla 2. Coeficientes de consistencia interna del Inventario Baron ICE: NA – Forma abreviada

	7 a 9 años	10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 18 años
Varones				
Intrapersonal	.23	.41	.46	.56
Interpersonal	.58	.58	.58	.58
Adaptabilidad	.67	.72	.74	.72
Manejo del estrés	.65	.62	.70	.67
C.E. Total	.66	.72	.70	.77
Mujeres				
Intrapersonal	.27	.46	.47	.58
Interpersonal	.50	.60	.59	.58
Adaptabilidad	.65	.70	.72	.80
Manejo del estrés	.66	.72	.72	.71
C.E. Total	.64	.73	.73	.73

Fuente: Baron, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Estandarizado por: Ugarriza-Chávez, N., y Pajares-Águila, L. (2005)

APGAR Familiar. Es un instrumento diseñado por Smilkstein (1978), el cual evalúa el estado funcional de la familia. El APGAR Familiar evalúa cinco funciones básicas de la familia: Adaptación, Participación, Gradiente de Recurso personal, Afecto y Recursos. Este instrumento se divide en dos cuestionarios, de los cuales uno se aplica en padres de familia y el otro en niños. El primero de ellos evalúa la funcionalidad de la familia según los padres, consiste en nueve ítems con las siguientes opciones de respuesta: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Los rangos de interpretación se clasifican en cuatro niveles de funcionalidad, entre ellos: función familiar normal (de 17-20 puntos), disfunción leve (de 16-13 puntos), disfunción moderada (de 12-10 puntos) y disfunción severa (de 9 puntos o menos). El segundo cuestionario es aplicado en niños, el cual consta de cinco ítems y se responde con una de las siguientes opciones: casi siempre, algunas veces y casi nunca. Este

cuestionario arroja tres niveles de funcionalidad, los cuales se obtienen a través de la suma de las puntuaciones de los ítems. Los tres niveles de funcionalidad son: función familiar normal (de 7-10 puntos), disfunción moderada (de 4-6 puntos) y disfunción severa (de 0-3 puntos). El APGAR Familiar se aplicó en múltiples investigaciones, mostrando índices de confiabilidad que oscilaban entre 0.71 y 0.83 (ver Apéndice B).

Procedimiento

La presente investigación se desarrolló en dos Instituciones Educativas de nivel primaria, las cual fueron seleccionadas por disponibilidad. Las escuelas primarias José María Morelos y Pavón (turno matutino) conformó el grupo experimental, mientras que la escuela primaria Leona Vicario (turno vespertino) conformó el grupo control; ambas se sitúan en una zona rural del poblado de Huazulco, municipio de Temoac, Mor.

Inicialmente, se buscó autorización por parte de las autoridades correspondientes (director de la escuela y padres de familia) para el desarrollo de la presente investigación. Una vez obtenidos los permisos pertinentes para el desarrollo del presente estudio, se convocó a una reunión con los profesores responsables de los grupos seleccionados, y se les facilitó un informe detallado sobre los objetivos del mismo. En esta reunión se les entregó a los profesores la carta de consentimiento informado para la participación de los niños y el cuestionario del APGAR Familiar, el cual debía ser contestado por los padres de familia de los participantes y por los niños. Al final, decidieron participar en el estudio un total de 407 niños. Posteriormente, se conformaron dos grupos (experimental y control). Los 264 niños pertenecientes al turno matutino conformaron el grupo experimental y los 143 niños del turno vespertino formaron parte del grupo control.

La primera fase del estudio consistió en la evaluación de la IE con la aplicación de un pre-test, de Baron ICE: NA. Al mismo tiempo, se aplicó el APGAR Familiar, el cual mide el nivel de funcionalidad familiar, este test se realizó de manera colectiva dentro del aula en el horario habitual de clases en una única oportunidad. La segunda fase del estudio consistió en la aplicación del PIE, el cual se llevó a cabo en sesiones diarias de una hora aproximadamente por cada grupo. El programa se llevó a cabo durante 12 semanas, tomando en cuenta días festivos y no laborales, haciendo un total de 130 horas (ver Apéndice E). Se hace hincapié que se realizaron de dos a tres sesiones por día con sus respectivos grupos. Al finalizar el PIE se utilizaron cuatro semanas para la aplicación del inventario de Baron ICE: NA post-tratamiento para el turno matutino y vespertino.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS versión 23.0. Se realizó una prueba U de Mann-Whitney para comparar los valores del APGAR familiar de padres y de niños entre el grupo control y el grupo experimental. Se utilizó una prueba t para muestras independientes para analizar la puntuación promedio del Inventario Baron entre los grupos. Se realizó la prueba de Kruskal–Wallis y ANOVA de una vía para explorar con más detalle las diferencias entre los subgrupos de edad tanto en el grupo control como en el grupo experimental en las puntuaciones del APGAR y del Inventario Baron. Para comprobar el efecto del programa se empleó una prueba t de medidas repetidas en cada grupo, comparando las puntuaciones obtenidas en el Inventario Baron antes y después del tratamiento. La significación estadística adoptada fue $p < .05$.

Resultados

No existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el APGAR familiar para niños ($U = 17574$, $p = 0.198$), aunque el APGAR familiar para padres fue mayor en el grupo experimental respecto al grupo control ($U = 16360.5$, $p = 0.02$). La prueba estadística Kruskal–Wallis muestra que no existen diferencias significativas entre los tres subgrupos de edad del grupo experimental tanto en el APGAR familiar para niños ($\chi^2(2) = 1.96$, $p = .38$) como para padres ($\chi^2(2) = 1.76$, $p = 0.42$). Tampoco existen diferencias significativas entre los tres subgrupos de edad del grupo control en el APGAR familiar para niños ($\chi^2(2) = 5.23$, $p = 0.07$) ni para padres ($\chi^2(2) = 0.24$, $p = 0.89$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Características clínicas y sociodemográficas de los grupos.

	Grupo control			Grupo experimental		
	7 a 8 años	9 a 10 años	11 a 12 años	7 a 8 años	9 a 10 años	11 a 12 años
Sexo (masculino/femenino)	19/26	27/22	28/21	53/52	49/53	30/27
Edad	7.62	9.57	11.31	7.49	9.47	11.39
APGAR para niños	2.29	2.51	2.63	2.30	2.45	2.47
APGAR para padres	2.67	2.71	2.63	2.89	3.01	2.75

En la Tabla 4 se observan las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo control en el Inventario Baron al inicio del tratamiento. No existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental ($t = 0.46, p = .65$). Al comparar los dos grupos por rangos de edad se observa que no existen diferencias significativas en niños de 7 a 8 años ($t = 0.78, p = .35$), al igual que en los niños de 9 a 10 años ($t = 0.03, p = .97$) y de 11 a 12 años ($t = -0.042, p = .97$). Tampoco hubo diferencias significativas entre los diferentes subgrupos de edad en el mismo grupo experimental [$F(2,401) = 0.305, p = 0.74$] así como en el grupo control [$F(2,401) = 0.388, p = 0.69$].

Tabla 4. Puntuaciones del Inventario de Baron pre-tratamiento

Subgrupos	Grupo control			Grupo experimental		
	N	M	DT	N	M	DT
7-8 años	45	64.09	16.37	105	67.07	23.20
9-10 años	49	65.24	15.25	102	65.34	17.34
11-12 años	49	67.29	12.44	57	67.18	14.21

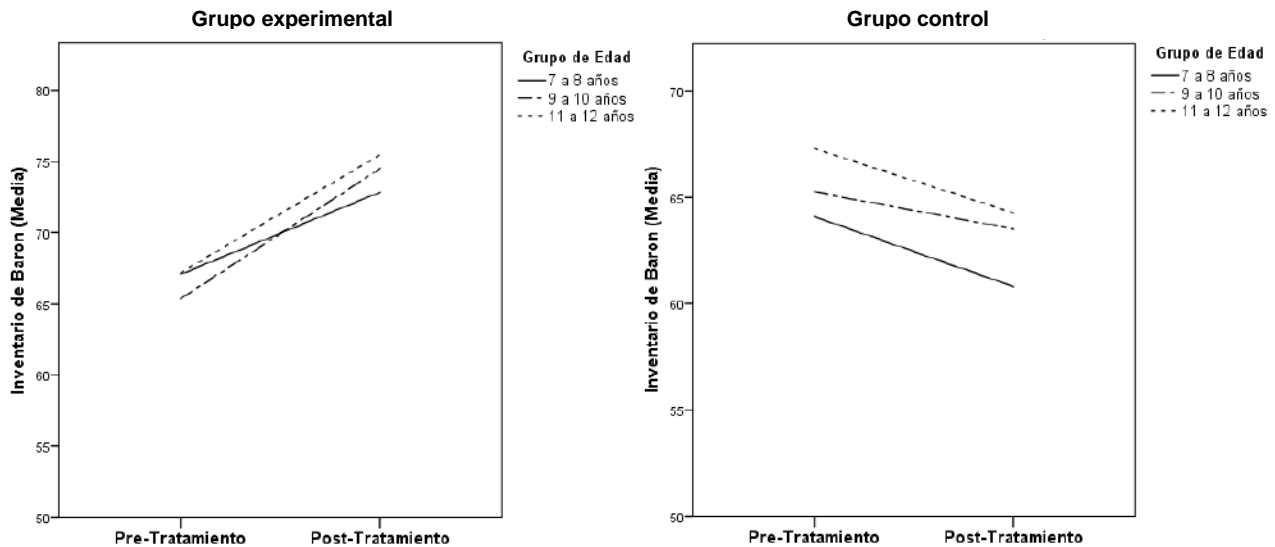
En la Tabla 5 se observan las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo control en el Inventario Baron después del tratamiento. Las puntuaciones del grupo experimental son significativamente mayores respecto al grupo control ($t = 7.28, p < 0.01$), existiendo diferencias significativas en los niños de 7 a 8 años ($t = 4.16, p < 0.01$), de 9 a 10 años ($t = 4.46, p < 0.01$) y de 11 a 12 años ($t = 4.36, p < 0.01$). No hubo diferencias significativas entre los diferentes subgrupos de edad del mismo grupo experimental ($F(2,401) = .69, p = .51$) así como del grupo control ($F(2,401) = .708, p = .49$).

Tabla 5. Puntuaciones del Inventario de Baron post-tratamiento

Subgrupos	Grupo control			Grupo experimental		
	N	M	DT	N	M	DT
7-8 años	45	60.80	17.10	105	72.84	15.89
9-10 años	49	63.51	18.61	102	74.50	11.50
11-12 años	49	64.27	13.85	57	75.47	12.58

Al comprobar el efecto del programa se observa que el grupo experimental mostró un aumento significativo de la IE posterior al tratamiento ($t = -7.53, p < .01$), existiendo diferencias significativas en los niños de 7 a 8 años ($t = -3.38, p < 0.01$), de 9 a 10 años ($t = -5.02, p < 0.01$) y de 11 a 12 años ($t = -6.87, p < 0.01$). En cambio, el grupo control mostraron un decremento significativo de la IE posterior al tratamiento ($t = 4.20, p < .001$), existiendo diferencias significativas sólo en los niños de 7 a 8 años ($t = 2.86, p < 0.01$) y de 11 a 12 años ($t = 2.85, p < 0.01$) (Ver Figura1).

Figura 1. Puntuación en el Inventario de Baron pre-tratamiento y post-tratamiento.



Control inicio con una media de 65.86 y terminó con una media de 62.86 después de la aplicación del post test, mostrando un decremento de la IE, sin embargo se mantiene dentro del mismo rango de IE deficiente, por lo tanto, se demuestra que la aplicación de un programa enfocado en la IE incrementa las habilidades de la IE, mientras que la falta de aplicación puede generar una leve disminución de la misma. Asimismo, se puede observar que la edad dentro de ambos grupos no es un predictor de la capacidad de IE al no mostrar una diferencia significativa, pues todos los grupos de edad dentro del grupo experimental tuvieron un incremento en su puntuación, y los grupos de edad de entre 7- 8 años y de 11- 12 años dentro del grupo control tuvieron un descenso de sus puntuaciones.

Discusión y Conclusiones

La investigación descrita a lo largo de esta tesis nace del interés por conocer el término de IE y el efecto que tendría la aplicación de un PIE en los estudiantes de educación básica. La finalidad de esta investigación fue estimular, potencializar y consecuentemente incrementar la IE en niños entre 7-12 años.

En virtud de los resultados obtenidos del pre y postest del Inventario Baron ICE: NA y tras la realización del PIE basado en el modelo de IE de Goleman (1995) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

Los alumnos del turno matutino, que conformaron el grupo experimental, mostraron un incremento general de las habilidades emocionalmente inteligentes, como son las habilidades intrapersonales (reconocimiento y monitoreo de las emociones), interpersonales (empatía, sintonización con lo que otros quieren o necesitan), adaptabilidad (interacción acorde con los demás) y manejo del estrés (habilidades de retraso de la gratificación, control de impulsos y habilidades para entrar en un estado de relajación). En suma, los resultados de la presente investigación de tesis son consistentes con otros estudios (Ruiz-Aranda et al., 2012; Páez-Cala y Castaño, 2015; Ferrándiz-García y Celdrán-Baños, 2012; Soledad-Acosta et al., 2012; Castillo y Greco, 2014; Suarez y Mendoza, 2008; Libre-Guerra et al., 2015; López-Bayas, 2014; Berger et al., 2014) que utilizan a la IE dentro de un contexto escolar.

Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que los niños si lograron adquirir y aprendieron a desarrollar y controlar sus emociones a través de las actividades con las cuales se trabajó en los diferentes grupos de edad.

Respecto a los instrumentos utilizados en la presente investigación, el Inventario Baron ICE: NA permitió determinar el grado de nivel de IE que presentaban los niños previamente a la aplicación del Programa y posterior a su aplicación. En cambio, el APGAR Familiar se utilizó con la finalidad de analizar el grado de funcionalidad del sistema familiar como un predictor para una IE elevada y estable, sin embargo, no se presentaron diferencias significativas tanto en los niños como en los padres de familia, lo que permitió al estudio partir de características emocionales y funcionales iguales.

A partir de los resultados es posible pensar que la funcionalidad familiar no es una variable importante ni determinante para el desarrollo de una IE estable a futuro, pues pese a que los resultados obtenidos a través de la aplicación del APGAR tanto en los niños como en los padres de familia, eran completamente disfuncionales, los niños a los cuales se les aplicó el PIE, elevaron sus habilidades y capacidades de control emocional, por lo tanto, la funcionalidad del sistema familiar puede no estar relacionado con la IE ni tampoco ser determinante para su desarrollo a futuro.

En la presente investigación de tesis, no se evaluó el rendimiento académico en los estudiantes, lo que si se observó fue que los niños con mayor maduración de sus procesos psicológicos, es decir, aquellos niños que fueron más activos, participativos y tenían un pensamiento más abstracto que los otros niños de su grupo de edad, realizaron las actividades del programa con mayor facilidad y sirvieron como guías para los otros niños.

Acerca de la teoría que respalda a los resultados es importante enfatizar que tras la realización del PIE se pudo observar diferentes comportamientos y respuestas en cuanto al desarrollo

emocional en el niño. Salovey, Mayer, Daniel Goleman, Vygotsky y Piaget coinciden en que la madurez cognitiva es esencial para que el niño llegue a un proceso psicológico emocionalmente alto (nivel de IE alta). En otras palabras, los niños que se encontraban dentro de un mismo grupo de edad, pero con procesos psicológicos más integrados, fueron los niños que mostraron mayor facilidad para desarrollar las actividades del programa.

Goleman hace hincapié a la necesidad que hay para regular las emociones a través de la psicoterapia o medicación, cuando éstas llegan a desbordarse, ya que pueden ser emociones desmesuradas y perjudiciales para el bienestar del individuo. De aquí irradia la necesidad de enseñarles a los niños el grado apropiado de regulación de una emoción.

REFERENCIAS

- Baron, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona, España: Paidós.
- Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: educación primaria, 1er ciclo, 6-8 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: educación primaria, 2do ciclo, 8-10 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: educación primaria, 3er ciclo, 10-12 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Lantieri, L., y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, España: Aguilar.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Organización Mundial de la Salud. (2011) *Informe de la evaluación del sistema de salud mental en México utilizando el instrumento de evaluación para sistemas de salud mental de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/who_aims_country_reports/who_aims_report_mexico_es.pdf

BIENESTAR Y DESARROLLO HUMANO SEGÚN LAS PRIORIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Arturo Aguilar Villegas

Lucía Rodríguez Guzmán

Ma Lourdes Vega Varela

Profesores de la Escuela Normal Oficial de León, Guanajuato, México
luciarg@prodigy.net.mx

Ponencia 4º Congreso Nacional de Educación Normal

Línea temática: 12. Práctica Docente y Educación Cultural

Resumen

Estudio exploratorio realizado en la Escuela Normal Oficial de León, Guanajuato, con el propósito de identificar, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas, el papel de la educación como formadora de capacidades para promover el bienestar subjetivo de las personas. La metodología se llevó a cabo en dos fases: en la primera participaron 110 estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria (ciclo 2014-15) y, en la segunda se involucraron 21 alumnos del tercer semestre (ciclo 2019-20). En ambos casos, se aplicó la misma escala que incluye 11 opciones para elegir las cuatro que se juzgan más importantes en el marco del bienestar que se debe promover mediante la educación. Los principales hallazgos que coinciden en la ponderación recibida en ambas fases de aplicación fueron: “Participar e influir en la sociedad” y “Tener y desarrollar un proyecto de vida propio”. En cambio, los estudiantes del ciclo 2019-2020 aludieron a vertientes diferentes del bienestar subjetivo: “Gozar de buena salud” y “Conocerse a sí mismo y tener vida interior”. Por lo anterior y, dada la creciente incidencia de actos violentos que afectan a la población estudiantil, se propone dar continuidad al presente trabajo, incluso hacerlo extensivo a otras Normales del país.

Palabras Clave: Bienestar Subjetivo, Desarrollo Humano, Estudiantes de Licenciatura, Formación Docente

1. Introducción

En México tal como se observa en la mayoría de los países, los esfuerzos por avanzar hacia los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030, permiten dirigir la reflexión al desarrollo humano como parte de un compromiso socioambiental que se piensa desde ahora, para garantizar el bienestar de las generaciones futuras.

Los discursos educativos actuales y algunos planteamientos de la política social mencionan con frecuencia lo relativo a elevar el bienestar de la población, a fin de contribuir así al desarrollo del país.

En este panorama la educación es invocada nuevamente como factor de movilidad social, aunque a menudo el empleo, el ingreso y la satisfacción material, de acuerdo con los parámetros de consumo promedio para cubrir las necesidades básicas, no son elementos que garanticen per se una vida feliz y plena, con un proyecto propio y en un entorno mediado por el reconocimiento, la participación y el respeto a la dignidad y los derechos humanos. De igual forma, un bienestar elevado supondría buena salud biopsicosocial en los niveles personal, socioambiental y comunitario. En otras palabras, el bienestar implica un proceso multidimensional y multirreferencial, cuya indagación pudiera progresivamente vislumbrarse desde una mirada más holística e integral.

La temática referente al binomio educación y bienestar da para muchas reflexiones, por lo que solo se pretende, por lo pronto, iniciar un abordaje a nivel exploratorio y descriptivo.

1.1 Planteamiento del problema

Uno de los propósitos del presente trabajo consistió en identificar, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas, el papel de la educación como instancia que contribuye a la formación de capacidades para promover bienestar subjetivo en las personas.

Entre otras interrogantes que han ido surgiendo, destacó una que pretendía involucrar a los futuros educadores desde su propia identidad y a partir del imaginario de lo educativo que van construyendo en sus primeros años de formación docente, por lo mismo se les interrogó sobre ¿cuáles capacidades que promueven el bienestar subjetivo se pueden formar mediante la educación?

2. Marco Teórico

En el Informe sobre Desarrollo Humano se reitera el derecho a la educación (PNUD, 2014), y lo relativo a las vulnerabilidades que se han agudizado en años recientes tal como muestran los indicadores de pobreza multidimensional, desigualdad de género, salud, educación, inseguridad personal y medio ambiente, entre otros. Por tanto, el objeto de estudio suscitó un primer acercamiento al Índice de Desarrollo Humano reconocido a nivel mundial. Sen y Kliksberg (2007), exponen una realidad que comparten los países latinoamericanos, donde se hace un llamado urgente a la búsqueda soluciones valiosas para garantizar el bienestar.

A partir del estudio: “El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno”, se afirma que formar capacidades para el bienestar subjetivo fortalece el derecho a la educación (Castillo y Contreras, 2014).

Por otra parte, las bases teóricas de la complejidad dan cuenta de una conciencia planetaria en continua expansión, que a la vez pugna por heredar a las próximas generaciones un mundo con las condiciones de vida indispensables para el desarrollo del potencial humano, por tanto, la educación formal tiene una magna labor en los años venideros y, más que nunca, los objetivos de la Agenda 2030 son en extremo pertinentes para la sustentabilidad en todas las dimensiones imaginables.

Sin lugar a duda, los tiempos actuales marcados por la violencia e inseguridad, parecen más catastróficos y menos favorables para promover grandes transformaciones con base en la educación. No obstante, las crisis abren puertas a la esperanza y tal vez sea tiempo de volver a llevar a las aulas normalistas la pedagogía de la esperanza y el vasto legado pedagógico que devuelva una educación para la libertad y el bienestar en el sentido plenamente humano.

Las instituciones dedicadas a la formación inicial de docentes están incursionando en los planos más altos de la política educativa y con justa razón, pues el profesorado ha tenido un papel destacado en la historia mexicana (Rockwell y Roldán 2010). En todos los momentos históricos, la formación de los ciudadanos pasa por la influencia educadora de los profesores de nivel básico, en quienes recae un compromiso ético a favor de la sustentabilidad socioambiental.

3. Metodología

Estudio descriptivo que se pretende sea longitudinal a partir del año 2020, aunque dada la complejidad y el alcance de los indicadores, en este caso se aborda únicamente como parte de un estudio exploratorio que se condujo en dos fases temporales distintas; una primera en la que participaron 110 estudiantes de los tres primeros años de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de León (ciclo escolar 2014-2015); y, una segunda etapa que inició en el 2020 con el involucramiento de un grupo de 21 alumnos del tercer semestre de la misma carrera.

Con el propósito de recabar información que se pudiera comparar, se adoptó la versión chilena de la encuesta difundida en la Revista Humanum (Castillo y Contreras 2014). Este procedimiento metodológico permitió anticipar algunas comparaciones, al mismo tiempo que generó nuevas interrogantes y posibilidades posteriores de indagación.

La primera parte de la escala consta de 11 opciones para elegir cuatro del siguiente listado:

Gozar de buena salud.

Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas.

Conocerse a sí mismo y tener vida interior.

Conocer y comprender el mundo en que se vive.

Experimentar placer y emociones.

Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza.

Participar e influir en la sociedad.

Tener vínculos significativos con los demás.

Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos.

Tener y desarrollar un proyecto de vida propio.

Sentirse seguro y libre de amenazas.

En el rubro de seguridad libre de amenazas, a fin de detectar situaciones de violencia que afectan la vida cotidiana del alumnado dentro de la escuela y en el entorno, se solicitó relataran situaciones significativas a nivel personal. Los resultados derivados de tal apartado se presentan de manera selectiva y atendiendo los criterios de magnitud y gravedad.

4. Resultados

La información que registró mayor frecuencia en la primera fase del estudio se concentró en los cuatro indicadores que se mencionan a continuación, los cuales fueron seleccionados por la mayoría de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria:

- 1° *Conocer y comprender el mundo en que se vive.*
- 2° *Participar e influir en la sociedad.*
- 3° *Tener y desarrollar un proyecto de vida propio.*
- 4° *Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos.*

Ahora bien, la tendencia observada en los estudiantes que integran actualmente uno de los grupos del tercer semestre de la misma Licenciatura en el ciclo 2019-2020, alude a una ponderación distinta de los aspectos enunciados con anterioridad:

- 1° Conocerse a sí mismo y tener vida interior.
- 2° Participar e influir en la sociedad.
- 3° Gozar de buena salud.
- 4° Tener y desarrollar un proyecto de vida propio.

Al interrogar a los jóvenes en una sesión de discusión acerca de los motivos por los que habían indicado en primer lugar la opción de “Conocerse a sí mismo y tener vida interior”, los estudiantes comentaron que desde sus apreciaciones, antes de intentar indagar el conocimiento de la realidad circundante se debe tener como punto de partida el conocimiento de sí mismo y de su identidad individual como futuros docentes, para después incursionar en el estudio del componente socioemocional que deberán fortalecer en los alumnos. Esto tiene que ver con autocontrol, autoestima, autonomía y bienestar de cada persona según sus circunstancias vitales.

Los datos más relevantes que reclaman atención fueron las declaraciones relativas a las diversas formas de violencia que limitan el bienestar de los y las jóvenes normalistas.

Algunas de sus palabras textuales a continuación se transcriben.

AC: “El vivir lejos de la escuela presenta un riesgo que se tiene que correr todos los días, ya que en mi caso tengo que tomar hasta tres camiones para poder trasladarme (...). El día de hoy estuve cerca de ser asaltada en un terreno baldío, tuve que correr para encontrar a alguien que me acompañara (...), y esperar a que el motociclista que intentó dañarme se alejara del lugar, me asusté mucho, pero pude actuar rápido previniendo así el asalto”.

Cabe mencionar que la joven llegó tarde a la clase por lo acontecido. Tal suceso motivó la decisión de reactivar el presente proyecto en la Escuela Normal, a fin de detectar

situaciones de acoso y hostigamiento que se puedan hacer visibles en una investigación relacionada precisamente con el bienestar de los docentes en formación.

NEB: “En el contexto de la escuela me he sentido insegura (...), por los robos de mochilas y pertenencias, es por eso que cuando tomo el camión me siento preocupada o angustiada (...)”.

EHR: “La inseguridad sinceramente me da miedo, es algo a lo que todos estamos vulnerables (...)”.

ARB: “Desde hace meses en el estado de Guanajuato se ha vivido una ola de violencia sin precedentes, he observado en periódicos, revistas, programas radiofónicos y televisivos en donde nos muestran una perspectiva diferente y real sobre los crímenes que estamos viviendo”.

EMJRR: “Para comenzar es necesario comentar que tengo un miedo o inseguridad de caminar sola en la calle, de lo cual lucho diario porque no me queda de otra, pero por eso mismo es camino muy rápido (...) Acostumbro irme a mi casa en camión, llego a las 10 pm y todavía tengo que caminar 10 minutos para llegar a una de esas calles por las que tengo que pasar (...) (la informante relata un suceso desagradable que le resulta significativo por el malestar provocado en su persona).

NAHH: “Desafortunadamente la mayoría de los casos se quedan impunes, por esto que muchas personas no denuncian a su agresor o deciden tomar justicia por su propia mano”.

Otra informante narró un acto de violencia física del que fue objeto en la feria de León: “Corrí como pude entre la gente y les grité muchas cosas. Me sentí mal, incómoda, insegura, con ganas de llorar, furiosa”. “La inseguridad que se vive en México ha llegado a tal punto que se ha normalizado; lo vemos como algo frecuente, lo cotidiano (...) no puedes tener o sentir empatía, ya hasta después que le pasa algo a ti o a un familiar te hace ver las cosas con mayor claridad. (De lo contrario) te haces parte de la “normalización” que se ha establecido”.

FIMR: “(...) en ocasiones siento miedo, me siento insegura cuando voy camino a la escuela. Nos podemos volver blanco fácil al ir caminando por las calles, solas, con mochila y demás (...)”. “La situación por la que pasa el Estado nos lleva a estar siempre alertas y dudar de cualquier persona (...)” (el subrayado es parte del mismo texto escrito recuperado en la cita).

Las chicas narraron situaciones desagradables que han alterado su tranquilidad y que derivan de agresiones verbales, palabras humillantes, manoseos y persecuciones.

5. Discusión y conclusiones

La inclusión del bienestar subjetivo y las capacidades para propiciarlo representan aspectos inherentes a la formación humana que promueven las instituciones educativas, donde la familia y la escuela juegan un papel relevante como agentes de socialización de los niños y jóvenes.

Una cuestión de la máxima relevancia consiste, por tanto, en apreciar el modo en que el sistema escolar pudiera contribuir a la formación de capacidades para el bienestar subjetivo como parte de la educación integral. En esto las instituciones formadoras de docentes tienen una prospectiva de gran alcance, dado que generan espacios de reflexión para la intervención socioeducativa de los futuros educadores.

Si bien cada grupo tiene su propia fisonomía, tal parece que la dimensión temporal imprime bifurcaciones, incertidumbre y una visión distinta de la realidad; sin embargo, las voces de los estudiantes y sus percepciones múltiples de una educación promotora del bienestar, en este caso, aporta elementos para la inclusión de tales tópicos en la propuesta curricular de formación inicial de docentes.

Más que nunca hace falta una educación para la vida, donde el bienestar subjetivo y el desarrollo humano de los futuros maestros constituyen hallazgos en torno al binomio educación-bienestar.

La pertinencia, relevancia, factibilidad e implementación de proyectos que apunten al bienestar integral como eje de intervención en las prácticas docentes, pudiera complementarse con la incorporación transversal de tales temáticas en los diferentes cursos de los planes de estudio de las Escuelas Normales.

En consonancia con lo expresado por los jóvenes en el presente ciclo escolar, y pese a la subjetividad propia de la noción de bienestar, la educación tendría que ganar espacios de incidencia para favorecer la autorreflexión, el autoconocimiento, el autoexamen crítico y la introspección que a decir por Moran (2001) conduce a la práctica de una ética de la comprensión, tan importante hoy en día para la coexistencia y la convivencia pacífica.

En el estudio chileno citado en esta ponencia, un resultado relevante fue identificar las capacidades cuyo desarrollo es prioritariamente una tarea del sistema escolar para “poder participar e influir en la sociedad”. Esto coincide totalmente con los datos identificados en los estudiantes normalistas guanajuatenses, lo que hasta cierto punto es explicable al entender la docencia como una de las profesiones de mayor impacto social.

Los resultados obtenidos revelan parte de la subjetividad, emociones, preocupaciones y afectos de los futuros docentes. Uno de los rubros que ameritan atención es el concerniente a tener y desarrollar un proyecto de vida propio, sujeto a la impredecibilidad a largo plazo que conlleva riesgos, pero donde cada estrategia elabora un escenario de acción examinando certezas, incertidumbres, probabilidades e improbabilidades, azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el camino. Los jóvenes, en este sentido,

tendrán que lidiar con lo incierto e inestable, con las ambivalencias y ambigüedades propias de los tiempos actuales, pero lo importante de acuerdo con los teóricos es desarrollar ciertas capacidades como la resiliencia, el empoderamiento, el pensamiento crítico, la autonomía, la libertad de elección biográfica y la confianza en el futuro que se ha ido perdiendo al igual que la confianza en los otros. De acuerdo con Morin (2001), la conciencia de la complejidad humana implica tener apertura subjetiva (simpática) hacia los demás y una interiorización de la tolerancia, donde comprender es también aprender y reaprender de manera permanente.

Sin embargo, se detectan aspectos que los estudiantes dejan al margen entre las prioridades de la educación del futuro, por ejemplo: “sentirse parte de la naturaleza” que alude a las cuestiones ambientales tan vinculadas con el desarrollo humano sustentable y las perspectivas actuales de la educación. Cabe reiterar que lo socioambiental debe recuperar centralidad en el nuevo currículo de formación de profesores, esto en consonancia con la Agenda 2030 y la urgencia de aplicar una verdadera ecopedagogía y educación para la sustentabilidad (Gadotti, 2003, Leff, 2009; Colom, 2000; Rodríguez y Aguilar, 2019, entre otros).

Uno de los datos más inesperados y sorprendentes es que los actuales estudiantes otorgan importancia al hecho de gozar de buena salud, en tanto aspecto vital para la inclusión educativa, ya que sin promoción de la salud escolar se limita la capacidad de acción y la calidad de vida de las personas. Además, la salud laboral del profesorado es otro campo de gran trascendencia para el bienestar docente, que cada vez adquiere mayor visibilidad en todo el mundo (Rodríguez, 2012; Marchesi y Díaz, 2007). Con base en investigaciones de gran alcance, la promoción de la salud escolar y la educación para la paz y la no violencia deben ser puntos nodales en la formación de los nuevos docentes.

El desarrollo del bienestar subjetivo tiene clara resonancia en la cultura escolar, por ello es necesario poner atención a estos hallazgos e integrarlos al debate educativo actual, ya que son parte de los desafíos del trabajo docente.

Asimismo, las voces de los estudiantes que demandan sentirse seguros y libres de amenazas, es un llamado a la intervención indispensable para garantizar bienestar con apego al respeto de los derechos humanos fundamentales (Guichot, 1996).

Por lo anterior, bienestar subjetivo y formación de profesores en tiempos de violencia e inseguridad, pudiera constituir uno de los tópicos a profundizar en etapas posteriores del mismo trabajo.

Con esta etapa iniciada en el ciclo escolar 2019-2020, se pretende dar continuidad al estudio mediante múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas, poniendo especial interés a la perspectiva de la educación comparada intergeneracional.

REFERENCIAS

- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. PNUD, UNICEF.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Guichot, V. (1996). La educación en los derechos humanos como garantía del estado de bienestar. *Revista de Ciencias de la educación*, 12: 39 - 47.
- Leff E. (2009). *La complejidad ambiental*. 2ª reimpresión, México, Siglo XXI.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid, Fundación S.M.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, Correo de la UNESCO.
- PNUD (2014) Informe sobre Desarrollo Humano. Consultado en enero 2014 del Blog Humanum.html
- Rockwell, E. y Roldán, E. (2010). *Nuestros pasos por la escuela. Lo que queda y lo que cambia*. México, S.M. Ediciones.
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo: Aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Diálogos Educativos*, 12 (24): 18-27.
- Rodríguez, L. y Aguilar, A. (2019). Al encuentro con la naturaleza. Formación de docentes y retos de la educación socioambiental en el contexto mexicano. *Revista Electrónica RECUS*, 4(3): 60-63.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Ediciones Deusto.
- Temkin, B. y Del Tronco, J. (2006). Desarrollo humano, bienestar subjetivo y democracia: confirmaciones, sorpresas e interrogantes. *Revista mexicana de Sociología*, 68 (4): 731 – 760.

DESEMPEÑO DE DOCENTES EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL. OPINIÓN DE DIRECTORES DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DONDE LABORAN ACTUALMENTE

Dra. Francisca Cardoza Batres
fcardozab1965@gmail.com

Hilario Araujo Gurrola
gurrolahilario@gmail.com

José Ignacio Reyes García.
ignacio.reyesg@gmail.com

Benemérita y Centenaria escuela Normal del Estado de Durango.

LÍNEAS TEMÁTICAS 12. Práctica docente y educación cultural.

Resumen

El desempeño docente, de acuerdo a la opinión de directores es un estudio ubicado en el paradigma pragmático, técnica de la entrevista en modalidad de grupo focal, buscó identificar áreas de mejora en la formación inicial en la Escuela Normal, así como la función que desempeñan los docentes egresados con respecto a su formación. El estudio se sustentó en la teoría constructivista, son resultados parciales de una investigación, los participantes en un primer momento fueron Directores de Educación Primaria, Preescolar y del Servicio de Educación Especial. Las respuestas se agruparon en tres categorías de análisis. En cada categoría se encuentra elementos, que evidencian en las nuevas generaciones que se forman en las Escuelas Normales, fortalezas y áreas de oportunidad, que los directores de las escuelas de Educación Básica expresan; entre los argumentos que se recogen son: la vocación con la que egresan las nuevas generaciones refleja falta de experiencia y compromiso, requieren de habilidades para resolver conflictos y trabajar en equipo, fortalecer aspectos

relacionados con ortografía, redacción, cumplimiento de normas, presentación y arreglo personal; el egresado realiza las funciones que la institución requiere, atienden a las recomendaciones de buena manera, esto para desarrollar de manera eficaz la profesión docente.

Palabras clave: Desempeño docente, evaluación, competencias.

Planteamiento del problema

Las escuelas formadoras de docentes tienen la encomienda de lograr que sus egresados cumplan con los rasgos del perfil de egreso establecidos en un Plan de estudios, se busca que los docentes se desempeñen con eficacia y eficiencia en los centros escolares.

En la actualidad es importante valorar el desempeño de los docentes, conocer la opinión de directores sobre su quehacer, con el fin de identificar las áreas de oportunidad que posibiliten la implementación de acciones pertinentes para obtener resultados óptimos.

El desempeño de los egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) es un estudio para conocer cómo es el proceso de desarrollo profesional del que habla Oliveira y Costa-Lobo (2019), por considerar que la interacción entre compañeros, es un intercambio de conocimientos, sin jerarquías, y una colaboración de esfuerzos centrados en mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos que atienden.

El desempeño docente, requiere ser valorado, atendiendo al perfil de los nuevos Planes y programas de estudio. La actuación pedagógica debe centrarse al aprendizaje de los estudiantes, al enfoque humanista y por competencias.

En la aplicación de los programas de estudio los docentes atienden a las características de los estudiantes y proponen actividades fundamentadas en la interacción sujeto-objeto de conocimiento (constructivismo), por lo que la educación según la sociedad del conocimiento, “desempeña un papel muy importante en el desarrollo de nuevas competencias en los ciudadanos, preparándole para enfrentar los retos sociales en la actualidad” (Salazar-Gómez y Tobón, 2018, p.1).

Lograr la calidad en los servicios educativos implica considerar dimensiones del modelo de evaluación de la calidad de la educación y la profesionalización permanente del docente, el

reto para las Escuelas Normales está en egresar docentes competentes que se desempeñen con ética y profesionalismo; por lo anterior la pregunta de investigación que surge fue: ¿Cuál es el desempeño del docente de acuerdo al perfil de egreso, según opinión de directores? El objetivo general fue: Identificar la opinión de los directores de docentes egresados de la ByCENED sobre su desempeño en el servicio educativo donde se ubican.

Los objetivos específicos; 1) Identificar las áreas en las que se puede mejorar en la formación de docentes en la Escuela Normal, con el fin de dotar de herramientas necesarias a los egresados para que den respuesta a los requerimientos de la sociedad actual; 2) Identificar la relación que existe entre función que desempeñan los docentes egresados con respecto a la formación recibida; y 3) Conocer la opinión de directores sobre el desempeño de los docentes egresados de la ByCENED.

Marco teórico

El desempeño docente se entiende como la actuación pedagógica dentro y fuera de las aulas, las Reformas de Educación Básica y Normal sustentan un modelo educativo basado en el aprendizaje, más que en la enseñanza, bajo un enfoque humanístico y por competencias, lo que implica que los docentes consideren actividades en las que la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento tenga sentido.

El docente es considerado pieza clave para lograr la calidad en la educación, tal y como menciona Navarro (2003), “los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva, son recursos valiosos e imprescindible para la sociedad del conocimiento” (p. 159).

El Sistema Educativo Mexicano pretende alcanzar la calidad en los servicios que ofrece, ésta considera algunas dimensiones, por ejemplo el INEE (2010) propone cinco referidas al modelo de evaluación de la calidad de la educación: Relevancia, Eficacia interna, Eficacia externa, Impacto y Suficiencia, sin embargo, para cumplir con calidad en todos los niveles educativos se requiere profesionalizar al docente para responder a los requerimientos en esta nueva sociedad del conocimiento. La mirada está puesta en las escuelas formadoras de docentes, quienes en estrecha vinculación con los servicios de educación básica, trabajarán de manera conjunta para lograr el perfil de egreso de los futuros docentes, de acuerdo a los Planes y programas de estudio.

Arbesú (2004), realizó una evaluación de docentes universitarios, para priorizar el uso formativo de la evaluación, encontró que los profesores mejoran su desempeño en el aula a partir de la retroalimentación recibida de esta investigación.

Canedo y Gutiérrez, (2016) investigaron la experiencia de los profesores en sus primeros años de trabajo docente, narran cómo fue el proceso para preparar su examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), además de su experiencia durante su primer año de inserción en el centro de trabajo; manifiestan haber recibido apoyo de colegas, directores y autoridades educativas, para obtener herramientas enfocadas al desempeño profesional; refieren que la Escuela Normal, no les ofreció los elementos suficientes para hacer frente a estas nuevas reglas para integrarse a un empleo.

Por su parte Flegl, Fortoul y Brand (2017) señalan que el fin de las evaluaciones es medir el desempeño y la calidad de la enseñanza de los docentes, no basta con saber si los programas bajo los cuales se formaron son de calidad, sino conocer que hacen al integrarse al sector laboral, la evaluación realizada al ingreso al SPD resulta insuficiente, y cuestionan la forma cómo el sistema educativo evalúa la parte procedimental y actitudinal.

Hacer una evaluación de las competencias en el ámbito laboral, específicamente en el contexto del Sistema Educativo sobre un docente implica comprender lo que dice Zabala y Arnau (2008, citado por Rueda, 2009) en relación a la definición de competencia:

“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo de forma interrelacionados” (p.7).

De acuerdo a Fundación Santillana (1999), al hablar de la formación docente se incluye a educadores de aula, a directores y supervisores, entendiendo la importancia de articular estos tres actores y de hacerlo en el marco de nociones de equipo escolar, desarrollo profesional y gestión escolar que integren, para todos ellos, tanto la dimensión administrativa como la curricular y pedagógica.

Implementar un programa de evaluación del desempeño docente, implica según la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008) considerar cinco dimensiones: 1) política de la evaluación, 2) teórica, 3) metodológica - procedimental, 4) de uso, y 5) la relacionada a la evaluación de la evaluación (Rueda, 2008).

La primera dimensión política de la evaluación debe tomar en cuenta el contexto, los actores educativos, la filosofía institucional y las propias características de la institución; la segunda

dimensión teórica considera el modelo de enseñanza que se adopta en el proceso de enseñanza - aprendizaje; la tercera dimensión metodológica - procedimental, abarca el momento de evaluar la disciplina en la que fue formado el profesor, se identifica cómo realiza la gestión académica, la función docente y la forma de interactuar con el resto de los compañeros del centro; la cuarta dimensión de uso implica evaluar el desarrollo profesional del profesorado, implica registrar información sobre estímulos económicos, promociones, entre otros; y finalmente, la quinta dimensión evaluación de la evaluación, propone identificar a través de los colectivos nuevas aproximaciones sobre la práctica docente, asimismo (Arbesú, Díaz, Elizalde, Luna, Rigo y Rueda (2006,.p. 28), refieren que la evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes.

Por su parte, en el 2013 el Centro de Estudios Educativos, Servicios Integrados de Evaluación y Medición (SIEME) aunado a otras organizaciones dedicadas a la investigación educativa, formularon estándares curriculares que permiten evidenciar entre otros el desempeño docente en el aula; dichos estándares pretenden responder a los siguientes cuestionamientos ¿cómo definir y verificar el nivel de la calidad de la educación básica en México? ¿cómo saber si avanzamos? y ¿cuál es el rumbo del Sistema Educativo?

Para evaluar el desempeño docente el SIEME propone cinco categorías: la planeación, gestión del ambiente en el aula, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación. Considera, los agentes que complementen y aporten información relevante, entre ellos se encuentran los directivos, mismos que, realizan una coevaluación, vertiendo opiniones sobre el desempeño y las áreas de oportunidad que tiene el docente en el servicio educativo.

Las dimensiones, aspectos, categorías o estándares antes mencionados tienen relación con las categorías identificadas en el presente trabajo.

Por su parte Nieto y Díaz (2007) realizaron una comparación entre competencia académica y competencia laboral, expresan que ambas tienen una estrecha relación, esta última se adquiere al momento en que interacciona el profesionista en las situaciones de aprendizaje en el campo donde se desempeña, además, explican que la competencia es:

“Una especie de substratum cognitivo que se encuentra en la mente de los profesionistas, que no es observable sino inferible a través del desempeño propio de la interacción, y que presupone una serie de cualidades intrínsecas previas a la formación. Estas facilidades intrínsecas y desarrolladas son las que permiten, a su vez poder desarrollar competencias, en nuestro caso, la competencia profesional, la cual se relaciona tanto con rasgos o factores subjetivos de los estudiantes, como los saberes y

prácticas propias del respectivo campo profesional. Estos últimos nos insinúan las denominadas competencias profesionales” (Nieto y Díaz 2007, p. 10).

Imbernón (2016) refiere que cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, requiere de una formación específica en varias capacidades, que de respuesta a las exigencias en los centros de trabajo, además necesita de habilidades para desarrollar eficazmente su labor docente.

Con respecto al constructivismo, teoría que fundamenta el presente trabajo Alvarez-Gayou (2003), refiere que es una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, describe el saber y cómo se llega a él. El educador Jean Piaget le dió origen en el primer tercio del siglo XX. Su finalidad educativa constituye el área en la que ha tenido mayor desarrollo.

La idea central de esta teoría consiste en que el conocimiento no tiene el propósito de producir representaciones de una realidad independiente, sino que su función es primordialmente adaptativa.

El constructivismo es una teoría que postula cinco elementos: 1) El aprendizaje no resulta del desarrollo, el aprendizaje es el desarrollo, 2) El desequilibrio facilita el aprendizaje, 3) La abstracción reflexiva es la energía del aprendizaje, 4) El diálogo dentro de la comunidad engendra nuevos pensamientos y 5) El aprendizaje precede al desarrollo de estructuras. Los anteriores elementos tienen relación con la dinámica de trabajo de esta investigación teniendo mayor énfasis puntual en cada uno de los elementos mencionados.

Metodología

Es un estudio de paradigma pragmático, investigación de tipo cualitativa, método estudios de caso (Creswel, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La técnica para recolectar información fue una entrevista en la modalidad del grupo focal (Álvarea-Gayou, 2003), se construyó una guía de preguntas un total de siete.

El trabajo se organizó en dos fases, los participantes son directores de Educación Básica de los niveles Preescolar, Primaria, Secundaria y el Servicio de Educación Especial, que cuenten con docentes egresados de la ByCENED con una experiencia mínima de dos años de servicio.

La primera fase comprendió la participación de directores de Educación Básica de los niveles Preescolar y Primaria, y el Servicio de Educación Especial, se aplicó una entrevista mediante grupo focal, los directores expresaron abiertamente su opinión con relación al desempeño de

un docente que estuviera en servicio, los participantes fueron tres directoras de Educación Preescolar, una de Primaria y tres del servicio de Educación Especial, que según Álvarez-Gayou (2003) el grupo focal precisa un número limitado de participantes con el fin de facilitar la discusión.

La segunda fase se realizará posteriormente, con la participación de directores de Educación Secundaria que cuenten con docentes egresados de las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: Inglés y Licenciatura en Educación Secundaria Especialidad: Matemáticas; además de incluir nuevamente directores del nivel de Preescolar, Primaria y Servicio de Educación Especial. Para el análisis de las categorías se consideró el método de la narrativa según Taylor y Bogdan (1998) y Creswell (2003) que permitió revisar los datos a partir del uso de la herramienta de grabación para identificar las interpretaciones del análisis y sistematización de los datos.

Resultados

Una vez analizada la información se organizó en tres categorías: 1) La relación Perfil-Función; 2) Competencias a fortalecer; 3) Satisfacción del ejercicio profesional.

Con referencia a la primera categoría se destacó la sistematización del trabajo en el aula, desde la planeación, la intervención y las estrategias que se desarrollan para conformación de los aprendizajes, situación valiosa para la ByCENED, pues una de las competencias del perfil de egreso es el diseño de estrategias didácticas atendiendo la relación teoría-práctica (SEP, 2012).

En voz de uno de los asistentes expresó [son muy entusiastas, son muy buenos para la intervención...] a pesar de lo anterior, la mayoría de los entrevistados identifican varios aspectos relacionados con la vocación, mencionan que no se evidencia en las generaciones más recientes y lejos de demostrar la mejor actitud profesional ante las diversas actividades en la escuela, reflejan la falta de experiencia y compromiso en la conformación de funciones como por ejemplo una reunión con padres de familia; un director refiere [Es importante que conozcan todos los organismos que se forman dentro de una escuela porque a veces dentro de la comisión que les toca... desconocen la función a realizar; ya no tienen la misma disposición, se observa la falta de vocación, ha cambiado esa mentalidad de entrega] otro participante comenta [antes salía uno de la Normal y se quería comer al mundo], esta se justifica en Canedo y Gutiérrez (2016) al mencionar que la Escuela Normal no le ofreció los elementos suficientes para desempeñarse adecuadamente.

Los participantes coinciden en la congruencia que existen entre el perfil profesional y la función que desempeñan los egresados, es decir los docentes en servicio realizan actividades relacionadas con su formación académica como refiere Nieto y Díaz (2007) al expresar que competencia académica y competencia laboral tienen una estrecha relación.

En cuanto a la segunda categoría, los asistentes refieren de un listado base las competencias que es necesario desarrollar como oportunidad de mejora en los estudiantes que egresan de esta institución; las que se identifican como primordiales son: 1) Habilidades para resolver conflictos y trabajo en equipo, uno de los asistentes refiere [...son muy malos para atender las relaciones sociales... batallan mucho cuando tienen un pique ya sea con un compañero o con un maestro de grupo...].

Dentro de esta misma categoría otra área de oportunidad señalada fue 2) Ortografía y redacción de documentos, puntualizan la coherencia en la redacción y conformación de registros de seguimiento sea beneficio no solo para el maestro que redacta, sino además, para el compañero o autoridad que hará uso de la información, una directora declara [...yo soy fanática de corregir...] otro maestro expresa, [...las últimas generaciones recibidas de egresados de la Normal tiene serias dificultades con esto...]; al respecto Zavala y Anau (2008, citado por Rueda, 2009) sostiene que es necesario que un docente movilice actitudes, habilidades y conocimientos de manera interrelacionada.

3) Cumplimiento de normas. En este aspecto los maestros participantes agregan además del cumplimiento, el conocimiento de las mismas, expresan que pareciera que los directores atentan contra sus derechos laborales cuando son los maestros los que deberían estar pendientes de toda esta documentación.

4) Presentación y arreglo personal, este punto fue expuesto de manera muy particular por uno de los directores solicita que no se pierda la intención y alentar la regulación de este aspecto tan relevante en la práctica profesional y refiere que debe permanecer la idea de que el docente es un modelo a imitar, argumenta [ellos se están preparando en esa proyección personal hacia los niños y los padres de familia... soy modelo a seguir], como mencionaron Arbesú, Díaz, Elizalde, Luna, Rigo y Rueda (2006) que la evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos que pueden tener consecuencias sociales relevantes.

En la tercera categoría sobre la satisfacción del desempeño profesional con el que se labora, reflejan buenas referencias, la formación académica que se le proporcionó al egresado en la ByCENED es adecuada para realizar las funciones que la institución requiere, destacan aspectos favorables como el realizar el trabajo planteado de la mejor manera posible y la

atención a las recomendaciones siempre de buena manera, sin embargo los inconvenientes atienden aspectos muy particulares sobre la disposición y compromiso hacia las actividades extraescolares, advierten una problemática para evitar invertir tiempo extra para algunas actividades, en voz de uno de los asistentes [ahorita no les puede decir uno, podríamos programar alguna actividad por la tarde...ha cambiado esa mentalidad de entrega], también reflejan dificultades en la participación con otros compañeros en la escuela y realizar trabajo colaborativo, una directora afirma [en una escuela yo no puedo realizar un trabajo aislado porque lo que yo haga o deje de hacer va a repercutir en los resultados que damos a nivel escuela...] como señaló Fundación Santillana (1999); al hablar de formación docente se incluye a educadores de aula, a directores y supervisores, entendiendo la importancia de articular estos tres actores y hacerlo en el marco de equipo escolar.

Sobre las oportunidades de mejora que tiene la ByCENED, los directores mencionaron que es importante formar a los futuros docentes en mejorar las habilidades socioemocionales y el trabajo colaborativo, estrechar la vinculación con Secretaría de Educación Pública para la revisión de documentación vigente en beneficio de la formación profesional de los estudiantes, así como también, dar seguimiento a la formación de quienes forman a estos futuros docentes, que de acuerdo a Imbernón (2016), cuando un profesional se encuentra ante un contexto social, laboral y educativo, requiere de una formación específica en varias capacidades, que dé respuesta a las exigencias del centro de trabajo.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se reflejan opiniones de directores que tienen en el centro de trabajo egresados de la ByCENED, las escuelas están ubicadas dentro de la ciudad, la mayoría de los docentes desempeñan la función para la que fueron formados, así como actividades relacionadas con su función, agregan comentarios valiosos que evidencian haber recibido una formación adecuada, según los Planes de estudio. En el ámbito laboral pueden desempeñar otras funciones para las que no están preparadas. Existe congruencia entre la formación recibida en la ByCENED y las funciones que tiene que realizar en el campo laboral, y esto tiene su fundamento en el perfil de egreso (SEP, 2012), en general los directores están satisfechos con el ejercicio profesional de los docentes.

En la ByCENED la formación tiene congruencia con el perfil de egreso, los participantes sugieren como oportunidades de mejora trabajar aspectos de redacción, ortografía, trabajo colaborativo, habilidades socioemocionales. El estar inmersas en la dinámica de las escuelas construyen experiencia, y ponen en práctica competencias.

Fue valioso conocer la opinión de directores quienes manifiestan que hace falta desarrollar competencias relacionadas con el manejo de conflictos, trabajo en equipo, seguridad personal, sin embargo, están bien posicionados en sus capacidades de innovación educativa.

Con el acercamiento a los directores a través del grupo focal y de acuerdo a lo que expresaron, se corrobora lo que dice Flegl, Fortoul y Brand (2017) que resulta necesario indagar, sobre lo que sucede en cada aula al momento de desarrollar lo planteado en los cursos de la malla curricular, son pertinentes, eficaces y de calidad, existen aspectos que en los docentes egresados no se evidencian en la práctica cotidiana; además, Zabala y Arnau (2008), mencionan que en algunos casos adolecen de habilidades para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas que surgen con autoridades, padres de familia y alumnos.

Los objetivos planteados en esta investigación se alcanzaron de manera significativa. En el primero se identificaron las áreas para mejorar la formación de docentes en la ByCENED, con el fin de dotar de herramientas necesarias a los egresados.

Con relación al segundo objetivo se encontró congruencia entre la función que desempeñan los docentes egresados con respecto a la formación académica recibida, lo que explica que en la Escuela Normal la formación académica resulta adecuada a las funciones que en Educación Básica se requieren, y el grado de satisfacción de acuerdo al ejercicio profesional docente, así como las oportunidades de mejora que tiene la institución, la congruencia entre el perfil profesional y la función que desempeñan los egresados de la ByCENED, con ello se logró el perfil de egreso planteado en el plan de estudios bajo el cual se formaron.

En el tercer objetivo fue interesante conocer la opinión de directores sobre el desempeño de los docentes egresados de la ByCENED, se identificaron necesidades de formación docente que dan respuesta a los requerimientos de la sociedad actual.

El ser docente en la actualidad no es tarea fácil, los retos a los que se enfrenta son diversos y cambiantes; debe tener la capacidad de dar respuesta al centro educativo en donde se desempeña, considerando la exigencia administrativa, la cual cambia de acuerdo al nivel educativo y zona escolar a la que pertenece; por otra parte, el trabajo académico que realiza el maestro le permite vincularse con la comunidad inmediata a la escuela, por lo que conocer y respetar sus tradiciones y cultura es fundamental para comprender las características propias de los individuos que confluyen en cada uno de los grupos donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes interactúan.

El desempeñarse en esta ardua tarea implica que cada uno de los egresados de la ByCENED, continúen en un constante desarrollo de autoaprendizaje, donde deben indagar sobre las

nuevas corrientes pedagógicas, prácticas y tendencias en la educación, conocer estrategias y metodologías que les contribuyan a su profesionalización docente, y a su vez les permita desarrollar de una mejor forma su práctica educativa.

Son diversas las tareas que el docente en servicio realiza, queda pendiente indagar sobre cómo cada uno de ellos las ejecuta, esta investigación en su primer momento da la posibilidad de conocer qué piensan los directores sobre el desempeño de los egresados de la ByCENED; además, brinda las bases para poner en claro sobre el dominio que se tiene de los elementos normativos que sustenta el quehacer (derechos y obligaciones), así como, saber si prevalece una ética profesional conforme al deber ser de un docente que se desempeña bajo un compromiso de responsabilidad y de manera que no solo se favorece él como persona, sino provoca en los demás el anhelo y deseo de generar cambios positivos.

Otra área de oportunidad para averiguar, es sobre la competencia emocional, el estado que guarda su autoestima, el cumplimiento del proyecto laboral que se forjó en un ideal desde las aulas de la Escuela Normal, los avatares a los que se ha enfrentado y las respuestas que ha brindado para hacer frente y dar solución; en este sentido queda claro que no es solo dar cumplimiento a los requerimientos oficiales, sino también la situación personal que cada uno de los egresados viven en la cotidianeidad.

Finalmente, es importante reconocer que la formación inicial de los egresados de la Escuela Normal, no comprende todas las competencias que se requieren para una práctica idónea; es sin lugar a duda, como mencionan Nieto y Díaz (2007), es en el contexto del centro educativo donde se desempeñan, el espacio en el que pondrán en juego las cualidades intrínsecas que cada uno adquiere previas a la formación

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (pp. 103-158). México: Paidós.
- Arbesu, I., Díaz, B. F., Elizalde, L., Luna, E. Rigo, M. y Rueda, M. (2006). La evaluación de la docencia universitaria en México: un estado de conocimiento del período 1990 - 2004. En *Perspectiva Educativa* N° 48. II Semestre 2006. pp. 27-58
- Arbesú, G. M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. En *RMIE, OCT-DIC 2004, VOL. 9, NÚM. 23, PP. 863-890.*

- Canedo, C. C., Gutiérrez, L. C. (2016). Mi primer año como maestro egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente, México D.F. Disponible en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf
- Centro de Estudios Educativos, y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), y Heurística Educativa, SC, (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en controles curriculares, de rendimiento docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII (3), 23-72. [Fecha de consulta 11 de febrero de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27028898002>
- Creswell, J. W (2003). *Diseño de investigación; enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Segunda edición, Universidad de Nebraska, Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications. Traducido por Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2007).
- Flegl, M., Fortoul, M. B., Brand, B. O. (2017). Análisis de la evaluación docente en la Facultad de Ingeniería. Universidad La Salle, México, D.F. Disponible en: https://www.researchgate.net/.../322603922_Analisis_de_evaluacion_docente_en_la_Fac
- Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México, D.F.: INEE.
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formación de profesores*, 1, 121-129. Disponible en: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>
- Navarro J. C. (2003). *La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de políticas*. Disponible en: <https://books.google.com.mx>.
- Nieto, C. L. M. y Díaz, V. M. (2007). *“Diseño Curricular y Competencias Profesionales”*. Conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica” *Hacia la Evaluación de la Calidad de la Educación Agrícola Superior en México*”. Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica A.C. (COMEEA). México: UASLP, 28p. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3374655>
- Oliveira, S. S; Costa-Lobo, C. (2019). Evaluar la Práctica Pedagógica de los Profesores de Educación Superior: Una Propuesta. En REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(1), 39-54. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.003>
- Rueda, B. M. (2008). Presentación al documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED). *Perfiles Educativos*, XXX (122), 128-135. [Fecha de consulta 13 de febrero de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181007>

- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento, En revista espacios Vol. 39 (número 53) Año 2018. Pág. 17 SSN07981015.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, Ed.

EL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA ESCOLAR, REFERENTE PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Jair de Jucu Mauricio López

Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Nivel de estudios: Bachillerato

Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

jairmauricio@camzac.edu.mx

Tania Jaqueline Guardado Mares

Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Nivel de estudios: Bachillerato

Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

taniamares@camzac.edu.mx

Cruz Eréndida Vidaña

Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas

Nivel de estudios: Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo

Docente de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

erendida@camzax.edu.mx

Línea temática: Práctica docente y educación cultural

Resumen

El presente estudio se realizó en colaboración con dos estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y una docente encarda del trayecto formativo de Práctica Profesional, el propósito central es mostrar cómo el conocimiento y comprensión de la cultura escolar, construido en el segundo semestre,

favoreció los procesos de enseñanza y aprendizaje del Español planificados, implementados y analizados durante las prácticas profesionales realizadas durante el tercer semestre.

En este escrito se reflejan las reflexiones que los estudiantes realizaron sobre la importancia de conocer la cultura escolar desde diferentes instrumentos de investigación etnográfica a fin de comprender los significados de las acciones que ocurren dentro de los centros educativos, para utilizar este conocimiento como uno de los referentes más importantes en la enseñanza de Lengua Materna (Español) desde el enfoque de las prácticas sociales del Lenguaje; además de identificar cómo el conocimiento de la cultura escolar abonan al logro del perfil docente que se solicita en el Sistema Educativo Mexicano.

Palabras clave: *Cultura escolar, Etnografía, Enseñanza del Español y Prácticas Sociales del Lenguaje*

El maestro del siglo XXI se enfrenta a diversas problemáticas que convergen dentro del aula, las cuales demandan diferentes habilidades docentes a fin de responder eficientemente a las necesidades que los alumnos y la sociedad plantea, de esta forma el Sistema Educativo Mexicano a partir del USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros), establece que el primer dominio de un profesor es: asumir su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana (SEP, 2020), dentro del cual se inscribe el criterio de: “Realiza su quehacer docente considerando que la interculturalidad favorece la convivencia armónica basada en el respeto y aprecio a la diversidad en todas sus expresiones” (SEP, 2020, p. 16).

El criterio anterior demanda del profesor un conocimiento especializado de su contexto, la cultura de la escuela y el reconocimiento de diversas expresiones por parte de sus alumnos, lo cual será posible en la medida en que cumpla con los indicadores propuestos:

- “1.2.1 Reconoce la importancia de la interculturalidad en el trabajo educativo, en particular, en la formación integral de los alumnos y en la convivencia entre las personas.
- 1.2.3 Genera un clima favorable para la convivencia armónica en el aula y en la escuela en la que se privilegian el aprecio a la diversidad, la empatía y el respeto mutuo.
- 1.2.4 Se comunica de manera oral y escrita en la lengua materna de sus alumnos, y en contextos específicos en una segunda lengua” (SEP, 2020, p. 16).

Los indicadores anteriores conforman el criterio que promueve una práctica docente que considera la interculturalidad, favorece el respeto a las diversas expresiones y propicia una convivencia armónica; en el primero de ellos, el profesor reconoce la necesidad de trabajar bajo el enfoque inclusivo a las diferentes manifestaciones culturales, mientras que en el segundo se concibe al aula y la escuela como espacios que generan empatía y respeto mutuo,

por último, el tercero plantea un reto importante para los educadores, pues pretende que se comuniquen de manera oral y escrita en su lengua materna con los alumnos.

Una de las habilidades centrales que un docente debe poseer para cumplir con el criterio y los indicadores mencionados es conocer el contexto en el que se ubica el plantel, identificando los factores que influyen en su funcionamiento para valorar la relación escuela-sociedad, sin embargo este conocimiento sería superfluo, si el maestro no comprende la cultura escolar que predomina en la institución, pues ésta es la que define en gran medida la forma de ser y vivir dentro de una organización educativa.

El conocimiento del contexto donde se ubica una escuela y la interpretación de los significados que conforman la cultura escolar de una institución, son aspectos que retoma el programa de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, dentro del trayecto formativo de Práctica Profesional, definido por el programa como:

“Este trayecto vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional”
(SEP, 2018).

Dentro de este trayecto formativo el estudiante normalista tiene un acercamiento paulatino a la práctica profesional, que le permite articular procesos de formación para el desarrollo de competencias, a partir del acercamiento paulatino a escenarios reales donde se desempeñará como docente; es así que durante su estancia en la Escuela Normal visita diferentes centros educativos y comunidades, los cuales aun siendo del mismo estado, presentan características, tradiciones y costumbres diversas, esto les permite reflexionar sobre el impacto de las peculiaridades de un plantel en su funcionamiento y en el logro o no de resultados académicos, así como, en la pertinencia de las acciones emprendidas por los docentes.

La experiencia de dos alumnos que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria ayudó a identificar la importancia de desarrollar habilidades para comprender la cultura escolar y utilizar ese conocimiento en el diseño e implementación de actividades de aprendizaje referentes a la Lengua Materna (Español).

A partir de la relación que se identificó entre la cultura escolar y la enseñanza del Español, surgió una problemática sobre cómo emplear la información obtenida de diversos instrumentos etnográficos dirigidos a la comprensión de dicha cultura en el diseño e implementación de procesos de aprendizaje relacionados con la Lengua Materna, debido a que durante los primeros semestres (primero y segundo) de la Licenciatura se identificó la

necesidad de partir del contexto real del educando, sin embargo, ahora en el tercer semestre la pregunta se centraba en cómo utilizar esa información para trabajar los contenidos de Español e impactar realmente en la vida académica y personal de los alumnos de secundaria. Uno de los elementos que contribuyó a definir esta problemática fue que identificamos que una de las necesidades más apremiantes era impactar significativamente en el aprendizaje de los alumnos, para ello era indispensable que las clases de Español dirigidas por el maestro en formación partieran de las necesidades de los educandos y del contexto en el que se desarrollan, a fin de definir las actividades que, bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, fueran pertinentes para el aprendizaje, pues de lo contrario se ocasionarían varias problemáticas, uno de ellas sería diseñar actividades con material que no tiene la escuela, como internet.

Con base en lo anterior, la presente ponencia tiene la intención de dar una respuesta desde la teoría y la práctica a la interrogante que de manera colaborativa hemos construido un estudiante del cuarto semestre de la licenciatura, una alumna de segundo semestre y una profesora encargada del trayecto formativo de práctica profesional, en la que nos cuestionamos sobre el proceso que los futuros maestros desarrollan para emplear la información obtenida de diferentes instrumentos etnográficos dirigidos a conocer la cultura escolar en el diseño e implementación de sus actividades de aprendizaje referidas a Lengua Materna (Español).

Marco referencial

Después de explicitar la problemática en la que nos centraremos es importante definir algunos conceptos de los cuales partiremos para el desarrollo de esta ponencia, a fin de construir una mirada teórica que ayude a comprender los procesos que los futuros docentes llevaron a cabo, el primero de ellos es referente a cómo se entienden las prácticas profesionales dentro del trayecto formativo, el cual las define como:

Las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia (SEP, 2018, https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular).

Un aspecto importante de las prácticas profesionales es que constituyen los espacios en que los estudiantes desarrollarán diversos procesos reflexivos, de análisis, investigación e

intervención que les ayudarán a darle sentido a los conocimientos obtenidos en otras asignaturas y que representan una parte nodal en el desarrollo de competencias profesionales. Es así, que durante cada semestre estas prácticas tienen diversas intencionalidades en función de los propósitos del curso.

La intencionalidad de las prácticas desarrolladas en el segundo semestre consiste en que los maestros en formación desarrollen habilidades de observación participante para comprender la cultura escolar de las escuelas visitadas a partir de la etnografía; mientras que, en el tercer semestre se incorporan estos elementos para que en un primer momento los normalistas participen en actividades de observación participante, después diseñen aspectos prácticos relacionados con la planificación, evaluación e intervención docentes como: situaciones de aprendizaje y secuencias didácticas, que permitan dar tratamiento a los contenidos del Español, a partir de las habilidades desarrolladas hasta el momento, como las referentes a la investigación, las cuales les ayudará a sistematizar su experiencia para contrastar y analizar su propia práctica, replantear, evaluar y reconstruir sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, de manera que, a partir de la metodología de la Investigación-Acción y la reflexión docente, se encuentren en condiciones de mejorar su práctica (SEP, 2019).

Uno de los elementos centrales de las prácticas desarrolladas durante el segundo semestre es el uso de la etnografía para comprender la cultura escolar, esta última definida por Firestone y Louis (citado en Elías, 2015) como: “los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad” (p. 288).

A partir de la definición anterior la cultura escolar se conforma por diferentes niveles, algunos concretos, como los objetos, artefactos y lugares, otros referentes a las normas y valores que rigen el funcionamiento de la institución, de igual forma, existen las creencias que se comparten por la comunidad escolar o los supuestos básicos que definen las formas correctas de actuar ante determinadas situaciones dentro de la institución.

El estudio de la cultura escolar se ha definido a partir de dos tradiciones: la estructural funcionalista y la interpretativa, en esta última se revisa minuciosamente lo que ocurre dentro de un centro educativo a fin de comprenderlo en su particularidad, para lograrlo se utilizan principios e instrumentos propios de la etnografía como metodología de investigación cualitativa que permite el estudio de un grupo social específico, en este caso una institución. La etnografía es definida por distintos autores quienes centran la atención en la descripción de una colectividad específica, por ejemplo, Fretterman (citado en Albert, 2005) la define como: “el arte y la ciencia de describir un grupo o una cultura (p.203), otro concepto sobre

el mismo término es el siguiente: “La etnografía es el estudio descriptivo de una cultura, una comunidad o de algunos aspectos fundamentales bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre, 1995, p. 3), es así que la finalidad de realizar un estudio etnográfico se centra en comprender la vida de un grupo o cultura.

Si bien la etnografía es vista desde un carácter interpretativo de la cultura en donde se encuentran formas de vida y una estructura social de un determinado grupo, lo cual permite observar la realidad y llevar a cabo una reflexión de la misma para comprenderla, esto accede a asignar significados a lo que se ve y se escucha, lo que se hace y lo que se construye, interpretando así la realidad sin dejar de lado el sistema de valores, todo ello con el objetivo de comprender el funcionamiento de las organizaciones, tratar de interpretar los fenómenos que ocurren dentro de una institución, pues tal como dice el autor Smirich “se ocupa de la reconstrucción de estos hechos” (López, 1995, p. 26). Lo antes mencionado permite al investigador aplicar la etnografía al estudio de una realidad social educativa, dando una descripción detallada de las áreas de la vida social de la escuela.

Durante el curso referido a la práctica en el segundo semestre de la licenciatura se implementaron algunos instrumentos propios de la etnografía, como la observación participante, la cual de acuerdo a Albert (2005) se define como:

“Proceso caracterizado por parte del investigador como una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que permitan las circunstancias, las actividades de la de la vida y en ocasiones los intereses y artefactos de un grupo de personas. Implica una inmersión en la vida y cultura de un grupo social” (p. 232)

La cita anterior refleja la principal demanda de la observación participante para que el investigador se vuelva parte de la vida de la comunidad estudiada, en este caso, consiste en que el normalista se inmiscuya en la escuela de prácticas, la conozca desde dentro y comprenda su funcionamiento a partir de las vivencias cotidianas y de los actores que participan dentro de ella.

Otro instrumento que se retoma de la etnografía a fin de comprender la cultura escolar, es la entrevista a profundidad, concebida como “una conversación con una finalidad” (Albert, 2005, p. 242), la cual no se sujeta a formatos cerrados, ni fragmentados, al contrario, el entrevistador sugiere algunas cuestiones importantes que responden a su propósito de investigación y otorga la libertad al entrevistado para que exprese sus opiniones y puntos de vista.

El diario de campo, es otro instrumento que se retoma de la etnografía, en el que se realiza un informe ampliado de lo observado en las jornadas de observación, el cual de acuerdo a Rubén Ameigeiras (1998) se define como: una explicitación detallada de lo observado y

sucedido en el campo, son aquellas notas que el investigador desarrolla con minuciosidad, recuperando las anotaciones no provisorias en el campo, a la vez registrando la descripción de su observación, acompañada por sus impresiones, reflexiones, comentarios y análisis que considera pertinente (p. 131).

El presente estudio muestra la experiencia de cómo los alumnos de segundo y cuarto semestre utilizan la información recuperada de diversos instrumentos etnográficos para la enseñanza de Lengua Materna. Español, por lo que es necesario definir otro elemento importante, que es el enfoque de la asignatura, el cual se basa en las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017), que tienen el propósito de fortalecer la participación de los estudiantes en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas.

Una de las principales intenciones de las prácticas sociales del lenguaje es que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos” (SEP, 2011, p.43). ya que la lengua es un medio de comunicación entre los seres humanos que viven dentro de una sociedad, se asume que la sociedad está en permanente interacción social, por esto se incluyen a los estudiantes en las prácticas sociales del lenguaje. las cuales son entendidas como:

Pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2009).

Las prácticas sociales del lenguaje favorecen en los estudiantes el acercamiento, apropiación, reflexión y comprensión del lenguaje oral y escrito a partir de su uso real en contextos comunicativos específicos, dirigidos hacia destinatarios concretos, lo cual permite que el alumno conciba al lenguaje como una herramienta de comunicación que le ayuda a difundir ideas, organizar su pensamiento, apreciar diversas obras literarias y sobre todo abona al desarrollo de su competencia comunicativa.

Metodología

El presente estudio se realizó a partir de los principios de la investigación cualitativa, cuyo objetivo es describir e interpretar la experiencia de dos estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español sobre el proceso que desde los diferentes semestres se

lleva a cabo para comprender la cultura escolar de una institución y emplear este saber en la planeación, implementación y evaluación de actividades didácticas relacionadas con la enseñanza de la lengua materna.

El proceso de investigación que se llevó a cabo tuvo dos intenciones, por una parte, fue de carácter diagnóstico (Albert, 2005) a fin de conocer cómo una estudiante de segundo semestre construye el concepto de cultura escolar a partir de la aproximación paulatina al empleo de instrumentos etnográficos dentro de la escuela de prácticas, que le ayudan a entender el significado de lo que ocurre en una escuela.

La segunda intención del estudio retomó tres de los momentos de la investigación acción propuestos por Albert (2005), en los que el estudiante de cuarto semestre, primero clarifica y diagnostica una situación problemática para la práctica, la cual se relaciona con el conocimiento de la cultura escolar y se detecta a partir del empleo de instrumentos etnográficos; en un segundo momento formula estrategias de acción para resolver el problema, que en este caso son estrategias de enseñanza basadas en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, en las que se recupera la información recabada para atender a las necesidades de la cultura escolar; en el tercero pone en práctica y evalúa las estrategias de acción.

Resultados

A continuación, se muestra la experiencia de la estudiante de segundo semestre con respecto a la construcción del concepto de cultura escolar a partir de su paulatina aproximación al empleo de instrumentos etnográficos, como la observación participante, el diario de campo y la entrevista a profundidad.

Durante las primeras jornadas de observación en el primer semestre de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español me enfoqué en analizar los conceptos de ver, mirar y observar, lo que me ayudó a diferenciar estas tres acciones para aplicarlas en un contexto escolar, por lo tanto, entendiendo el ver como la forma de percibir o conocer mediante el uso del sentido de la vista, el mirar como el dirigir y enfocar la vista hacia un objeto, y observar es tener la atención cuidadosa sobre algo o sobre alguien, así mismo utilizó diferentes instrumentos como el diario de campo el cual utilizó como un registro de todo lo que veía y observaba, este instrumento me ayudó para comprender lo que pasaba en el contexto, también hizo uso de la entrevista, la cual le ayudó a conocer otros rasgos de una institución.

Actualmente, inicio el primer acercamiento al concepto de cultura escolar el cual le ha dejado un aprendizaje significativo, pues a través de mi primer acercamiento conocí que la cultura escolar incluye aspectos relacionados con todo aquello que rodea al estudiante, un ejemplo de ello serían las tradiciones, costumbres, valores, vestimenta, intereses, reglas escritas y no escritas que conforman una institución. Este concepto de cultura escolar me permitirá comprender las características que pertenecen a una escuela y de esta manera interpretar lo que ahí sucede, para aproximarlo a una futura planeación basada en un enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

Para la elaboración del diario de campo, como estudiante de segundo semestre tuve que diferenciar entre dos conceptos: describir e interpretar, el primero es explicar detalladamente algún objeto y el segundo es un proceso que consiste en comprender un determinado hecho. Sistemáticamente los instrumentos como la entrevista, la cual consiste en preguntas abiertas, que me sirvieron para comprender la vida del estudiante, las encuestas enfocadas en datos cuantitativos y las escalas de Likert que se basan más en lo que ellos sienten.

Después de reflexionar sobre la experiencia de la estudiante de segundo semestre, cuyo objetivo de investigación se centró en un carácter diagnóstico, es momento de retomar la vivencia de un alumno de cuarto semestre, quien realizó un proceso más apegado a los momentos y principios de la investigación-acción.

Como docente en formación en mis jornadas de observación y práctica usé mis conocimientos de la cultura escolar y de la etnografía para fomentar el aprendizaje usando el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, para esto utilicé diferentes instrumentos que permitieron adquirir información relevante para diseñar actividades en mi secuencia didáctica, estos instrumentos fueron el diario de campo, la entrevista a profundidad y la observación participante, los cuales me ayudaron a identificar y estudiar la problemática que se presentaba en mi escuela de prácticas.

La problemática en cuestión que identifiqué durante la jornada de observación consistió en conocer la situación de un niño reprobado en segundo año, que presentaba una conducta negativa, caracterizada por su indisposición por trabajar dentro del salón y por su obsesión con temas relacionados con las armas y la violencia, pues solo realizaba este tipo de armas con papel para jugar a que asesinaba a la gente y de esta manera no hacía las actividades de la clase. Cuando los docentes le cuestionaban el por qué no quería trabajar decía que él era un bueno para nada, que no sabía y que no tenía la capacidad para hacer las actividades, debido a esto la escuela canalizó a este estudiante a USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) para mejorar su conducta, sin obtener un resultado gratificante, pues el joven seguía con su mala actitud que ocasionaba rechazo al trabajo.

Para comprender y resolver dicha problemática utilicé mi diario de campo, las entrevistas a profundidad y la observación participante, las cuales me ayudaron a entender que el problema del estudiante radicaba en la falta de atención por parte de sus padres y maestros pues un día platicué con los padres y me dí cuenta que la figura paterna no está presente y que la madre por atender a sus hermanos menores no tiene la atención que el estudiante necesita, pues la madre le da dinero para supuestamente ir a hacer tarea al ciber y el estudiante se va a jugar videojuegos y a ver videos de cómo hacer armas, y en el caso de los maestros solo lo ignoran y no le dan mucha importancia a lo que hace, tal como se refleja en el siguiente fragmento de mi diario:

(Eran las 9:00 de la mañana mientras me encontraba en la sala de maestros registrando mis observaciones de la clase del grupo de 2^oA, en ese momento llegaron los papás de Juan Pablo preguntando por el maestro Ali y otros docentes, pues querían hablar con ellos debido a la situación de su hijo en las diversas asignaturas, cuando el docente llegó a la dirección y habló con los papás de Juan Pablo, ellos se dieron cuenta que su hijo los engañaba y que les pedía dinero para supuestas tareas que debía de realizar en un ciber, y en vez de eso miraba videos de como hacer pistolas, pues Juan Pablo argumentaba que de grande quería ser narcotraficante o fabricante de armas, los papás estuvieron platicando, bueno el papá solo amenazó al niño mientras que la madre les proponía a los maestros que cuando haya tareas en la cual ocupe utilizar internet le mandaran una nota firmada por los docente, estos aceptaron la petición de la madre, una vez que el docente de español se fue y que esperaban a que llegará otro me atreví a hablar con ellos, pues estaban pensando en sacarlo de la escuela. (Conversación con la mamá de Juan Pablo, 24 de septiembre, 2019)

Para esta situación, al regresar de las jornadas de práctica revisé mi diario de campo, las entrevistas realizadas a los docentes sobre la situación del estudiante y algunos registros de mi clase, por lo tanto, inferí que el problema del alumno radicaba en la falta de atención, que tantos maestros como familia, le brindaban, pues en mi diario encontré lo siguiente:

El día de hoy 23 de septiembre de 2019, conversé con el maestro titular sobre el comportamiento de Juan Pablo, él me comenta que el alumno no tiene interés de salir adelante, no presta atención en clase y ocasiona conflictos entre sus compañeros, por eso él decidió excluirlo de las sesiones, dejar que haga lo que desea y continuar con su clase, pues esta es la mejor forma de evitarse problemas. (2^o A, Secundaria “Senador Belisario Domínguez”, 23 de septiembre de 2019)

En el fragmento anterior me doy cuenta del desinterés que el maestro pone en el desempeño del alumno, pues ante su comportamiento problemático, prefiere aislarlo de la clase para evitarse problemas, lo que genera mayor apatía y desánimo en el educando.

A partir de la información recopilada, entendí que la problemática del alumno se centraba a la falta de atención que todos le daban, lo cual abonaba a su poco interés en la escuela, por

ello en mi periodo de preparación de la jornada comencé a investigar estrategias y a diseñar acciones, que recuperando el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, abonaran a que el estudiante se expresara y se sintiera tomado en cuenta, para ello, elaboré una secuencia didáctica en la que a partir de una historieta expresaran alguna experiencia o interés personal. En la secuencia didáctica, diseñé actividades en equipo para la realización de una historieta en la cual el equipo en el que se clasificó al estudiante en cuestión se conformara por compañeros que le exigieran trabajo y con los cuales se sintiera cómodo, de igual forma planeé actividades individuales en la que senté al educando a lado de mi escritorio con la finalidad de monitorearlo en sus actividades y motivarlo, lo cual me dio muy buenos resultados, pues como se refleja en el Anexo 1, el alumno realizó su historieta.

Lograr el interés del estudiante en las actividades, después de que no trabajaba por ningún motivo, fue una gran satisfacción como docente, la cual obtuve gracias a la investigación etnográfica aplicada en el grupo y al análisis de diferentes instrumentos que me ayudaron a tener una experiencia gratificante, reflejada en el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

Conclusión

El trabajo desarrollado en las diferentes asignaturas que conforman el trayecto de “Práctica Profesional” brindan a los estudiantes estrategias que les ayudan a conocer la cultura de la escuela a partir de diferentes herramientas de investigación, esto permite que al momento de enfrentarse a las prácticas profesionales identifiquen problemáticas que entorpecen el logro de los aprendizajes, para que en un proceso paulatino y gradual diseñen estrategias que les permitan solucionar dichas problemáticas y abonen al desarrollo de competencias en los educandos.

Como alumna de segundo semestre, concluyo que los aspectos que mencionaba anteriormente me han ayudado a comprender la cultura escolar de una escuela, a saber, qué instrumentos de recopilación de información puedo utilizar para tener un conocimiento más efectivo de lo que pasa en la institución y a comprender y e interpretar los hechos de la misma.

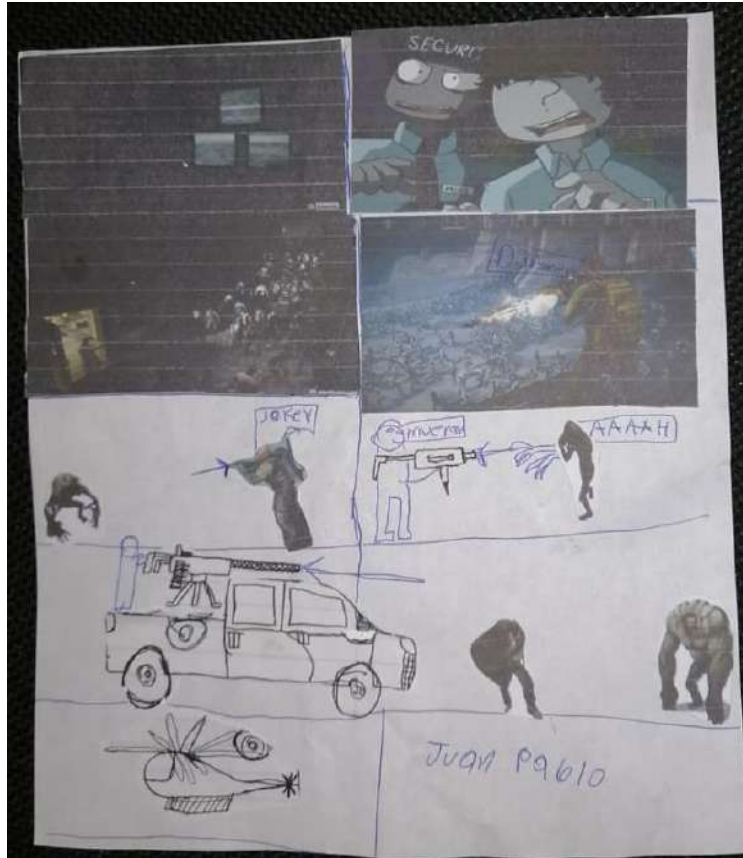
Un aspecto importante es que como estudiante de cuarto semestre comprendí que para poder llevar a cabo un diseño de actividades basadas en el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, es necesario realizar con anterioridad un proceso de investigación etnográfica, con el objetivo de conocer los aspectos internos y externos de la escuela y de esta manera saber como proceder con los estudiantes, pues conocer el ambiente en el que viven también

permitirá que como docente tenga una mejor relación, ya que me podré comunicar de una mejor manera.

REFERENCIAS

- Albert Gómez. M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: Mc-Graw Hill.
- Ameigeiras, Aldo Rubén (1998). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis Gialdino I. (1998). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial: España
- Elías, María Esther (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. [fecha de Consulta 18 de Febrero de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194138017016>
- SEP (2011b). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.
- _____ (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. aprendizajes clave. plan y programas de estudio para la educación básica. SEP: México
- _____ (2018). Organización de la Malla curricular. [Página web] Consultado: 20 de febrero de 2020, https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular).
- _____ (2020). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. [Página web] Consultado: 20 de febrero de 2020, <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>

Anexo 1



IMAGINACIÓN: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA-ESCRITURA EN NIÑOS DE 1º DE PRIMARIA

DR. JAIME ESPARZA GUZMÁN

jaim060976@hotmail.com

DR. DAVID MATA RÍOS

davidmata78@gmail.com

DR. ROSENDO FABELA RODRÍGUEZ

rosendofr.64@gmail.com

Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda

Línea temática: “Práctica docente y educación cultural”.

Resumen

El descubrir cómo aprender los niños las habilidades de la lectura-escritura ha sido uno de los mayores paradigmas en la historia de la humanidad y reduciendo más nuestro campo de acción aquí en México, donde se han elaborado, experimentado, diseñado un número contable de métodos para enseñar estas habilidades que vale la pena encontrar, el por qué han ido evolucionando, o se han sustituido con el paso del tiempo por otros que muestran algún avance en sus resultados de corto y mediano plazo, y que retomamos algunas cuestiones de tipo didáctico para reforzar otros que se siguen experimentando.

En el irremediable proceso de observación y el posterior desequilibrio por entender cómo aprenden los alumnos a leer y escribir, se encontró que es más fuerte su deseo por preguntar, curiosidad e imaginar. Todas las actividades de los cuentos infantiles activan de forma ineludible a la imaginación del alumno, habilidad que los niños tienen como su mejor aliado para ir y venir de un mundo a otro, que solo existe en sus mentes, que lo pueden movilizar a su antojo, en donde encuentran relación con el mundo real en cuanto a la funcionalidad de la lectura-escritura.

Palabras clave: Imaginación, Didáctica del cuento, Enseñanza, Lectura, Escritura

Planteamiento del problema

Se entiende que los niños de cinco a seis años, les fascina escuchar relatos de historietas, las cuales están en su imaginación y de esta manera se investiga, cuáles son los textos adecuados para los niños; sin titubear se toma el rincón de lecturas, el cual es un mundo aparte, dentro del mismo salón de clases, para la mayoría de los profesores.

En la observación cotidiana de la realidad dentro del aula, los cuentos forman en los alumnos un profundo interés, así que de ese modo se entra al mundo fascinante de historias que solo los alumnos pueden valorar y comprender. El tratar de explicar el entendimiento que hacen los niños de situaciones, mundos, personajes y sucesos fantásticos es uno de motivos que impulsa a interesarse por las actividades escolares y que no termina ahí sino que traspasa los muros de la escuela y se vuelve un aprendizaje social que lo podrá transmitir a la familia. Los niños cuentan con características específicas en cuanto a su edad pero conocerlas y saberlas utilizar es uno de los retos que se proponen en este estudio; lograr entender cuáles son los verdaderos alcances de las habilidades cognitivas de los alumnos a esta edad y cómo se impacta en el desarrollo y aprendizaje de la lectura-escritura; lleva al campo del diseño para conocer que imaginan y como conocen los niños al escuchar a las personas con un tema determinado. Se intenta saber lo que se puede alcanzar con esa fuerza de funcionamiento psicológico que puede llegar a lograr el desarrollo de nuevas habilidades dentro del salón de clases y que repercute dentro del seno familiar.

Los maestros están atentos a las teorías de aprendizaje y cuál de ellas puede ayudar a describir de una manera adecuada y llegar a una meta que nos arroje resultados deseables al final del año escolar, para que los alumnos desarrollen a habilidad de leer y escribir. Pero realmente se busca aplicar un método para enseñar a leer y escribir que sea el adecuado para los alumnos de esta edad y que despierte en ellos la imaginación así como el desarrollo de sus capacidades cognitivas. Es por eso que en la realidad escolar urge un nuevo paradigma en cuanto a método de enseñanza de la lectura-escritura.

Preguntas de investigación

¿De qué manera emplean los maestros la imaginación para el desarrollo de habilidades de lectura-escritura en alumnos de primer grado de primaria?

¿Cómo intervienen las habilidades de imaginación del niño para lograr el aprendizaje de la lectura-escritura?

Objetivos

Objetivo general

-Demostrar que la práctica de la didáctica del cuento y la imaginación favorecen el desarrollo de la lectura-escritura en los alumnos de 1° de primaria.

Objetivo específico

-Conocer qué habilidades de lectura-escritura desarrolla el docente en el alumno utilizando la imaginación como recurso didáctico en los cuentos infantiles.

Hipótesis

H1: Cuando el niño participa en la manipulación del cuento infantil como estrategia didáctica y activa su imaginación desarrolla el aprendizaje de la lectura-escritura.

H₁₋₀: Cuando el niño no interviene en la manipulación del cuento infantil ni activa la imaginación no se desarrolla el aprendizaje de la lectura-escritura en los alumnos.

H2: Si el maestro aplica estrategias de la didáctica del cuento y la imaginación desarrolla en el niño de habilidades de lectura-escritura.

H₂₋₀: Cuando el maestro no aplica la didáctica del cuento ni la imaginación no se desarrolla en el niño las habilidades de lectura-escritura.

Marco teórico

Lectura

En primera instancia se trata de no alejarse del concepto de lectura, que si bien junto con la escritura, y más aun con el aprendizaje de estas dos habilidades, es el objetivo medular en dicha investigación.

Para encaminarse a este tema se toman los conceptos de algunos autores, los cuales mencionan, que leer no es otra cosa más sencilla que decodificar, pero de ahí parte un sinnúmero de opiniones. El simple acto de leer conlleva a que surja la pregunta, ¿El alumno lo hace por diversión y agrado o por obligación? De ahí viene lo que llama la atención, pues se concibe como un buen lector aquel que emplea la lectura para escuchar a otros a través de tiempo de las distancias y formar su propia idea de los temas que está tratando, de ésta manera, leer es el “Acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en que el niño reconozca la grafía que compone una palabra, una oración y un párrafo” (Gómez, 1995).

Hay otras definiciones que encajan más adecuadamente a esta inquietud, la cual no se maneja ya como un simple acto de decodificación, sino que se interna más en un proceso que abarca más aspectos o habilidades que el niño como lector activo tiene que desarrollar; “leer es una actividad compleja y exigente, y supone siempre comprender el texto, implica captar y generar

significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando” (Pinzas, 2006).

Escritura

En la comprensión más práctica, la escritura se sustenta “como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua” (Gómez, P. Villareal; González; López, A. & Jarillo, 1995).

“Unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las micro habilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita” (Cassani, 1994).

Pero no se deja de implicar que la identificación de símbolos o caracteres que informan una idea o sonido, en particular, son parte de una gama más compleja de comunicación. “Se puede definir la capacidad para comunicarse por escrito como el resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación (Gómez, 1995).

Habilidades de lectura-escritura

En la escuela primaria una habilidad se demuestra cuando el alumno es capaz de utilizar una destreza en tal o cual contenido o refiriéndose también a los aspectos tanto mecánico como funcionales de la lectura-escritura, “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (Lerner, 2004.)

Función comunicativa

En todo proceso el alumno cuenta con dos retos al entrar al primer año de la escuela primaria, es desarrollar sus funciones mecánicas; en la lectura se le denomina seguir el orden en lo que se le presenta en un escrito, movimiento ocular, orden de la escritura, segmentación para llegar a lo que se nombra como decodificación.

El aspecto mecánico es el primer proceso para utilizar la lectura, pasa por varias etapas: la primera es que el alumno adquiera la consciencia de que la palabra impresa tiene un significado. Es decir, todo lo que se escribe y que se aprecia en el entorno social lleva consigo una intención, la principal “comunicar”. En la segunda etapa el alumno comprende que las letras tienen una unidad en conjunto. Cuando ya las observa en cualquier “superficie” comprende que hay una comunicación, recuerda la unidad de letras, que le sugieren algo en común, esto puede ser por ejemplo, el anuncio de un producto, la etiqueta de un envase, la leyenda que salió por televisión o el nombre de un libro. Y la tercera etapa que se marca cuando las grafías se apropian de un sonido en particular y de esa forma analiza el por qué estaban tal o cual lugar.

En el segundo reto se pasa a la funcionalidad en la lectura, donde muestra su gran aplicación como una función comunicativa; el alumno al encontrar este objetivo puede mostrar sus ideas o concretar un mensaje de tal o cual tema. En la escuela primaria al enseñar a leer, con tal o cual método, se pasa por estos dos procesos, lo lógico es que se den los dos y que no se muestren

indicios que el alumno aprende solo para mostrar la lectura-escritura como un acto mecánico, sino que llegue a la convencionalidad de estas habilidades.

Así como lo afirma Cohen (1999), la comunicación y la habilidad técnica proceden por separado y se entrelazan cuando los niños aprenden a escribir, hasta que la escritura se vuelve fuente de poder, placer y desahogo, entendiéndolo como uno de los objetivos principales al desarrollar la lectura y la escritura, que el alumno se vuelva autodidacta y muestre en su desenvolvimiento escolar y social, actitudes basadas en actos de meta-cognición para tal o cual situación que se le presente.

Para Ferreiro & Gómez (1995), el lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio, cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito.

Funciones de las habilidades de la lectura-escritura

Cuando se tiene una escritura convencional y que los alumnos pueden leerla para elaborar sus propias conclusiones, se habla que adquieren éstas habilidades una función, tanto educativa, para construir conocimiento, como social, donde se pueda proyectar ese conocimiento.

Cuando la lectura-escritura se hace de manera convencional los alumnos en el transcurso del 1º año de la escuela primaria van desarrollando habilidades, de acuerdo al perfil que se debe de alcanzar al terminar el año. Dichas habilidades van desde escribir palabras, identificarlas en un campo semántico, encontrar su similitud gráfica, ampliar su vocabulario, escribir notas, elaborar un resumen, describir las partes de un cuento, modificarlo para crearse un gusto por los textos en general, poder seguir instructivos y llegar a escribirlos para que otros los lleven a cabo. Todo este número de actividades el alumno es capaz de realizarlas de acuerdo a su intención logrando la funcionalidad de la lectura-escritura.

Cuento

“El cuento es un texto corto..., aunque corto es un relato completo...se sitúa en medio de un conjunto de variantes, de versiones, con las que resulta fácil establecer comparaciones”. (González, 2009).

“Relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con la finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1985).

La imaginación y didáctica del cuento

Como se puede apreciar la evolución de los métodos deja interrogantes por responder ¿Por qué han cambiado? ¿Cuál fue el motivo por el cual se formaron nuevos de acuerdo a las maneras de aprender? Todo esto viene a dar por entendido que la didáctica debe de tener su espacio en el contexto socio-cultural por lo tanto es un concepto que se debe analizar. “La didáctica

especial se refiere a la conducción del aprendizaje, métodos y procedimientos relativos a determinado campo, materia o área de experiencia” (Uribe, 1968).

El hablar del cuento abre un panorama de ideas referentes a pequeñas historias de alguna u otra forma contadas. Único género que ayuda a entrar a otro mundo, a imaginar a fabular; con la gran habilidad de ser tan corto como su entendimiento se lo permita, hasta con muchos capítulos como su imaginación pueda volar. Es aquí una de las palabras clave, “imaginar”; el poder hacer predicciones de un universo que está dentro de nosotros y que sólo se puede sacar si existe una motivación u objetivo, en este caso el aprender a leer y escribir, el cual persigue que los alumnos lo construyan en base a un estricto desarrollo de habilidades cognoscitivas y donde la imaginación juega un papel primordial en la vida escolar del niño.

La mejor herramienta que posee el cuento infantil, sin lugar a dudas es la imaginación; parece incluso que el proceso de imaginación va ligado con la narración o lectura del cuento infantil, resulta una fusión inseparable que se puede manejar con los niños en edad escolar y que puede resolver una infinidad de cuestiones didácticas dentro del salón de clase.

El niño imagina, pasa al proceso de creatividad y es ahí donde radica lo novedoso y atrevido, apropiarse de este momento para crear en el alumno un desequilibrio donde que puedan entender los momentos de la lectura, la función y estructura de la escritura, por lo tanto, debemos entender bien esto, la imaginación, es un proceso epistemológico que se tiene que trabajar en la escuela necesaria y prioritariamente.

La imaginación se considera la principal herramienta de la didáctica del cuento que se enmarca en la marcha día tras día de la aplicación de actividades en los primeros años y que viene a solucionar la atención de los alumnos, porque se convierte en la herramienta más eficaz para lograr la activación de las habilidades cognoscitivas. Se considera pues que la imaginación: "Constituye un nuevo proceso psicológico para el niño. Al igual que todas las funciones del conocimiento surge de la acción" (González, 2009).

De esta manera la imaginación se transforma en impulso a la creatividad del alumno. Diría Vigotsky (1990), imaginación creadora, la cual está poco aprovechada, olvidada, desplazada, irremediamente por los simples actos de repetición que hace el alumno cuando aprende a leer y escribir.

Adentrarse en una nueva didáctica, aquella que no sustenta la repetición, el análisis de algo que solamente lo han visto muy aparentemente y que solo los confunde, sino de algo que aunque parezca irónico es sacado de la realidad que vive y de una sub-realidad que crea en su mente y que puede utilizar mejor para darle significado a un cierto tema o aprendizaje. No menospreciar el poder de la imaginación como herramienta didáctica.

La capacidad para dejar la realidad objetiva a un lado y construir un modelo de situación accesible apunta a la comprensión infantil de una cadena narrativa desplegada en el contexto de la simulación y la conversación es una de los vehículos más complejos y transparentes mediante el que damos a conocer nuestros pensamientos a los otros. (González, 2009)

El hilo delicadamente trazado por el interés del alumnos y que une esos dos mundos la podemos llamar imaginación, la cual se asocia con la fantasía, lo no real, lo inexistente, pero que es lo que al ellos les agrada, lo practican; podemos decir que hasta en forma inconsciente, innata y que traslada el mundo que quiere conocer con el que ya conoce, uno que le agrada por naturaleza creativa y el otro impuesto por la vida socio-cultural impuesto o atribuida en el contexto donde se desarrolla y se desenvuelve, pero no digamos que es mala, sino simplemente donde el niño no le tocó escoger, manipular y en donde la imaginación si le da esas facilidades de cambiar, correr, volar, conocer sonidos, formas que solo existen en él, mundos y personajes que extraña y que son amigos incondicionales, donde no hay violencia, temor, gritos, zozobra; pero sí cantos, colores, buenas acciones y moralejas.

Cuando el alumno escucha la narración de un cuento se adentra inmediatamente en la historia, la hace suya, se apropia de sus personajes como si fuera él mismo, esto porque ocurre un proceso de asimilación, hace del conflicto un esquema e ineludiblemente lo compara con unos que ya vivió o que observó en su familia o en la escuela, lo retoma de los archivos de su memoria y lo trae en el contexto que está viviendo, de esta manera se hace un proceso de abstracción, es decir, retiene y analiza lo que esta imaginando por medio de la narración del cuento luego lo compara y toma solo lo que necesita para poder mostrarlo después de una manera más organizada, ya como un nuevo conocimiento.

Es pues el primer paso donde actúa la imaginación, su primera aproximación a la realidad, de esta forma se observa, que todas las personas actúan frente a un nuevo aprendizaje, historia o situación de forma hasta inconsciente, algo que no se puede evitar, sin escaparnos de ello, no se puede tener la opinión de un tema familiar, escolar o en el entorno en donde nos desenvolvemos, donde no se nos presente esta etapa.

Los métodos de enseñanza de las habilidades de la lectura-escritura, la mayoría, basan su didáctica en situaciones del entorno del alumno que muchas de las veces es de violencia, enojo, malos ejemplos y que simplemente no los quieren recordar, pero si fortalecemos ese gran poder creativo que formarán “sujetos imaginantes”, ayudarán a activar nuestro mecanismo cognoscitivo en una forma propositiva.

Se reconoce que se ha seguido un proceso en cuanto el actuar de la imaginación y lo que puede desarrollar en los alumnos, a esto se quiere llegar, a un conocimiento ya entendido, comprendido; es decir, lo que otros pueden definir como conocimientos en acción “competencias”, se menciona como una realidad a la cual podemos aportar, aprendizajes y conocimientos cimentados en un proceso cognoscitivo.

Metodología

Se desarrolló una investigación explicativa cuasiexperimental. La investigación es explicativa en un primer momento, porque de ésta se parte para defender, revelar y mostrar los conceptos y teorías que manejan los distintos autores, que sustentan el marco teórico y que van encaminadas a darle explicación a la propuesta didáctica.

La investigación explicativa cuenta con las siguientes características: explica el fenómeno, llega al conocimiento de las causas, establece generalizaciones extensibles, establece relaciones causa-efecto, es más estructurada, la explicación es siempre una deducción de la teoría, se ocupa de establecer las causas y determina efectos (<http://www.slideshare.net/casita/investigación-explicativa>). Se explica el fenómeno en sus dimensiones, para encontrar las causas y separar adecuadamente las variables, de esta manera hacer el cruce y encontrar la relación causa-efecto. En la presente investigación se aplicó como instrumento un cuestionario tipo encuesta para recopilar información de los participantes, de acuerdo con Rojas (2011), consiste en: recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio.

El instrumento aplicado a profesores que implementan actividades de la didáctica del cuento; pertenecientes al grupo experimental; se conformó por nueve variables nominales y 105 variables ordinales.

El instrumento aplicado a los alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental quedó conformado por ocho variables nominales y 41 variables ordinales organizadas en cuatro ejes.

De la población que participó en este estudio, para la encuesta a los niños se tomaron como muestra dos zonas escolares de la región 05 federalizada en el Estado de Zacatecas, que tenían, aproximadamente, el mismo número de alumnos, una será el grupo experimental y la otra el grupo control. De los dos grupos se sacaron un total de 60 cuestionarios. Para la encuesta de los maestros se tomó como población a todos los profesores frente a grupo de primer grado, que suman un total de 135 participantes. Determinándose un muestra de 56 maestros.

Determinándose un muestra de 56 maestros. Para obtener el tamaño de la muestra se llevó a cabo la siguiente fórmula (Aguilar, 2005):

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{(N - 1)e^2 + Z^2 P Q}$$

Los tratamientos estadísticos que se realizaron fueron: comportamiento univariable, análisis correlacional, análisis factorial, análisis intrafactorial y análisis de regresión múltiple.

Resultados

Grupo experimental

Correlación imaginación y habilidades de lectura-escritura

	CREATIVIDAD	FANTASÍA	ORIGINALIDAD	INTERÉS	CONSTRUCCIÓN	EMOTIVIDAD	CONCLUSIÓN
P=0.10; R=-.21							
NIVEL_DE_ESCRITURA	0.29	-0.07	0.14	-0.23	0.31	-0.06	0.17
FLUIDEZ_LEC	0.32	0.11	0.28	-0.28	0.30	0.09	0.53
LECT_DE_RAPIDEZ	0.43	0.00	0.25	-0.32	0.32	0.04	0.43
COMPRESIÓN_LEC	0.01	0.14	-0.10	-0.12	0.12	0.08	0.36
PROYECCIÓN	0.14	0.35	-0.05	0.02	-0.07	-0.06	0.01
ESCRI_TÍTULOS_DE_CUEN	0.41	-0.17	-0.07	-0.23	0.31	-0.11	0.35
ESCRIBE_NOTAS	0.17	-0.17	0.07	0.22	-0.14	0.09	-0.20
IDENTIFICA_PALABRAS	0.33	0.03	0.10	0.15	-0.01	0.26	0.18
SIGUE_INSTRUCTIVOS	0.03	-0.06	0.62	0.13	0.13	0.13	0.10

La presente tabla muestra que las *habilidades de imaginación* influyen en el desarrollo de las *habilidades de lectura-escritura*, encontrándose los siguientes resultados:

Al activar la habilidad de *creatividad* se desarrolla el *nivel de escritura*, la *fluidez de la lectura*, la *lectura de rapidez*, *escribe títulos de cuentos e identifica palabras*. Si el niño, con base a los cuentos, activa la *fantasía* desarrolla

la *proyección*. Cuando se desarrolla la *originalidad* se activa la *fluidez en la lectura*, la *lectura de rapidez* y *sigue instructivos*. Si el niño activa el *interés* desarrolla la habilidad de *escribir notas*. Cuando el alumno construye desarrolla el *nivel de escritura*, la *fluidez en la lectura*, la *lectura de rapidez* y *escribe títulos de cuentos*. Al desarrollar la *emotividad* al manejar *habilidades de imaginación* se activa la *identificación de palabras*. Al aportar *conclusiones* en cuanto a sucesos tratados en la historia de un cuento se desarrollan las *habilidades de fluidez lectora*, la *lectura de rapidez*, la *comprensión lectora* y *escribir títulos de cuentos*.

De los resultados de la presente tabla se infiere que el desarrollo de la *creatividad* nos eleva las *habilidades de lectura escritura*, dejándose notar que las *habilidades de imaginación* activan la *fluidez lectora* y la *lectura de rapidez*.

Grupo control

Correlación imaginación y habilidades de lectura-escritura

	CREATIVIDAD	FANTASÍA	ORIGINALIDAD	INVENTIVA	INTERÉS	CONSTRUCCIÓN	EMOTIVIDAD	CONCLUSIÓN
P=0.10; R=-.21								
NIVEL_DE_ESCRITURA	0.12	0.45	0.53	0.23	0.33	0.70	0.11	0.52
FLUIDEZ	-0.06	0.43	0.60	0.35	0.34	0.58	0.42	0.57
LECT_DE_RAPIDEZ	-0.03	0.47	0.66	0.30	0.38	0.68	0.44	0.63
COMPRESIÓN_LEC	0.03	0.46	0.45	0.08	0.19	0.63	0.14	0.67
PROYECCIÓN	0.00	0.38	0.31	0.30	0.24	0.53	0.07	0.37
ESCRI_TÍTULOS_DE_CUEN	0.37	0.45	0.59	0.11	0.37	0.72	0.32	0.43
ESCRIBE_NOTAS	0.07	0.50	0.35	0.33	0.08	0.58	0.03	0.59
SIMILITUD_GRÁFICA	0.09	0.11	0.25	0.16	0.35	0.05	0.20	-0.03
IDENTIFICA_PALABRAS	0.07	0.13	0.38	0.23	0.27	0.63	0.23	0.45
SIGUE_INSTRUCTIVOS	0.00	0.39	0.49	0.23	0.33	0.79	0.37	0.69

En la presente tabla se muestra que las *habilidades de imaginación* influyen para el desarrollo de las *habilidades de lectura-escritura*, los resultados son los siguientes:

Cuando el niño activa la *inventiva* en base en la *imaginación* desarrolla el *nivel de escritura*, la *fluidez en la lectura*, la *lectura de rapidez*, la *proyección*, *escribe notas*, *identifica palabras*, *sigue instructivos*. Si se desarrolla el

interés en el niño se activa el *nivel de escritura*, la *fluidez lectora*, la *lectura de rapidez*, la *proyección*, la *escritura de título de cuentos*, la *similitud gráfica*, *identifica palabras* y *sigue instructivos*.

Al desarrollar la *construcción* de sucesos con la habilidad de la *imaginación* incrementa *el nivel de escritura, la fluidez lectora, la lectura de rapidez, la comprensión lectora, la proyección, escribe títulos de cuentos, escribe notas, identifica palabra y sigue instructivos.*

De acuerdo con los resultados de la presente tabla se infiere que al activar la *originalidad* los niños desarrollan *las habilidades de lectura-escritura* y al manejar las habilidades de *imaginación* se incrementa *la fluidez lectora, la lectura de rapidez, el escribir títulos de cuentos y seguir instructivos.*

Alumnos

Factor 4. Observación e imaginación

Tabla 30. Factor 4: Integración observación e imaginación

HABILIDADES DE LECTURA-ESCRITURA	r		IMAGINACIÓN	r
NIVEL DE ESCRITURA	0.46		FANTASÍA	0.67
COMPENSIÓN LECTORA	0.48		ORIGINALIDAD	0.42
PROYECCIÓN	0.47		INVENTIVA	0.32
ESCRIBE NOTAS	0.44		CONSTRUCCIÓN	0.45
SIGUE INSTRUCTIVOS	0.39		CONCLUSIÓN	0.51
DIDÁCTICA DEL CUENTO	r		HABILIDADES COGNOSCITIVAS	r
ESCUCHAR	0.64		OBSERVACIÓN	0.39
DIALOGAR	0.36		RECUERDO	0.58
SEGURIDAD	0.44		DESCRIPCIÓN	0.32
RETENCIÓN	0.60			
GUSTO POR LOS TEXTOS	0.49			

El alumno al adquirir la observación como *habilidad cognoscitiva* puede activar algunas otras del mismo eje como el *recuerdo* y *descripción*, las cuales son desarrolladas por la *imaginación* en donde el niño puede utilizar la *fantasía*, ser *original*, *inventar sucesos*, *construir conocimiento* y sacar *conclusiones* de un tema determinado; aunado a esto la *didáctica del cuento* aporta actividades para que se incremente el *dialogo*, *escuchar* los relatos, le da *seguridad*, *retiene información* y se adquiere el *gusto por los textos*, por lo tanto se desarrollan la *habilidad de escritura*, la *comprensión lectora*, se *proyecta* lo leído, se *escriben notas* y se *siguen instructivos*, todas éstas habilidades de *lectura- escritura* determinadas en el perfil de egreso de 1° año de primaria.

Por lo tanto se infiere que las *habilidades cognoscitivas* como la *observación*, el *recuerdo* y la *descripción* son activadas por la *imaginación* y la *didáctica del cuento* que como reacción esperada las habilidades de lectura-escritura, nivel de escritura, comprensión lectora proyección el escribir notas y seguir instructivos son desarrolladas en los niños de 1° año de primaria.

Maestros

Factor 6. Imaginación

Tabla 41. Factor 6: Integración de imaginación

ESTILOS DE ENSEÑANZA	r	IMAGINACIÓN	r
UTILIZA ONOMATOPEYAS	0.26	FANTASÍA	0.25
ANALIZA ORACIONES	0.29	ORIGINALIDAD	0.28
DESCOMPONE ORACIONES LUEGO EN SÍLABAS	0.29	INVENTIVA	0.35
ACTIVIDADES VIVENCIAS DE LOS ALUMNOS	0.66	INNOVACIÓN	0.22
MANEJA TEXTOS FORMALES	0.43	ENTENDIMIENTO NARRATIVO	0.22
CONOCIMIENTOS PREVIOS	0.55	ASOMBRO	0.25
PROCESO METACOGNITIVO	0.58	RELACION CONOCIMIENTO OBJETIVO	0.21
Desequilibrios	0.39	EMOTIVIDAD	0.21
EL ALUMNO CONSTRUYE SU CONOCIMIENTO	0.39	CONCLUSIÓN	0.22
LENGUAJE INTEGRAL	0.33		
HABILIDADES DE LECTURA-ESCRITURA	r	HABILIDADES COGNOSCITIVAS	r
SILÁBICO ALFABÉTICO	0.26	DELIMITACIÓN	0.22
		SÍNTESIS	0.22
DIDÁCTICA DEL CUENTO	r		
CONOCIMIENTO	0.21		
DESARROLLO LINGÜÍSTICO	0.23		
IMITAR SONIDOS	0.38		
IMITAR PERSONAJES	0.44		

Si el maestro desarrolla su *estilo de enseñanza* con prácticas que van de *utilizar onomatopeyas, analizar oraciones, descomponer oraciones luego en sílabas, aplicar actividades de vivencias de los alumnos, manejar textos formales*, activar los *conocimientos previos, el proceso metacognitivo, los desequilibrios*, que el *alumno construya su conocimiento*, y se utilice un *lenguaje integral*, el niño es capaz de activar su *imaginación* pasar de la *fantasía*

a la *originalidad* y la *inventiva*, a *innovar ideas*, mostrar un *entendimiento narrativo*, llegar al *asombro*, a la *relación conocimiento objetivo*, la *emotividad* y a elaborar *conclusiones*.

De la misma manera activar la *interpretación* y lograr *delimitar* sucesos o ideas como parte de algunas *habilidades cognoscitivas* que llevan al alumno a desarrollar su *conocimiento, desarrollo lingüístico, imitar sonidos e imitar personajes* como habilidades de la *didáctica del cuento* y poder sobre pasar del nivel *silábico alfabético* en la lectura-escritura.

Se entiende, como inferencia, que utilizar *estilos de enseñanza* donde el alumno y el maestro practican la *escuela integral* se desarrollan la mayoría de las habilidades de *imaginación*.

Discusión y conclusiones

Gómez P. (1995), afirma que el alumno interviene en un complejo proceso durante el cual el sujeto que aprende, se apropia de determinado objeto de conocimiento, apropiación que necesariamente implica comprenderlo en sus elementos, su estructura y las reglas que lo rigen. De lo mencionado se entiende que los objetos que el alumno manipulará son aspectos del conocimiento o contenidos ya establecidos por la educación, como por ejemplo escritos con ciertas reglas de formalidad, y donde él comprenderá sus características, pero no las inventará o formará parte de su diseño.

Para que el alumno sienta placer e interés en el descubrimiento de sus conocimientos debe conocer partes del objetos desde sus orígenes, qué es, cómo me lo imagino, cuál será el desempeño que juego en mi entorno social, por lo tanto encontrar en la formulación de hipótesis la manera de que el alumno le otorgue funcionalidad primero al objeto y luego formalidad ser crea un proceso más sólido en la construcción de sus conocimientos.

Al trabajar con una historia, en un cuento infantil, se logra que el alumno, active su imaginación y elabore hipótesis además de predicciones del objeto y objetos que se muestran como imágenes en la fantasía, de tal manera que el alumno comienza así un proceso de comprensión.

Niños

Cuando activan la imaginación se eleva su creatividad e inventiva.

Bajo la influencia de la actividad didáctica del cuento logran alcanzar un nivel de escritura alfabético convencional.

Se apropian y desarrollan la mayoría de las habilidades de imaginación, las cuales activa durante el seguimiento de los cuentos infantiles.

Muestran originalidad, puede construir, ser creativos, por medio de la activación de la imaginación.

Verificación de hipótesis

Cuando el niño participa en la manipulación del cuento infantil como estrategia didáctica y activa su imaginación desarrolla el aprendizaje de la lectura-escritura.

Maestros

Cuando el docente no es capaz de activar la imaginación en los alumnos y los desequilibrios en los cuentos infantiles, desarrolla solo algunas habilidades cognitivas de carácter memorístico.

Verificación de hipótesis

Si el maestro aplica estrategias de la didáctica del cuento y la imaginación desarrolla en el niño de las habilidades de lectura-escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Barajas Sarai (2005). *Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigación de salud*. <http://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf> (consultado en noviembre de 2014).
- Cassany, D. Sans G. Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Editorial GRAO
- GÓMEZ Palacio, M.; Villareal, M.; González, Laura.; López Araiza, M. & Jaramillo, R. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México. SEP
- GÓMEZ Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México. SEP
- GÓMEZ Palacio, M.; Villareal, M.; López Araiza, M.; González, L. & Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México. SEP

Pinzás, G., Juana (2003). *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Segunda edición. Lima.

Rojas S, Raúl. (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

URIBE Torres, D.; Uribe Torres, A.; Cisneros Z. R. & Cerna, M. (1968). *Didáctica de la escritura lectura*. México: EDICIONES OASIS, S. A.

VIGOTSKY Lev. (2004). *La imaginación y el arte en la enseñanza*. México: Ediciones Coyoacán.

<http://www.slideshare.net/casita/investigación-explicativa>(Consultado en agosto 2014)

Interculturalidad y comunalidad: diversas miradas de formadores de docentes desde la ENBIO

Dr. Jaime Antonio Hernández Soriano
Universidad Pedagógica Nacional
ilichja@yahoo.com.mx

Línea 1. Práctica docente y educación cultural
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen

El presente trabajo da cuenta de la investigación que se encuentra en proceso con docentes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) ubicada en Tlacoahuaya. El uso de la (auto) biografía narrativa como método nos aproxima a los sentidos de formación que los docentes construyen en sus prácticas. La narrativa como medio para dar voz a los actores implica reconocerlos como actor-comunidad, entrelazado en su lengua, tradición, y cultura. La entrevista semi-estructurada como instrumento para la recogida del dato empírico se convierte en un medio para reconstruir la formación del actor y el análisis de contenido permite dar cuenta de sus aprendizajes, prácticas, experiencias, convivencias, etcétera.

Por otra parte, la comunalidad pretende ser la cimiento de constituirse como orientación y guía en la formación del docente intercultural bilingüe de la ENBIO, se convierte en, una posibilidad. En este tenor la comunalidad en el aula puede ser el punto de partida para construir la canasta de grandeza que ha de acompañar al estudiante y futuro docente que ha de insertarse en el mundo social y circundante de la vida comunal.

Palabras clave: comunalidad, interculturalidad, formación, prácticas culturales

Planteamiento del problema

Uno de los méritos del ser educador, es sin duda que logre en sus alumnos leer y escribir, dentro y fuera de los límites culturales que imponen los contextos, es decir, es una condición sine qua non que conlleva a la apertura del formado a la existencia en el mundo, y con ello, se acerque a un conjunto de adquisiciones

como el aprender a descodificar y codificar el mundo. Éste se integra por un sinnúmero de códigos que están implícitos en la comunicación humana. Las instituciones escolares se convierten en posibilidades para establecerse como puntos de partida para estar allí y exigir su existencia ante ese mundo, en este sentido, el ser docente adquiere sentido y significado para el estímulo de habilidades en los sujetos sociales.

Entonces, se vuelve clave la formación del ser docente en función de las exigencias sociales, ya que, éstas no pueden ser limitadas a las condiciones políticas; son las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales quienes se instituyen en el poder; por otra parte, es conveniente considerar lo ético del lenguaje para comprender cómo las relaciones sociales y los espacios en sí mismos, desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta hacia el Otro.

En ese sentido, el conocimiento, las destrezas y los valores se convierten en contenidos educativos necesarios para que el alumno tenga un reservorio que le permita negociar de manera crítica los límites culturales que le ofrece la sociedad y, en consecuencia, para proceder a transformar el contexto en que vive y puede desenvolverse.

Es por ello, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) constituye la piedra angular para la formación de docentes que atiendan las 16 lenguas ‘originarias’ así como sus respectivas variantes. Entonces, cómo concebir la formación del estudiante en función del conocimiento, las destrezas, habilidades e inteligencias, entre otras, que le permitan convertirse sino en plurilingüe, si en un sujeto capaz de cruzar los límites culturales que se convierten en barreras para el ejercicio pleno de sus funciones, y poder brindar un servicio que garantice que ese Otro también aprenda.

Es decir, cruzar las fronteras (Giroux,), que se constituyen en límites territoriales construidas en torno a coordenadas de diferencia y poder por las propias comunidades, a través de sus usos y costumbres, cultura e incluso por el partido gobernante; en este tenor, el estudiante egresado con posibilidades de ejercer una profesión para tal fin, debe de ser un sujeto capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista al cierre permanente de una lengua, es decir, luchar por conservar su lengua originaria y lo que conlleva en ella; para ello, una de las agravantes que sufre la formación del docente bilingüe, son los procesos de selección que se somete, los responsables de este proceso, no toman en cuenta la orientación de la formación. A los empleadores les da lo mismo evaluar a uno u otro egresado sin importar la orientación pedagógica que de ella emane; porque el puesto y el espacio para ellos no significa más que un número de plaza que debe ser cubierto para un presupuesto predeterminado.

La formación del docente bilingüe en la ENBIO, adquiere una connotación de campo cultural (Giroux, 2003), donde se incluyen las experiencias compartidas de las diversas lenguas que componen la cosmogonía oaxaqueña, en cierta manera, se manifiestan y representan en la escuela a través de algún profesor y estudiantes que transitan por esos espacios; las instituciones origen de los formadores son quienes instituyeron al ser docente; además, la concreción de las prácticas culturales propias de la escuela

normal; ambas constituyen un marco de tensiones que terminan por definir la particularidad institucional como una institución vigente en función de sus orígenes.

En este campo, sus actores se comportan como “fuerzas de reproducción” y en sí mismas se vuelven “posibilidades de traducirse en actos de interpretación por parte de actores docentes y estudiantes, con ello, es posible llamarlas formas de intervención” (Giroux, 2003, p. 35), con las aportaciones de este actor, es posible mirar lo que hacen los actores en la escuela normal son intervenciones en sí mismas, porque estudiantes y docentes son producto de diversas cargas culturales que han acumulado a lo largo de su tránsito por el mundo social y circundante de su vida cotidiana y escolar.

¿Cómo interpretar las acciones de los actores en el interior de la ENBIO responden a lo intercultural y bilingüe? Con base al planteamiento de Giroux, ¿la ENBIO corresponde a un campo intercultural? ¿Hasta dónde podemos considerar que la institución escolar corresponde a un campo de producción?

“El campo de producción simbólica es un microcosmos de la lucha simbólica entre las clases: sirviendo a sus propios intereses en la lucha por el campo de producción (y en esta medida solamente), los productores sirven a los intereses de los grupos exteriores al campo de la producción” (Bourdieu, 1999, p. 69).

El ser actor docente de la ENBIO, constituye una oportunidad para dar cuenta y asumir una postura que ayude no sólo a preservar las lenguas originarias sino que se convierta en ese campo cultural que ayude no sólo a identificarse con los suyos, sino también, a crear vínculos de pertenencia a esa cosmogónica intercultural con hábitos y costumbres que se traducen en la formación del Otro, para constituirse en ser profesionalizado de alguna institución de educación básica.

Cómo se forma el actor docente de la ENBIO, el que ha de insertarse a un mundo laboral definido y caracterizado por una profesión de estado y que su actuar se condiciona por un currículum que ha de apegarse acorde a sus circunstancias.

Cómo lo hemos mencionado, la ENBIO, el actor docente y el propio estudiante se convierten en preceptores de una serie de factores multiculturales y a la vez, la institución es depositaria de un reservorio de sentido, que ha de conjugarse en espacio que también se convierte en un campo cultural, ya que, cada integrante trae consigo una cultura originaria, lengua, hábitos, costumbres, tradiciones, entre otros. Se convierte en una canasta de grandeza, en el cual, están implícitas las prácticas culturales de cada una de las lenguas originarias que se representan en ese espacio llamado ENBIO y en la cual, culmina con una formación de habituaciones interculturales, incluido el lenguaje y con ello en vida y movimiento a las lenguas originarias.

Cómo la ENBIO en sí misma se convierte en un reservorio de sentido para formar al Otro y a la vez responda a las exigencias sociales en el contexto oaxaqueño, hasta dónde las prácticas escolares y discursivas de la institución como de sus actores se constituyen en una concordancia en la formación del Otro.

¿Cuáles son esas prácticas culturales que hacen posible acercarnos a otros mundos y que éstos se convierten en referentes para lo que será el ejercicio docente, además, lo integre con elementos teóricos y metodológicos para asumir una vida profesional del ser docente?

Marco teórico

Cómo aproximarnos al concepto de cultura que ayude a comprender lo que sucede en el interior de una escuela como la ENBIO, si su construcción social se convierte en polisémica y por ende, se dificulta su comprensión o ésta corresponde a intereses como el que sufren las culturas populares en función de la globalización, que arremete en contra de ellas y que apuesta a una hegemonía e incluso del comportamiento, como lo es el consumo desenfrenado, por ello, una de las preocupaciones del siglo pasado implican la importancia del sentido y significado de la responsabilidad.

Lo que está en juego en este nuevo cruce entre el comercio, la publicidad y el consumo es la definición misma y la supervivencia de las culturas públicas críticas. Me refiero con ello a esas esferas de la vida diaria en las que la gente puede debatir el significado y las consecuencias de las verdades públicas, introducir una noción de responsabilidad moral en las prácticas de representación y luchar colectivamente para cambiar las relaciones dominantes de poder (Giroux, 1994, 22).

Si es así como lo afirma Giroux, pretextos sobran para qué escuelas como la ENBIO, o bien, cualquier comunidad originaria se sienta amenazada en función del tipo de relaciones que se construye en términos de producción, reproducción, cambio climático, entre otros, sin embargo, es necesario aproximarnos al concepto en función de nuestro objeto de estudio que son las prácticas culturales. Además queremos aclarar que las comunidades y lenguas originarias, lo más próxima a ellas son las que conservan su lengua y su cultura anterior a la invasión española.

Para Gramsci (1987), la cultura estaba dividida en alta y subalterna, esta última como sinónimo de folklore “compuesta por el conocimiento de la gente del pueblo que contiene supersticiones; retazos de saberes técnicos o científicos; está atravesada por la tradición y por eso es conservadora, también posee elementos innovadores que posibilitan los cambios” (Raggio, 2013, p. 50), hasta dónde este planteamiento es vigente o tiene relación con las comunidades originarias, en su mayoría de ellas cuentan con núcleos duros de la tradición que conservan no sólo hábitos, costumbres y tradiciones, sino conocimientos que en la mayoría de las veces rebasan al científico, basta con echar un vistazo, cuántos pobladores ciudadanos y provincianos están regresando ‘al origen’ de la medicina tradicional y el amor a la madre Tierra como única posibilidad de equilibrio ante una eminente catástrofe como lo representa el calentamiento global.

Podemos decir que cualquier cultura intenta conservarse a través de los núcleos duros de su tradición, en este sentido, la ENBIO es una posibilidad o tiene la oportunidad en convertirse en un reservorio de sentido

de la tradición intercultural oaxaqueña. En su momento Gramsci apuntalaba a ciertos sujetos que defienden al sistema que en sí mismos se convierten en una tradición “Platón auspiciaba una 'república de filósofos', se debe entender históricamente el término filósofos, que hoy debería traducirse como 'intelectuales'... es decir, ...eran aquellos determinados intelectuales más cercanos a la religión... actividad en cierto sentido 'social' de elevación, de educación...” (Gramsci, 1984, p. 40).

En aquel entonces como hoy, los intelectuales ‘de bronceado’ ‘eruditos del súper mercado’ (de acuerdo con Ricardo Arjona) juegan un rol en función de ciertos intereses, es por ello que las reproducciones culturales desde el capitalismo son particularidades de cada grupo social que intenta sobrevivir o mantenerse ante cualquier amenaza como sucedió durante y posterior a la invasión española, entonces cultura se considera:

Por cultura entendemos los principios de la vida compartidos y característicos de cada clase, grupo o ambientes sociales. Las culturas se producen cuando los grupos encuentran el sentido de su existencia social en el curso de la experiencia cotidiana. En este sentido, la cultura está íntimamente ligada al mundo de la acción práctica. Como norma general, basta para ordenar la vida de cada día. Pero, dado que este mundo cotidiano es en sí mismo problemático, la cultura se ve forzada a adoptar formas complejas y heterogéneas, “no siempre libres de contradicciones” (Giroux, 1998, p. 192 en John Clarke, 1976, pp. 10-17).

El mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar, conduce justamente a la producción y reproducción, se aplica la frase clásica del “sí nos dejan” está aplicado al mundo práctico de grupo o comunidad, en este caso, en la ENBIO se manifiestan la mayoría, si no es que todas las etnias oaxaqueñas/comunidades/naciones (ésta última consideradas por ellos), son y corresponden a una particularidad de la diversidad de comunidades que exigen toda vía en laxa y que además conservan un conjunto de actividades vinculadas con la vida y organización social que llaman comunalidad.

Sin embargo, ahondar en el mundo occidental, quien rige y ciega la visión de mundo mesoamericano que prevalece en ciertas regiones de México, discutamos nuestros hallazgos en función de la cultura popular siguiendo un hilo conductor de Gramsci, la cultura se considera:

Como un tipo particular de producción cuyo fin es comprender, reproducir y transformar la estructura social, y luchar por la hegemonía... así como no existe la cultura en general, tampoco puede caracterizarse a la cultura popular por una esencia o un grupo de rasgos intrínsecos, sino por oposición a la cultura dominante, como producto de la desigualdad y el conflicto (García Canclini, 1982, pp. 26-27).

Qué es la cultura popular y cómo ésta responde ante las pretensiones de una hegemonía, podemos decir que en gran medida, la cultura popular es la cultura de las clases subalternas; es con frecuencia la raíz en la que se inspira el nacionalismo cultural, es la expresión de los diversos grupos étnicos que se han reducido al exterminio que hoy son considerados ‘minoritarios’, sin embargo, en el caso de México, su diversidad de culturas hacen un país único y el caos particular de Oaxaca son 16 lenguas con sus variantes lo convierten en multicultural.

Es posible concebir a la cultura popular en una diversidad de elementos como lo es, su lengua, consideradas minoritarias en función de la ‘oficial’; las artesanías, para uso doméstico y decorativo; el folklor, en su acepción más rigurosa y más amplia; formas de organización social local, “paralelas a las instituciones sociales formales que caracterizan a una sociedad civil y política dada; como cúmulo de conocimientos empíricos no considerados como ‘científicos’, etcétera (Stavenhagen, 1982, p. 26).

Desde este análisis teórico otorgamos plena importancia a las nociones de conflicto, lucha y resistencia que se convierten en fundamentales en el interior de las propias comunidades como la ENBIO, además, existe el riesgo de que algunas lenguas están en “tránsito”, corren el riesgo de exterminio, no por cuestiones del sistema dominante sino por la extrema pobreza que habitan tienen a emigrar a otras partes del mundo. Giroux (1992) en este sentido, considera que potencialmente existe una posibilidad de vincular a la escuela como un espacio de escolarización y emancipación; es decir, la institución escolar debe de habilitar a los alumnos para que estos desarrollen una comprensión crítica de sí mismos; y éstos logren luchar contra la desigualdad de clases. Los estudiantes con formación intercultural y bilingüe constituyen una posibilidad en función del currículum oculto y escolarizado para transgredir los límites culturales que imponen las propias comunidades o grupos sociales, conlleva a tener una posición ante una dominación que tiende a la hegemonía y el rol del ser docente-estudiante debe de contribuir para construir una oposición manifiesta en contra de su condena de ser liquidada, véase desde el periodo de la esclavitud se hasta nuestros días se han perdido al menos 149 lenguas originarias en México.

Por otra parte, los teóricos de la resistencia como Giroux, McLaren, Apple, entre otros, consideran serias implicaciones del actor docente como un militante del cambio y la transformación, para ello es necesario construir espacios de participación para los estudiantes; es decir, donde se constituya la participación activa de los estudiantes a través de ‘conductas de oposición’ en una lógica de la insubordinación de clase que se presenta ante el carácter de dominación en el contexto escolar (Giroux, 1992).

En otras palabras, las instituciones educativas representan la pluralidad de situaciones y posiciones presentes en la sociedad, puesto que son lugares sociales con currículos tanto definidos, como ocultos, culturas hegemónicas y subordinadas; por otra parte, existe la representación de la diversidad en la particularidad de cada actor y más aún en el contexto de la ENBIO, solamente ingresan estudiantes de Oaxaca y sólo dos docentes no son oaxaqueños; esto no excluye la idea del conflicto, ni quita peso a los campos o posibilidades de resistencia, mismos que rechazan los mensajes centrales de la escuela, consideramos qué hay conflictos y fuertes en función de los márgenes y límites de gobierno por parte de ciertos actores que ocupan la dirección.

Entonces la relevancia de la cultura desde su concepción radica en una totalidad para establecer, un orden en el cual se ciernen sus actores, entonces, podemos integrarla en función de tres dimensiones: el concepto, la estructura y la praxis (Bauman, 2002, p. 101). La cultura se convierte dentro de la universalidad como un conjunto de diferencias en contacto, a partir de la particularidad de sus actores, empero, comulgan conjuntamente y con ello adquieren encuentros y desencuentros, y las relaciones se construyen como un

tejido a mano que terminan por dar pie a ‘un gran’ encuentro como la ‘comilona’ de cada año que es el ‘pretexto’ para festejar el aniversario de creación de la ENBIO, entre otros encuentros.

Hasta dónde es posible concebir que, lo que se construye en la ENBIO total o universal ¿qué representa ante el mundo cultural? corresponde en sí misma mirarla como una totalidad oaxaqueña, en función de la existencia de las 16 lenguas originarias, sus variantes y el cúmulo de occidentalismo que lleva cada uno de sus actores, o bien, en la escuela normal se constituye una universalización de la vida comunitaria oaxaqueña?

Para este análisis, la universalización no puede ser explicada fuera del significado de lo único como generalidad, en cambio, totalidad es posible comprenderla a partir de un conjunto de variables, lenguaje, costumbres, tradiciones, vivencias en la sierra, en los valles centrales, en la costa, etcétera.

Por otra parte, si convenimos que la cultura como una praxis que refleja la construcción dinámica del orden social (Herrera, 2006), por obvias razones, el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar es sin duda práctico, aquí es donde se busca la verdad porque adquiere sentido y significado, es decir, se asume una dimensión de territorialidad de su pensamiento (véase comunalidad). Sin embargo, la construcción social de la realidad está en función del mundo práctico que se caracteriza por un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, damos por sentada la creación del hábitus, éste visto como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y presentaciones” (Bourdieu, 1991, pp. 91-92).

Las culturas oaxaqueñas se siembran en principios de la vida qué van más allá de los valores, y estos adquieren una dimensión en la formación de los estudiantes de la ENBIO; ya que fueron, son y seguramente seguirán siendo duraderas y transferibles a través de esta institución que se niega a morir, es en este espacio en el que se asumen posiciones por parte de sus actores, no importa las contradicciones que tengan, sino que se convierte en un espacio abierto al tiempo, y en el cual se establecen prácticas concretas que adquieren representaciones de manera deliberada.

En otras palabras, los grupos sociales, étnicos, comunidades indígenas, originarias, no importa el término que se use par visibilizar y dar cuenta de lo que sucede en el mundo de las culturas originarias; son ellas quienes han establecido sus vivencias y convivencias, sobre la base de un orden, que se define como cultura en función de la praxis, es decir, la cultura es y seguirá siendo el modus operandi, del orden establecido por una dominación de seres humanos que cogobiernan un establecimiento de relaciones cotidianas, desde esta perspectiva, la cultura como praxis es en sí una construcción y constatación dinámica del orden social, que también se da en las comunidades originarias y en la misma ENBIO, en donde son sus prácticas escolares y discursivas que también son pedagógicas las que hacen posible la formación de un docente intercultural y bilingüe.

Metodología

La construcción e interpretación de nuestro objeto de estudio obedece al planteamiento del método biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Cruz,), en el cual, la selección de los informantes radicó en el uso de la bola de nieve (Bogdan y Taylor); cada actor proponía a ‘alguien’ éste en relación a la ascendencia, cercanía, vecindad o conocimiento y reconocimiento que goza del Otro, recordemos que ese otro podemos ser nosotros, es decir, la compartencia de momentos, tiempos y espacios hacen posible que el actor en cuestión tenga la posibilidad de recomendar a uno de ellos por su conocimiento al respecto, ya que, se sitúa desde la entrevista en una corriente de conciencia que hace posible una recomendación.

La entrevista semiestructurada con tendencia más a la profundidad que podemos caracterizarla de tipo conversacional, nos lleva al recuento de sus vivencias y cuando estas son contadas por los actores damos cuenta de una primera interpretación de los momentos de su biografía en los cuáles pueden ser radicales, críticos, revividos, entre otros.

Para la transcripción se hizo del uso del método verbatim (Bogdan y Taylor) es decir, la transcripción de palabra por palabra, además ya concluida se entregó a cada actor para que revisara y modificara la versión en caso de ser necesario, es decir, situar al actor docente en una corriente de conciencia esta lo sitúa para reorientar y dirigir el discurso en función de lo que quiere decir, una especie de ratificación que evita que el entrevistador no interprete en esa etapa de la investigación.

Por otra parte, el uso del método de interpretación ‘análisis de contenido’ nos permite construir un sistema categorial, en el cual, una categoría es nombrada e interpretada por el investigador y esta puede significar una palabra, una línea, un párrafo e incluso páginas enteras (Bardín, 1999), por lo que, éste análisis desestructura y reestructura el discurso en función de las categorías, es decir, la entrevista la parcializamos, pero a la vez se integra en su totalidad a partir de las metacategorías.

Este método resulta congruente con las narraciones de los actores, ya que en su discurso no existe una narración lineal, no hay un hilo conductor, sino que, él construye su discurso en función de lo que toque decir, por lo que entra y sale de una temática en diversos momentos de la entrevista, por lo que el tejido de su discurso es conveniente privatizarlo para su análisis y con ello el investigador da cuenta de cómo una categoría se repite en diversos momentos de la entrevista.

Se consideraron 12 actores docentes tres de cada una de las tres áreas en las cuales se divide el currículum de la ENBIO, en la investigación surgen tres categorías “los fundadores, los de segunda y tercera generación” de docentes que integran dicho claustro. Por otra parte, para complementar la metodología, se hizo uso de la observación participante con la intención de construir un meta discurso que de cuanta de cómo las prácticas culturales echan raíz en la formación de los futuros docentes interculturales y bilingües.

Para esta investigación la interpretación la consideramos en dos momentos, en primera, son las voces de los actores que adquieren relevancia, ya que son ellos quienes interpretan la realidad de primera mano, viven y comparten su historia de vida, ya que el estudio se convierte en polifónico diversas voces narran

y dan cuenta sobre un objeto de estudio en particular “la prácticas culturales”, por lo que es una historia contada que se engarza con otras historias por lo que son más que una historia.

Por último, la interpretación que hace el investigador es de segunda mano, si tomamos como punto de partida que el actor docente interpreta de primera mano la realidad y es él es quien da cuenta a través de sus relatos, por lo que, las categorías son interpretaciones del investigador, que intentan reconstruir las narraciones y poder hacer comprensible el dato empírico.

Resultados

La voz de los actores nos lleva a dar cuenta de cómo se forma el futuro docente con orientación intercultural y bilingüe, qué encontramos, una formación desde la comunalidad, es decir se hace manifiesto el poder comunal con ciertas limitaciones, por otra parte, el trabajo comunal, éste presenta ciertas variantes ya que no es lo mismo vivir en comunión o en comunidad que estar en una institución en la cual intentan convivir las 16 lenguas; por otra parte, también encontramos la fiesta comunal, está representada en función del festejo del aniversario de fundación de la escuela, las calendas como manifestaciones culturales que tienen sentido y significado para la vida de los oaxaqueños; y por último, el territorio comunal, ésta categoría conlleva a plantear que la escuela en sí misma es un espacio en el cual asumen posiciones de tipo político, pedagógico, organizacional, cultural, entre otros.

Formar para el futuro reza la tradición y se acompaña con “ellos son el futuro de México” conlleva a cuestionar qué y cómo se forma el docente intercultural bilingüe en la ENBIO, al dar voz a los actores y considerar que son ellos quienes están habilitados para dar cuenta, son una interpretación de primera mano de la realidad que se viven en la escuela normal, sobresalen cuatro dimensiones, que bien podrán considerarse categorías de análisis, en función de los relatos biográficos narrativos: cultura, pedagogía, lenguaje y comunalidad.

Son cuatro categorías que nos aproximan a interpretar las prácticas culturales que se vuelven interculturales porque en ese espacio cohabitan 16 lenguas con sus variantes del mismo Estado; entonces, el actor docente egresado de esta Escuela Normal es producto del proceso intercultural. Por un lado la canasta de grandeza que trae consigo desde su comunidad; para las culturas ancestrales principalmente la Maya y Mexica, consideraban que el hombre en sí mismo venía y tenía una misión en la tierra y que sus encuentros cara a cara desde su familia y las escuelas constituían a engrandecer su canasta, esta no es otra cosa que sus herramientas, sus disposiciones, sus dispositivos que hacen posible la vida en sociedad pero está orientada al servicio del Otro. Además, habría que incluir los contenidos, las prácticas, la relación y encuentros cara a cara con otras comunidades con sus prácticas, sus hábitos, tradiciones, lengua, así también, los encuentros dentro de la institución que se gestan en el proceso de su formación.

La formación del formado está en función de su integración en relación al mundos circundante de la vida cotidiana peor como un profesional de la educación, éste debe asumirse como las comunidades originarias lo consideran con “un compromiso, disciplina y responsabilidad, contribuir para que las sociedades se transformen, había que volcar todas las potencialidades que unión diera tener como alguien que enseña a los jóvenes...” (infórmate_4).

A continuación, y de manera sintética (véase tabla 1) aparece nuestro dato empírico en cuatro dimensiones, la cultura como acción práctica, el lenguaje como forma de comunicar, además de permitir y aceptar que existe otra, con la cual, no se pretende que domine otra lengua que no sea su lengua materna; empeore sí que comprenda el proceso comunicativo con los Otros. Está la dimensión comunalidad que nos aproxima a lo que se hace en las comunidades y su emigración en la escuela formadora de significados y sentidos para o formación del Otro.

Tabla 1. Categorías que surgen del análisis de contenido

Cultura	Lenguaje	Pedagogía	Comunalidad
<i>Que recuperen las formas que han tenido nuestro pueblo para mantenerse ante tanto avasallamiento...</i>	<i>...mantener vivas las lenguas que hablamos que en este caso es...hablo zapoteco...los estudiantes que yo atiendo en desarrollo lingüístico son también zapotecos pero de distintos variantes</i>	<i>...este docente debe tener un trazado de matriz de competencias profesionales o de sus ejercicio de sus profesión...uso de la voz, manejo de grupo, saber planear, saber utilizar recursos, para la enseñanza, dar atención a la diversidad...</i>	<i>Practicamos la comunalidad...lo hemos vivenciado en el aniversario de la escuela...</i>
<i>Formación intercultural que está basado principalmente en la comunalidad y en lo intercultural en tres planos: filosófico, educativo y sociocultural...</i>	<i>Construir docentes bilingües plenos, para que comprendan el contexto en el cual ellos se ubiquen en el trabajo</i>	<i>Educación contextualizada para ello debe conocer la historia local, conocer las formas de convivencia social, cómo se llama cada espacio, paraje, etc,</i>	<i>en diciembre para despedirnos y el sentir el espíritu navideño mediante una convivencia genérica con todos los estudiantes, docentes, directivos y trabajadores, un abrazo con todos</i>

Las categorías nos ayudan a dar cuenta de la información que encontramos en las narraciones que hacen los actores docentes en función de cómo ellos viven la formación del docente intercultural bilingüe.

Discusión y conclusiones

Como se ha mencionado, el poder comunal es una forma de manifestar el nivel de organización que tienen las comunidades indígenas/originarias fundamentalmente en Oaxaca y se da de manera coercitiva, como lo es el tequio que se visualiza en función de ‘servir a la comunidad’ en este caso en la escuela se lleva a cabo en el momento de trabajar en comunión con los demás “*Aquí no todos van al tequio, principalmente en la limpieza del camino vecinal, las instalaciones, nuestra carretera, la entrada y la salida al pueblo, lo hacemos los domingos para no perder horas...*” (Inf._2) a pesar de las resistencias son prácticas que la institución intenta potenciar en función del origen de los actores.

Los procesos socioculturales que se trabajan en la ENBIO están en función de la comunalidad, un concepto antropológico que nos proponen en términos de la vida de los pueblos originarios de Oaxaca y está referido a la forma de vivir y organizar las comunidades (Maldonado, 2002), es decir, en el caso de la escuela Normal la formación esta basada en “*...los principios de interculturalidad: principios como respeto, tolerancia, y gratitud*” (inf_5), construyen no solo la vida de los individuos sino que norman criterios y establecen formas de vivir en las comunidades.

Por otra parte aprender de la cultura madre como región de Oaxaca, está la cultura zapoteca ellos son quienes fueron los constructores de Monte Albán, Mitlan, entre otros lugares, son coparticipes como parte de la formación que adquiere el estudiante bilingüe “*Los recorridos los hemos llevado a Monte Albán, mirar los trazos, sus construcciones monumentales, conlleva a la reflexión y análisis de lo que fueron y porque no podemos serlo y hacerlo nosotros...*” (inf_8).

Es decir, el docente que se orienta y dirige desde una orientación intercultural y bilingüe está en función del roce permanente con la cultura de las 16 lenguas que de manera deliberada se da en la Escuela Normal, porque los docentes en su mayoría son bilingües, los alumnos en su totalidad dominan su lengua madre más aparte el español.

Tener encuentros como su aniversario, en donde cada docente luce sus trajes regionales, se da la compartencia en función del festejo y considerar el *dar para recibir*, es decir, actividades culinarias en el cual cada región prepara sus platillos típicos para ser compartidos. Hacer uso de la calenda como fiesta para festejar una comunidad o ir en apoyo de una institución con la intención de mostrar su presencia y solidaridad, entre otras manifestaciones culturales en las cuales participan docentes y estudiantes, además la banda de viento la integran estudiantes y docentes para hacer un recurso artístico que es característico de cada comunidad oaxaqueña.

REFERENCIAS

- Giroux, Henry A. (2003). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata
- Baumn, Zigmunt (1983). La Cultura como Praxis. España: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, Pierre (1983) Campo del Poder y Campo Intelectual. Gandhi. S. A. Folios Ediciones. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1999) Intelectuales, política y poder. “Sobre el poder simbólico”. Eudeba, Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1991). El Sentido Práctico. Madrid: Taurus Ediciones. Madrid. 1991. Pg. 91-92
- Giroux, Henry (1988) “Escolarización y Políticas del Currículum Oculto”, en Landesman M. Op. Cit. Pp. 117-141.
- Giroux, Henry (1992) “Teoría y Resistencia en Educación”. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1994). Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidòs.
- Gramsci, Antonio (1987). Antología: Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Argentina: Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1984). Los intelectuales y la organización de la cultura. Argentina: Ediciones nueva visión.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). Anatomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca. México: Centro INAH.

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL AL INGRESAR AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Blanca Alicia Maldonado Cuevas blaxi_x@hotmail.com

Rubén Darío Zepeda Sánchez angelitaze16@gmail.com

Ruth Maldonado Cuevas ruthmaldo_cuevas@hotmail.com

Escuela Normal de Jilotepec

Línea temática 12: Práctica Docente y Educación Cultural

RESUMEN

El presente estudio partió del interés por indagar algunos factores de índole socio-cultural asociados a los resultados de idoneidad en el Examen de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente de dos generaciones de estudiantes normalistas, partiendo del supuesto de que el desempeño de un estudiante es multifactorial, y que dentro de esto siempre habrá un componente socio-cultural que influya en el logro de propósitos académicos. Para llevar a cabo la pesquisa se utilizó el método analítico a fin de generar una comprensión del tema y sus circunstancias, se utilizaron dos instrumentos (escala tipo Likert y formulario en línea), los cuales permitieron interpretar la información obtenida y basándose en la lógica que une los referentes teóricos, se hizo el proceso de análisis y reflexión. Se concluye la importancia de la familia como factor que alienta el desarrollo del individuo y brinda la motivación para esmerarse en temas relacionados con el estudio, así mismo, el tener obligaciones extras, como la necesidad de trabajar, incrementa el aprovechamiento académico de los estudiantes al hacerlos autónomos y responsables de su proceso de formación.

Palabras clave: examen de Oposición, factores socio-culturales, egresados, generaciones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Instituciones de Educación Superior (IES) facultadas para formar profesionales de la educación, siempre se han preocupado y ocupado en atender y dar elementos a sus estudiantes para incorporarse al Servicio Profesional Docente. Con la llegada de la reforma educativa en 2013 se inició un proceso de revisión relacionado con las formas de trabajo, pero también se percibió la necesidad de indagar más allá del ámbito escolar, es decir, la influencia de otros factores como indicadores de los resultados para el ingreso de los futuros docentes al gremio magisterial.

Históricamente hablando, las escuelas normales forman parte de las instituciones que dan base y sostén a la educación básica a nivel nacional. Una de sus principales responsabilidades es preparar a los estudiantes con las competencias y aptitudes necesarias para acceder a la docencia, respondiendo a las exigencias de hoy y el futuro.

El presente escrito nos lleva de la mano a explorar una temática poco escudriñada hasta hoy en el ámbito normalista: el contexto socio-cultural que abrigó a los docentes en formación durante su trayecto inicial. Es importante reflexionar sobre el contexto que rodeó la formación de los alumnos, pues si no se identifica esto no se podrá tener información sobre las circunstancias que intervinieron para construir su identidad, además sería complicado analizar su trayectoria en la institución, y por ende, los resultados, en su momento, del Examen de Oposición.

En este estudio se analiza el contexto socio-cultural desde la perspectiva de cómo influyó para la idoneidad en el Examen de Oposición. No es dialogar sobre el rendimiento académico entendido como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados; es más bien una observación profunda en el ámbito de la educación superior por sus implicaciones en el cumplimiento de la función formativa de cualquier institución educativa.

MARCO TEÓRICO

Aguirre-Gómez, F. J., Dévora-Rodríguez, C. y Valenzuela-Dorado, E., en el 2015, reflexionan acerca de cómo se aplica un examen al inicio de la carrera sin tomar en cuenta aspectos que van a repercutir posteriormente:

muy pocos consideran algún precedente académico y/o personal que dé cuenta de las habilidades, actitudes y deseos de ser docente, que podrían potencializarse con la formación inicial y de la misma forma no se da peso a los test sicométricos que valoran aspectos importantes como el contexto socio-familiar del alumno (p. 407).

En el caso del presente estudio se indagó sobre aspectos de los estudiantes normalistas relacionados con: tiempo de traslado desde su lugar de origen, nivel educativo de los progenitores, atención de los padres, nivel socio-económico, otras demandas aparte de la educativa, condiciones de estudio, relaciones intrafamiliares, estímulos recibidos.

Como docentes es importante valorar el contexto socio-cultural como factor en el proceso de aprendizaje y por ende, en sus resultados, éstos reflejados en la posibilidad de acceder al Servicio Profesional Docente por medio de un examen. De antemano se aclara la multiplicidad de factores que influyen en la formación docente, bien lo expresa Garbanzo (2013)

Está demostrado que existen factores de distinta naturaleza que intervienen en el rendimiento académico, lo que lo convierte en un fenómeno multicausal, en el que se deben observar componentes psicosociales, sociodemográficos, pedagógicos, socioeconómicos e institucionales, que al interactuar entre sí y de manera conjunta, establecen el resultado final; lo que conlleva una complejidad explicativa que no se puede obviar. (p. 62).

METODOLOGÍA

La población con la cual se llevó a cabo el proceso de investigación, estuvo conformada por 49 estudiantes (30 de la generación 2012-2016 y 19 de la 2013-2017) quienes obtuvieron resultados de idoneidad en el Examen de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente: los integrantes de la generación 2012-2016 se ubicaron 11 en el nivel “A”, 12 en el nivel “B” y 7 en el nivel “C”; para la generación 2013-2017, 18 estuvieron en el nivel “A” y sólo 1 en el nivel “C”.

Participaron en el estudio 38 mujeres (77.55%) y 11 varones (22.44%) con una edad promedio de 22 años. Durante su formación el 14.28% tuvieron hijos (todas mujeres); sólo el 10.20% estaban casadas o vivían en unión libre. El 57.14% eran oriundos del municipio donde se encuentra insertada la Escuela Normal, el resto procedía de 4 municipios aledaños.

El desarrollo del trabajo se hizo a través de un método analítico para generar una comprensión del tema y sus circunstancias, iniciando por la identificación del fenómeno (100% de idóneos en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente) y su recurrencia, posteriormente se realizó una revisión teórica de las investigaciones precedentes de los factores socio-culturales que influyen en los resultados del desempeño académico de estudiantes de educación superior.

Se aplicó un formulario en línea. El instrumento estuvo comprendido por 46 preguntas (3 estilo Likert, 35 cerradas y 8 abiertas) divididas en 5 categorías pertinentes a variables de índole socio-cultural: 1) Datos de los Padres, con 6 ítems que corresponden al 13.04% del total de la encuesta; 2) Vivienda, con 18 ítems, 39.13% del instrumento; 3) Aspectos personales de los alumnos, con 4 ítems correspondientes a 8.69% del instrumento; 4) Nivel Socioeconómico, con 2 ítems, proporción del 4.34% y; 5) Dinámica familiar, con 16 ítems (34.78%) para la sumatoria general.

A la primera generación se le aplicó el formulario en línea, una vez que se conocieron sus resultados en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente; a la segunda generación se le hizo antes del fin de curso, aún sin conocer el desenlace de la puntuación obtenida en dicho examen. Cabe hacer la mención de que este formulario no fue pilotado previo a su aplicación con la población ni se ha aplicado a otras instituciones normalistas.

Para realizar una triangulación se elaboró una escala Likert para docentes con 10 ítems que sintetizaban las variables de aspectos socio-culturales con el fin de comparar los puntos de vista de los estudiantes y las valoraciones de los profesores que les impartieron cursos durante el trayecto de formación a los alumnos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Lo primero que interesó conocer fue lo relacionado con el tiempo promedio de traslado desde su lugar de origen, que comprendía en su generalidad (67.34%) de entre 15 minutos a una hora; el 14.28% de la población tardaba menos de 15 minutos y el 18.36% empleaba más de una hora. Así los estudiantes realizaban diariamente desplazamientos (algunos complejos) desde el hogar hasta la institución, dando como resultado un desgaste, pues era considerable el tiempo invertido en levantarse y tomar un transporte para llegar a las 7:00 a.m. a la Escuela Normal.

Con respecto a esta variable, el 70% y 30% de los profesores de la generación 2012-2016 y 2013-2017 respectivamente, estaban totalmente de acuerdo en que la distancia entre la escuela y el hogar era un factor de rendimiento escolar. Sin embargo el 50% y 30% de los maestros de cada generación no conocían la procedencia de sus estudiantes, por tanto no realizaron cambios en el proceso de enseñanza.

Los desplazamientos, flujos y recorridos que diariamente hacen los estudiantes, desde sus lugares de residencia hasta las universidades y de regreso a su domicilio, constituyen prácticas socio espaciales que inciden, limitan y posibilitan sus actividades escolares y, probablemente, sus trayectorias académicas. (Garay, Miller y Montoya, 2016 p. 119).

Lo cual no ha sido considerado por los maestros de la Escuela Normal, sin embargo esto no parece haber influido en los resultados de idoneidad de la población estudiada.

En relación con el nivel educativo de los progenitores, los hallazgos arrojaron lo siguiente: el dato representativo más alto en la generación 2012-2016 fue el de 36.7% relacionado con las madres que terminaron la primaria y el 38.5% de los padres que concluyeron la secundaria; mientras en la generación 2013-2017, el 44.4% de las madres y 31.6% de los padres terminaron la secundaria.

De la generación 2012-2016, el 60% de docentes no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo que factores como la escolaridad de los padres, su edad o su profesión repercutieran en el desempeño estudiantil; mientras el 50% de los docentes de la 2013-2017 sí estuvieron de acuerdo en su repercusión de manera directa. Se puede observar que en ambas generaciones, resalta el nivel secundaria. Entonces se retoma lo que Izar, Ynzunza y López (2011) descubrieron en su estudio sobre los factores relacionados con el desempeño académico de estudiantes de educación superior, en cuanto a la escolaridad de los padres de los estudiantes y sus promedios, señalando que, vista estadísticamente la relación entre estas dos, apenas había sido significativa, “sin que haya diferencia notable en el promedio de los alumnos, e incluso cabe mencionar que han obtenido promedios ligeramente superiores aquellos alumnos cuyos padres no cuentan con estudios de licenciatura”. (p.15).

Puesto que los porcentajes mayores de preparación no lo tienen los padres con una licenciatura concluida o estudios de posgrado, sino aquellos que sólo concluyeron la primaria o secundaria, tampoco esta variable fue un factor determinante para la idoneidad.

En relación con las condiciones de vivienda se encontró que el 93.3% de los alumnos de la generación 2012-2016 y el 89.5% de la 2013-2017 tenían casa propia; las condiciones de habitabilidad eran del 100% para la primera y de 94.7% para la segunda; ambas contaban con por lo menos cinco servicios: luz, agua, drenaje, alumbrado público, internet.

El 80% de los estudiantes de la primera generación y el 63.2% de la segunda tenían un lugar exclusivo para el estudio y las condiciones para el mismo. Por ende, la mayoría gozaban tanto de independencia y libertad en el hogar como de un espacio propio para estudiar. Más de la mitad de ambas generaciones (66%) contaban con un lugar bien ventilado, sin molestias de ruidos, ni otro tipo de distracciones; la mayoría (91.4%) poseía mobiliario para el mismo propósito además de contar con equipo de cómputo. La mitad estudiaba siempre en su recámara.

En este aspecto, los docentes de la escuela afirmaron no conocer las condiciones de estudio de los estudiantes normalistas y por tanto no efectuaron acciones didácticas según éstas. Raya (2010) menciona en su artículo “Factores que intervienen en el aprendizaje” la importancia de estudiar siempre en el mismo lugar, pues esto ayuda a crear un hábito de estudio y se asocia con la tarea académica; es mejor si es personal, como en el caso de estas dos generaciones, las cuales tenían como zona de estudio su recámara. Sea el lugar que fuere, éste debe permitirle a cada individuo la concentración y evitar ruidos; también los alumnos refirieron esta situación como ventajosa para ellos. Mantenían su espacio ordenado, con buena iluminación, temperatura, ventilación y mobiliario, todos éstos, más otros factores intervienen en el rendimiento académico. Por lo tanto, esta variable es una de las relacionadas con el éxito de los alumnos en el Examen de Oposición, ya que todos ellos disponían siempre de un lugar para el estudio y con las condiciones necesarias para hacerlo.

Sobre las variables y los resultados del nivel socio-económico de los encuestados encontramos que, para ambas generaciones, el nivel medio tuvo el mayor porcentaje: 90% para la 2012-2016 y 84.2% para la 2013-2017; también los exalumnos refirieron que los ingresos eran suficientes (86.7% y 68.4% respectivamente).

La mayoría de docentes de la generación 2012-2016 (70%) manifestaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo que el factor económico haya repercutido en el aprovechamiento académico de los egresados, mientras la mayoría de maestros de la 2013-2017 (80%) demostró un franco desacuerdo sobre el factor económico y sus repercusiones.

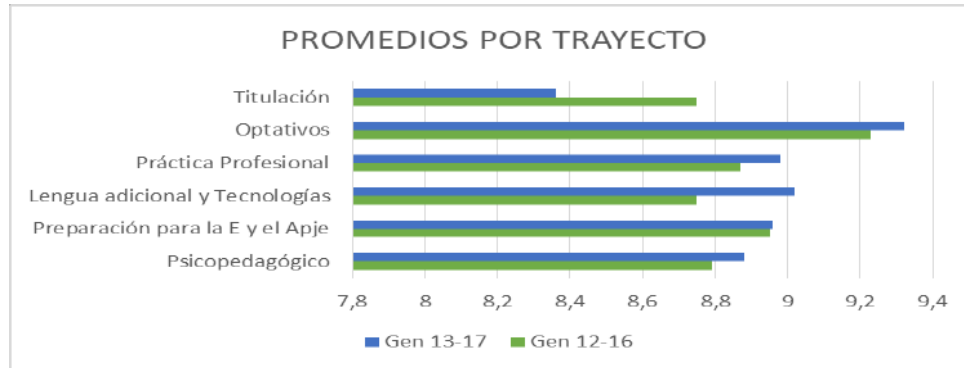
Al parecer, en el caso particular de estas dos generaciones, el nivel socio-económico no influyó en los resultados satisfactorios en el Examen de Oposición, por tanto se confirman los resultados de Garbanzo (2013), quien afirma en relación a “las diferencias entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico en la educación superior, los aportes teóricos han demostrado que no, necesariamente, el alto nivel socioeconómico está asociado en forma significativa a un buen rendimiento académico.” (p. 64).

De los estudiantes de la generación 2012- 2016, el 73.3% sólo se dedicaba al estudio, el 10% estudiaba y trabajaba y el 16.6% lo hacía por períodos. De la generación 2013-2017, el 47.4% sólo estudiaba, el 31.6% estudiaba y trabajaba, y el resto (21%) laboraba por períodos. Podemos anexar también la siguiente información: a 27 alumnos de la primera generación, sus padres les cubrían sus necesidades en la escuela; en la segunda sólo 10 estudiantes contaban con ello. Por ende, la necesidad de buscar otra fuente de ingresos (26.6% de la primera generación y 52.6% de la segunda).

En una investigación realizada en cinco facultades de universidades públicas de Macau, China, en donde los estudiantes laboraban como actividad complementaria a sus estudios, los autores hallaron que el trabajo desarrollado por éstos incrementaba su promedio de calificaciones, además de mejorar las actitudes de aprendizaje no obstante, también refirieron que muchas horas de trabajo reducían el promedio de calificaciones de los mismos pero no afectaba las actitudes de aprendizaje o comportamiento escolar. (Wang et al. citado en Carrillo y Ríos, 2013, p. 15).

Un mayor porcentaje (52.6%) de alumnos de la generación 2013-2017 trabajó y estudió al mismo tiempo, ya sea de manera permanente o por períodos, en contraste con el porcentaje de estudiantes de la generación 2012-2016 (26.6%). Cabe destacar que la primera generación referida también obtuvo mejores promedios que su antecesora en los trayectos formativos de su malla curricular (Ver gráfica 1).

Promedios



Gráfica 1

Con respecto a la opinión de los docentes, los de la generación 2012-2016 estuvieron en desacuerdo de que dedicarse solamente al estudio determina el rendimiento académico (46.6%), mientras 76% de la generación 2013-2017 estaba de acuerdo con tal situación.

Es preciso recordar en este punto que la generación 2013-2017 obtuvo mejores resultados en el Examen de Oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente, entonces, el hecho de trabajar para cubrir necesidades de la escuela no afectó su rendimiento académico, al contrario, esta variable incidió favorablemente en este aspecto y en la idoneidad en el examen.

Los alumnos de la generación 2012-2016 comentaron que la relación con sus padres era buena y de comunicación (88.5%), de tipo demócrata (53.3%); con sus hermanos, equilibrada (86.2%). Para la generación 2013-2017, el 52% tenían buenas relaciones con los progenitores y ellos eran de tipo demócrata (63.2%), pero las relaciones se diferencian entre padre y madre: con el primero la convivencia priorizaba la madurez del hijo, mientras con la segunda preveía la comunicación; con los hermanos el vínculo era equilibrado (89.5%). Lo anterior se confirma con las actividades desarrolladas los fines de semana: la generación 2012-2016 priorizaba la convivencia familiar y en la 2013-2017 se efectuaban reuniones y paseos familiares.

Con respecto al tiempo dedicado por los padres para estar al pendiente de las responsabilidades escolares durante la educación superior de sus hijos, Robledo y García (2009) citan a Brunner & Elacqua (2003) refiriendo las variables relativas al entorno

familiar como las principales predictoras del rendimiento académico del alumno, aún por encima incluso de las variables escolares. Así mismo, apoyando la idea anterior, citan un trabajo desarrollado por Huston y Rosenkrantz (2005) concluyendo “que a más tiempo compartido con los hijos, las madres eran más sensibles y ofrecían mayores entornos de calidad.” (como se citó en Robledo y García, 2009, p. 121). En el caso de nuestra población objeto de estudio, la mayoría de madres de familia (63.3%) de la generación 2012-2016 se dedicaban exclusivamente al trabajo en casa, mientras sólo el 44.4% de la 2013-2017 tenía esta característica.

Para cualquier estudiante es sumamente importante lo que sus padres piensen, negativa o positivamente de ellos, esto se vio reflejado en lo mencionado sobre la comunicación, donde se pudo apreciar directamente el apoyo dado por la familia, lo cual brinda la motivación para esmerarse en temas relacionados con el estudio o bien, pedir apoyo y saber que éste será otorgado.

Es importante destacar que para el Examen de Oposición, de la generación 2012-2016, el 70% de los exalumnos recibieron el apoyo de sus padres y éste los hizo sentir seguros en un 63%. Para la 2013-2017, el 63.2% recibió el apoyo de sus progenitores y esto les provocó un sentimiento de seguridad al 50% y se sintieron confiados en un 37.5%.

En relación a cómo sus padres reaccionaban ante sus logros, el 22% de la generación 2012-2016 respondieron que les ofrecían recompensas simbólicas y cumplidas; en la 2013-2017, el mayor porcentaje (68.4%) lo obtuvo la recompensa de dejarlos ir a algún lugar. Los estímulos recibidos por su desempeño escolar fueron: para los exalumnos de la generación 2012-2016 el que escucharan sus preocupaciones (56.7%); en la 2013-2017 lo que los estimuló fue cuando les mostraban solidaridad (57%). Las recompensas más usadas para la primera generación fueron: de reconocimiento y felicitaciones, para la segunda, el afecto y comprarles cosas.

Con todo lo anterior podemos observar que la buena relación con los padres, el estar éstos al pendiente de sus hijos, además de la presencia de la madre en el hogar, el tipo de recompensas ofrecidas, los estímulos dados y que se aseguraran del estudio de ellos para el Examen de Oposición, estableció una relación directa con los resultados del mismo. Los docentes de ambas generaciones afirmaron estar de acuerdo con todo lo anterior (50% en la 2012-2016 y 80% en la 2013-2017).

Diversos estudios mencionan que la continuidad de los estímulos recibidos en el ámbito familiar consiguen mejorar el rendimiento académico, ayudan a desarrollar actitudes y comportamientos efectivos en los alumnos. Haciendo referencia a los estímulos recibidos, Héctor (2012) en su investigación, expresa la idea de “que la gran mayoría de nuestros actos, al igual que los estudiantes, están sujetos a la idea de una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social.” (p. 16). Se resalta aquí el pensamiento de los docentes de ambas generaciones, puntualizaron con mayor énfasis que los estímulos recibidos por padres, maestros, amigos, entre otros, son fuente de motivación para un buen desempeño académico.

Lerner, en el estudio realizado en el 2010 con estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT, nos habla de las dimensiones que inciden en el rendimiento académico de éstos, una de ellas es la familiar, reconocida como la más significativa para algunos autores y conceptualizada desde su punto de vista como:

El ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio, la formación académica y las expectativas con proyectos de educación superior. (p.18).

En un apartado se solicitó a los exalumnos expresaran su opinión con respecto a los estímulos recibidos cuando fueron alumnos en la Escuela Normal, haciendo referencia a Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pineda y Núñez (2013), quienes opinan sobre aquellos alumnos con un buen historial académico. Describen que éstos “creen en sí mismos” (pág. 138), pues las causas de su triunfo académico no es sólo el resultado de su capacidad, sino también el empeño puesto en la acción; quienes exhiben altos logros son reflexivos de lo que desean alcanzar y entre otros, sus objetivos pueden emanar de distintas fuentes, como la valoración social.

Hasta el momento se han abordado variables relacionadas con aspectos personales de los estudiantes y su entorno familiar, con el fin de identificar asuntos que inciden en su rendimiento académico y los cuales van más allá de los aspectos cognoscitivos y las calificaciones en la escuela. Se reconocen factores extrínsecos al individuo que forman parte de su cotidianidad e inciden en su calidad de vida, en sus potencialidades y limitaciones a la hora de estudiar y de presentar un examen, por ende, los resultados del Examen de Oposición.

CONCLUSIONES

Es importante señalar que la presente investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar porque la población es pequeña debido al caso estudiado, por lo tanto no se podría generalizar sus resultados; así mismo, se consideraron pocos ítems para la interpretación de cada categoría lo cual puede restringir la comprensión del fenómeno.

Empero, se considera a la presente investigación como una aproximación al hecho estudiado, abriendo una gama de posibilidades para el análisis de los datos, ofreciendo oportunidades a las instituciones de tomar decisiones para la mejora del desempeño estudiantil y así poder plantear estrategias que permitan elevar y mejorar sus resultados, apuntalando el proceso de formación de su alumnado con miras al florecimiento de su desempeño personal y desde luego laboral.

No existen diferencias significativas entre los resultados del Examen de Oposición con el nivel de escolaridad de los padres, ni con los ingresos percibidos por ellos, por lo tanto, éstos no son predictores demostrativos de los resultados obtenidos en el examen citado. Las expectativas de los alumnos están relacionadas con las que sus padres depositan en ellos, es decir, los progenitores que esperan más de sus hijos tienden a ayudarles más en sus estudios, ya sea proporcionándoles estímulos, ayudándolos directa e indirectamente a estudiar, incluso al prepararse para ingresar al Servicio Profesional Docente.

Los hallazgos permitieron constatar los principales factores correspondientes al contexto socio-cultural que incidieron en el Examen de Oposición:

- No existen diferencias significativas entre los resultados del examen de oposición en relación con los estudios de los padres.
- Un alto nivel socioeconómico no está asociado en forma significativa con haber obtenido la idoneidad.
- Trabajar y estudiar puede generar mayor compromiso y responsabilidad hacia el aprendizaje.
- La familia es un factor importante que alienta el desarrollo del individuo y brinda la motivación para esmerarse en temas relacionados con el estudio.

Las relaciones democráticas y de comunicación entre las familias de los alumnos, los estímulos recibidos, contar con un trabajo remunerado, gozar de un lugar propio para el estudio y con las condiciones adecuadas para éste, favoreció su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asumieron frente al estudio, la formación

académica y las expectativas con proyectos profesionales como lo fue, el Examen de Oposición.

REFERENCIAS

- Aguirre-Gómez, F. J., Dévora-Rodríguez, C. y Valenzuela-Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11(4), 405-412. [Recuperado de www.redalyc.org > pdf](http://www.redalyc.org/pdf)
- Carrillo R. S., y Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(166), 09-34. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852760201300020001&lng=es&tlng=es
- Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000200095&lng=es&tlng=es.
- Garbanzo, V. G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Héctor, E. F. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, XVII(4),13-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS
- Izar, L. J., Ynzunza, C. y López, G. H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-18. Recuperado de [http:// www.redalyc.org/pdf/2831/283121721005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121721005.pdf)
- Lerner Matíz, J. (2010). *Cuadernos de Investigación. Rendimiento académico de los estudiantes de pre-grado de la Universidad EAFIT*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT. Recuperado de [http:// www.](http://www.)

publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/issue/download/156/22

- Pérez, V. M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pineda, J. y Núñez, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, (508), 135-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32829669010>
- Raya, E. E. (2010). Factores que intervienen en el aprendizaje. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (7), 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>
- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el entorno académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*. 37(1), 117-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000179.pdf>

LA PLANEACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES EN SÉPTIMO SEMESTRE

Estanislado Vázquez Morales

estanisaid@gmail.com

María Guadalupe Flores Hernández

mariagpeloresh12@live.com.mx

Elva Liliana Rodríguez García

elvalilianardzg@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio"

Línea temática: 12. Práctica docente y Educación Cultural.

Resumen

Las instituciones educativas exigen un modo distinto de gestionar ante una sociedad compleja en donde una institución fragmentada, no estaría en capacidad de afrontar los problemas que se le presentan. El tema, la planeación y gestión educativa de los normalistas en séptimo semestre, conocen la teoría, para implementar un proyecto de gestión educativa estratégica en su escuela de práctica y con sus conocimientos, actitudes de gestión y liderazgo logre las acciones estructuradas.

La investigación tiene como objetivo, contribuir con la planeación y gestión educativa de los normalistas, a la mejora continua de diversos Centros de Trabajo (CT) de la Práctica Profesional (PP), durante el séptimo semestre septiembre 2019 - enero 2020.

Para ello, es necesario conocer el concepto de planeación y gestión educativa desde autores como Álvarez, Topete y Abundes (SA), Chacón (2014), SEP (2006-2010), lo cual permite una claridad del tema. La investigación es cualitativa con análisis general de la población y selección de una muestra inductiva de proyectos; el análisis de la información, fue seguimiento a los proyectos, aplicación de entrevistas, encuestas y revisión de informes para determinar los resultados. Se requiere entonces una formación teórico-práctica que permita transformar su CT con inclusión, equidad, justicia y mejora continua.

Palabras Claves: *Gestión educativa estratégica, metas, objetivo, planeación, programa escolar de mejora continua.*

Planteamiento del problema

La educación básica enfrenta desafíos ante el compromiso de responder a las demandas sociales. “Es necesaria la transformación del Sistema Educativo (SE) en una sólida plataforma del desarrollo social a fin de preparar las generaciones actuales y futuras para enfrentar los retos que vivimos” (Dueñas, 2014, pág. 2).

Los estudiantes en séptimo semestre en el trayecto formativo psicopedagógico, desarrollan el curso de Planeación y Gestión Educativa en el cual se pretende que el estudiante en formación, “reconozca que la gestión educativa es esencial para el logro de los propósitos de la escuela, a partir de la identificación de sus condiciones y cultura particulares”, que participe “en el funcionamiento eficaz de la institución y apoyar su proyecto de desarrollo” (SEP, 2012 pág. 3). En este sentido, es conveniente analizar el proceso que desarrollan los normalistas del 7º 2019-2020 en el curso de planeación y gestión educativa para poner en práctica un proyecto de gestión en su CT para verificar si se logran los objetivos, metas y acciones propuestas.

Para ello, es necesario reconocer la fundamentación teórica-metodológica de la gestión, los elementos para realizar la gestión educativa estratégica (GEE), sus dimensiones y estándares de la gestión enmarcados en el modelo de GEE; además, el seguimiento a los proyectos de investigación seleccionados para validar los resultados.

Resaltando que los estudiantes en formación requieren una formación para comprender los procesos que deben realizar para autoevaluar un CT, priorizar las acciones a desarrollar durante un ciclo escolar, organizarlas en dimensiones de manera holística que permita fortalecer su CT desde lo pedagógico, organizativo, administrativo y la participación social y democrática.

Marco teórico

Elementos teórico metodológicos para planear y realizar GE

De acuerdo con Álvarez, Topete y Abundes (S/A), consideran importante la formación profesional para la gestión de instituciones educativas, la cual fue descubriéndose en diferentes países, durante las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI. Originalmente esta formación se dio como elemento de los programas de formación inicial de profesores, bajo la modalidad de organización escolar. A partir del inicio de los años ochenta, algunos países como Francia, Inglaterra, Suecia y España, decidieron establecer políticas generales orientadas hacia la oferta de oportunidades de formación específica para la gestión a los directivos de CT promoviendo su profesionalización, bajo modalidades apropiadas al contexto y desarrollo de cada SE.

Una investigación educativa realizada en España durante la segunda mitad de los años ochenta, consideró una muestra nacional cruzada y estratificada por provincias, al realizar un análisis comparado de la calidad de la educación básica de los centros públicos y privados, descubrió que las variables que explicaban las diferencias en los niveles de calidad de ambos tipos de escuelas, estaban altamente relacionados con: la formación para la gestión, el proyecto escolar, la participación social en la educación y un ejercicio de la gestión orientado hacia el mejoramiento permanente de la calidad de los servicios educativos.

En México, el período 1994-2011, comprende tres programas sectoriales de educación pública, las políticas de formación para la gestión de directivos de centros escolares (jefes de enseñanza, inspectores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, directores y subdirectores de escuelas) han adquirido una creciente importancia, observándose en el establecimiento del programa escuelas de calidad, acompañado por la creación de una dependencia superior denominada Dirección General para el Desarrollo de la Gestión e Innovación en la Subsecretaría de Educación Básica.

En el curso Planeación y Gestión Educativa del séptimo semestre ciclo escolar 2019-2020 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) los normalistas en coordinación con el docente bajo la modalidad de seminario-taller, identifican los elementos teóricos-metodológicos de la gestión y la administración.

Se inicia con un diagnóstico de los conocimientos previos en relación a los actores educativos rescatando sus funciones administrativas y el alcance de la gestión de cada uno, consultando los manuales establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP); se identifican conceptos de planeación, gestión, GE, las distinciones entre administración y gestión, las políticas recientes que ha implementado México para la GE en las escuelas de nivel básico, así como los resultados que han logrado dichas políticas, consultando información desde el Banco Mundial que es una entidad especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en Inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de la (OCDE), de los Programas Sectoriales de Educación de los últimos sexenios en México, de la SEP como los más relevantes.

Textos como el de Álvarez, Topete y Abundes (S/A) reconocen el concepto emergente de GE con autores como Fernández (1998), Pozner (1998), Tedesco (1999), SEP (2000), Álvarez (2006), entre otros; destacan la gestión como un proceso dinámico que logra vincular los elementos de la administración convencional con los del CT, bajo la conducción de un liderazgo eficaz de gestión por parte del director que se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples y orientado al cumplimiento de la misión institucional.

Los normalistas por su lado conocen la importancia de la misión institucional y visión estratégica como primicias para organizar un CT con autores como Arellano (2004) del pensamiento estratégico al cambio institucional. Reflexionan sobre las instituciones educativas

desde la cultura e imaginario institucional; los tipos de cultura institucional como cuestión de familia, de papeles o expedientes, o de concertación; por otro lado, conocen los actores educativos, sus relaciones, sus conflictos, zonas de certidumbre e incertidumbre, así como los clivajes que el directivo debe identificar para llegar a una concertación en la gestión.

Elementos para elaborar el programa escolar de mejora continua (PEMC)

El libro de SEP (2001) Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) Módulo I, destaca al Programa de Escuelas de Calidad como referente de la GEE, también para su estudio la clasifica en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema.

Institucional. Comprende acciones de orden administrativa, gerencial, política, personal, económico-presupuestales, planificación, programación, regulación y de orientación, entre otras.

Escolar. Según Loera (2003), se entiende por GE el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, PF y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Pedagógica. El docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los PF para garantizar el aprendizaje de los primeros. También plantea las dimensiones de la gestión, marco donde cobran vida, se relacionan y resignifican los rasgos inherentes a los componentes del MGEE. Las dimensiones para hacer el análisis de la gestión de la escuela son cuatro:

Pedagógica curricular. Reflexiona acerca de los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores, la enseñanza y el aprendizaje. “Requiere de un análisis de lo individual y lo colectivo en factores como la planeación, evaluación, clima del aula, el uso del tiempo destinado a la enseñanza y recursos de apoyo” (SEP, 2006, pág. 20).

Organizativa. “Considera la interrelación del colectivo docente y de éste con los PF. En ella están presentes los valores y las actitudes que prevalecen en los actores escolares” (SEP, 2010, pág. 72). Se considera la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela (las comisiones docentes, actos cívicos, seguridad, higiene, cooperativa escolar, guardias, así como la operación del Consejo Técnico Escolar (CTE)).

Administrativa: Se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa (Ibíd., 2010, pág. 74).

Participación social. Involucra la participación de los padres de familia (PF) y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela. Considera también las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional.

Con base en los elementos anteriores los normalistas en coordinación con el docente responsable del curso determinaron los elementos del PEMC.

Metodología

La investigación se desarrolló con un enfoque de investigación cualitativo según Hernández (2006), el investigador plantea un problema con un proceso definido, descubre y puntualiza preguntas de investigación (Grinnel, 1997). Se realizó seguimiento a los normalistas en el conocimiento de los elementos generales de la planeación y gestión educativa (GE), en la elaboración de su proyecto de GEE, su aplicación, e informe de gestión y acciones de mejora continua realizados en la Escuela Normal (EN) y escuela de PP.

Se basó en el paradigma sociocrítico de acuerdo con Arnal (1992), adopta la idea que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni interpretativa; se coincide con Popkewitz (1988), se intentó comprender la realidad como praxis; de acuerdo con el desarrollo del Proyecto del PEMC, se logró aplicar en la realidad educativa, es decir en los CT de PP de los normalistas; la integración de todos los participantes, incluyendo a los investigadores, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, que se asumen de manera corresponsable.

Se obtuvo una muestra de los 103 normalistas, centrándose en los participantes del estudio de acuerdo con el PEMC elaborado. “Una muestra representativa va de un 20 a 30% del total de la población. Estos porcentajes permiten generalizar los resultados” (APA, 2019).

El análisis de la información fue a partir de la revisión de la teoría relacionada con el tema, la verificación del diseño y proyecto del PEMC. El seguimiento a la muestra fue a partir de instrumentos de observación, guion de entrevistas, tanto para normalistas como para docentes y directivos del CT de PP, posteriormente analizar e interpretar la información la cual dio cuenta de la realidad estudiada y líneas de acción para su desarrollo en futuros proyectos de gestión estratégica.

Resultados

Estructura del PEMC

El PEMC se planeó con base en un diagnóstico que los normalistas recuperaron en la capacitación recibida en el CTE del 12–21 de agosto de 2019; del primer periodo de PP

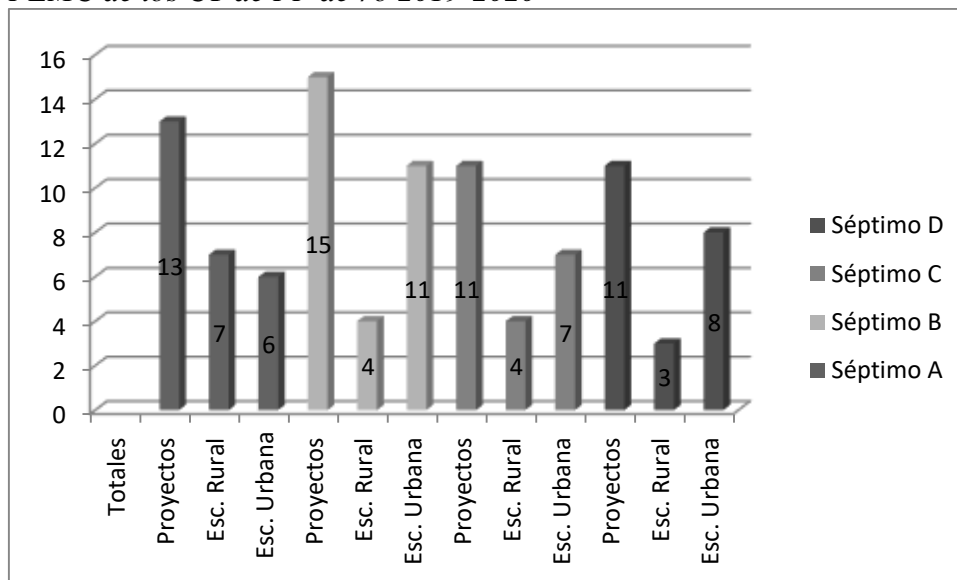
desarrollada del 26 de agosto al 6 de septiembre de 2019. Destacan la autoevaluación del ciclo escolar 2018-2019, las acciones realizadas, las evaluaciones del aprendizaje de sus alumnos, la organización interna del CT, el análisis de la misión y visión institucional.

Continuaron realizando una categorización de las prioridades educativas organizadas en las dimensiones de la gestión considerando lo prioritario a desarrollar en su segundo y tercer periodo de PP. Establecieron un apartado donde plantearon un objetivo general que cubre todas las acciones a desarrollar y específicos, destacando las etapas del PEMC. En ese orden se consideró elaborar una matriz con su objetivo específico, las actividades, acciones, metas, recursos y responsables.

Se estableció un apartado de estrategias de seguimiento y evaluación que explicara los medios donde los diferentes actores educativos y las instancias de apoyo al CT pueden ir evaluando de manera continua avances y logros alcanzados en el aula y en el CT a partir del PEMC que fueron elaborados por CT, siendo un total de 50, distribuidos en 19 CT rurales y 31 urbanas.

Gráfica I

PEMC de los CT de PP de 7o 2019-2020



Las temáticas destacadas son: fortalecer la lectura a partir de talleres, biblioteca móvil, rincón de lecturas y salita virtual con 22 PEMC. Rally y feria matemática 4; huerto escolar, infraestructura y reciclar la importancia de las 3R, espacios lúdicos y juegos de patio 3 cada uno; reforestación 8; experimentación en Ciencias Naturales, inglés, teatrín, y material didáctico uno de cada uno.

Los CT donde se aplicará

Después de revisar los PEMC de cada CT de los normalistas de 7° 19-2020, el equipo de investigación consideró 10 PEMC para dar seguimiento a su desarrollo.

Tabla I

PEMC para dar seguimiento.

Normalistas	Nombre del PEMC	CT, turno y localidad
Ana Elena Gloria Alondra Mario Eduardo	Reforestación del CT	María del Carmen Castillo Morales T.M. Matehuala, S.L.P.
Eros Alan	El huerto escolar para producir nuestros alimentos.	Benito Juárez T.M. Chilares, Villa de Guadalupe, S.L.P.
Denisse Guadalupe Estefany Lisset Roxana Jazmín Citlalic Mauro Alberto	Biblioteca Móvil	Ignacio Manuel Altamirano T.M. Cedral, S.L.P.
Delia Anahí Alma Leticia	Mi salita virtual	Francisco I. Madero T.M. San Isidro, Cedral, S.L.P.
Jessica Nereida Karina Jaqueline Nallely Rusbel Reina Margarita Flor Francisca	La rehabilitación de la biblioteca escolar como medio para fortalecer el gusto por la lectura	Veinte de Noviembre T.M. Cedral, S.L.P.
Jennyfer Karla Irasema Luis Daniel	Encuentros deportivos, convivencia escolar y rehabilitación de la biblioteca del aula	Francisco I. Madero y Francisco González Bocanegra T.M. La Cruz y Rinconada, Cedral, S.L.P.
Silvestre	Mejorando la infraestructura escolar	Profr. Gregorio Torres Quintero T.M. Lagunillas, Cedral, S.L.P.
Karen Consuelo Brenda Lizeth	Por ti, por mí, por el futuro, ¡¡¡Recicla!!!	Gral. Francisco Villa T.M. Matehuala, S.L.P.
Susana Abigail Miriam Nallely Luisa Fernanda Sandra Janeth	Espacios lúdicos para favorecer el desarrollo físico de los alumnos	David G. Berlanga T.M. Matehuala, S.L.P.
Emily José Iván	Las obras de teatro en la escuela como actividad formativa, cultural y artística	Brígida García De Juárez T.M. Matehuala, S.L.P.

El trabajo de gestión realizado después de presentar el proyecto al director del CT, en su mayoría recibieron orientaciones para mejorar, un ejemplo es la biblioteca móvil, pensada solo para los grupos donde se desarrolló la PP, solicitándose su desarrollo con la participación de todo el CT. En la gestión de libros y rehabilitación de la biblioteca escolar se utilizó Facebook para publicar una solicitud de libros, captando una donación para nivel inicial, bibliotecas completas y guías de padres, de personal del DIF estatal, de docentes y residentes de otros estados, obteniendo más de 400 libros, previendo la inauguración y feria del libro en los meses de febrero y marzo de 2020.

La gestión se realizó por oficio y verbal en presidencia municipal de la localidad para la organización de jugadas y venta de antojitos mexicanos para la recaudación de árboles, material de limpieza, pintura y demás que posibiliten la rehabilitar la infraestructura del CT.

Derivado del análisis de temas en Ciencias Naturales, se reconoce la vinculación con el cuidado y conservación del medio ambiente, el reciclaje como componente clave en la reducción de desechos Reducir, Reutilizar y Reciclar (3R), clasificar la basura y seleccionar objetos útiles para generar productos como, portalápices, dulceros, flores, etcétera.

Para fortalecer la sana convivencia se destaca la organización de juegos de patio durante educación física y elaboración de un teatrín que, con apoyo de las autoridades educativas, docentes y tutores, se desarrollaron colectas por medio de obras de teatro, ventas durante el recreo, organizados desde las aulas de PP, reflejando aceptación en las acciones emprendidas. Los normalistas atendieron a orientaciones recibidas por el director y tutor “obteniendo su apoyo en el diseño del carrito”, asesoría en el diseño de la biblioteca y cómo gestionar la reunión con los PF” (Entrevista a estudiante, 2020).

Acciones para fortalecer las dimensiones de la gestión

“Las cuatro dimensiones son importantes y al ser parte del todo se encuentran interrelacionadas; si se desea ordenarlas, la dimensión pedagógica curricular ocuparía un papel preponderante” (SEP, 2010, pág. 76). Es preciso focalizar los quehaceres de todas las dimensiones en torno a los aspectos académicos, referidos al enseñar y al aprender.

Durante el desarrollo de los PEMC en los CT de PP los normalistas en su mayoría visualizaron la necesidad de fortalecer la dimensión pedagógica curricular derivado de las actividades que realizaron en su CT, también se consideraron el diagnóstico efectuado en agosto 2019 donde buscaron fortalecer la lectura, el razonamiento lógico-matemático, la conservación y cuidado del medio ambiente, y la sana convivencia mediante actividades lúdicas y culturales.

Derivado de esta dimensión y con las orientaciones recibidas por los demás actores educativos, lograron organizar y reestructurar actividades para gestionar los recursos necesarios, así como la aportación y participación de los PF y otros docentes externos para concretar las acciones del PEMC.

Los directivos opinan, “la dimensión organizativa se dio de forma colaborativa con directivos, docentes, PF y normalistas”; la dimensión administrativa, “con la solicitud de donación de libros con personas del pueblo, exalumnos y el propio personal de la escuela” en la dimensión administrativa, “Los PF se sienten motivados para cuidar los árboles en el CT, producto del trabajo de los normalistas” (Gaitán, 2020)

Objetivos-metas alcanzadas y las acciones para la mejora del PEMC

Los objetivos general y específico planteados en el PEMC destaca una buena organización por parte de los normalistas en cada CT; no obstante, las dificultades presentadas obligaron a realizar ajustes. En los 50 proyectos se plantearon de tres a cuatro objetivos específicos, 31 se lograron,

cumpliendo la mayoría de las actividades. 19 están en proceso a partir de los ajustes realizados al proyecto: cómo gestionar materiales para rehabilitar el CT con fondos obtenidos y la gestión de árboles para su reforestación, se dará continuidad en febrero de 2020.

La reflexión expresada por normalistas para continuar con el PEMC, plantean “se siga trabajando con estos proyectos que benefician a los CT”, participación activa para dar cumplimiento a los objetivos y metas planteadas en el PEMC” (Salas J. C., 2010). Los docentes opinan, “continúen con estas gestiones de mejora para los alumnos y motivarlos a leer”, “felicitaciones a las tres normalistas por el esfuerzo y sacrificio para realizar el proyecto, una fortaleza en la institución, continúen realizando su docencia con amor y compromiso” (Díaz, 2010).

Discusión

La GE contemporánea se debe apoyar en el “funcionamiento de las organizaciones, a partir de fines comunes, a nivel interno, por quienes la componen, y a nivel externo, a fin de integrar intereses políticos y sociales, consolidando la organización” (Chacón M., 2014, pág. 156). En los CT de educación primaria la GE, es abierto y flexible para impulsar procesos de transformación con visión prospectiva.

Al reflexionar sobre el desarrollo de los PEMC que se elaboraron iniciando el ciclo escolar en los CT de PP de los normalistas, se determinó su planeación para cumplir el propósito que la Nueva Escuela Mexicana propone, aún existe resistencia de docentes para realizar las actividades, so pretexto carga académica y atención a sus alumnos en el grupo, las comisiones se dejan al olvido a pesar que se retoman en reuniones del CTE, pero se postergan.

Como resultado de la aplicación de 103 encuestas a normalistas: el 65% manifiesta que les gustó el curso de planeación y gestión educativa, 16% lo consideró muy bien, el 95% logró identificar los actores educativos del CT, el 38% conocieron elementos teórico-metodológicos para elaborar el PEMC, un 31% todos los elementos y su significado, el 23% solo algunos elementos, el 43% no tuvo dificultad para elaborar su PEMC, el 44% solo alguna dificultad, el 50% le dio seguimiento a las actividades planeadas, el 34% realizó algunas modificaciones. Se considera que la GE estratégica es un proceso de mejora continua que parte de esfuerzos colectivos por sistematizar, comprender y aplicar los conceptos fundamentales que lo conforman.

Es necesario impulsar en los normalistas el conocimiento de la planeación y GE como una estrategia para identificar las necesidades de un CT, a partir de la autoevaluación, priorizando las actividades necesarias con estrategias que respondan a la equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia dentro de los CT para favorecer la calidad y el logro educativo.

Conclusiones

Derivado de este proceso formativo realizado por normalistas del 7° 19-2020 es necesario considerar otras generaciones:

1. Articular la formación:

- De la autoevaluación o diagnóstico con técnicas e instrumentos fundamentales a partir de sesiones previas al inicio del semestre y puedan aplicarse desde los talleres de actualización iniciando el ciclo escolar en su CT.

- Priorización de actividades entre normalistas, docentes y directivos del CT de PP para desarrollarlas cooperativamente.

2. La formación teórico-metodológica se actualice permanentemente.

3. Apoyo y orientación oportuna de directores y docentes al PEMC a fin de que los normalistas puedan desarrollarlo con mayor solvencia.

4. Seguimiento asiduo del PEMC para evitar obstáculos y cumplir en los tiempos establecidos.

5. Dar continuidad a las acciones no concluidas para que el PEMC logre sus objetivos.

6. Evaluación periódica del PEMC, en reuniones del CTE y al finalizar semestre o un ciclo escolar para detectar sus FODAS.

7. Que la academia de séptimo semestre articule actividades que permitan desarrollar un PEMC más completo que cubra las necesidades de la mayoría de los cursos.

8. Socializar los PEMC tanto la EN cómo en los CT, en espacios de análisis, reflexión crítica y constructiva para la mejora continua elevando así la calidad educativa de los CT de PP.

Referencias

- Chacón M., L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150 - 161.
- Díaz, G. D. (8 y 9 de 01 de 2010). Entrevista a docente y directivo. (H. M. Flores, Entrevistador)
- Dueñas, G. R. (2014). La planeación estratégica, herramienta para la transformación en el nivel preescolar . *Primer congreso internacional de transformación educativa* (pág. 11). México, D.F.: Consejo de transformación educativa .
- Gaitán, H. D. (8 y 10 de 01 de 2020). Entrevista a director y tutores . (M. E. Vazquez, Entrevistador)
- Salas, J. C. (21 de 01 de 2010). Entrevista a estudiantes segunda parte . (M. E. Vázquez, Entrevistador)
- Salas, J. R. (10 de 01 de 2020). Entrevista a estudiante. (& F. Vazquez M. E., Entrevistador)
- SEP. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. Documentos para fortalecer la gestión*. México: SEB-DGDGIE-PEC.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (Segunda ed.). México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN CULTURAL

Penélope Hazel Mendoza Sánchez

Edith Araceli Jaramillo Martínez

Jesús Ramírez Bermúdez

msph.14.tm@gmail.com

Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl.

Línea temática: Práctica docente y educación cultural.

Resumen

La educación en la práctica docente a nivel preescolar es un cruce de culturas, que, aunque las experimentamos en la vida cotidiana, pocas veces les damos la importancia que merecen, pareciendo que olvidamos que cada individuo tiene un mundo denominado “cultura”, pero ¿Cómo es que la educación cultural se manifiesta en un contexto rural-indígena? Y si es así ¿Qué implica el trabajo de la práctica docente, para favorecer la intervención educativa y los aprendizajes de sus estudiantes a nivel preescolar de manera trascendental?

La presente ponencia es resultado del trabajo realizado en dos frentes: por una parte desde lo que implica el trayecto de la práctica profesional en el plan de estudios 2018 para la Licenciatura de Educación Preescolar según los contenidos de la malla curricular y por otra surge de mi participación en la movilidad académica nacional en el marco de prácticas profesionales llevadas a cabo en contexto rural- indígena en el Municipio de Motul; Mérida, Yucatán, en el preescolar “Felipe Carrillo Puerto”, desde la recopilación de testimonios de sus agentes educativos con los que pude convivir y analizar mediante la propuesta metodológica de Taylor y Bogdan (1984) para la investigación cualitativa.

Palabras clave: Educación Cultural, Práctica Docente, Vida Cotidiana, Preescolar, Escolarización Trascendental.

Abstract

Education in preschool teaching practice is a crossing of cultures, which although we experience them in everyday life, we rarely give them the importance they deserve, seeming to forget that each individual has a world called "culture", but how does cultural education manifest itself in a rural-indigenous context? And if so, what does the work of teaching practice imply to favor educational intervention and the learning of its students at the preschool level in a transcendental way? This paper is the result of work carried out on two fronts: on the one hand from the implications of the path of professional practice in the 2018 curriculum for the bachelor of preschool education according to the contents of the curriculum grid and on the other arises from my participation in national academic mobility in the framework of professional practices carried out in rural- indigenous context in the municipality of motul; Mérida, Yucatán, in the preschool "Felipe Carrillo Puerto", from the collection of testimonies of its educational agents with whom I could live and analyze through the methodological proposal of Taylor and Bogdan (1984) for qualitative research.

Keywords: Cultural Education, Teaching Practice, Daily Life, Preschool, Transcendental Schooling.

Planteamiento del problema

Primero hay que tratar de entender el concepto de práctica docente y de cultura:

Según Fierro (2015) la práctica docente es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, mientras que para Pérez Gómez, citado por (Palizada, 2016, pág. 6), la función que desempeña la cultura es “El intercambio, al formar una red de simbologías compartidas que los individuos generalmente no cuestionan y asumen, con significados reflejados en sus comportamientos, artefactos y rituales que por generaciones se viene dando entre los miembros de su mismo grupo”, es decir, la vida es el espejo del mundo en donde se reflejan las acciones que sus miembros desarrollan mediante actos, pensamientos, tradiciones, costumbres y entre otros hechos que los caracterizan, misma que debe adaptarse y transmitirse en sociedad para poder ser comprendida, en este caso desde un marco de educación que da pauta, impacto y trascendencia a lo que sucede y rodea la comunidad en donde se desenvuelven.

De los 112 niños que conforman la institución al menos un 85% de los padres de familia colaboran con la docente en la formación de sus hijos, independientemente de lo que trabajar para la mayoría de ellos implica. La principal actividad económica en el municipio es el trabajo en fábricas y maquiladoras, la agricultura, la ganadería, la albañilería y el comercio,

es decir, predominan los oficios antes que las profesiones. Los niños y las niñas después de la escuela ayudan a sus padres en algunas labores que su oficio les implique

Es esto lo que me llevó a establecer la tesis central de este escrito refiriendo a ¿cómo la educación cultural se observa y se favorece en la práctica docente en un contexto rural-Indígena?, porque, aunque pareciera que la cultura es sólo una, no en todas partes se manifiesta de la misma manera, por lo tanto, sus actores no se comportan y se desarrollan igual, siendo que todo está determinado por el contexto y sus implicaciones. De esta manera se entiende que la práctica docente englobada desde la educación cultural es un conjunto de acciones que resignifican la intervención educativa constituida por fenómenos sociales que impactan en la formación y emisión de actos y hechos de sus agentes, mismos que se aceptan con el paso del tiempo.

Es así como el objetivo es el identificar los hechos y fenómenos sociales de la educación en un marco de cultura que influyen dentro de la práctica docente evocando a reconocer el trabajo que implica el favorecimiento de la intervención educativa y los aprendizajes de sus estudiantes a nivel preescolar en un contexto rural-indígena para incidir en la escolarización trascendental.

Marco teórico

La cultura y sus enfoques en la práctica docente

La cultura desde siempre se ha encontrado presente en todos los hechos de nuestra vida, más aun en la educación preescolar la escuela es el escenario clave de este fenómeno en el que se presentan las diferentes subculturas manifestadas por el ser humano desde los procesos de aculturación, transculturación y enajenación cultural en un intercambio que pone énfasis a los comportamientos, símbolos, tradiciones y costumbres que dan una formación de sentido, a esto, González nos dice que "Dicha formación no es sólo un proceso de desarrollo de conductas, habilidades y destrezas, sino también un proceso de apropiación y transformación" (2017, pág. 6), es así como se entiende que la práctica docente y sus intervenciones no consisten únicamente en la adquisición o apropiación de una cultura, sino también en un proceso acumulativo, que da pauta a la transformación misma del mundo social.

La cultura y la vida cotidiana en la educación preescolar

Es necesario entender y reconocer la importancia que tiene la cultura en combinación con la escuela ya que son éstas las que impulsan y determinan conductas de sus agentes, mismas en las que la aceptación o rechazo dependerá de la dinámica en cuestión, siendo que "La escuela es quien se ocupa de iniciar a los individuos en la construcción de la cultura, a través de un

proceso de interacción social” (Stoll, 2015, pág. 9), reflejada en la práctica docente desde los patrones de intercambio que durante la intervención e interacción educativa son modificadas para ser socialmente aceptados, de modo que pareciera tienen la responsabilidad de coordinar los elementos culturales.

Aprendizajes Clave (2017) considera que el papel de la educación preescolar no se limita a educar para el aula de clases, sino por el contrario a educar para la vida. Este mismo, nos dice que dicha educación debe ser impartida desde dos sistemas: el académico y el social, en el que la cultura del contexto debe ser considerada para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La cultura esta entrelazada por situaciones que nos trascienden como pensamientos, experiencias, tradiciones, costumbres y hechos comunes y compartidos, siendo más que un simple suceso sino también un legado, de aquí la preocupación por la cultura y su importancia para la educación que nos indica estar en constante análisis y activismo enfatizando no sólo en su naturaleza sino también en el proceso por el que se trasciende, por ello es que se ha analizado la desde la educación cultural en el la escuela preescolar “Felipe Carrillo Puerto” en el Municipio de Motul de Carrillo Puerto en el Estado de Yucatán, situado en la República Mexicana para identificar cómo las dinámicas socioculturales influyen en el favorecimiento de la práctica y de los aprendizajes de sus estudiantes desde el conocimiento del mundo social.

Una de las tradiciones que se ve más en la escuela y en la comunidad es el Hanal-Pixán (comida de las almas), festividad que se lleva a cabo del 31 de octubre hasta el 2 de noviembre, en esa celebración se colocan dos altares: uno para los adultos y otro para los niños; los ponen en una mesa con un mantel blanco, en dichos altares se coloca la comida favorita de quienes fallecieron, se ponen flores; de cualquier tipo, no necesariamente flores de cempasúchil, sal y agua, además de que en este día suelen asistir a una celebración religiosa especial por la festividad, en algunos municipios se va a los panteones y, comen junto a las tumbas y conviven hasta el final del Hanal-Pixán, misma en la que los niños se ven bastante atraídos, dando significado al favorecimiento de las prácticas de enseñanza aprendizaje desde temas como los meses del año, los días y las temporalidades en tiempo y espacio del campo de formación académica de pensamiento matemático. Es así como se manifiesta el fin fundamental de la escuela consistiendo en transmitir la cultura a través de los símbolos que le hacen accesible al hacer partícipes a sus miembros los cuales tenderán a manifestar dichas estratificaciones sociales desde los aprendizajes, siendo fundamentado por Acuña Figueroa, M., Aguilera Sicot, R., Cesario, J., y Imhoff, D. (2016) cuando menciona que el sujeto se apropia de hechos sociales o aprendizajes en dependencia de que tan significativo le resulte para organizar el pensamiento mismo que con el tiempo evoluciona según sea la interacción con el ambiente.

Los agentes que emergen en el centro escolar no presentan parcialidad dirigida a un grupo o partido político, por lo que refirieren que:

“Todo lo que le falta en infraestructura a la institución es debido a que el gobierno no los apoya económicamente, lo conversan con los padres y los padres participan junto con la organización estatal del comité de padres de familia en las gestiones para, mejorar del plantel” (Diario1311,2019).

Cuando a los niños los hacen participes de este tipo de actividades comprenden que:

DIARIO/1114/NIÑO: “Tene-tenemos que hacerlo para el presidente y tene una cuela bonita”

Entendiendo que relacionan a los sujetos políticos con alguna idealización que conlleva a una noción de autoridad y riqueza, de alguna forma representativa, siendo que el niño construye su propia representación del mundo social en un proceso activo, mediante la adquisición, por un lado, de una serie de normas y valores y, por otro, de nociones que implican la comprensión de los procesos e instituciones sociales derivadas de un proceso de socialización, partiendo del aprendizaje del modelo cultural por interacción, acomodación y adaptación que construye durante sus relaciones con los otros en el entorno, siendo que “aprendo si aplico y aplico si aprendo.

Al mismo tiempo se observa que los niños viven en un solo terreno en el cual habitan alrededor de una a tres familias más y en este momento es cuando el niño deja de convivir y de imitar acciones de su familia nuclear, enfrentándose a este reto donde la comunidad es más extensa. También por otro lado aún los niños salen a jugar a la calle por el tipo de seguridad, así que conviven con otros niños y esto hace que el proceso de socialización sea más sencillo y expuesto a las divergencias socioculturales, ya que desde pequeños se relacionan con personas externas a sus familias.

Esto hace que tenga como una consecuencia positiva que en el preescolar las grandes mayorías de niños se hablen en la hora del recreo ya sea porque son parte de su familia como primos, amigos muy cercanos o primos lejanos y cuando se encuentran en el patio, debido a que ya se conocen y por lo general en la escuela los padres se relacionan de manera continua permitiendo un sentido de pertenecía hacia los agentes y escenarios para la interacción y adaptación al mundo en el desarrollo de expectativas mediadas por efectos y capacidades cognitivas, denotando a la amistad, la familiaridad y el compañerismo como aspectos que forman parte de dicho proceso de adaptación a la cultura en cualquier escenario.

La función de la escuela desde los fenómenos culturales para la escolarización trascendental

Durante muchos años se ha discutido acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños y la función de la escuela en éste en un marco de cultura, en el que se ha planteado que consiste en:

- a) La enseñanza de normas, valores y conductas consideradas socialmente aceptables, en las que comúnmente se les concibe como sujetos receptivos y pasivos.
- b) El proceso de socialización que se produce dentro de la familia con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, aunque es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico, en el que las instituciones tienen la atribución de mediadores.

Gadamer citado por (Gonzalez, 2017, pág. 6) apunta que la formación va más allá de las conductas, habilidades y destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos. Considerando así que en la formación “uno se apropia por entero de aquello, en lo cual, y a través de lo cual, uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda” (pág. 40).

De esta manera la formación, implica un proceso acumulativo, que permite ver las cosas desde otra perspectiva, cada vez más amplia. Esto es, en otras palabras, la apropiación, y al mismo tiempo, construcción de la cultura.

En tanto para (Marchesi, 2015), la cultura en un marco educativo refiere a:

“Las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de sus alumnos”, es así como se hace énfasis en la relación que mantienen los profesores con los demás miembros de la comunidad escolar a fin de integrar una sola cultura a través de sus relaciones personales y comportamentales, entre otras cosas que constituyen a los agentes implicados, por tanto el ser miembro de un centro educativo influye formar parte de su cultura haciendo de esta una educación trascendental.

De este modo se puede decir que la función de la escuela refiriendo no sólo al nivel de educación preescolar es dotar de conocimientos y aprendizajes para la vida al estudiante pero que no es del todo una responsabilidad propia sino más bien compartida con familia y sus diferentes escenarios sociales siendo que la formación conlleva a la adquisición de un estilo de vida característico de la sociedad, entendiéndose a esta como la forma de vivir, que incluyen pautas de comportamiento basadas en valores y actitudes sociales que construyen las representaciones sociales como son las ideas, las perspectivas, los sentimientos, las expresiones, los comportamientos y las nociones sobre un determinado tema, situación, objeto o persona enfatizando en que la escuela es el escenario de un proceso cultural continuo y trascendental de impacto en el que las situaciones a las que sus estudiantes se enfrentan son más que sólo el resultado de sus interacciones.

Metodología

Lo escrito en estas páginas en la modalidad de ponencia con metodóloga cualitativa, es producto de una labor sistemática de investigación de diversos autores que abordan el tema y de la recopilación de testimonios de profesores, alumnos y padres de familia con los pude convivir y analizar mediante la propuesta metodológica de Taylor y Bogdan (2015) para la investigación identificando las modalidades de participación que emergen el centro escolar como la individualista, colaborativa y colaborativa artificial en el favorecimiento de la práctica educativa en un marco de cultura institucional en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Las técnicas e instrumentos empleados fueron los siguientes:

Instrumentos:

Diario de trabajo: Registro y seguimiento de los agentes considerados en el escenario educativo.

Guiones de entrevista: Preguntas estructuradas delimitadas por indicadores dirigidas a actores como padres de familia, alumnos y docentes.

Guiones de observación: indicadores dirigidos a actores como padres de familia, alumnos y docentes.

Técnicas:

Observación participante: mediante los guiones de observación se seleccionaron agentes y se considerando indicadores para identificar aspectos que construyan a la investigación de campo.

Entrevista: se realizó una serie de preguntas dirigidas a agentes como padres de familia, docente titular y alumnado con el que se trabajó durante las prácticas profesionales en contexto.

Resultados

Los resultados que se lograron rescatar de los instrumentos y técnicas de investigación aplicados a docentes, alumnos y padres de familia se dividieron en tres categorías siendo estas “La cultura y sus enfoques en la práctica docente”, “La cultura y la vida cotidiana en la educación preescolar” y “La función de la escuela desde los fenómenos culturales para la escolarización trascendental.”, estas tres categorías permiten reconocer que el tipo de cultura que sobresale en la educación preescolar es de colaboración pues normalmente están en constante comunicación y encuentros específicos, regulados y establecidos por la dirección que de alguna manera resignifican la cultura que se manifiesta en el preescolar dentro de un contexto rural - indígena.

CAR/ENTREV/1311niño: “Pues yo vendo elotes descabechados, mi pa y mi ma ya por fin me dejan ayudarles, yo cobro y ya le doy el dinero a ellos(...), por qué si no me dan el dinero pues no se los doy. - “¿Cuánto cuestan? - 15 pesos. - ¿Qué ocurre si se los das? - “Pues me legañan”

Esta noción económica que se propicia en los niños emerge desde la concepción del uso del dinero, pues comprenden que este se usa para adquirir algo que tiene un precio, reconociéndolo como un medio de cambio viéndose el campo de formación académica de Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación favorecido desde el conocimiento del mundo en sus interacciones con el medio que les rodea.

En este sentido, la migración se hace presente cuando las labores económicas no se ven remuneradas como las familias esperan, entonces en el mayor de los casos los padres de familia se ven en la necesidad de trasladarse a otros países para poder sustentar y mantener a su familia o en otros casos trabajar en el centro del municipio de manera informal mismos que les implica o exigen el aprendizaje de más de un segundo idioma siendo que al estar en contacto con sus hijos ya sea al ayudarles o simplemente por conversar estos se ven influenciados y forzados a aprenderlos de igual manera.

ENTREN/CARP/14/11:”Mi pa habla varias: francés, inglés y varios para poder venderle a esos los de lejos, ya cuando me lleva a que le ayude pues yo también les vendo en inglés”

Es aquí cuando la docente interviene en la adecuación curricular de su práctica educativa, adaptando la intervención al contexto y no al revés.

NOTA/CAR/14/11: “Yo me sentí enamorada cuando mi papi se fue y regresó de los Estados Unidos”

Es así como se favorece el campo de formación académica de lenguaje y comunicación y de exploración y comprensión el mundo natural y social, cuando “el otro” se manifiesta, al

considerar que existen otros lugares con otras personas en los que la gente realiza actividades similares a las suyas, no sólo desde la intervención docente sino más bien desde la combinación entre lo académico y lo social que aporta la escuela y la familia en un constante vínculo de adaptación, más allá de lo que marca el plan de estudios para preescolar.

ENTRED/CARP/14/11: “Cuando los niños pasan por tantas situaciones como las de hoy en día, tienes que aprender a relacionarlas con la práctica, de manera que más que normalizarlas, logren comprenderlas porque es a lo que se van a enfrentar en el presente y en el futuro”.

De esta manera los niños van relacionando aspectos de género y desigualdades sociales, a partir del ¿Por qué a mí no?, que predomina en las familias y se hace presente en las concepciones de “lo que debe ser y hacer una niña y lo que debe hacer y ser un niño”, tal como lo expresan (Gaitán y Rodríguez, 2007) sobre “Estudiar la situación de vida de las niñas y los niños considerándolos como “potenciales adultos” que nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento presente de la vida infantil”. Es decir, el hecho de que en la comunidad los niños se vean inmersos en una cultura en la que se les enseña a ser adultos, permite comprender que sus infantes en formación tendrán tendencia a ser autónomos y activos en una sociedad con la preponderada de sujetos que evocan a pautas de crianza influenciadas por patrones sociales.

Los aspectos que influyen dentro de esta misma dimensión son las representaciones sociales y los procesos de socialización de sus actores enfatizando específicamente en el alumnado de preescolar de edades que van de entre los 3 y 5 años ven los padres de familia obligados a participar en el aprovechamiento académico de sus hijos.

Por lo tanto, la práctica docente en la educación cultural implica cumplir las condiciones para la comprensión de la diversidad cultural inmersa en cada institución para la inclusión seguida de las estrategias empleadas en las comunidades ya sea de tipo rural- indígena, rural o urbano.

De este modo, de acuerdo lo ejemplificado, se entiende que la práctica en materia de cultura no sólo se refiere al rendimiento académico sino al proceso de transformación de las personas como consecuencia de la implementación de acciones que se emprenden, resultado de la participación, la reflexión conjunta y el consenso. Por lo tanto, el favorecimiento de los aprendizajes de los alumnos y la mejora de la práctica docente vista desde un contexto rural-indígena como lo fue la escuela preescolar “Felipe Carrillo Puerto”, en Motul, Yucatán, se expresa y manifiesta desde la formación del profesorado en la atención de las necesidades educativas, el incremento en los apoyos para la generación de aprendizaje, el aumento de la participación y el trabajo colaborativo precisando en los procesos que dentro del ámbito escolar y el entorno mejora la calidad de la educación en los procesos que implica la cultura en la intervención a nivel preescolar.

La mejora y la importancia de la educación cultural diversificada en las distintas categorías, visualiza entonces que todo el estudiante obtenga la ayuda que requiere para su aprendizaje, en la posibilidad de que el docente en su práctica educativa realice una propuesta para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza- aprendizaje en relación con el favorecimiento y beneficio de los saberes y conocimientos del alumnado. Asimismo, la trascendencia se expresa en los cambios de las dinámicas institucionales que fomentan la colaboración y la formación continua en base a la práctica. Por lo tanto, la mejora de la educación basada en la cultura del contexto rural- indígena es el cambio de las estructuras escolares y sociales que segregan por otras que toman en cuenta a todas las personas, sus necesidades e intereses, siendo que sin cultura no hay educación y una vida sin educación no es del todo un marco de deserción.

Discusión y conclusiones

Actualmente desde el marco educativo, la práctica docente en relación con la educación cultural en el sentido de transformación hacia lo trascendental en el nivel preescolar, se adapta a lo establecido y se apropia de culturas propias de su contexto ante los nuevos retos sujetos a experiencias de capacitación, profesionalización y actualización que no siempre son aportadas por los gobiernos pero que son necesarios para el favorecimiento de los aprendizajes de sus estudiantes, en donde la escuela es el marco central de este cruce de culturas a las que se enfrentará el docente, es decir, la escuela es el lugar en donde la educación cultural se trasciende.

Dentro del ambiente escolar se puede inferir que dicha cultura implica una forma de ser, actuar y significar la práctica docente desde su intervención de enseñanza- aprendizaje, en donde el ser docente ya no se restringe únicamente a dar clase, sino también se abre paso a un conjunto de interacciones con diversos actores, objetos y situaciones del entorno social en el que los académicos se desenvuelven cotidianamente, viéndose reflejado más que es la formación, en las pautas de conducta.

La práctica educativa en una comunidad de contexto rural- indígena infiere con los procesos culturales más que por las particularidades de sus habitantes por el contexto en el que se desenvuelven dentro de procesos culturales que se reflejan en los resultados del desempeño académico de quienes participan, de aquí la importancia de vincular a manera de dicotomía la transformación de los procesos y acciones educativas. La mejora de la participación, la colaboración, el apoyo, la consideración de las diferencias y la discusión como base de la toma de decisiones son aspectos que mejoran las condiciones del entorno para favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes. En este sentido, la trascendencia educativa cultural en el nivel preescolar radica en la capacidad de transformación de la estructura escolar, de la

implicación de los agentes del contexto y del incremento de las secciones que inciden en el centro educativo con la comunidad.

Como se ha mencionado, el favorecimiento de los aprendizajes y conocimientos de los docentes y alumnado está basado en la interculturalidad como una respuesta a las necesidades y retos de la educación del siglo XXI. En este sentido, una de las finalidades de la escuela es proporcionar una educación de impacto que en conjunto con sus demás actores y escenarios respondan a las necesidades del mundo actual, lo cual implica que el profesorado sea más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas; que las familias y la comunidad se sientan parte de la educación integral del alumnado mediante su participación hacia la transformación de un contexto más enriquecido para todas las personas, Así, las implicaciones de la intervención en la educación preescolar, implican la puesta en práctica de acciones que propicien el desarrollo de capacidades que le permitan a los sujetos enfrentarse a las nuevas situaciones de la vida cotidiana dentro de la sociedad con actos que emprendan desde la participación y la reflexión en conjunto dentro de la educación cultural con la que experimentamos todos los días.

BIBLIOGRAFÍA.

Gonzalez, O. (2017). La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar. COMIE, 6.

Marchesi, A. (2015). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.

Palizada, J. I. (2016). La cultura docente en la educación secundaria. UPN.

Stoll, D. F. (2015). El poder de la cultura de la escuela. Barcelona.

Fierro, C. (2015). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción), reimpresión.

Taylor, S. y. (2015). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós; reimpresión.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, SEP.

LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA Y LA INTERCULTURALIDAD

María Leonor Mandujano Rodríguez (marileonormr@yahoo.com.mx)
María de Lourdes Argüello Falcón (arguellofalcon@yahoo.com.mx)
Leonel Juan Alcázar López (leonelneza4@hotmail.com)

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

RESUMEN

Los escenarios económicos, políticos, sociales y culturales en el marco de la globalización, tecnología y comunicación se dinamizaron, y establecieron nuevos retos y desafíos para las culturas de la enseñanza; debido a que lo ordinario en cuestión del saber pedagógico y didáctico se convirtió en un detonante para el cambio y la transformación de los profesionales de la educación; no obstante, estos procesos se explican a partir de diversos paradigmas que dan sentido y significado al quehacer educativo. Este estudio, se ubica en el paradigma de la complejidad y el eje problematizador e integrador es el enfoque intercultural; el propósito central es explicar ¿por qué la formación intercultural desde el paradigma de la complejidad, promueve procesos de cambio y transformación en las culturas de la enseñanza?; la investigación se lleva a cabo en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl del Estado de México, la muestra se conforma por veinticuatro docentes, responsables del proceso de formación de trescientos treinta y tres estudiantes, incorporados en cinco programas educativos, correspondientes a cuatro planes de estudio con distintos enfoques e intenciones con respecto al tipo de profesional de la educación que requiere formarse en las instituciones normalistas para atender las necesidades y características de formación del ciudadano mundial en ámbitos presenciales y virtuales.

Palabras clave: pensamiento complejo, intercultural, formación docente.

FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE E INTERCULTURALIDAD

La educación en el siglo XXI se desarrolla en escenarios complejos, en donde la formación de profesionales de la educación, se explica a partir de diversas realidades, pero en la mayoría de los casos, las acciones de intervención se limitan al saber pedagógico y didáctico al tratarse de culturas centradas en la enseñanza; sin embargo, las demandas sociales van más allá de la competencia docente, porque los ciudadanos de las sociedades del conocimiento, interactúan en espacios presenciales y virtuales que definen a un nuevo ciudadano que requiere una formación integral y holística para enfrentar los retos y desafíos que perfila la aldea global.

Con base en este escenario se identifica que es necesario formar al profesional de la educación bajo un enfoque intercultural que trascienda el espacio áulico para responder a las necesidades de formación actuales.

Enmarcar estas necesidades, significa situar y conceptualizar al ciudadano mundial, desde lo individual y colectivo; en el contexto local, nacional e internacional, y en los espacios presenciales y virtuales para comprender el sentido de la formación docente, desde el paradigma de la interculturalidad, porque de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la ciudadanía mundial:

...no implica un estatuto legal. Se refiere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una “mirada global” que une lo local con lo mundial y lo nacional con los demás y con el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo. En este contexto, cada vida individual tiene consecuencias en las decisiones cotidianas que conectan lo local y lo mundial, y viceversa. (2016, p. 15)

Para formar ciudadanos mundiales, las Escuelas Normales necesitan formar a los profesionales de la educación en el marco de la interculturalidad, desde una perspectiva integral y holística, debido a que “los profesores son los agentes encargados de promover el estudio y la comprensión de ideas en torno a la composición plural de la sociedad y de la construcción de un nuevo modelo de nación.” (Gómez y Hernández, 2010, p.32). Además, Gunther Dietz (2017), sugiere que “las nuevas pedagogías del multiculturalismo y del interculturalismo también deben analizarse no como una simple respuesta a la diversificación interna que se da en el aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto de identidad nacional” (p. 200). Con base en estas intenciones se propone el paradigma de la complejidad de Edgar Morín, como un medio para la construcción de estrategias de intervención que contribuyan a la formación integral de los profesionales de la educación en el marco de la interculturalidad.

Hacer referencia a contextos y espacios interculturales, significa reconocer la complejidad del proceso formativo, debido a que estas categorías conceptuales, se enmarcan en escenarios en donde el docente y los estudiantes, se involucran en procesos de cambio y transformación para la atención y formación de los ciudadanos del futuro desde una perspectiva local, nacional y global; no obstante, las intenciones se diluyen cuando los fines escolares están distantes de los sociales. Cabe destacar que un pensamiento simple en la formación profesional docente; reduce, fragmenta y limita la intervención y transformación de los sujetos. A partir de este escenario, se pretende dar respuesta al planteamiento: ¿por qué la formación intercultural desde el paradigma de la complejidad, promueve procesos de cambio y transformación en las culturas de la enseñanza?

La finalidad de este estudio es promover la formación intercultural de los docentes en formación de la escuela normal No. 4 de Nezahualcóyotl, mediante los principios que rigen el pensamiento complejo, para impulsar nuevas culturas de la enseñanza que contribuyan a la formación del ciudadano del siglo XXI, desde una visión integral y holística, por lo tanto,

los formadores de docentes, requieren situarse en la complejidad para promover la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje, más allá de la reproducción de contenidos.
Marco teórico

Las sociedades actuales demandan una educación integral, más allá de la formación tradicional, debido a que el saber social se desarrolla a partir de diversos ambientes de interacción en contextos y espacios interculturales, presenciales y virtuales. Cabe destacar que las redes sociales, son un medio de comunicación que permite identificar el actuar individual y colectivo a partir de intereses o fines particulares y comunitarios, con grandes impactos a favor o en contra de alguna causa, situación o condición que incrementa la brecha de disolución entre los fines educativos y las necesidades de aprendizaje social. Aunado a esto, en algunos casos las culturas de la enseñanza por diversos factores, se sitúan en el proceso de formación; sin considerar el referente cultural o la relación escuela-sociedad; condición que promueve una visión reducida con bajo impacto en la formación ciudadana.

Para que la escuela contribuya a la formación de un nuevo ciudadano, es necesario que las instituciones que tienen como misión la formación del profesorado, se orienten por otros paradigmas, porque los resultados actuales o patologías sociales, hacen evidente la necesidad de que la escuela como institución, intervenga de manera urgente en la constitución de un nuevo ciudadano consciente de su actuar y con la capacidad de transformarse en la diversidad; no obstante, se requiere que las culturas de la enseñanza se construyan y reconstruyan a partir de distintos enfoques, y condiciones. Con base en esta lógica, el pensamiento complejo, desde el referente de Edgar Morín (1995), se identifica como un medio para promover nuevas prácticas educativas, porque:

...la complejidad es, ...el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar...Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo... (p. 17).

Para formar de manera distinta a los profesionales de la educación, más allá del origen, misión, tradición y fines, que dan certidumbre a las culturas normalistas; es indispensable considerar todo aquello que provoca lo incierto, en este caso, significa observar las interacciones que giran en torno a las culturas de la enseñanza, más allá del sistema educativo; significa salir del espacio controlado y situarse en los contextos sociales caracterizados por la incertidumbre, ambigüedad, caos, contradicción; entre otros referentes desestabilizadores. Asumir este riesgo, permite comprender que las instituciones educativas se conforman por sujetos constituidos culturalmente por distintas realidades, que se incorporan a la escuela para formarse como docentes que no necesariamente se desempeñarán en el ámbito educativo, porque el modelo económico actual, hace evidente que la permanencia de las profesiones es cuestión de tiempo y no de tradición.

El paradigma de la complejidad, se rige por tres principios; *dialógico, recursividad organizacional, y hologramático*, que contribuyen a la comprensión del orden, desorden y organización, que involucra al proceso de formación docente en el marco de la interculturalidad; sin embargo, en algunos casos, este concepto se ha reducido al ámbito de los referentes coloniales, étnicos y del nacionalismo, sin considerar la globalización económica, tecnológica y los medios de comunicación. Considerar estas categorías, significa reconocer la complejidad en la interculturalidad, en donde el entorno se diversifica para los profesionales de la educación que demandan competencias interculturales. Según Bolton citado por Rehaag, Irmgard (2006) “la competencia intercultural no es una capacidad autónoma, sino más bien la capacidad individual, social, profesional y estratégica de sub-competencias, con las cuales uno es capaz de vincularse en contextos interculturales de una manera coherente” (p. 7). Entendiendo la coherencia en ámbitos inestables.

El enfoque intercultural, más allá del campo antropológico, recupera la diversidad contextual en todo el sentido de la palabra, porque el maestro organiza la enseñanza a partir de la diversidad. En palabras de Gunther Dietz y Mateos Cortés (2011) los sistemas educativos que aplican exitosamente el enfoque de la interculturalidad como interacción en la heterogeneidad son los que mejor han logrado combinar e integrar el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas en el aula.

La interculturalidad y la complejidad son categorías que favorecen la problematización y al mismo tiempo contribuyen a una visión distinta en tiempos caóticos de cambio y transformación cultural.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl del Estado de México, la muestra se constituye por 24 docentes de educación normal, formados en espacios universitarios y normalistas con distintas profesiones: 8 de la licenciatura en Educación Especial e Inclusión Educativa; 8 de Educación Secundaria y 8 de Educación Primaria. Las categorías de análisis que orientan el proceso de indagación, recolección y análisis de información son formación docente, interculturalidad y pensamiento complejo.

La primera inserción al campo se organizó mediante tres principios: *dialógico, recursividad organizacional, y hologramático*. Con respecto al dialógico algunos referentes complementarios y antagonistas, que orientan la recolección y el análisis, se centran en:

- Proceso de formación y proceso de reproducción
- Formación fragmentada y formación integral
- Formación intercultural y formación cultural
- Constructores del curriculum y reproductores del curriculum
- Inserción laboral docente y desempleo laboral docente
- Egresado competente y egresado incompetente

Para la recursividad organizacional, la información se desfragmenta más allá, de la causa-efecto y se posiciona o contextualiza en el ciclo que propone Morín (1995); auto-constitutivo, auto-organizativo, y auto-productor. Los resultados derivados de la indagación se retoman de la parte del todo y de cada una de las partes en el marco de las categorías de análisis a fin de regresar al todo representado por la formación intercultural en el marco de la complejidad.

RESULTADOS

El proceso de formación intercultural de los estudiantes de la ENN4N, se explica a partir de la organización y funcionamiento de la escuela en el marco de las finalidades educativas en el ámbito local, nacional e internacional. El profesorado responsable del proceso de formación es el medio para identificar, analizar y explicar la relación entre los saberes escolares y sociales con respecto a las necesidades y características de las sociedades actuales. Otro referente es el proceso de inserción laboral de las generaciones 2014-2018 y 2015-2019 de los programas educativos que se ofertan.

La intención intercultural en el ámbito institucional se hace evidente a través de la línea de desarrollo 8, visión y enfoques de los programas educativos. En la visión se incorporan los compromisos globales de la agenda 2030, las intenciones de la nueva escuela mexicana y el tipo de profesional que se pretende formar para cumplir con la misión encomendada a las escuelas normales para atender las demandas de formación profesional docente (ver tabla 1).

Tabla 1. Finalidades interculturales y oferta educativa de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Plan de Desarrollo Institucional	Visión Institucional	Programa educativo	Plan de estudios	Referente de Formación
Planeación, seguimiento y evaluación institucional. Desarrollo docente y profesional. Comunidades de prácticas, academias y colegiado. Asesoría, tutoría y apoyo a alumnos de nuevo ingreso.	La Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl en el 2030 será una Institución de Educación Superior de excelencia educativa con reconocimiento social, consolidada en la formación de Profesionales de la Educación, que asumen la responsabilidad de formar a las ciudadanas y ciudadanos del futuro, bajo principios inclusivos, interculturales e interdisciplinarios que contribuyen al desarrollo de	Licenciatura en Educación Primaria	2012	Docentes Competentes
			2018	Docentes conscientes de la realidad

<p>Acreditación y certificación de procesos académicos, administrativos y de gestión. Infraestructura académica y física. Investigación y difusión. Movilidad Académica, Vinculación con instituciones educativas, así como otros sectores de la sociedad, nacional e internacional. Cultura digital y lengua. Seguimiento a egresados</p>	<p>sociedades sustentables. Institución caracterizada por su autogestión, humanismo y capacidad académica; promotora de la excelencia y equidad educativa, al ofertar programas reconocidos por su calidad, contar con personal de alto nivel académico con perfil profesional reconocido, promotores del aprendizaje y de la transformación social, comprometidos con la docencia, investigación, innovación, actualización, profesionalización, aplicación y difusión del conocimiento en ámbitos nacionales, internacionales y digitales; incorporados en CA y redes de investigación consolidadas; con una infraestructura moderna, suficiente, adecuada y altamente eficiente para brindar un servicio de calidad a la comunidad normalista reconocida por su formación académica, internacionalización solidaria y desarrollo integral, constituida bajo principios de inclusión, equidad, ética, colaboración y cooperación que responde a las demandas actuales y futuras del entorno social a partir de una visión humanista, equitativa y democrática que atiende las demandas locales, regionales, nacionales, en el marco de las necesidades y características de las sociedades del siglo XXI.</p>	<p>Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Visual</p>	2004	Docentes reflexivos de su práctica docente
		<p>Licenciatura en Inclusión Educativa</p>	2018	Docentes conscientes de la realidad
		<p>Licenciatura en Educación Secundaria</p>	1999	Docentes reflexivos de su práctica docente
		<p>Licenciatura en la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Secundaria</p>	2018	Docentes conscientes de la realidad

Fuente: elaboración propia

La diversidad del profesorado en términos de profesiones, formación y preparación entre otros indicadores, (ver tabla 2), contribuyen a la conformación de una planta docente

heterogénea, con resultados favorables en cuanto a índices de inserción laboral. Cabe destacar que el 100% de los egresados de la licenciatura en educación primaria, generación 2013-2017, y licenciatura en educación especial en el área de atención visual, generación 2014-2018 y 2015-2019, y el 94% de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en lengua extranjera (inglés) de la generación 2014-2018 y 2015-2019, se insertaron al servicio profesional al evidenciar su idoneidad docente. Estos resultados hacen evidente que la institución está cumpliendo con la misión encomendada, atendiendo la premisa de formación e inserción laboral, pero qué ocurre con la formación en el marco del profesional de la educación inmerso en una sociedad global, que demanda la transformación del profesorado, más allá de la reproducción de contenidos.

Tabla 2. Formación Profesional del Profesorado de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Profesorado											
Progra ma Educat ivo	Géner o		Formación		Preparación Profesional			Años de servicio			Inserció n laboral Genera ción 2014- 2018 y 2015- 2019
	M	F	Normalis ta	Universita rio	L	M	D	1- 10	11- 20	21- 30	Idóneo
Licenci atura en Educac ión Primari a	1	7	5	3		7	1	1	3	4	100%
Licenci atura en Educac ión Especia l	1	7	3	5	5	3		3	3	2	100%
Licenci atura en Educac ión Secund aria	7	1	4	4		8		5	1	2	94%

Subtotal	9	1	12	12	5	18	1	9	7	8	98%
Total	24		24		24			24			

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan algunas respuestas preliminares con relación al planteamiento, ¿por qué la formación intercultural desde el paradigma de la complejidad, promueve procesos de cambio y transformación en las culturas de la enseñanza?

La escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, está formando a los docentes que demanda el sistema educativo mexicano, evidenciándose en altos índices de idoneidad e inserción laboral; condición que demuestra una correspondencia estrecha entre los fines del sistema y la misión de la escuela; pero qué pasa con las necesidades de formación de las sociedades actuales, porque ser idóneo, no necesariamente implica una formación integral.

La idoneidad tiene correspondencia con el proceso de formación, y éste es responsabilidad de una planta docente heterogénea conformada por diversas culturas de la enseñanza, que interactúan a partir de los planes y programas de estudio, en donde el perfil de egreso es el principal referente para la formación de docentes. Ahora bien, esta heterogeneidad profesional, rompe con la lógica de formación, porque el profesorado se constituye por normalistas y universitarios; condición que abona a la formación de los profesionales de la educación, más allá del espacio normalista.

Con respecto a la interculturalidad, está se hace evidente en la organización y funcionamiento de la institución, mediante la visión y los planes de estudio, enmarcados en los fines de la nueva escuela mexicana y los compromisos de la agenda 2030; sin embargo, es indispensable analizar a profundidad, en qué medida las características de las licenciaturas de educación secundaria y educación especial a partir de sus diversos enfoques centrados en la comunicación e interculturalidad, influyen para trascender el espacio escolar y asumir una postura diferente con respecto a los otros, es decir, a lo plural.

Mediante el paradigma de la complejidad, se espera dar respuesta a las diversas interrogantes en el marco de la formación de profesionales de la educación, desde la interculturalidad, porque las sociedades actuales, se constituyen por una diversidad de grupos sociales, traspasando el referente antropológico; además, en estos tiempos, no basta con demostrar ser competente o idóneo para la docencia, es necesaria una formación integral y holística, para atender las necesidades y características de las sociedades actuales.

La interculturalidad impulsa procesos de cambio y transformación en los formadores de profesionales de la educación, y en la organización institucional; porque la diversidad implica, un proceso de reconocimiento y al mismo tiempo de negación con respecto a los otros. Cabe destacar que, a mayor diversidad en las culturas de la enseñanza, mayor complejidad.

REFERENCIAS

Gómez, J. T. y Hernández, J.G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. México: Cuicuilco número 48, enero-junio, 2010

Gunther Dietz (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica Perfiles educativos vol. XXXIX, núm. 156, IISUE-UNAM

Morín, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Madrid: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Francia: *autor*.

LITERACIDAD ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN EL ÁMBITO NORMALISTA

Ma. Antonia Hernández Yépez Mahy111@Hotmail.Com

Nora Imelda González Salazar Noraigs3@Hotmail.Com

Javier Reyna Escobar Latino_Vi@Hotmail.Com

Benemérita Escuela Normal Federalizada De Tamaulipas

Línea temática: Práctica docente y educación cultural.

Resumen

Se presenta un reporte parcial de investigación o estado de la cuestión, sobre la literacidad académica, partiendo de un análisis de la situación en una escuela normal, acompañado de una búsqueda de investigaciones recientes sobre el tema en el contexto normalista mexicano, así como la revisión teórica bajo el enfoque sociocultural, tomando como base los nuevos estudios de la literacidad. Este avance también muestra la metodología propuesta a desarrollar y las conclusiones sobre la revisión documental realizada.

Palabras clave: *literacidad, literacidad académica, prácticas letradas, cultura.*

Planteamiento del problema

Leer y escribir son acciones permanentes durante el trayecto de formación docente inicial que, en su conjunto, conforman una práctica sociocultural presente en cada una de las tareas que realizan los estudiantes normalistas de manera cotidiana y contextualizada, entendidas como prácticas de literacidad académica.

Lo anterior implica que los alumnos leen y escriben de manera cotidiana en su contexto social para lograr algún objetivo, es decir, los alumnos realizan sus prácticas letradas, buscando conseguir los aprendizajes requeridos para realizar su función docente en cada práctica profesional que realizan en las escuelas primarias. Esta situación educativa referida a las

formas en cómo los alumnos normalistas realizan sus actividades de lectura y escritura, es el punto inicial de este trabajo, visto desde una perspectiva del modelo *Academic Literacies* de Lea y Street (1998), “donde se propone formar al estudiante para negociar las prácticas letradas dominantes” (Sito y Kleiman, 2017, p. 168), esto es que, se “examina cómo las prácticas de literacidad de otras instituciones [por ejemplo, el gobierno, los negocios, la burocracia universitaria, etc.] están implicadas en lo que los estudiantes necesitan aprender y hacer” (Vargas, 2019, p. 26)

Es bien sabido que, en las escuelas normales, se prepara a los alumnos para que realicen actividades relacionadas con la docencia, mediante las prácticas profesionales, que implican una serie de preparativos académicos previos a la inmersión del estudiante normalista en la escuela primaria.

Por lo tanto, se demanda que posean un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que deben enseñar y su manera de enseñarlo, una comprensión sobre el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes, una habilidad general para organizar, explicar ideas, realizar diagnósticos, así como una gran capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se le presenten para encontrar las soluciones más adecuadas. (Diario Oficial de la Federación, 2018, sección: dimensión psicopedagógica, párr. 3).

Entonces el trabajo del estudiante es interpretar lo que señalan los textos consultados y adecuarlos al contexto educativo y social en el que va a interactuar, y es qué, actualmente, el currículum que se trabaja en las escuelas normales se basa en un enfoque por competencias, de esta forma, cada curso de la malla curricular está íntimamente relacionado con las diversas competencias tanto genéricas como profesionales que marca el Plan de Estudios.

La formación de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Enfoque basado en competencias, párr. 4).

Al analizar las competencias que se marcan en el Plan de Estudios 2018, se observa que predomina el enfoque centrado en el aprendizaje y que éste es eminentemente cognitivo y social (y no esencialmente lingüístico), ya que se reconoce la capacidad del alumno para aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos relacionando éstos a lo largo de cada curso con situaciones de la vida real, es decir, con aprendizajes situados. Y es que “la misión y la carrera de los profesores deben remodelarse y reconsiderarse continuamente a la luz de las nuevas exigencias y los nuevos desafíos de la educación en un mundo globalizado sometido a cambios constantes” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2015, p. 58).

En relación a lo anterior, el conocimiento de las disciplinas se ha organizado por trayectos en dicho Plan de Estudios, el correspondiente al desarrollo de la lectura y escritura en los estudiantes, se encuentra dentro de la organización de la malla curricular, en el Trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, donde una de sus finalidades formativas, señalada en el Diario Oficial de la Federación (DOF), es “promover el conocimiento y el análisis de los elementos teórico-metodológicos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje que le permitan desarrollar competencias comunicativas y adquirir los métodos y técnicas específicas para su enseñanza” (DOF, 2018, sección Formación para la enseñanza y aprendizaje, párr. 5).

Dentro de este trayecto se encuentra la línea formativa “Lenguaje y comunicación” integrado por los cursos Prácticas sociales del lenguaje; Desarrollo de competencia lectora; Producción de textos escritos y Literatura. Es por ello, que las bases para el desarrollo de la literacidad académica en el estudiantado están presentes desde estos cursos y el resto de la malla curricular.

Mediante esta investigación se busca conocer de qué manera los procesos que siguen los estudiantes al interactuar en el contexto social y académico, tomando como base su propio bagaje cultural, las interacciones con sus iguales y lo aprendido en los textos que comprenden el programa de estudio de la licenciatura en educación primaria de los Plan de Estudio 2018, les permite interpretar lo que leen y escriben durante su formación inicial para desarrollar su trabajo como docentes en sus escuelas de práctica pedagógica.

Las rutinas normalistas para conducir a los futuros docentes no varían, desde hace ya varios años, es una cultura educativa que persiste en el devenir cotidiano de cada escuela normal, entonces leer y escribir, son acciones que los alumnos realizan invariablemente para prepararse en todo momento y situación.

Por otra parte, se ha realizado una búsqueda de investigaciones relativas a la literacidad o alfabetización académica desarrolladas en escuelas normales mexicanas, donde se encontraron diversos trabajos en memorias tanto del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), en los años 2017 y 2018, así como en las memorias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que documenta las investigaciones presentadas en los congresos nacionales celebrados en México, a partir del año 2009 hasta el 2017, en donde se han localizado estudios desarrollados con alumnos en formación docente sobre escritura y lectura por separado, más no enfocadas precisamente en el tema de la literacidad.

En referencia a la escritura se destacan trabajos sobre la redacción de textos académicos, tesis y análisis teóricos, así como aquellos relacionados con el uso de normas y formalidades al escribir, además de la medición de niveles, hasta escritos en donde se indaga la implicación de los estudiantes en los mismos y el uso de la escritura para el empoderamiento del futuro docente, finalizando con escritos digitales.

En cuanto a la lectura, los temas que se observan en las diferentes investigaciones giran en torno a: la formación lectora, los procesos de comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, hábitos y motivación lectora, lectura de textos científicos y literarios, la lectura como herramienta de estudio y el uso de textos digitales.

Por lo que se pudo observar que en el ámbito de las escuelas normales se ha pasado por alto el estudio de las prácticas de literacidad académica desde un enfoque sociocultural, centrándose en las dificultades en torno a la lectura y hábitos de lectura desde un enfoque del déficit, o en los niveles de comprensión lectora desde un enfoque cognitivo, entre otros, quedando de manifiesto la necesidad de proponer nuevos estudios sobre el tema de las prácticas de literacidad académica en este ámbito educativo.

Lo anterior conduce a plantear las preguntas que guían esta investigación:

¿Cómo se caracterizan las prácticas de literacidad académica que realizan los alumnos normalistas durante su preparación como docentes?

En este sentido surgen también las siguientes preguntas secundarias: ¿Qué hacen los estudiantes con los textos que leen y escriben? ¿Para qué leen y escriben? ¿Qué géneros discursivos manejan los estudiantes en sus prácticas letradas? ¿Qué tipos de textos son los que más utilizan en su formación inicial? ¿Cómo se involucra su bagaje cultural, social y académico en sus prácticas de literacidad académica?

Por tal razón, se hace necesario el presente estudio sobre las prácticas de literacidad académica en la formación docente en las escuelas normales mexicanas desde una perspectiva diferente, la sociocultural, que implica redimensionar la lectura y escritura de los docentes en formación en los contextos culturales en los que se presentan. A lo largo de la formación docente inicial en las escuelas normales, éstas juegan un papel determinante en el desarrollo de las competencias tanto profesionales como genéricas en el futuro docente.

Indagar sobre las prácticas de literacidad académica que llevan a cabo los alumnos a lo largo de su estancia en la escuela permitirá identificar la influencia de los contextos culturales de los que provienen y la forma en como la escuela normal potencia o no las prácticas letradas de los alumnos con el fin de empoderarlos en su formación docente.

El propósito de este estudio es, caracterizar las prácticas de literacidad académica que realizan 14 alumnos de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria durante su proceso formativo en una escuela normal, ubicada en un contexto urbano. En esta etapa de la investigación la literacidad académica será generalmente definida como las prácticas sociales basadas en la interacción interpersonal que se produce en un contexto escolar, cuya unidad básica está conformada por las prácticas letradas, que son formas de utilizar el lenguaje hablado o escrito en actividades cotidianas, esto es, formas de usar la lengua con un sentido o propósito específico, y que se puede apreciar en los estudiantes a través de los géneros discursivos y tipos de textos que utilizan en su desarrollo académico, es decir, conocer e interpretar lo que hacen los estudiantes con los textos que leen y escriben y el significado que tienen estas actividades para ellos en el contexto académico en el que se desenvuelven cotidianamente, por ello se busca comprender el sentido que le otorgan a lo que leen y escriben en las diversas actividades académicas en las que participan, tanto en clase como en sus prácticas docentes.

Marco teórico

La *literacidad*, es un término que no aparece en los diccionarios actuales del idioma español, pero sí en artículos de investigación académica en este idioma, como los de Cassany (2005), quien señaló que, esta palabra se deriva del inglés *literacy*, que ha sido traducida generalmente como alfabetización, desde un sentido restringido más apegado al proceso de mismo de aprender a leer y escribir, sin embargo la perspectiva de este autor sobre la *literacidad* involucra las habilidades de leer y escribir, tomando como base la exposición de hechos relativos a la vida cotidiana o académica, es decir, involucra al individuo en procesos más allá de lo lingüístico, pasando por lo cognitivo e involucrando el componente social y cultural en el que se desenvuelve.

Esto es que, el término *literacidad*, puede ser visto desde varias ópticas, sin embargo, en este trabajo de investigación, se ubica desde una perspectiva sociocultural, siguiendo a Virginia Zavala (2009), quien expresó que, “al conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto social específico [a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.] se le conoce como literacidad” (p. 27). Esta perspectiva se ubica en lo que se conoce como los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL), “que buscan entender cómo las estructuras de poder orientan las prácticas sociales” (Sito y Kleiman, 2017, p. 166) en oposición a una concepción de escritura vista de manera neutral.

Se destaca entonces, que “la literacidad hace referencia a la práctica social de lo letrado en cualquier contexto sociocultural” (Zavala, 2004, p. 438). La unidad básica de esta teoría social de la literacidad está constituida por las prácticas letradas (lectura y escritura).

Las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita [maneras de leer y escribir], en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida... las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. (Barton y Hamilton, 2004, p. 112).

Las prácticas letradas, son las formas en como las personas utilizan el lenguaje hablado o escrito en sus actividades cotidianas. En este contexto, “el uso de la palabra práctica es diferente al uso de dicha palabra para designar la acción de aprender a hacer algo por medio de la repetición” (Barton y Hamilton, 2004, p. 113), ya que va más allá. Es así como:

la literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica (Gee, 2004, p. 24).

Desde esta perspectiva sociocultural, con relación a la lectura y escritura, Zavala (2009) señaló que “la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p. 23), nos comunicamos por escrito o leemos con una finalidad y en la escuela estas actividades siempre persiguen propósitos acordes a los señalado en los programas de estudios, sin embargo,

si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. (Zavala, 2009, pp. 23 -24).

Por tanto, se observa que leer y escribir no son sólo habilidades psicolingüísticas y cognitivas, sino que van más hacia la interacción social que el sujeto realiza en el contexto cultural en el que se encuentre.

El término literacidad asume el componente ideológico de la lectoescritura como algo que siempre está presente pero que depende del uso contextual que se le dé a ésta. La literacidad constituye una práctica social que siempre está inmersa en principios epistemológicos construidos socialmente. Las formas en que la gente se acerca a la lectura

y la escritura están enraizadas en concepciones que se encuentran relacionadas con el conocimiento y la identidad; en visiones específicas del mundo (Zavala, 2004, p. 439).

Es necesario observar, también, la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales; 2) con formas particulares de interactuar, crear, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempo (Gee, 2004).

Relacionando lo anterior con lo que expone Zavala (2013), entendiendo a la *literacidad académica* como una práctica social, queda de manifiesto que la comprensión profunda del significado de lo que se lee y se escribe, va más allá de las palabras mismas, y de la comprensión de la idea radicada en el texto. Y es que en las prácticas letradas están presentes el lenguaje en acción, el contexto de la situación, la interacción, las relaciones sociales, las identidades, las representaciones, entre otras situaciones más. Este modelo de literacidad académica implica una relación del lenguaje con la sociedad.

Por otra parte, y apoyados en la postura de Zavala, se define a la literacidad académica como

las prácticas letradas, entendidas como prácticas socioculturales, que llevan a cabo los estudiantes a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica [la universidad/escuela], y con un propósito comunicativo específico, que evidencian el uso discursivo disciplinar que les es propio de acuerdo a su formación académica. Dichas prácticas se expresan a través de géneros discursivos y tipos de textos profesionales. (Chávez González y Cantú Ortiz, 2015, p. 41).

Apoyando esta idea de literacidad académica, Cassany (2008), en sus diversos escritos manifestó que:

La literacidad agrupa todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos, abarca: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor/lector, la organización social de las prácticas letradas, las identidades de autor y lector, los valores, las representaciones y las actitudes asociadas a las prácticas letradas y las formas de pensamiento desarrolladas a través de las prácticas letradas. (pp. 52 y 53).

Las prácticas letradas utilizadas por los estudiantes de magisterio, involucran el manejo de códigos propios de su formación docente inicial, la función del discurso y de los roles que asumen como lectores y autores de los textos que leen o escriben, en donde está implícito su bagaje cultural, social y académico. Al respecto,

los NEL conciben el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que utiliza para desarrollar prácticas sociales en un lugar y un momento determinados; es decir, piensan la lectura y la escritura como prácticas sociales en las que las personas utilizan los textos situados socio históricamente, en contextos particulares, para desarrollar funciones concretas en instituciones establecidas con unas relaciones de poder determinadas. (Chávez González y Cantú Ortiz, 2015, p. 41).

Los textos escritos, entendidos aquí como manifestaciones del pensamiento de los estudiantes, son “una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que un estudio de literacidad es parte de un estudio de textos, de la manera cómo se han producido y se han usado” (Barton y Hamilton, 2004, p. 114).

La literacidad académica es una práctica social, basada en la interacción interpersonal que se produce en un contexto escolar, cuya unidad básica está conformada por las prácticas letradas, que son formas de utilizar el lenguaje hablado o escrito en actividades diarias, esto es, formas de usar la lengua con un sentido o propósito específico, y que se puede apreciar en los estudiantes a través de los géneros discursivos y tipos de textos que utilizan en su desarrollo académico, por ello interesa saber qué hacen los futuros docentes con los textos que leen y escriben y qué significan estas actividades para ellos en el contexto normalista y de práctica docente en el que se desenvuelven cotidianamente y cómo impacta esto en su formación docente.

Metodología

La perspectiva epistemológica que orienta este trabajo es el **constructivismo social**, porque con base en ella se busca “entender y reconstruir las construcciones que la gente [incluyendo al investigador] sostiene inicialmente” (Guba y Lincoln, 2002, p. 134) sobre una situación, de ahí se hace necesario en esta investigación comprender los puntos de vista de los estudiantes sobre la literacidad académica, a partir de los contextos cultural, social y académico en los que se desenvuelven, dado que “el constructivismo social sostiene que los individuos buscan entender el mundo en el cual viven y trabajan” (Creswell, 2018, año, p. 15). Entonces, al desarrollar significados subjetivos sobre su experiencia en las prácticas letradas o literacidad académica, los estudiantes guiarán al investigador a interpretar sus puntos de vista sobre esta situación.

Por otra parte, se llevará a cabo una **investigación cualitativa**, donde estarán implicados “eventos ordinarios y actividades cotidianas tal y como suceden en sus ambientes naturales, buscando comprender las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, tomando en

cuenta aspectos diferenciales de carácter holístico, empírico, interpretativo y empático” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 34).

Desarrollo y discusión

En relación con el diseño, se desarrollará un **estudio de caso instrumental**, donde, de acuerdo con Stake (1999), “el interés se centra en un problema conceptual o empírico más amplio, que el caso puede iluminar” (p. 16), que es el de las prácticas de literacidad académica desarrolladas por los estudiantes normalistas, en esta situación el caso desempeña un papel de apoyo, pero a la vez, facilita la comprensión del tema en cuestión.

Su elección se debe a la expectativa por avanzar en el entendimiento y comprensión de las prácticas letradas (leer y escribir) en un contexto de literacidad académica, el caso está conformado por 14 estudiantes, que serán estudiados en el ámbito normalista a lo largo de un semestre, entendiéndose que estos alumnos promedian los 19 años de edad, pertenecen a contextos socioeconómicos medio y bajo, teniendo a su alcance diversidad de textos académicos, así como también, el conocimiento y manejo de aparatos tecnológicos de punta, que son recursos para el desarrollo de la lectura y escritura.

Por ello, lo que se pretende hacer en esta investigación, es caracterizar la literacidad académica de los alumnos en la escuela normal, mediante la observación y el conocimiento de sus puntos de vista a través de una entrevista, de su actuar al poner en juego los géneros discursivos y los tipos de textos que utilizan en su desarrollo académico, es decir, conocer e interpretar lo que hacen los estudiantes con los textos que leen y escriben y el significado que tienen estas actividades para ellos en el contexto académico en el que se desenvuelven cotidianamente, buscando comprender el sentido que le otorgan a lo que leen y escriben en las diversas actividades académicas en las que participan, tanto en clase como en sus prácticas docentes.

Dentro de las técnicas a utilizar, destaca la **observación participante**, como “un método interactivo de recogida de información que implica al observador en los acontecimientos que está observando” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 165), en este caso las características de las prácticas de literacidad de los estudiantes normalistas en el contexto escolar normalista, apoyado en un registro de observación y en el diario del profesor.

También se apoyará en la técnica de la encuesta, con la **entrevista a profundidad**, que se puede desarrollar en una situación abierta donde haya mayor flexibilidad y libertad, ésta es

entendida como “una serie de conversaciones libres en las que poco a poco el entrevistador introduce nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Spradley, 1979, citado por Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 109). La entrevista se apoya en un propósito explícito, presentación de explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones relacionadas a la literacidad.

Una vez obtenida la información de los registros se analiza, se categoriza y se procede a la triangulación, que “es la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación” (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 10), y será utilizada para validar los datos obtenidos, cotejando la información de una técnica con otras, además de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada, que conducirá a darle la validez científica que requiere el presente estudio.

Todo lo anterior guiará la narrativa de la realidad, a la descripción densa de las diversas situaciones a observar e interpretar, que sin duda van a permitir comprender e interpretar el tema de la literacidad en el ámbito educativo.

Resultados

Los resultados que se presentan giran en torno a la revisión documental, dado que es un informe parcial de investigación. Se encontró que, en las investigaciones sobre lectura y escritura, revisadas en la fase documental prevalecen los modelos del déficit y de las habilidades cognitivas y lingüísticas en las formas de abordar las problemáticas de los estudiantes de magisterio, no se abordan desde la perspectiva sociocultural que proponen los Nuevos Estudios de la Literacidad.

Los autores que se revisaron en los textos teóricos pertenecen a la corriente de los Nuevos estudios de la Literacidad: Barton, Hamilton, Gee, Lea, Street y Zavala, quienes con base en sus estudios etnográficos detallan que la literacidad está conformada por las prácticas sociales y las prácticas letradas con un influjo social determinado por la cultura en la que se desarrollan. También mencionan que hay varias literacidades y una de ellas es la literacidad académica. Además, en la literacidad académica prevalecen los géneros discursivos y los tipos de textos que orientan la comprensión de quienes investigan en este terreno.

Conclusiones

La práctica docente que realizan los estudiantes normalistas en su proceso formativo inicial, se desarrolla en contextos culturales diversos que influyen en el desarrollo de su personalidad, en su lenguaje y en su comportamiento. Si bien, han desarrollado literacidades vernáculas en el contexto social del que provienen, al entrar a la escuela normal enfrentan el reto de desarrollar la literacidad académica que predomina en la misma. Se busca entonces, conocer las características de ésta mediante la observación de las prácticas letradas que realizan los estudiantes y ante ello esta investigación arrojará una nueva óptica de estas prácticas sociales en el entendido que esto les permitirá acceder a la cultura normalista.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto J. L. (2012). *La elección el estudio de caso en investigación educativa*. Gaceta de Antropología, 28 (1). Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). *La literacidad como práctica social*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Chávez González, G. y Cantú Ortiz, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a las prácticas letradas. *Revista Ciencia UANL*. Año 18, N° 71 Enero-Febrero, Monterrey: UANL. <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050>
- Creswell, J. W. & Creswell J. D. (2018). *Research Desing. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: SAGE
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México: SEGOB. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Gee, J. P. (2004). *Oralidad y literacidad*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (comps.) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo: El Colegio de Sonora. http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf
- Lea, M. y Street, B. (1998). El modelo de alfabetización académica: teoría y aplicaciones. Theory into Practice.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Planes de estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. México: DGESE. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Planes y programas de estudio de la Educación Normal*. Documento base. México: DGESE
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Revista Universitas Humanística*, núm. 83, enero-junio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79149756008.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* París: Autor.
- Vargas Franco, A. (2019). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Tecnológico Metropolitano.
- Zavala, V. (2004). *Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. En: Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Redes para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (p. 109)
- Zavala, V. (13 junio 2013). *Literacidad académica, etnografía e interdisciplinariedad: una nueva mirada al objeto de estudio*. Conferencia Plenaria. Salón Auditorio “Nicolás Casullo”. En VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. Recuperado de https://youtu.be/zcl3aK_stls

Nuevos horizontes, diferentes significados: experiencias de movilidad estudiantil normalista

Hadi Santillana Romero hadisantillana@gmail.com

Bertha María Limón Vázquez berthalimon.bine@gmail.com

Mtra. Gema Elisa Herrera Arellano gema_h@yahoo.com

Benemérito Instituto Normal del Estado 'Gral. Juan Crisóstomo

Línea temática: Práctica Docente y Educación Cultural.

Resumen

Resultado de la globalización y de la firma de tratados como el de Bolonia en 1998, las instituciones de educación superior europeas emprendieron una serie de acciones y estrategias bajo la bandera de mejorar la calidad y pertinencia de las universidades (Stockwell, Bengoetxea y Tauch, 2011) dentro de estas acciones han impulsado como eje central los procesos de internacionalización y en consecuencia la movilidad académica. Así, la escuela normal se ha sumado a estos procesos trazando nuevas rutas que le permita ofrecer a los estudiantes la oportunidad de estudiar en otro escenario. De esa manera hace una década que con una serie de dificultades ante la falta de autonomía tanto curricular como administrativa se han impulsado esta estrategia formativa. De esta manera, la presente investigación busca recuperar el significado que atribuyen los docentes en formación a las experiencias vividas en el programa de movilidad estudiantil recuperando los diversos ámbitos de formación (profesional). Desde una perspectiva eminentemente cualitativa con paradigma fenomenológico se buscó la comprensión de las experiencias en un grupo de 53 estudiantes de las licenciaturas en educación inicial, preescolar, primaria, telesecundaria, física y especial que participaron de alguna beca de movilidad en los ciclos escolares 2016-2017, 2017-2018 y 2019-2020. De los resultados destacan una serie de tensiones que dejan entrever los retos en la comprensión del enfoque de esta estrategia contra el impacto cultural y social de los intercambios estudiantiles en la práctica docente y las experiencias formativas..

Palabras clave: Internacionalización de la educación superior, movilidad estudiantil, intercambios académicos, formación de docentes, formación inicial.

“Viajamos para cambiar, no de lugar, sino de ideas”. Hipólito Taine.

Introducción

La década de los 80 se caracterizó por general una política educativa e incluso económica para sostener los procesos de internacionalización de la educación superior, especialmente la movilidad estudiantil. A las escuelas normales los procesos se han dejado sentir no solo de manera tardía (a mediados de 2009) sino con interpretaciones más asociadas a una imposición de ideas, modelos y concepciones universalizadas (Noriega, 2014, p.325).

Uno de los primeros antecedentes de esta propuesta fue impulsado por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México. En el primer *convenio de cooperación Programa de Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM)* como parte del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) que con financiación del fondo mixto de cooperación hispano-mexicano tuvo como propósito fomentar la calidad de la educación mediante la mejorar la formación inicial de los maestros con miras a de su desempeño profesional.

La propuesta inicial se programó para dos años para desarrollarse en las escuelas normales centenarias del Distrito Federal, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Yucatán, la idea versó en promover el intercambio y desarrollo de prácticas en escuelas de educación (de la primera infancia) de España y México. En ese sentido, se pensó que el grupo beneficiario contempla una población de 80 docentes en formación de escuelas de magisterio (40 por año, 20 mexicanos de octavo semestre y 20 españoles) que en grupos de cuatro para el caso de México asistieron cada año para realizar un período de prácticas a bajo el auspicio y la tutoría de las facultades de educación de las universidades españolas o las escuelas de formación de maestros mexicanas. No obstante, en Puebla, la escuela normal resolvió financiar un apoyo más a fin de que participaran un estudiante por cada licenciatura para tener una participación en los cinco programas educativos que en esa fecha integran la oferta educativa del BINE.

De esta manera, una década después de la puesta en marcha de esta estrategia es conveniente cuestionarnos ¿qué significado guarda para los docentes en formación la experiencia vivida en las estancias de movilidad académica? El análisis de las experiencias de los participantes resulta indispensable para reconocer la incidencia en el perfil de ingreso, asimismo para que el Programa Institucional de Movilidad e Intercambios Académicos del BINE resignifique la movilidad como estrategia de internacionalización y trace puentes para potencializar las estancias de los estudiantes en la dimensión académica.

Por tanto, el análisis muestra un acercamiento a los significados que tienen para los docentes en formación las experiencias de movilidad destacando con la idea de reconocer a qué dimensión (académica, social, personal o cultural) asignan mayor relevancia así como la manera en la que

ellos re- significan y se comprometen con su profesión al regresar del intercambio académico. Por último, también se reconoce se identifican algunas aportaciones por parte de los estudiantes en las IES receptoras o en sus programas educativos.

De la internacionalización de la educación superior a la movilidad

La educación superior, como bastión social de las naciones, ha tenido en claro que su impacto radica primordialmente en el desarrollo social y el fortalecimiento de la calidad de vida de la población. Visión que subyace de los procesos de internacionalización económica y es concomitante al acelerado desarrollo científico-tecnológico y de las fuerzas productivas que pugnan por un cambio de paradigma que forme profesionales competentes para desarrollar funciones en el medio laboral. La globalización, en su faceta más indulgente ha planteado en movilidad internacional el aprovechamiento de sinergias para el mejoramiento de la formación académica y la colaboración interinstitucional en pro de una búsqueda sin fronteras por el conocimiento y el aprendizaje (Hudzik,2015).

Saxe-Fernández refiriéndose al Banco Mundial expresa que la visión hegemónica que emite recomendaciones particularmente para América Latina busca cimentar la idea de una educación superior como “un bien privado, no público, cuyos problemas son manejables o están al alcance de ‘soluciones de mercado’” (Banco Mundial,1998, s/p). Pese a esa visión colonizadora y los estándares bajo los cuales se valora la calidad educativa, a los que Puigrrós (1998) argumenta (al referirse al neoliberalismo), “muy ajenos a la lógica educacional” (p. 51), la educación superior y en particular las escuelas normales deben pugnar por desarrollar políticas de internacionalización de la educación que coadyuven al desarrollo de este sistema al capitalizar ventajas, que ayuden a contrarrestar las tendencias señaladas estableciendo una postura proactiva guiada por una visión solidaria en el marco de lo que Gorz (1996) denomina proyecto de civilización planetaria.

A partir del objeto de estudio del presente artículo, se considera que la experiencia académica de los estudiantes al realizar una movilidad estudiantil; demanda conceptualizar estos términos, es así que Lark (2006), argumenta que la experiencia es per se, el cúmulo de saberes y conocimientos que permiten a un sujeto observar y actuar en el mundo de la forma en la que lo hace, son sus referentes. En ese sentido, la experiencia se concibe como la manera a través de la cual se adquieren conocimientos mediante las interacciones y actuaciones que funcionan como la base de saberes experienciales que concede significado. El mismo autor concibe el término de experiencia como la fuente de toda comprensión, conocimiento y además de significado, que se forman a través de las relaciones del individuo y su contexto.

De esa manera, la experiencia académica, caracteriza los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje que el estudiante vive en su institución (Munch, Jiménez y Pedronni, 2013) y está influenciada por las diferencias y similitudes con respecto a Institución receptora (ya sea

Universidad o Escuela Normal) en contraste con su escuela de origen. En consecuencia, las vivencias que se experimentan son reveladoras, pero es hasta que se ven a la luz de la reflexión que se vuelven parte del significado del sujeto. De lo anterior y retomando a (Schutz, 1932 se cree que el “significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su duración transcurrida” (p. 99). Estas ideas generan la premisa de que la experiencia y el significado son la vivencia y la interpretación que se trasladan a un saber experiencial (Tardif, 2004) temporal y situado que se contextualiza en su vida al ser exteriorizado.

En síntesis se sostiene que la movilidad estudiantil perteneciente ofrece a los docentes en formación la oportunidad de estudiar en otro escenario garantizando su trayectoria académica, es decir, vigilar la equivalencia académica y la adecuación al perfil profesional cuestión que permite fortalecer el conocimiento desde otro escenario académico, además de experimentar diversas estrategias de enseñanza aprendizaje y distintas prácticas docentes (Belvis, Pineda y Moreno, 2007).

Por el momento, en las escuelas formadoras de docentes se ha intentado promover la internacionalización de la docencia en sus tres niveles: contenido y forma de los programas de curso; perfil y experiencia de los docentes; y fomento a la movilidad estudiantil. Dentro de dichas acciones se identifican diversas becas para la movilidad y el intercambio estudiantil con Europa, América Latina y del Norte que cada año son auspiciadas por la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior mediante el Programa Nacional de Becas; la enseñanza de idiomas y culturas extranjeros con Canadá, Estados Unidos y Francia; y la movilidad del personal académico; la presencia de profesores visitantes; cursos de educación a distancia en el Programa de Capacitación Nacional para Docentes y estudiantes de Escuelas Normales Públicas que se ha operativizado entre escuelas normales del país.

La movilidad en la formación de los futuros docentes

García, (2013), define la movilidad estudiantil como el desplazamiento de estudiantes a otros escenarios de aprendizaje, planteando la idea de que es un proceso de formación integral, que si bien centra su planteamiento en la idea de que al cursar por un período escolar los estudios para mejorar sus competencias profesionales, también se fomenta el desarrollo de habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural en ese sentido, la movilidad estudiantil representa una nuevas formas de la transmisión de la educación *in situ*.

Como se ha argumentado en líneas anteriores la movilidad estudiantil la movilidad contribuye a la comprensión de la multiculturalidad como un valor social y a la construcción de la identidad cultural y desarrollo de la ciudadanía global. Se percibe que la movilidad estudiantil se ha

posicionado en el quehacer de las escuelas normales como un indicador de calidad en los procesos de certificación que ha desencadenado una serie de Programas a Nivel Nacional. No obstante, debido a la falta de autonomía administrativa y por ende a falta de una figura jurídica institucional ha limitado la posibilidad de que se geste como un proceso necesario en la consolidación de las trayectorias escolares de los docentes en formación. A la par, se reconoce que no se han identificado estudios que pudieran ser referentes para comprender el significado que tienen los procesos de internacionalización ni los efectos que este ha traído en las escuelas formadoras, ni la percepción de los docentes o alumnos que no participan en los programas, ni se han sistematizado las calidades de las prácticas de acompañamiento o si éstas existen mientras los estudiantes se encuentran en el intercambio.

El contexto institucional de la movilidad estudiantil

Hacia el 2009 se identifican los primeros antecedentes formales e institucionalizados de internacionalización curricular, que desde el PROMIN más tarde (2014) Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), que se explicita en las reglas de operación el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de docentes, se identifica el desarrollo de programas de movilidad nacionales e internacionales para directores, docentes y alumnos normalistas.

En el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) al igual que otras escuelas normales han explicitado en su Plan de Desarrollo Institucional que al 2020 se consolidará la movilidad estudiantil y docente en Educación Superior a nivel nacional e internacional y se conformará un grupo de expertos en las diferentes disciplinas académicas que colaborarán con los IES afines de distintos estados y países, en forma presencial o en línea. Para lograrlo se tendrá que habilitar a los docentes en lenguas extranjeras, alcanzar los grados académicos idóneos así como la gestión de recursos de apoyo para participar (BINE, 2005, p.18).

Desde donde se trazan diferentes estrategias para “E6: Favorecer la movilidad, estudiantil y docente, en los ámbitos nacional e internacional para enriquecer la cultura de la comunidad educativa en los sectores de desarrollo científico, pedagógico, tecnológico, deportivo y artístico” (BINE, 2005, p.33). Al 2008 se reporta mediante el Programa Institucional de Movilidad e Intercambios Académicos que durante el ciclo escolar 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 participaron de las becas de movilidad internacional 53 estudiantes de los seis programas educativos para la formación de docentes que alberga la institución que asistieron a ocho universidades tal como se refiere en la tabla 1.

Tabla 1. Instituciones receptoras de estudiantes al 2018.

PAÍS RECEPTOR	IES RECEPTORA	BENEFICIARIOS
España	UCLM, campus Cuenca, España	30
	Universidad de León	2
Colombia	Institución educativa Normal Superior de Sincelejo-Sucre	2
	Escuela Normal Superior de la Mojana	1
Uruguay	Instituto de Formación Docente de Tacuarembó “Mtro. Dardo Manuel Ramos”	1
Ecuador	Universidad de Ambato	1
Canadá	Toronto	2
Francia	Éspe Lille Nord de France	2

Nota. Fuente: PIMI-BINE 2018.

Durante el presente ciclo escolar, 2019-2020, 22 estudiantes fueron beneficiarios de Movilidad Nacional e Internacional como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Instituciones receptoras de estudiantes al 2020.

LUGAR	IES RECEPTORA	BENEFICIARIOS
España	UCLM, campus Cuenca, España	6
Nacional	Escuelas Normales ubicadas en: Guanajuato, Querétaro, Baja California, Baja California Sur, Nuevo León, Zacatecas, San Luis Potosí, Durango, Jalisco, Yucatán	15
Canadá	MacEwan University Edmonton, Alberta, Canadá	1

Nota. Fuente: PIMI-BINE 2020

Diseño metodológico para analizar los procesos de movilidad en una escuela normal

Estudiar el significado que le confieren los docentes en formación a la experiencia nos sitúa eminentemente en una postura cualitativa que bajo el cobijo del paradigma de investigación interpretativo, para rescatar las opiniones manifestadas por los docentes en formación participantes en los procesos de movilidad internacional de tres ciclos escolares. En palabras de Denzin y Lincoln (2005), lo cualitativo nos permite situarnos propio contexto natural, a partir del que se infiere e interpretar las situaciones en función de los significados que proporcionan los propios sujetos, es decir, profundizar en lo particular, al realizar un “descubrimiento y re-descubrimiento”, que posibilitará identificar nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir como lo refiere Denzin y Lincoln (Gurdían, 2007, p.35).

El método que apoyó la andadura que se construyó haciendo referencia a Morín (1995) fue el fenomenológico desde donde se buscó la comprensión gradual y cada vez más interpretativa de los significados en torno a la movilidad. Consecuentemente, se optó por retomar el análisis de contenido para el estudio las opiniones de los docentes en formación, bajo la consideración de que permite la comprensión y descripción de las situaciones que los informantes relatan (Rodríguez, Gil y García, 1996, pp. 76 y 77). Al interpretar la información proporcionada por los informantes clave mediante una grabación de tipo textual mediante cuestionarios abiertos sin ningún tipo de limitación con respecto a la extensión de las respuestas proporcionadas, las cuales posteriormente fueron transcritas en una base de datos y analizadas.

Tal como lo plantea Flick,(2004) el análisis de los textos se realizó mediante la combinación de dos técnicas, por una parte se identificaron y recontaron las palabras significativas y la reducción de datos a unidades de análisis, los cuales se considera que tienen una significación destacable en relación a los objetivos de estudio que nos habíamos marcado. Este procedimiento permitió contrastar, confirmar y triangular la información al mismo tiempo que se separan las palabras o los textos significativos, se les va otorgando un descriptor o código (codificación y categorización), que es el que nos permite finalmente dotar de significación al texto, yendo de los datos a las ideas

Del análisis de datos

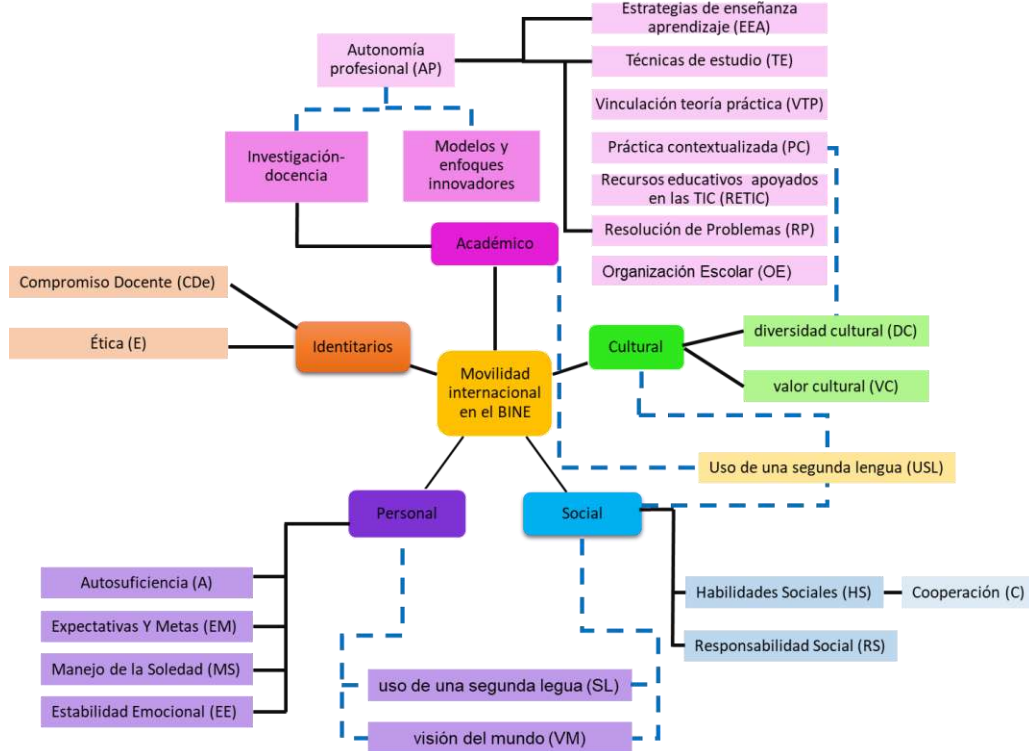
Los instrumentos de aplicaron a una población de 53 informantes clave en tres etapas, de donde se extrajeron las unidades de análisis de las que en un principio se clasificaron dentro de principales categorías, se agruparlas de modo manual para la construcción de esta se identificaron cinco dimensiones: la cultural, la social, la identitaria, la personal y la académica (tal como se muestra en la figura 1). Si bien la movilidad está vinculada al fortalecimiento académico en este apartado se discuten sobre todo las evidencias empíricas que se pusieron de manifiesto en dos categorías, la de *Modelos y enfoques innovadores* en la voz de los docentes en formación fue una de las más representativas al denotar la relevancia que tuvo para ellos experimentar un proceso formativo en

una universidad, en otro país, que les brindó espacios para conocer y aplicar nuevas *estrategias de enseñanza aprendizaje (EEA)*, lo que demandó el desarrollo de otras *técnicas de estudio (TE)*, con una *autonomía profesional* que se desarrolló al enfrentar las exigencias de una práctica docente en condiciones culturales distintas, esta situación se ejemplifica en la voz de uno de los informantes.

El campo de Competencias didácticas fue el que más se desarrolló, ya que durante la estancia de movilidad pude ser partícipe del Prácticum I, situación que me permitió poner en práctica las habilidades que he desarrollado durante la Normal, me enfrente a nuevos retos, era mi centro de trabajo y tenía exigencias dentro del mismo, estas me impulsaron a prepararme y estudiar para atender los requerimientos de los alumnos. (DF9)

Por otra parte, en las experiencias en los periodos de práctica, los futuros docentes refieren que reconocen nuevas formas de *Organización Escolar (OE)* y desarrollen *Prácticas contextualizadas (PC)* tal como lo refiere Hudzik, (2011), en la internacionalización “se confirma por medio de la acción para infundir perspectivas internacionales y comparadas a lo largo de las misiones de enseñanza, investigación y de servicio en la educación superior. Moldea el carácter distintivo y valores institucionales e involucra a toda la labor de la educación superior...” En ese sentido, los informantes destacaron la importancia de la categoría *Investigación-docencia (ID)* como un proceso fundamental en la investigación y una diferencia formativa entre la institución receptora y la de origen, esta cuestión obedece en gran medida a una de las diferencias que no han logrado cristalizarse en la formación de docentes, la investigación como el eje transversal de la práctica profesional de los docentes, que apunte los procesos de innovación educativa.

Figura 1. Diagrama que ilustra las dimensiones, categorías, subcategorías e interacciones entre los componentes y refleja los significados desde la opinión de los docentes en formación que participaron en los programas de movilidad estudiantil en



Nota. Fuente: Limón y Santillana (2018).

En síntesis, se reconoce que lo que hizo que las *Experiencias significativas* fueran valoradas como tal por los estudiantes versa en:

- Visión más amplia de la labor docente
- Adquirir nuevos conocimientos, estrategias que se pondrán en práctica en la labor docente.
- Acercamiento a otros contextos (por ejemplo, comunidad indígena).
- Enriquecer gama de estrategias
- La figura del docente es más valorada.
- En las prácticas realizadas se atendieron a diversidad de alumnos (migrantes y de otros países), lo cual permitió fortalecer el perfil de egreso del docente en formación.
- Se conocieron diferentes formas de planeación, lo cual permite realizar analogías tomando lo relevante y aplicándolo a la propia práctica.
- Compartirlo que el lugar de origen del beneficiario puede ofrecer
- Se conoce otra cultura, a pesar de ser del mismo país, la diversidad cultural es importante en cada lugar, se llega a ser parte de ellas
 - Destinos turísticos
 - Gastronomía
 - Usos y costumbres

- Tradiciones
- Valores

En el ámbito de la Experiencias en el ámbito personal, adquieren un significado relevante a partir de que:

- Mejorar habilidades comunicativas
- Capacidad de adaptación y autorregulación
- Madurar
- Apertura de pensamiento
- Ampliar la visión del mundo y las competencias para la vida
- Crecimiento personal y profesional
- Libertad y seguridad personal
- Independencia y autonomía
- Desarrollar nuevas habilidades personales
- Aprender de la vida
- Manejar emociones
- Ser más competitivo

En un intento por caracterizar las experiencias se compara las que a juicio de los alumnos adquieren una connotación positiva o se sitúan como referentes a mejorar en los procesos del programa se postulan las siguientes características referidas en la tabla 3.

Tabla 3. Fortalezas y debilidades del proceso de movilidad estudiantil.

Fortalezas	Debilidades
Crecimiento personal: madurez, independencia, social	Desinterés por parte de los estudiantes para aplicar en las becas
Valora su lugar de origen	No cuentan con pasaporte (becas internacionales)
Desarrolla un pensamiento crítico, reflexivo	Falta de conocimiento de una segunda lengua (inglés, francés)
Fortalece su perfil de egreso (competencias genéricas y profesionales)	En algunas escuelas receptoras poco interés por los estudiantes de movilidad
Becas por parte del gobierno federal	No contar con recursos económicos suficientes para incentivar la movilidad

Fuente: PIMA, (2020).

De manera global se les solicitó a los participantes una opinión sobre la aceptación hacia la experiencia dividida entre el 61.3% que opina que la experiencia fue excelente, el 32.3% la percibe como muy buena, 3.2% que la consideró buena, en contraste con el 3.2% que la valoró como regular. Esta apreciación se debe en gran medida a la falta de apoyo institucional que percibió de las autoridades de la escuela receptora, que se expresan en el siguiente comentario:

los directivos de la escuela receptora no me hacían tanto caso, solo nos vimos al inicio y al finalizar la movilidad, cuando había algo que necesitaba me acercaba a algún maestro que me pudiera apoyar (Df21).

Conclusiones y reflexiones finales

Viajar sirve para ajustar la imaginación a la realidad,
y para ver las cosas como son, en vez de pensar como serán”
Samuel Jonhson

Tras el análisis de los significados en torno a la movilidad estudiantil desde la voz de sus actores en una escuela normal se concluye que los convenios signados han ido en incremento en número de asistentes y el programa de movilidad en la escuela cuenta con reconocimiento entre el alumnado y en las instituciones receptoras. Si bien se han desarrollado nuevas vías para la obtención de apoyos económicos y esta estrategia ha permitido que viajen docentes en formación provenientes de diferentes contextos tanto culturales como de procedencia económica en los últimos procesos se reconoce que se debe fortalecer el acompañamiento en la elección de las instituciones receptoras para indagar respecto a los costos de vida de la población a la que se llegará.

En la elección de países receptores se identifica una mayor predilección por a España contra otros países de Latinoamérica, no obstante se reconoce que no se ha indagado en las razones de dicha predilección ni se ha indagado en las razones que motivan a los estudiantes a participar en el programa. En la voz de los estudiantes se reconoce que buscan experimentar la movilidad en una institución receptora que fortalezca sus conocimientos y dé les de prestigio curricular. Gracias a las experiencias de movilidad los docentes en formación han podido comparan sus conocimientos, habilidades y modelos educativos identificando las fortalezas a nivel nacional y recuperando en su práctica las competencias con las que no contaban antes.

A su regreso, valorar la interculturalidad y se reconoce una renovada visión acerca del mundo y sus expectativas al egresar, muchos de ellos vislumbran escenarios de formación y actuación que antes de la experiencia no consideraban y valoran el uso de herramientas tecnológicas con las que se encuentra en la unidad receptora. Al respecto y retomando las aportaciones de Schutz, se reconoce que los seres humanos, interpretan su mundo, le dan sentido y significado y trazan acciones bajo un renovado esquema interpretativo que ha creado para vivir esa experiencia (Schutz, 1974)

En contraste, también se reconoce que se debe trabajar una renovada visión del proceso en la planta docente que permita romper las inercias entre orígenes y destinos así como reforzar el planteamiento inicial de que cualquier persona, sin importar su condición social de partida, pueda acceder a la educación solamente con base en su propio esfuerzo y talento en una estrategia que brinda la oportunidad de conocer escenarios académicos y culturales diferentes al propio, para facilitar su desempeño en un mundo globalizado.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo institucional brindado al desarrollo de esta investigación pero sobre todo a los informantes clave al compartir sus experiencias.

REFERENCIAS

- Banco Mundial, (1998). El Financiamiento y administración de la educación superior: Reporte sobre el status de las reformas en el mundo. París, Francia: UNESCO.
- Belvis, E., Pineda, P. & Moreno, M. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42-5.
- BINE. (2005). Programa de desarrollo Institucional 2005-2020. México: BINE. Disponible en: https://www.bine.mx/?page_id=594
- DGESPE, (2009). Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM). México: DGESPE. Disponible en: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/interjom>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de México-SEP (2016), *Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017*, México: DGESPE-SES-SEP, en: Gobierno de México-SEP (2016), *Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017*, México: DGESPE-SES-SEP.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: IDER.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington, DC.: NAFSA: Association of International Educators.
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. Routledge.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, p.p.2-3.
- Lark, V. (2006). *Experiencie*. Recuperado de: <http://personal.ecu.edu/mccartyr/american/leap/experien.html>
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Morin, E. (1995). *Las reorganizaciones genéticas en Morín E. Mis demonios*. Barcelona: Kairos.

- Munch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F. & Pedronni, F. (2013). Administración de Instituciones Educativas. México: Trillas
- Noriega Chávez, M. (2014). México en la internacionalización. Las Escuelas Normales, en Nvarrete-Cazales, Zaira y Navarro-Leal, (Eds.) (2014). Internacionalización y educación superior, Estados Unidos: PALIBRIO/SOMECE. (pp. 301-334).
- Puiggros A. (1998). Educación neoliberal y alternativas en educación, democracia, y desarrollo en el fin de siglo. México: SXXI.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa, Málaga, Aljibe.
- Schutz, A. (1932). Fenomenología del mundo social. Argentina: Paidós.
- Schutz, A. (1974). El problema de la realidad social. Argentina: Amarrortu Editores
- Stockwell, N., Bengoetxea, E. & Tauch, Ch. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad con México. Perfiles Educativos 32 (133). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: UNAM.
- Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

UNA APROXIMACIÓN A LA CULTURA ESCOLAR: NUESTRA EXPERIENCIA EN EL TRAYECTO FORMATIVO PRÁCTICA PROFESIONAL

Tiburcio López Macías

Jennyfer Guadalupe Martínez Rangel

Yolanda Coral Martínez Dorado

jg.martinezrangel@ensog.com.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea Temática: Práctica docente y Educación Cultural

Resumen

En este texto se presenta una ponencia elaborada por una estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), su profesora del curso “Observación y análisis de la cultura escolar” y el director de la Escuela Normal en un esfuerzo por compartir una experiencia en el segundo semestre del trayecto formativo Práctica Profesional, donde se parte de la potenciación del uso de herramientas metodológicas y técnicas para recabar información, cuya sistematización permite alcanzar mayores niveles de explicación y comprensión de la cultura escolar de las escuelas telesecundarias visitadas en el segundo semestre de formación.

Además de presentar la manera de organizar el trayecto formativo Práctica Profesional en la Escuela Normal, la gestión para la apertura de espacios en las escuelas secundarias, así como aspectos relacionados con la entrada, desplazamiento y salida del campo (Ameigeiras, 2006) por parte de los estudiantes, con el acompañamiento de la docente titular del curso, se realiza un análisis de la información obtenida en tres escuelas telesecundarias del Estado de Guanajuato, desde el enfoque cualitativo con un diseño etnográfico, utilizando el método de la observación participante (Woods, 1987) con el uso de guías de observación, diario de campo, registros y entrevistas; una tipología por niveles para

organizar los elementos culturales (Schein, 1985, cit. en Elías, 2015) y categorías de análisis (López, 1995) para describir la cultura escolar. Finalmente se concluye con la importancia de la labor del docente de telesecundaria, como promotor de la transformación de la cultura escolar.

Palabras clave: cultura escolar, telesecundaria, observación, interacción.

Planteamiento del problema

Los seres humanos siempre han buscado certezas sobre aquello que los rodea, así como respuestas al porqué de las cosas en la forma que son. Debido a esta necesidad, ha sido posible que los hechos tanto físicos como sociales sean explicados. Sin embargo, no fue hasta que el Siglo de las Luces coronó a la razón científica y la experiencia sensible como las reinas en el campo del saber, las diversas ramas de la actividad sistemática que se habían desarrollado con anterioridad fueron paulatinamente tratándose de incorporar al territorio de la científicidad, como en el caso de las Ciencias Sociales, que de acuerdo con Wallerstein (2005) lograron consolidarse en el siglo XIX. Desde entonces, se han estudiado cada una de sus particularidades de forma sistemática, considerando siempre que las sociedades son cambiantes y las verdades del pasado pueden ser refutadas en cualquier momento.

Una de esas particularidades es la cultura, concepto que muchos científicos sociales han intentado definir, no obstante, debido a su amplitud ha sido una tarea titánica considerar solamente una como marco referencial. Por un lado, Harris (1975) se refirió a la cultura como un “estilo de vida” en donde ciertos aspectos permanecían, pero otros eran transitorios, como las tradiciones, costumbres y prácticas cotidianas. Por otro lado, para la UNESCO (2017) la cultura es una forma en que el ser humano reflexiona sobre sí mismo y, a través de ella, discierne valores y busca nuevas significaciones.

Al formar parte de la cultura, la educación (en este caso la formal), así como la práctica docente, existe un campo más específico para su explicación y análisis: la cultura escolar. Debido a que la escuela es concebida como una simulación de la sociedad, ya que contiene los mismos elementos: modelos, patrones o expresiones que regulan el comportamiento, la forma de pensar y ser, así como de organización pero en una escala menor o microcosmos. Además, como señala Tenti Fanfani (2000), se debe considerar que los alumnos provienen de contextos distintos, por lo que sus aportaciones a la cultura escolar serán abundantes y variadas, y que “la escolarización contribuye a la construcción de nuevos sujetos sociales”. Por lo anterior, este texto tiene el propósito de analizar los elementos de la cultura escolar identificados en las visitas realizadas a tres escuelas telesecundarias en el primer semestre de 2019, con la utilización de niveles para organizar los elementos culturales (Schein 1985, cit. en Elías, 2015), así como categorías de análisis (López, 1995) y de esa forma explicar e interpretar algunos aspectos de la cultura escolar.

Marco contextual

Es preciso considerar que la modalidad de Telesecundaria en México ha sido implementada desde 1968. Este modelo fue aplicado por la necesidad de llevar educación básica hasta los poblados más alejados de las zonas urbanas, a bajo costo para el gobierno, pues a diferencia de las secundarias generales y técnicas, en la modalidad de telesecundaria solo se requiere un maestro por grupo. Actualmente, no sólo existen telesecundarias en comunidades rurales, sino también en el medio urbano.

En sus inicios, el modelo de telesecundaria contaba con un “telemaestro”, que impartía clases a través de programas televisivos por un canal abierto, en ese tiempo el docente se concebía como coordinador, quien resolvía las dudas de sus alumnos, además de utilizar materiales impresos como Conceptos Básicos (información teórica) y Guía de Aprendizaje, donde la secuencia de las lecciones apelaba al desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Posteriormente, con el auge de las TIC, además de los programas transmitidos por la Red EDUSAT, se utilizan materiales multimedia, tales como la Mediateca Didáctica y otros recursos, además del Internet. El papel del maestro de manera paulatina pasó de ser coordinador a mediador, a la vez que las demandas institucionales se fueron acrecentando.

En el Estado de Guanajuato, a finales del año 2019, la cantidad de escuelas telesecundarias llegó a 1110 en activo según información consultada en la página oficial de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

Marco teórico

La cultura escolar en una telesecundaria, tomando en cuenta que un docente es quien se encarga de impartir todas las asignaturas, y en algunos casos, cumple también con funciones directivas, se torna un tanto compleja, siempre permeada por el contexto comunitario del que forma parte.

Respecto a la cultura escolar, Elías (2015) señala que son rasgos que permiten comprender el funcionamiento escolar, además de plantear que “está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas” (Deal y Peterson, 2009, cit. en Elías, 2015), conformada por lo que la gente piensa y la forma en la que actúa, de ahí la complejidad en el abordaje investigativo.

Elías (2015) considera dos enfoques para el estudio de la cultura escolar: 1) la tradición estructural funcionalista y 2) la tradición interpretativa. El primero concibe que la cultura refleja diferentes aspectos de una escuela y que puede ser funcional o disfuncional

para sí misma. En este enfoque “la organización es el reflejo de la cultura del entorno o como una respuesta al entorno” (Elías, 2015), por ello es útil para encontrar patrones culturales que hacen a una organización eficaz. El segundo considera a la cultura como un “sistema de significados fruto de las interacciones sociales entre los miembros” pues “representa la identidad de la organización” (Elías, 2015, p. 289). Este enfoque sirve para identificar las particularidades que distinguen a la escuela, lo cual es fructífero en el trayecto formativo de Práctica Profesional, pues se interpreta una red de significados observables en las interacciones sociales, de manera parcial y acotada al tiempo en el campo de investigación, debido a la complejidad de comprender la experiencia subjetiva de los informantes, en este caso alumnos, personal docente y directivo, así como algunos padres de familia.

Por su parte, López (1995) considera cuatro categorías para describir y analizar la cultura escolar: contenido, fuerza, orientación y trama social en la escuela. El contenido se refiere a las pautas de conducta, el reglamento implícito y los valores. La fuerza son elementos como penetración del contenido, homogeneidad respecto a la trascendencia y la claridad o accesibilidad de conocimientos. La trama social considera a héroes, quienes personifican los valores de la organización; los narradores, difunden historias y leyendas; los sacerdotes, proporcionan consejos y soluciones a problemas; los espías y murmuradores, se encargan de recuperar la información que parece irrelevante pero que es importante, y las coaliciones, también llamadas subculturas.

Metodología

En el año 2018, la Escuela Normal comenzó la operación de los nuevos planes de estudio para la formación inicial docente. En el caso del programa educativo Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, un grupo de 24 estudiantes empezaron el trayecto formativo de práctica profesional con el curso “Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad”, en el cual se revisó el método etnográfico, así como la observación participante y no participante, el diseño de guías de observación, guiones de entrevistas y encuestas, entre otros instrumentos para recolectar información durante las jornadas de observación. Posteriormente, en el curso subsecuente, llamado “Observación y análisis de la cultura escolar”, el grupo se adentró con mayor profundidad en el trabajo de campo, realizando tres jornadas de observación en diferentes escuelas telesecundarias del Estado de Guanajuato: Telesecundaria Núm. 23 de Valtierra, del Mpio. de Salamanca; Telesecundaria Núm. 91 “Ramón López Velarde” de Puentecillas, del Mpio. de Guanajuato y Telesecundaria Núm. 492 de San Diego el Grande del Mpio. de Silao, Gto.

El calendario de jornadas de observación y práctica se elabora en el Colegiado de Práctica Profesional (Planes de Estudio 2018) y Línea de Acercamiento a la Práctica Escolar

(Plan de Estudios 1999). Este colegiado ha presenciado la transición de un plan a otro, y si bien en el mapa curricular del Plan de Estudios 1999 hay dos asignaturas en primer año llamadas Escuela y Contexto y Observación del Proceso Escolar, éstas no fueron suficientes para adentrarse y conocer con mayor profundidad los contextos, pues “poco o nada tienen que ver con las realidades a las que se enfrentan (los docentes) una vez que ingresan al sistema.” (Martínez, 2012, p. 23)

Después de la elaboración del calendario de jornadas, se gestionan con directores y/o supervisores las visitas a las escuelas telesecundarias, como parte de la vinculación con el futuro campo laboral de los docentes en formación.

A diferencia de las visitas realizadas en el primer semestre en el trayecto formativo práctica profesional de la malla curricular de la LEAT, en las que los estudiantes utilizaban instrumentos previamente diseñados para recabar información más general, en el segundo semestre, se enfatiza la mirada en la cultura escolar y su posterior análisis.

Para realizar este análisis se utilizó el método de la observación participante (Woods, 1987), una tipología por niveles para organizar los elementos culturales (Schein, 1985, cit. en Elías, 2015) y categorías de análisis (López, 1995) para describir la cultura escolar. La tipología y las categorías de análisis se ubican dentro del enfoque interpretativo.

La observación participante es el método más puro de la etnografía y es “la penetración de los otros en un grupo o institución” (Woods, 1987), por lo que es necesario estar presente en las actividades del grupo e implica que el observador se deshaga de todo tipo de preconcepciones respecto a lo observado. Los instrumentos para recabar la información fueron guías de observación, diario de campo, registros y entrevistas.

Dentro del enfoque interpretativo está la tipología de tres niveles o capas para organizar los elementos culturales: supuestos básicos; valores y normas; y artefactos y prácticas (Schein 1985, cit. en Elías, 2015). En el primer nivel, los supuestos básicos son las creencias aceptadas como verdaderas, que ocurren a nivel inconsciente y se clasifican en cinco grupos: la relación de la organización con su entorno, la naturaleza de la realidad y la verdad, el carácter de la naturaleza humana, la naturaleza de la actividad humana y la forma de las relaciones humanas (Schein 1985, cit. en Elías, 2015). En el segundo nivel “Los valores se refieren a lo que el profesorado cree que es ‘bueno’, ‘correcto’ o ‘deseable’... no siempre son completamente conscientes, se traducen en normas de conducta que funcionan como reglas no escritas estableciendo el comportamiento considerado deseable.” (Elías, 2015, p. 293)

Finalmente, en el tercer nivel se encuentran los artefactos y las prácticas. Los artefactos están representados por mitos (relatos de la institución), héroes (modelos valorados por los miembros de la comunidad) y símbolos (significados asignados), y las prácticas son los patrones de comportamiento observable, que en conjunto permiten observar los

presupuesto básicos, los valores y normas de los actores educativos. En relación a las prácticas, éstas se clasifican en: costumbres, procedimientos y rituales. Estos niveles van de lo más complejo hasta las prácticas que se pueden observar con el apoyo de los instrumentos utilizados durante el desplazamiento en el campo.

Por su parte, López (1995) considera cuatro categorías para describir y analizar la cultura escolar: contenido, fuerza, orientación y trama social en la escuela. El contenido se refiere a las pautas de conducta, el reglamento implícito y los valores. La fuerza son elementos como penetración del contenido, homogeneidad respecto a la trascendencia y la claridad o accesibilidad de conocimientos. La trama social considera a héroes (quienes personifican los valores de la organización), narradores (difunden historias y leyendas), sacerdotes (proporcionan consejos y soluciones a problemas), murmuradores y espías (encargados de recuperar la información que parece irrelevante pero que es importante); y las coaliciones, también llamadas subculturas, en las que se vertebra la micropolítica institucional (López, 1995), consistente en una compleja trama de interacciones que pueden derivar en conflictos y en algunos casos, negociaciones, en la lucha por el poder.

Para preparar las visitas de observación se elaboraron y validaron los instrumentos, además de considerar los aspectos señalados por Ameigueiras (2006) para el ingreso, desplazamiento y salida del campo, pues atendimos a los protocolos señalados, nos conducimos con ética respecto a nuestros informantes, respeto hacia las culturas escolares, de las cuales se realizó el análisis.

Resultados

Los métodos e instrumentos etnográficos permitieron que la introducción al campo fuera encaminada, en un primer momento, a la observación de los elementos generales en las telesecundarias, tanto dentro como fuera del aula. En las primeras observaciones, anteriores a las consideradas para el análisis de la cultura escolar, fue posible conocer las formas de enseñanza utilizadas por los maestros, las problemáticas de los alumnos y de su comunidad, por ejemplo, que los alumnos no vivían en la comunidad y debían caminar varios kilómetros para poder llegar a la escuela o que los padres de familia trabajaban todo el día en fábricas y no era posible que brindaran la atención que sus hijos necesitaban. Respecto a la relación entre alumno-maestro, fue posible observar que la dinámica de clase dependía mucho de la disposición de los alumnos y la atención del maestro hacia los mismos, tal fue el caso de una clase de tercer grado en donde el profesor explicó la proporcionalidad con una expresión algebraica y atendió a los alumnos que no comprendían el tema pasando por cada lugar y explicando una y otra vez.

En las jornadas de “Observación y análisis de la cultura escolar” fue posible gracias a una mirada de segundo orden, donde se gesta la reflexión metodológica, observar y responder “la pregunta por la mirada directa y sus condiciones de operación” (Galindo, 1998, p. 9), con el método de observación participante y los instrumentos utilizados para recabar información, así como con el análisis por niveles y categorías que se presenta a continuación:

La Telesecundaria Núm. 23, ubicada en Valtierra, del Mpio. de Salamanca, Gto. se encuentra en un contexto violento que permea al interior de la institución educativa, donde se percibe la rivalidad entre estudiantes oriundos de la comunidad y otros de comunidades aledañas, concretándose en una forma ríspida de interacción entre los estudiantes que se torna en violencia física, mientras que para los docentes uno de los supuestos básicos (Schein, 1985, cit. en Elías 2015) es que “no vale la pena ir al centro de la comunidad, no hay nada bueno aquí...”, como mencionó una profesora durante la entrevista. Este comentario es un supuesto básico, en tanto es una creencia compartida por algunos de los docentes entrevistados, que se puede clasificar en la categoría de la “relación de la organización con su entorno” y de la “naturaleza humana” (Schein, 1985, cit. en Elías, 2015), a raíz de la ola de violencia en la zona, refiriéndose además a la naturaleza de los miembros (violentos) de la comunidad y en específico de los alumnos (violentos) que asisten a esta institución educativa. Estas condiciones influyen a los alumnos y padres de familia: los primeros, aunque acatan algunas reglas, parecían un tanto desinteresados, y los segundos, según uno de los profesores entrevistados, no eran muy participativos y no daban seguimiento al desempeño de sus hijos.

Sin embargo, otros docentes, además del director, dentro de sus valores, que es el nivel siguiente de la tipología de Schein, consideran que la participación de los padres de familia es importante para generar cambios en la forma de relacionarse, muestra de ello fue uno de los símbolos (reina de la primavera) con el significado asignado principalmente por el director, como parte de una estrategia para mejorar la convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar y obtener ingresos para hacer reparaciones emergentes.

También se observó en esa escuela que existen reglas dentro y fuera del aula. Dentro del aula, se encontraba el reglamento escolar, que contemplaba reglas, tales como “no comer dentro del salón” o “no gritar”. Otra regla era mantenerse dentro del salón durante el horario de clases y sólo salir para tomar clase de Educación Física, ir al baño o durante el receso, además de portar el uniforme completo y correspondiente con el día. Estas *normas*, si bien pertenecen al segundo nivel, también se hacen explícitas en forma de *procedimientos*, que son más fáciles de interpretar.

Respecto a las tradiciones dentro de la escuela, los alumnos festejan el “Día de Muertos”, el “Día de las Madres”, las posadas decembrinas, el “Festival de la Primavera”, entre otros. Durante la observación fue posible presenciar la coronación de la Reina y Rey de la Primavera y la entrega de premios de acuerdo a un sorteo, organizado por la “República Escolar”. Esta organización, compuesta por alumnos elegidos democráticamente y por un

profesor coordinador, es la encargada de realizar todos los festejos y eventos de la Telesecundaria. La escuela no realiza festividades fuera del plantel para prevenir algún tipo de percance.

Fuera de la escuela, las festividades estaban relacionadas principalmente con el catolicismo. Sin embargo, también estaban relacionadas con el nopal, pues la comunidad es considerada una importante productora de este vegetal, por lo que se realiza una feria en torno a la venta del mismo, en diferentes presentaciones. Por lo anterior, fue muy recurrente escuchar que los alumnos trabajaban en la plantación, cosecha y corte de este alimento.

En relación a los valores, los alumnos se mostraron respetuosos hacia las figuras de autoridad. Sin embargo, entre ellos había una marcada dinámica de hacer bromas respecto a características físicas o habilidades cognitivas. La honestidad también fue otro valor observado pues los alumnos no tomaban las cosas de los otros a menos que preguntaran si podían hacerlo. Entre ellos eran solidarios y participaban en las actividades.

En la segunda visita, realizada a la Telesecundaria Núm. 91 en la comunidad de Puenteillas, perteneciente al municipio de Guanajuato, Gto., se encontró que, igual que en Valtierra, los alumnos realizaban las actividades de forma desinteresada y los padres de familia no se involucraban lo suficiente con la escuela. También, que se festejaban eventos como el “Día de Muertos”, y se le dedicaba una semana completa a la celebración del “Día del Estudiante”.

La actitud de los alumnos, en general, era positiva. Eran respetuosos pues trataban en todo momento de dirigirse correctamente con las figuras de autoridad. Ante la ausencia de la profesora titular, suspendían sus actividades académicas, para platicar o comenzar a hacerse bromas. Además, uno de los alumnos era sordo, por lo que sus compañeros eran solidarios con él al incluirlo en los equipos de trabajo y explicarle las actividades. En palabras de una de las profesoras entrevistadas, “los hijos son reflejo de sus padres” pues argumentaba que las actitudes que muchos de los alumnos tienen son las mismas de sus progenitores, ya fueran negativas o positivas.

En esta observación se encontró que los alumnos no pertenecían solo a una comunidad y, por lo mismo, no sabían muchas de las tradiciones fuera de la escuela. La violencia fue un tema frecuente con los alumnos pues varias veces, durante la visita, se presentaron pequeñas disputas en el salón de clases. Uno de los estudiantes comentó que se da una pelea fuera de la escuela casi siempre una vez por semana y se generan principalmente por diferencias entre los alumnos. El pandillerismo y la drogadicción fueron consideradas por la profesora como causas de la conducta violenta de algunos de los educandos.

En la tercera visita, realizada a la Telesecundaria Núm. 492, ubicada en la comunidad de San Diego el Grande perteneciente al municipio de Silao de la Victoria, Gto., se encontró que el grado de desinterés por parte de los alumnos era mayor que en las comunidades anteriores. Las condiciones del contexto en que se encuentra la Telesecundaria son

comparables a las de la escuela en Valtierra. La comunidad estudiantil es variada pues los alumnos provienen de al menos cinco comunidades diferentes (La Soledad, La Granja, Camino Real, Las Fincas, Las Liebres, Cerrito y de San Francisco de Tabuada).

A diferencia de la Telesecundaria en Puenteillas, los alumnos sabían las tradiciones de San Diego el Grande pues asistían y participaban en los festejos, aún cuando no vivían en esta comunidad. Dentro de la escuela, los alumnos tenían festejos de fechas como el “Día de la Independencia”, “Día de Muertos”, el “Festival de Navidad”, etc.

Los estudiantes eran respetuosos con los profesores y figuras de autoridad. Sin embargo, la relación entre ellos era negativa pues no respetaban las opiniones contrarias o diferentes a la propia, y existía muy poca tolerancia e inclusión. Una profesora entrevistada comentó “son buenos estudiantes porque se comportan, pero no todos van a continuar estudiando, por eso hay que educarlos en lo más básico para que por lo menos tengan un trabajo decente” (supuesto básico).

La violencia se presentó como un factor importante para la dinámica del grupo, pues existían rivalidades entre adolescentes debido a su lugar de procedencia, principalmente por disputas en partidos de fútbol, realizados en la comunidad, pero fuera del horario de clase.

En las tres telesecundarias fue posible identificar las categorías propuestas por López (1995):

Categoría	Interpretación
Contenido	Las telesecundarias visitadas se encuentran en el medio rural, son de organización completa, son instituciones públicas y formales puesto que para entrar a ellas es necesario contar con la autorización. Los maestros de telesecundaria están interesados en el bienestar de sus alumnos, además de la docencia cumplen con más funciones, como por ejemplo: prefectos, intendentes, psicólogos, gestores administrativos, enfermeros, etc.
Fuerza	Ninguna de las escuelas visitadas tiene tanta fuerza en el contexto, en cuanto a la penetración o extensión, ni existe una claridad total respecto a creencias compartidas.
Orientación	La modalidad de telesecundaria se ha mantenido aunque ha experimentado cambios. Su orientación prospectiva es de crecimiento, pues se ha adaptado a los cambios contextuales y a las reformas educativas.
Trama social	En esta categoría no se logró observar los roles propuestos debido al breve tiempo en el campo y a estar en calidad de observadores, pues al no ser considerados parte de la cultura, hay reticencia a informarnos la existencia de una trama social, que principalmente se teje entre el personal docente y algunos miembros de la comunidad.

Conclusiones

El propósito expuesto en este texto se logró en tanto a la identificación de los elementos de la cultura escolar en las tres telesecundarias que se visitaron, así como su respectivo análisis. El aspecto cultural negativo más recurrente en las tres escuelas fue la violencia y la drogadicción. La violencia en estas comunidades escolares es reflejo de la realidad nacional que se vive.

Los retos a los que se enfrentan los docentes en estas escuelas son desde continuar con el reforzamiento de los valores fundamentales como el respeto, la tolerancia, el amor, la solidaridad, etc. hasta el fomento de las fiestas nacionales y comunales.

Además, los docentes tienen la tarea de educar a los alumnos en valores para lograr que sean los futuros ciudadanos que demanda la sociedad. Sin embargo, esto muchas veces se ve opacado por la ideología a la que los estudiantes están expuestos dentro de su núcleo familiar y por las condiciones contextuales de cada uno.

Las visitas de observación para el análisis de la cultura escolar aportaron información con la que se logró identificar de forma práctica los niveles propuestos en la tipología de Schein, así como realizar el análisis por categorías propuesto por López (1995). Esta investigación fue de utilidad para realizar una aproximación en el oficio de interpretar la realidad de un contexto determinado. No obstante, reconocemos la dificultad para develar aspectos más ocultos de la cultura escolar, al ser sujetos ajenos a la escuela, y contar con tres días por visita para obtener información.

Estamos convencidos de que los maestros de telesecundaria deben convertirse en promotores del cambio social, iniciando con la transformación de la cultura escolar mediante supuestos básicos que consistan en altas expectativas, valores y normas que se promuevan en las escuelas con una perspectiva de derechos humanos, en cuanto a la dignidad de todos los actores educativos, a la vez que los artefactos sean modelos positivos y las prácticas favorables para la convivencia armónica, así como para la creación de ambientes de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ameigeiras, R. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Visilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Elías, M. (Mayo-agosto2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo en *Revista Electrónica Educare*, 19 (2). 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson
- Harris, M. (1975). *Vacas, cerdos, guerras y brujas: Los enigmas de la cultura*. Barcelona: Alianza Editorial.
- López, J. (1995) “La cultura en la institución escolar” en *Investigación en la escuela*. 26 (2). 25-35.
- Martínez, O. (2012). *La capacitación y actualización docente y su congruencia para la puesta en marcha de la RES 2006, (estudio de caso en seis Telesecundarias de la zona 560 del Municipio de San Felipe, Guanajuato)*. (Tesis de posgrado). Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Guanajuato, Gto., México.
- Tenti Fanfani, E. (2000). “Culturas juveniles y cultura escolar” en *Revista Colombiana De Educación*, 40-41. Recuperado el 6 de febrero de 2020 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7772/6267>
- UNESCO (2017) “Patrimonio Mundial”. Recuperado el 30 de julio de 2017 en <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/world-heritage/>
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Trad. M. C. Galmarini. Madrid: Paidós.

Uso de medios virtuales en educación primaria: experiencia en primero y segundo grado

Dr. Jaime Antonio Hernández Soriano
Universidad Pedagógica Nacional
ilichja@yahoo.com.mx

Mtra. Erika Carvente Flores
Universidad Nacional Autónoma de México
gestal79@yahoo.com.mx

Línea 1. Práctica docente y educación cultural
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen

Este trabajo es una investigación de tipo exploratoria, aplicamos una metodología de intervención, una combinación entre el método de proyectos e investigación-acción; ambos permitieron no sólo conocer la historia de migración de las familias en la Ciudad de México, sino la forma cómo los niños construyen sus actos comunicativos en función del uso del ciberespacio y la realidad aumentada. La iniciación en el uso de las nuevas tecnologías con carácter educativo, en niños de primer ciclo de educación primaria; la escuela no cuenta con infraestructura, aun así, observamos un fortalecimiento en sus aprendizajes, así como el cambio de percepción en los padres.

Diseñar un proyecto de intervención “animales marinos” y “platillo favorito de mi abuelo” obedeció a una intención de carácter educativo, ya que, los grupos seleccionados sus docentes presentaban una serie de problemáticas en relación a las exigencias de los padres de familia. Iniciamos con tres grupos de segundo y uno de primer grado de un total de 18, el segundo proyecto un grupo de segundo desistió por conflictos.

Los actos comunicativos construidos por los niños con sus padres, muestra un dominio de contenido, el docente asume la función de mediador, además se fortaleció la convivencia entre padres e hijos.

Palabras clave

Proyectos de intervención, investigación acción, acto comunicativo, ciberespacio, realidad aumentada, aprendizajes

Planteamiento del problema

En los últimos tiempos de la vida del hombre, se han creado representaciones sociales en relación a los avances tecnológicos, en los cuales, amas de casa, padres de familia, sociedad e incluso los profesores en general han construido esquemas de pensamiento en relación al uso y abuso de las tecnologías, “los niños pierden el tiempo, son dañinos para la salud, se distraen, los decibeles y bombardeo de frecuencias energéticas al cerebro...” un largo etcétera acompaña el entorno de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

La revolución tecnológica ha permitido que estas tecnologías se adecuen en función de mejorar la vida de la sociedad, sin embargo, en los procesos de educación y formación se han introducido de manera paulatina por la ausencia de recursos; la mayoría de familias fundamentalmente en las grandes ciudades de México, los niños se les ha relegado por parte de la familia al uso de algún artefacto tecnológico y en la mayoría de las veces, el teléfono celular, es el más próximo por el costo que representa.

En México, 81 millones cuenta con un equipo de este tipo, de los cuales, el 74.8% adquirieron un teléfono inteligente o smartphone (INEGI, 2018), es decir 3 de cada 4 teléfonos en México tienen la capacidad de poder acceder a diversas plataformas, siempre y cuando cuenten con datos; el acceso a las aplicaciones fundamentalmente juegos son las inclinaciones que tienen los niños, además, las familias por atender otras circunstancias y no tener un nivel de comunicación directa hace que el niño “se entretenga” con dicho artefacto tecnológico.

Por otra parte, al docente desde hace dos décadas se le ha inducido al uso de las NTIC, ya que, éstas brindan posibilidades pedagógicas fundamentalmente en el área de la formación no importando el nivel educativo de que se trate, es decir, son utilizadas de modo creciente para potenciar la comunicación y favorecer la gestión del aprendizaje, es decir, ayudan a crear y recrear entornos de aprendizaje a través de los cuales tiene lugar el acceso a la información y comunicación.

La mayoría de las veces, el docente se ha convertido en un fiel consumidor de materiales diseñados por otro que no necesariamente se relacione con la educación, difícilmente un docente de educación primaria tendrá la oportunidad de construir o diseñar este tipo de materiales educativos, por las condiciones laborales que se encuentran, sin embargo, cada día abundan objetos de aprendizaje (Oa) u objetos virtuales de aprendizaje (ova); éstos recursos tienen una tendencia de mayor aceptación y discusión en el mundo no sólo académico sino de la misma sociedad.

En nuestro caso, México tiene un gran rezago en materia tecnológica, el acceso a la información y comunicación se limita y restringe por el costo, además si agregamos que solo 47% de la población tiene acceso a internet en sus hogares, es decir, 15.7 millones de familias (INEGI, 2016), a pesar de que la educación en los últimos tiempos ha sido mediada por el modelo tecnológico e incluso como objeto de estudio “se está conformando como un campo de conocimiento multidisciplinario” (Navarro y Ramírez, 2005).

Dadas las condiciones que operan en el servicio de red para los usuarios “tráfico de datos lento, caída del sistema de manera constante, señales débiles, ausencia de cobertura, etcétera”, se ha convertido en un serio problema que produce ansiedad entre los profesores que participan en los procesos de evaluación y/o selección a una plaza de docentes fundamentalmente en educación básica. Por otra parte, la ausencia presente de artefactos tecnológicos requeridos para operar los procesos de información y comunicación implicados en esta modalidad educativa, sino también la carencia de competencias técnicas y pedagógicas para llevar a cabo el desarrollo de los aprendizajes esperados (Avendaño y Domínguez, 2012).

Marco teórico

Lograr una formación que ayude a los docentes a formarse en el uso de las NTIC, se requiere de una mayor corresponsabilidad para orientar a los alumnos y ellos aprendan no sólo al uso sino a discriminar y seleccionar información y para ello, se requiere formar al profesor, los datos anteriormente citados no ayudan a dichos procesos, de manera urgente, se requiere que el docente desarrolle las destrezas adecuadas para lograr el máximo aprovechamiento de las potencialidades que nos ofrecen las tecnologías desde un punto de vista innovador.

El rol del docente se convierte en mediador, en función del conocimiento, uso, aplicación y adecuación del programa al contexto, en el cual, el proceso de aprendizaje se ve comprometido a partir de una labor de tipo andamiaje que apoye al sujeto en su aprendizaje, es decir, los teóricos constructivista planteaban que es por ese recurso, en el cual, el alumno debe de transitar y ser acompañado para que no sienta abandono y no se críe en la orfandad (Meirieu, 1998).

Por otra parte, el rol que desempeña el proceso instruccional, más propio del mundo cibernético, éste es importante a partir del sistema de comunicaciones que se establece dentro y fuera del aula, ya que, ayuda a quien opera en esas dimensiones de la realidad, en el cual, le permite establecer vínculos y relaciones con diferentes esferas sociales; para Mecer y Fisher (1999) el rol más relevante en el proceso enseñanza aprendizaje, reside en la comunicación, contexto cultural y en el lugar donde dicho proceso se lleva a cabo.

Es justamente en este contexto en el cual tenemos que asumir un tipo de abordaje, con el uso de las tecnologías, la escuela primaria “Emperador Itzcóatl” está situada en la municipalidad más pobre de la Ciudad de México, la mayoría de su población es de escasos recursos y según datos del gobierno actual es una de las zonas no sólo de alta marginación, así como del más alto impacto delincuencia. Cómo los alumnos, padres de familia y docentes que laboran en ese contexto, tienen posibilidades de aprender sobre otros ambientes de aprendizaje como los que ofertan los ciberespacios y/o la realidad aumentada.

El uso de la tecnología por sí misma no es innovación, para ello, será conveniente considerar una revolución pedagógica copernicana como lo propone Meirieu (1998) en función de las nuevas posibilidades metodológicas que faciliten a los sujetos, a las tareas formativas dentro del aula. De acuerdo, con Karolenko (1997), nos hace una invitación, “evitemos en todo lo posible de cometer el error, al considerar a la multimedia, al hipertexto ilustrado con algún gráfico como un libro, en donde las páginas se van sucediendo una tras otra, en la pantalla, sin suponer innovación, por ello es importante seleccionar tecnologías y diseñar material multimedia que suponen un cambio e innovación orientada hacia la mejora de los procesos enseñanza aprendizaje.

Cómo dotar de estrategias pedagógicas a los docentes que les sean útiles para el uso de recursos electrónicos, si las propias escuelas carecen de las mismas. Adell (2013) nos propone crear la necesidad en el docente, para el uso de los recursos tecnológicos, ya que, éstos están en función de ciertas metodologías, a pesar de que éstas son flexibles, abiertas e innovadoras; acorde con un nuevo planteamiento educativo, conlleva a ubicar al niño en el centro del proceso, es decir, en él, se le otorga el protagonismo al niño en su proceso de construcción del conocimiento y el docente asume el rol de guía y facilitador, ese ambiente es propicio para que se generen aprendizajes significativos, relevantes y funcionales.

La nueva realidad mexicana, al contar con un cambio de gobierno federal, se visualizan nuevas alboradas para la educación fundamentalmente la básica que se compone en tres niveles educativos, educación inicial-preescolar, primaria y secundaria, en los nuevos planteamientos se propone ubicar al niño en el centro de la educación, hace algunas décadas Meirieu (1998), cuestionaba el tipo de educación que daba como resultado una creación como la del Dr. Frankenstein, crear en la orfandad, y que en vez de crear con pedazos de cadáveres recogidos en diferentes cementerios, se pretendía sustituirlos con trozos de libros, capítulos, corrientes pedagógicas, etcétera, al final teníamos un Frankenstein ajeno y diferente a su creador.

Acorde a lo anterior el cómo aprender se complementa en función del cuerpo, éste es un médium que condiciona totalmente nuestra forma de pensar y comprender la realidad de acuerdo con Gómez (2002) establece que el cuerpo es la percepción, pero ésta se convierte en una “percepción selectiva, la forma como las cosas afectan al ser humano condiciona el modo de poder pensar sobre él y la misma realidad” (pp. 222-223).

Por lo tanto, el cuerpo se convierte en un interfaz colectivo del ser humano como ser en el mundo, “hay una clara extrapolación en las consideraciones tecnológicas, como una clara aporía con relación a su estatuto tecnológico” (Gómez, 2002, p. 223), no es solamente una estructura o un soporte para lo inmaterial del pensamiento (véase aquí lo hecho por los padres y el acuario), el cuerpo y la ubicación espacial la que da cuenta del ciberespacio o realidad aumentada, por ello las teorías que dan cuenta del cuerpo como instrumento (modernas), máquina (ilustradas) y médium (comprensivas); ésta última son las teorías comprensivas de la realidad, las que dan pie del ser en el mundo y estar en él.

Por lo anterior, el ciberespacio es un médium intersubjetivo constituido socialmente, basado en la interacción entre los diversos individuos participantes en un medio comunicativo tecnológicamente (Gómez, 2002, p. 224), entonces, la realidad virtual, es la presencia sensorial en ese medio, basada en la interacción entre un usuario individual y la tecnología. Cómo niños que habitan en los cinturones de miseria y pobreza de la Ciudad de México tienen la posibilidad de interactuar en ese tipo de realidad si lo más próximo es el teléfono celular con sus limitaciones y en este caso, cómo los niños de primer y segundo grado de educación primaria podemos llevarlos a una aproximación de la realidad real y combinada con el ciberespacio.

El ciberespacio es un ‘mundo entorno’ es decir, se convierte en un ambiente de aprendizaje organizado, estructurado y construido que responde a fines pedagógicos que orientan y guían al aprendizaje a través de la mediación del docente; entonces, la realidad virtual es simplemente un mundo añadido o posible. En la realidad virtual lo que existe es una realidad aumentada, pero estática e inerte. En el ciberespacio, además de realidad aumentada, tenemos una realidad con la cual podemos interactuar de forma comunitaria, con la cual, el cuerpo es susceptible de percibirse en él.

Una forma de interactuar con la realidad virtual en cuanto a mundo aumentado (Gómez, 2002), la interacción se convierte en un medio, un instrumento, así como un soporte que está referido en tiempo y espacio para que el otro aprenda y acumule un acervo capaz de interpretar ese mundo. A manera de cierre, podemos afirmar que la realidad virtual une a usuarios, que pueden ser ‘n’ imaginables del mundo en interacción simultánea, o bien, sincrónico y asincrónico, se convierte en un dispositivo para la formación, es decir, un mundo accesible y asequible, para una diversidad que en recursos es limitada, entonces, se convierte en una “realidad construida artificialmente” (Hernández, 2002, p. 225) con fines pedagógicos siempre y cuando se orienten desde la figura del docente.

Metodología

Para desarrollar este trabajo, se hace uso de una metodología, en la cual, usamos el método de proyectos, damos cuenta sobre el uso de proyectos para la enseñanza y aprendizaje, los niños se sienten corresponsables de dicho aprendizaje, despierta mayor interés y expectativas en función de los OVA. Para Urbina (1999) es positivo que el estudiante aprenda de sus propios proyectos y de su interacción con la tecnología, empero necesaria la figura de un guía que le permita aproximarse a conceptos y nociones.

Por otra parte, está la investigación acción en la cual, enseñar se concibe como una actitud ‘autorreflexiva’ realizada por el profesor con la finalidad de mejorar su práctica (La Torre, 2007), entonces, el rol del docente se convierte en un mediador entre el programa de estudios en cuestión y NTIC.

Seguimos una metodología en función de lo que Rudolff (2001) considera que el método de proyectos en sí mismos es más que un método, ya que, requiere de diferentes métodos para lograr un resultado final, este último es planificado y organizado para ser proyectado y logrado. Entonces, se basa desde la teoría de aprendizaje, el método de proyectos debe comprenderse como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo laboral, entre el individuo y el grupo.

Con base en la teoría del desarrollo, está en función de la práctica, esta se modifica mediante nuevas acciones. El profesor es quien está dispuesto a cambiar en el sentido de la reflexión, sobre las evidencias que le muestra la práctica; las aulas son vistas como ‘laboratorios’ en las que los docentes con la idea de mejorar el aprendizaje del alumno (Latorre, 2007).

La metodología de proyectos formativos está encaminada a establecer los métodos para llevar a cabo un plan de enseñanza-aprendizaje. Es una anticipación, un proyecto que debe proyectarse hacia el futuro inmediato, en ello concurren ciertas variables con el entorno en función de los alumnos, sus intereses, fortalezas, debilidades y expectativas, con el fin de promover y desarrollar en tal sentido las competencias para que se pueda desempeñar y transformar la realidad económica, social, cultural; es decir, un entorno y un currículo que se convierte en problémico.

Cada grupo con sus respectivos docentes tomaron acuerdos, establecieron un reglamento de convivencias, decidieron una temática en común, argumentaron, convenciéndose unos a otros, posteriormente, se fueron a una asamblea en la cual participaron cuatro grupos, los tres segundos y un primer grado; la temática central “los animales marinos”, cada uno de los niños votó su decisión en una elección abierta.

Cada grupo, en particular tomó otro acuerdo de manera específica una temática dentro del tema general, se trazó la meta a trabajar en un trimestre, las actividades de los docentes, de los padres y de los niños, las visitas a las bibliotecas, acuario, al uso del ciberespacio, cada una de estas actividades están contenidas en el plan general.

Resultados

La observación participante adquiere sentido y significado porque se concibe como una acción social, ésta orienta y dirige los procesos de formación, no solamente de los niños de primero y segundo grado, sino también, de las docentes quienes son responsables de los grupos.

De los cuatro grupos participantes, en promedio 30 niños por cada uno, sólo un niño había visitado un acuario fuera de la Ciudad de México; sólo cuatro visitaron el acuario de ésta ciudad, sólo una niña no cumplió con las actividades de investigación que su papá debió acompañarla, es un padre divorciado, en ciclos escolares anteriores se le considera conflictivo, en este caso se hizo más que evidente de la falta de apoyo por parte de él hacia su hija.

Qué encontramos, justamente el uso del ciberespacio, no olvidemos que son niños entre 6 y 7 años de edad; el primer proyecto en función del mundo Marino, observamos que la guía y orientación de los docentes es rebasado por los padres de familia, cada uno presentó información relevante ‘para su hijo’, ya que un animal marino en particular le interesó a cada niño; la habilidad del docente fue organizarlos en función de ciertas características, vertebrados, invertebrados y reptiles; moluscos, crustáceos y esponjas. Mamíferos y ovíparos entre otros; se crearon equipos de trabajo y cada uno hizo un trabajo colaborativo, y además, hubo una coordinación para exponer sus resultados.

Se potencia la individuación de cada niño en compañía con su padre de familia, a pesar de la precariedad en que viven las familias permitió que, de manera obligada se visitarán tres bibliotecas distintas en su género: la de la comunidad, la de Universidad Nacional Autónoma de México y la Biblioteca de la institución; cada una aportó información:

la biblioteca de la escuela no aportó casi nada de información, la de la comunidad fue mínima, en cambio, la de la UNAM, había libros por especialidad e incluso, podíamos encontrar información de cada uno de los animales que seleccionaron nuestros hijos (mama x).

Lo que menciona la madre tiene que ver con el acceso a la información por parte del menor, esto hizo que, de manera obligada el uso del ciberespacio propuesto por “la necesidad de información” se movilizará en función de la temática, el animal que le gustó al niño, él se enteró de su habitat, alimentación, zonas oceánicas, lugar o costas, es decir, aprendió temas de geografía que el programa de estudios no contiene; por otra parte, la discriminación de la información fue hecha por el padre en comunión con el niño.

El ciberespacio se convierte en un medio que potencia la curiosidad del niño en función de la mediación del padre de familia, son ellos quienes a través de los buscadores en internet lo hacen

posible, la temática guía y orienta el proceso de búsqueda, cada niño en compañía de su padre presenta una síntesis y hace posible el trabajo en clase.

La presentación que expone el niño la transcribe, memoriza, relaciona, ubica, da cuenta de un animal imposible de saberlo en plena Ciudad de México; por otra parte, el padre de familia coadyuva en la realización del cartel, algunos niños lograron transcribirlo, era su letra, además:

se les pidió a los papás, que utilizaran palabras sinónimas con la idea de que comprendan los conceptos que les sean difíciles, además, como ya están en el aprendizaje presilábico de las palabras, lo ideal que no lean sino que platiquen su comprensión

La única manera de que un niño se acercaría al mundo Marino es a través del ciberespacio, ya que existe una infinidad de portales que dan cuenta de ellos, los propios acuarios que se encuentran en algún puerto tienen su propio espacio; en este caso, la función del padre de familia fue quien se corresponde a las necesidades propias del aprendizaje de sus hijos, el docente se convierte en un coordinador, un mediador del proceso de formación, son actos comunicativos que se preparan para dar cuenta de lo indagado.

Las acciones del ser humano obedecen a motivaciones, y estos son los motivos para/porque (Berger y Luckmann, 1998); los primeros son las proyecciones que se proyectan y es justamente acompañar el proceso de formación de los niños menores de ocho años, para que aprendan a indagar, discriminar y seleccionar información acorde a sus posibilidades, el ciberespacio hace lo posible, además los prepara para construir actos comunicativos que permiten dar cuenta de la capacidad que tienen los niños a esa corta edad: su exposición y al ser cuestionados del porqué esos animales no están o viven en la Ciudad de México, la respuesta es significativa y llena de contenido: “...los animales marinos no viven en la Ciudad de México, porque aquí no hay mar, se morirían, tenemos que ir a la playa, pero como no tenemos dinero, lo podemos ver en la internet” (niño x de 2 grado).

Estas expresiones son los actos comunicativos que preparan maestro, padre de familia y niño, dan origen a los motivos porque, es decir, estas motivaciones hacen de una investigación a través del ciberespacio una objetividad subjetivada porque el niño logra descodificar ese mundo cotidiano y científico y lo vuelve posible a través de él imprimirle un código comprensible para él y sus pares.

Por otra parte, se hizo uso de la realidad aumentada a través del ciberespacio que oferta Google maps, ya que, se predecía rescatar la historia del abuelo, “adoptar un abuelo”, consistió en que cada niño tenía que rescatar una receta del platillo favorito ancestral y es justamente ubicar y construir la historia de la familia como fuente de apropiación histórica y punto de partida para lograr y comprender proceso de migración, cultura culinaria, medios de transporte; unidades de distancia, peso; ubicación geográfica, etcétera.

El uso de Google maps, fue posible ubicar los orígenes de sus abuelos, los principales monumentos de esas entidades federativas, esta aplicación hace posible que el niños no sólo se ubique sino que logre interpretar el aquí y el ahora en función de las distancias, el auto y tipo de transporte que utilizaría; se refuerza la imaginación y el criterio en función de esa realidad aumentada y tridimensional como lo es lo que oferta esta aplicación.

Qué encontramos en función de la planificación, un proceso de formación en el uso de las NTIC orientada y dirigida por los padres de familia, el niño no mayor de ocho años es capaz de interpretar un mapa en función del Google maps, ya que a través de esta aplicación el niño se aproximó a mirar ultra-contextos para él, una aproximación a la construcción de su historia de migrante que es su familia, nadie quien vive en ese contexto es originario, por lo menos se han desplazado de una colonia a otra que son los menos, por otra parte, la historia de su abuelo se construye en función de la emigración. Se aproxima a la entidad de sus orígenes a través del ciberespacio y la realidad aumentada que nos ofrece, ya que, es posible mirar a los entornos que oferta dicha aplicación en el cual pueden mirarse los detalles de las casas, avenidas, ciudad en su conjunto y principales monumentos. Esto es el punto de partida, ya que más del 50% de los niños no han visitado a sus abuelos o no han regresado a sus lugares de orígenes.

Por otra parte, el uso de estos instrumentos electrónicos hizo posible darnos una idea de la imaginación y criterios que los niños utilizaron para discriminar y presentar información relevante para ellos y lo que pretendían los proyectos, cada grupo organizó cinco equipos de tres a cuatro miembros el número se determinó en función del origen o región mexicana como conocemos a nuestros país. Cada equipo en compañía de sus padres prepararon un acto comunicativo, en el cada niño se sitúa en una corriente de conciencia (Berger y Luckmann, 1986), es decir, se prepara y aprende a ubicarse para construir un discurso en el cual hace uso de su memoria, articula palabras hacia la posibilidad de dar un mensaje.

Discusión y conclusiones

Este trabajo en sus pretensiones estuvo siempre presente transformar las prácticas pedagógicas de las docentes de primer y segundo grado, a partir de las diversas circunstancias que envuelve a sus acciones en relación a las enseñanzas y aprendizajes de los alumnos, fundamentalmente lo que esperan los padres de familia de la escuela y sus maestros.

Se ha dado inicio en la construcción de una cultura pedagógica en función del uso de la realidad aumentada y ciberespacio en niños que han iniciado el proceso de alfabetización, éste, visto como un proceso educativo, como una acción cultural, imprescindible para el cambio social y el asentamiento de una sociedad formada por hombres y mujeres libres (Freire, 1970), en este tenor, la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de actividad de la funciones psíquicas (Vigotsky, 1931, p. 38), si es así, lo realizado por los niños, padres de familia y docentes constituye la piedra angular para el cambio y transformación social, ya que, el uso de las NTIC moldea al

sujeto en función de un nuevo ser que ha nacido y acogido por sus padres, quienes fueron los que vivenciaron conjuntamente con sus hijos este proceso.

Los niños y padres de familia hicieron de su vida cotidiana una actividad que adquirió sentido y significado por ellos; la actividad es un “modo de exigencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social. Deviene como relación del sujeto y está determinada por leyes objetivas” (Pupo, 1990, p. 27). Un programa de estudios se fortalece en función de lo planificado, proyectado, se convierte en una vida llena de posibilidades para el medio exterior y éste no es una limitación, por el contrario, la actividad práctica coadyuva para cambiar ese contexto, entonces el aprendizaje se vuelve relevante en función de su vida cotidiana del sujeto.

La subjetividad de los actores, adquiere objetividad en función de lo que se dice y se hace, una acción ejecutada que se traduce en un acto comunicativo como lo hicieron los niños en comunión con sus padres de familia, las vivencias adquiridas dejan huella, que les ha de permitirse una proyección hacia el futuro.

Por lo que la actividad tiene lugar la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen... constituye un sistema comprendido en el sistema de relaciones de la sociedad. Fuera de este la actividad humana no existe en general (Leontiev, pp, 59).

“Lo que mi niño aprende y la forma de exigir del trabajo escrito, a mi hijo mayor que apenas entró a la universidad, ahora le están ensañando hacer una exposición...” (mamá y), lo que dice esta madre de familia, da pie a lo que hacemos, es decir, constituye las bases de lo que puede ser una comunidad académica con posibilidades de fundar una cultura. Se construyen relaciones con sus iguales, con sus adultos, los padres de familia conviven con su hijo e hijos de otros, los mismos niños con otros adultos, entre niños, se conocen mejor con otros grupos de niños ajenos a ellos, éstos se convierten en referentes de otros niños e incluso de sexto grado, por lo que, el cambio y la transformación del sujeto está en función de lo que se hace, entonces es un sentido social, es una acción que orienta y guía la formación del otro, como en su momento Weber lo consideraba.

La actividad en sí misma no es lo que hace que se haga sentido y significado, tienen que ser una acción deliberada, pensada, planificada porque orienta y guía la acción del otro, empero, ello “No es la actividad por sí misma, ni la interacción de los tipos de la actividad, sino los cambios en la esfera motivacional del niño, que ocurren en la marcha de la actividad, los que condicionan el paso a un nuevo nivel de desarrollo psíquico” (Chudnovsky en González, et al. 1982). Es decir, se busca una reciprocidad de la acción, porque como docentes esperamos que el niño modifique su accionar.

Cambios

La transformación de las prácticas escolares y discursivas en los docentes permitió mejorar las relaciones con los padres de familia, además de tener una mayor y mejor convivencia entre ellos

y docentes, ya que, se favoreció el trabajo colectivo. Por otra parte, la forma de practicar las relaciones dentro de la escuela se modificaron, el sentido de colaboración se estrechó en función no sólo de conocimientos, sino como éstos se sintetizaban en una comunicación como lo es la exposición.

Comunicación

Los trabajos finales para ser evaluados y valorados, dio pie a construir rúbricas de evaluación para mirar el desempeño y aprendizaje de los docentes y niños, es decir, se recurre a un instrumento con la intención de valorar los logros y como éstos se traducen en un número, la subjetividad se objetiva en función de la apreciación del otro. La convivencia construida permitió comparar el esfuerzo de cada grupo, por otra parte, los niños aprendieron a comunicarse, dominio de nervios y fueron capaces de transmitir un mensaje.

Uso del ciberespacio

Los padres de familia fueron guía y orientación de sus hijos para el uso del ciberespacio, así como de la realidad aumentada, lograron comprender que si se le da un uso adecuado es posible aprender de ellos, es decir, miraron a éstos artefactos como recursos y fuentes de información con alto contenido de calidad, así como de mirar una realidad alejada de ellos empero que es posible tenerla al alcance de sus manos y que representa menores costos y un mayor benéfico, como lo es, el aprendizaje de sus hijos.

REFERENCIAS

- Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2015). Las pedagogías emergentes. Cuadernos de Pedagogía. Núm. 462. España: Wolters Klower.
- Avendaño Porras, Víctor del Carmen y Domínguez Coutiño, Luis Antonio (2012). España: Académica Española.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1986). Construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu.
- Cabero Almanara, Julio; Leiva Olivencia, Juan J.; Moreno Martínez, Noelia M.; Barroso Osuna, Julio y López Meneses, Eloy (2016). Realidad aumentada y educación: Innovación en contextos educativos. España: Octaedro.

- Gomes Pinto, José Manuel (2002). Cuerpo y tecnología: incorporación y descorporalización como paradigmas del nuevo arte tecnológico en Domingo Hernández (ed). Estéticas del arte contemporáneo. España: Universidad de Salamanca, pp. 213-229.
- Hernández Sánchez, Domingo (ed) (2002). Estéticas del arte contemporáneo. España: Universidad de Salamanca.
- Korolenko, Michael (1997). Writing for Multimedia: A Guide and Sourcebook for the Digital Writer. Belmont: Wadsworth.
- Meirieu Philippe (1998). Frankenstein educador. España: Learners.
- Pupo Pupo, Rigoberto (1990). La actividad como categoría filosófica. Cuba: Editorial Ciencia Social.
- Rudolf, Tippelt y Lindemann, Hans-Jürgen (2001). El método de proyectos. Recuperado de http://132.248.239.10/cursos_diplomados/diplomados/basico/colima07/5_material_didactico/productos_didac/met-proy.pdf
- Urbina Ramírez, Santos (1999). Medios y recursos didácticos: sus funciones. Prácticas fundamentales de tecnología educativa. Pág 35-42.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas. Tomo III, Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%203.pdf?

VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE GUADALAJARA

Ana Paola Martínez Juárez

María Fernanda Sánchez Rodríguez

Arturo Torres Mendoza

anamtzjrz@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara

Línea temática: Práctica Docente y Educación Cultural

RESUMEN

La presente ponencia, es un avance de una investigación que se trabajó en el “Seminario de Introducción a la Investigación Educativa”, correspondiente al segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara, que tuvo como propósito trabajar en el “Planteamiento del problema de investigación”. Con esos antecedentes, se señala que aquí se incluye lo siguiente: contextualización de la situación problemática, que ayuda a ubicar el problema en el tiempo y el espacio; los antecedentes del objeto de estudio, que permite ver parte de la discusión que al respecto se está generando; se incluyen las preguntas de investigación e intervención, los objetivos y la hipótesis; además, se adelanta la perspectiva epistemológica con la que se trabajará y las teorías que servirán de sustento al estudio; e, igual, se ofrece, hasta donde eso es posible, los resultados y conclusiones de lo hecho.

Palabras clave: violencia escolar, escuela secundaria, adolescentes y estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Contextualización de la situación problemática

En el presente apartado se presentan casos y estadísticas de los eventos de violencia escolar que se han presentado a nivel mundial y nacional. La violencia escolar es un tema bastante grave que ha afectado a un gran porcentaje de alumnos desde la escuela elemental hasta el nivel escolar de bachillerato. Sin embargo, donde el índice es mayor es en la escuela secundaria. La violencia

escolar se presenta de manera física, psicológica (insultos, agresiones verbales) y por el medio de los dispositivos electrónicos, conocido como *ciberbullying* e incluso el acoso sexual, de esto se dará cuenta con los datos que enseguida se incluyen.

Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019), titulado “Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolares”, presenta información actualizada y completa sobre la violencia y el acoso escolar. Reúne datos cuantitativos y cualitativos de una serie de encuestas mundiales y regionales que abarcaron 144 países.

La intimidación tiene un efecto negativo significativo en la salud mental, calidad de vida y rendimiento académico. Los que son intimidados con frecuencia, son casi tres veces más propensos a sentirse como extraños en la escuela y tienden a faltar más a clase que aquellos que no sufren *bullying*. Obtienen peores resultados educativos que sus compañeros y también más probabilidades de abandonar la educación formal después de terminar la escuela secundaria (UNESCO, 2019).

También se dice en el informe de la UNESCO (2019), que casi uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física. La intimidación física es la más frecuente en muchas regiones, con la excepción de Norteamérica y Europa, donde es más común la intimidación psicológica. El acoso sexual es el segundo más común en muchas regiones. La violencia escolar y la intimidación afectan tanto a los alumnos como a las alumnas. El acoso físico es más común entre los niños, mientras que el psicológico es más frecuente entre las niñas. Además, aumentan también el acoso en línea y por teléfono móvil.

Por lo tanto, como menciona Moreno (2018), la violencia escolar es un problema que existe a nivel mundial, que, por consecuencia afecta a toda la comunidad educativa y a todos los alumnos de las escuelas, principalmente en las escuelas secundarias. Esta problemática es un factor de riesgo para los educandos porque la violencia en las aulas se incrementa día con día y el nivel de las agresiones es cada vez más fuerte, llegando al punto de que la “solución” de este problema es el abandono escolar. Se ha convertido en un reto educativo, ya que sin duda afecta el aprovechamiento y modifica la visión que tienen los niños de su entorno social.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) elaboró un estudio llamado “Educación Obligatoria en México: 2018” dice que seis de cada diez estudiantes han presenciado violencia entre sus compañeros de clase en el interior de las aulas de primarias, secundarias y bachillerato (Moreno, 2018).

Según los datos, el 38.5% de los alumnos a nivel primaria fueron testigos de insultos y 21.4% de agresiones físicas, que al sumarlos representan un 59.9%. En las escuelas secundarias, los que fueron testigos de agresión

verbal fueron el 46.5% mientras que los que vieron actos violentos a golpes fueron 15.3%, que al integrar ambos porcentajes el resultado es 61.8%. Sin embargo, tanto los niños de primaria como los jóvenes de secundaria observaron muchas veces y siempre algún acto de violencia en su grupo. Finalmente, en el caso del bachillerato, la cifra de agresión verbal y física fue de 38%, el robo con 15.9%, la difamación con 15.3%, la discriminación con un 7.9%, extorsión 4.2% y acoso sexual 2.1%. (Moreno, 2018, párr.3).

Menciona Moreno (2018), que las cifras son preocupantes: 7 de cada 10 alumnos de primaria y secundaria han sido víctimas de acoso escolar de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En consecuencia, nuestro país ocupa el primer lugar a nivel mundial en casos de *bullying* en niños y adolescentes. Indican que en total 18 millones 781 mil 875 estudiantes -de 25 millones 608 mil que hay en la matrícula escolar en ambos niveles han denunciado haber sido víctimas de acoso escolar.

En teoría, la escuela debe ser un lugar seguro donde se pueda practicar y aprender la convivencia, un lugar de relación del que debe de quedar excluido cualquier tipo de violencia donde se daría la oportunidad de aprender a desarrollarse. Si hay un lugar donde los niños y adolescentes deben de estar a salvo de comportamientos y actitudes violentas, además del interior de sus familias, es sin duda la escuela, a la que acuden no sólo por la mera adquisición de conocimientos, sino también a aprender a convivir respetuosamente con todas las personas. Sin embargo, en la actualidad no es de esta manera (Moreno, 2018).

Antecedentes del objeto de estudio

En el presente apartado se incluye la revisión una serie de artículos que tienen relación con ésta investigación en ciernes, los cuales permiten tomar posición y adoptar perspectivas distintas para cumplir con el objetivo de esta trabajo, que es, conocer los diferentes tipos de violencia que se suceden dentro de las instalaciones educativas, para posteriormente identificar el tipo de violencia escolar más común en una escuela secundaria de Guadalajara, Jalisco.

Se incluye, en principio, la ponencia de Galván y Figueiredo (2017), titulada “Conocimiento y reflexión sobre las violencias, la convivencia y sus efectos en las experiencias de docentes y estudiantes en una escuela secundaria”. La problematización tiene el objetivo analizar las violencias que se presentan en un ámbito educativo en el norte de nuestro país, desde la perspectiva de los jóvenes que se ven involucrados o son testigos de la violencia, al igual que el problema del narcotráfico. Son factores conflictivos en las escuelas.

Se tomaron en cuenta las teorías socio y psicogenéticas de Elías y Piaget. Utilizan una metodología de carácter cualitativo, con un enfoque etnográfico, la técnica fue una observación participante, los instrumentos fueron guías de conversación sobre el clima escolar y la convivencia, cuestionarios para docentes y estudiantes, relatorías de las sesiones colectivas, los sujetos de estudio 51 docentes y 429 estudiantes de los tres grados de secundaria, en ambos turnos.

A las conclusiones que llegó la autora, fueron que la violencia y convivencia dentro de las instituciones educativas sí se ve afectada por el contexto social. También la docencia se convierte en una tarea difícil porque se plantean tensiones y contradicciones en el ambiente que es creado por un productor de violencia.

En el siguiente artículo, de Silva (2017), cuyo título es, “El acoso y violencia escolar en el sistema de educación nacional”. El problema, nos dice, surge por la presencia de la violencia en el ámbito educativo en nuestro país centrado en la escuela secundaria, así como la educación que es proveniente de casa y la reacción de los padres ante estas situaciones de riesgo para los jóvenes estudiantes y las posibles consecuencias que tienen.

Toma en cuenta las teorías de Ben, A. al igual que a Cava, Musitu, & Murgui. Las cuales se basan en el clima familiar y el clima escolar al igual que la implicación de la violencia en los aspectos antes mencionados.

Utilizó una metodología de carácter cuantitativo, en la población conformada por los educandos del 8vo año de EGB. La técnica que se llevó a cabo fue una encuesta, los instrumentos para recolección de datos basados en cuestionarios a padres de familia y docentes; así como la ficha de observación a los estudiantes, donde se tuvo como muestra a un total de 98 sujetos de investigación de un centro de enseñanza particular de la ciudad de Guayaquil.

A las conclusiones que llega la autora fueron, que deben de establecer talleres para exponerle a los educandos la gravedad de este problema al igual que señalarles las situaciones de riesgo y sus posibles soluciones o intervenciones. Sin dejar de lado incluir sesiones informativas para los padres de familia, y que de esta manera tanto los jóvenes como sus padres fusionen ambos conocimientos para enriquecer la educación en valores desde casa y sea ejercida en el ámbito escolar.

El artículo de la Revista Electrónica de Investigación Educativa, escrito por Pacheco- Salazar Berenice (2018) en el Volumen 2. Con el título de “Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes”. El problema abordado se relaciona con el hecho de que la violencia es un comportamiento aprendido culturalmente, basada en la desigualdad y abuso de poder. Con la intención de manipular, controlar, dañar o imponer en otros. Sin embargo, en el ámbito escolar, la violencia dificulta el aprendizaje y lesiona la integridad de algún miembro de la comunidad escolar. Tomando en cuenta las teorías de múltiples autores principalmente, tales como son, Del Rey, R. y Ortega, R, Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. Las que se basan en la prevención de la violencia en las instituciones escolares.

Se realizó un estudio descriptivo con diseño cualitativo en dos centros educativos del segundo ciclo de la enseñanza primaria en República Dominicana. Las técnicas utilizadas fueron, observaciones

no participantes, talleres lúdico-creativos, grupos focales y entrevistas a profundidad. Los instrumentos, 165 horas de observación registradas en diarios de campo, utilizando un sistema descriptivo-narrativo abierto, 12 talleres con participación de 300 estudiantes, 45 grupos focales con 304 estudiantes y 23 entrevistas con igual número de personal docente y de gestión pedagógica.

La conclusión a la que llegó la autora fue que la violencia se torna de manera difusa como un juego, en el cual la línea que diferencia el juego y la violencia es poco reconocida por los estudiantes, y como la violencia es interpretada de una forma de diversión y el arraigo a estereotipos tradicionales de género impiden que el estudiantado visualice la necesidad de relacionarse de forma igualitaria y respetuosa con sus pares.

El siguiente artículo que se incluye, pertenece a la, Revista Electrónica de Investigación Educativa, escrito por Machillot Didier (2017) en el Volumen 22. Con el título de “Normas sociales, estereotipos y discriminación entre pares”. El problema abordado en el artículo es el acoso escolar, a veces confundido con la ausencia de normas. Sin embargo, éstas están presentes y son precisamente las que modelan los estereotipos que dan lugar a comportamientos discriminatorios, que conllevan la violencia ejercida por parte de los alumnos a sus compañeros de clase.

El artículo está basado en las teorías de los siguientes autores, Owleus, Cicourel, Furlan, Debardieux, Jiménez y Payá, Elliott, Barri, Prieto, Bringiotti, Míguez, Cava y Musitu, Johnson y Johnson, Mantilla Gutiérrez. Los cuales parten del acoso escolar, de los procesos interpretativos y las reglas normativas.

El estudio desde donde se realizó esta investigación es a partir de la metodología cualitativa de tipo etnográfica. Utilizó la técnica de entrevista, los instrumentos observaciones participantes y no participantes (dentro y fuera del salón) a los cerca de 370 estudiantes que conforman los diez grupos existentes en una secundaria pública, situada en una zona de bajos recursos de un barrio de Tlajomulco, y se efectuaron entrevistas a varios alumnos durante el recreo y a la salida de clase. Estas observaciones se llevaron a cabo los martes y jueves durante tres años, de enero de 2013 a diciembre de 2015.

A las conclusiones que llegó la autora fue la importancia del papel de la sociedad en este proceso, sí llevan a cabo acciones fundamentales dentro de las escuelas (como la enseñanza cívica, talleres, realización de actividades en grupo o intergrupales, etc.), que refuerzan los valores, pero sería necesaria además la colaboración de toda la sociedad, ya que no es suficiente el actuar solamente con los involucrados en las prácticas de violencia escolar, sino que se requiere crear o fortalecer los lazos sociales.

De igual manera, se incluye la ponencia de Gamboa Suárez Audin, Ortiz Gélvez Jairo Alejandro y Muñoz García Pablo Alexander (2017) cuyo título es “Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander”. El problema que aborda es que los estudiantes no solo se agreden entre sí, también se evidenciaron agresiones entre estos y los docentes.

La ponencia se basa en las teorías de Aparicio, Buss & Perry, Cava, Musitu & Murgui, Ortega, Robert, Cuan, Londoño & Ferrel, Álvarez, Jalón y Díaz. Las cuales hablan sobre la mediación como herramienta, clima escolar y familiar, violencia escolar, educación, violencia y convivencia en las instituciones educativas.

La investigación fue cuantitativa-descriptiva, utilizó la técnica de encuesta, con la cual el instrumento fue un cuestionario de Buss y Perry. Que fue aplicado a 823 profesores de instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander.

A las conclusiones que llegaron los autores fue, “si estas situaciones no se erradican pueden ocasionar daño no solo a los directamente involucrados sino también a los que conviven en su entorno como espectadores pasivos o activos” (Gamboa, Ortiz & Muñoz, 2017). Por lo tanto, la violencia afecta tanto a los que la practican, sino a todo el entorno social que, por consecuencia, la convivencia escolar se ve perjudicada por las acciones de violencia que viven los alumnos en sus escuelas.

Como se puede advertir, el conjunto de trabajos aquí incluidos, se relacionan con el objeto de estudio que se trabaja en este espacio. Varios de los textos citados trabajan con una metodología de carácter cualitativo, tal cual se pretende en el presente estudio, igual, consideran que el problema de la violencia es multicausal, de ahí que se cuestionen las violencias estructurales y el contexto familiar no favorable para la convivencia, sin embargo, los estudios no hacen referencia a la intervención en el espacio donde se lleva a efecto la investigación, en eso radicará la diferencia con el presente trabajo, que se buscará intervenir, por lo que, se adelanta, se hará uso del enfoque de la investigación-acción con el objeto de paliar los problemas de violencia presentes en la escuela secundaria donde se trabajará.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como se advierte desde la contextualización de la situación problemática de este estudio, en todos los niveles educativos se presenta la violencia entre estudiantes, pero es, de acuerdo al estudio de la UNESCO, en la secundaria donde se agudiza el problema, además, nos damos cuenta que no es un problema privativo de nuestro país. El INEE, por su parte, también da cuenta del fenómeno

referido y señala que siete de cada diez alumnos, del nivel educativo antes aludido, han sido víctimas de alguna violencia.

El problema de la creciente ola de violencia presente en la escuela secundaria, lo refieren, de igual forma, muchos estudiosos de este problema, tal cual se ha dejado ver en la revisión de los antecedentes de este estudio, asunto que se constata al visitar alguna escuela secundaria de Guadalajara y de manera concreta, la secundaria en la que se hará este estudio, pues se observa que la violencia es una práctica cotidiana, lo cual reafirma un prefecto de la escuela secundaria mixta número 37, que ha sido entrevistado.

Con base en lo anterior, se presenta la pregunta, el objetivo e hipótesis de investigación, la pregunta es la siguiente, “¿Cómo se presenta la violencia escolar entre estudiantes en la escuela secundaria #37 mixta “Independencia” en el ciclo 2020-2021?”, el objetivo, se plantea de la siguiente manera, “Comprender las manifestaciones de la violencia escolar entre estudiantes en la escuela secundaria #37 mixta “Independencia” durante el ciclo 2020-2021”, y la hipótesis, en tanto respuesta anticipada a la pregunta, es la siguiente, “la violencia escolar entre los estudiantes de la escuela secundaria #37 mixta ‘Independencia’ se presenta de manera física y psicológica, motivada por la falta de valores sociales y escolares”. En cuanto a la pregunta de intervención, es la siguiente: “¿Cuáles son las acciones que se deben llevar a cabo para disminuir la violencia escolar entre pares estudiantiles?”; y, el objetivo de intervención es, “implementar acciones para disminuir la violencia escolar entre pares estudiantiles”.

JUSTIFICACIÓN

La investigación tiene gran relevancia en el entorno social de la escuela secundaria #37 mixta “Independencia”, debido a que los niveles de violencia entre alumnos se han incrementado esto de acuerdo con un prefecto, que es uno de los informantes, que lleva más de 10 años laborando en la institución educativa. Es importante cambiar en un espacio pequeño para que posteriormente se haga en una zona escolar, en el municipio, en el estado y, de esta manera lograr un cambio en el entorno educativo y combatir la violencia juntos.

Viabilidad

La investigación es viable, porque no se requieren muchos recursos económicos para ser realizada, existe la disposición de ejecutar todos los procesos necesarios para ser parte de este cambio social en la escuela secundaria. En cuanto al tiempo, durará un ciclo escolar, además, se tiene el apoyo por parte de la dirección de la institución educativa, que, al plantearle a su secretaria, y ésta a él, le interesó la idea al igual que aceptó que se llevara a cabo la investigación y posterior intervención.

Sustento teórico

Es necesario comentar que este apartado está en construcción. De momento se han identificado los autores que han publicado teorías acerca de la violencia en el ámbito educativo, entre los que resaltaron Cava, Musitu & Murgui (2010), y Ortega (2014). Entonces, lo que seguirá es revisar sus propuestas teóricas, identificar algunas categorías y ligarlas al objeto de estudio, para ir construyendo categorías analíticas, desde luego, se continuará con la revisión de la teoría, con el apoyo de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y de quien eventualmente dirija éste trabajo de tesis.

Sustento metodológico

De acuerdo al tema de investigación, el cual se relaciona con los tipos de violencia más comunes en una institución educativa de una secundaria, en el segundo grado en Guadalajara, Jalisco. La corriente epistemológica que le dará sustento es la socio-crítica, debido a que como menciona Bisquerra, “es obtener conocimiento aplicado a un fenómeno y solucionar problemas prácticos, decisión y cambio” (2009, pp.118).

Se ha elegido dicha corriente epistemológica debido a que actualmente existe más violencia entre pares en las escuelas secundarias en nuestra ciudad, tal es el caso de la secundaria 37 mixta, Independencia. Al momento se ha entrevistado a un prefecto, quien reflexiona que es evidente la comparación de la violencia que había antes a la que hoy existe en el plantel educativo. Mencionaba que, ya no hay respeto por parte de los alumnos hacia los docentes o personal de la institución, pero el respeto entre pares cada vez decrece más. En no más de 6 meses, más de 10 alumnos fueron expulsados de la escuela por practicar actos violentos hacia el personal docente y sus compañeros. Pensar en un nivel alto de violencia en el ámbito educativo es bastante alarmante. Es la razón por la cual, mi propósito es intervenir para intentar que las cifras de violentados no aumenten.

Se ha decidido utilizar la metodología de carácter cualitativo para la investigación. Que de acuerdo con Bisquerra (2009), nos ayuda a obtener más información de carácter descriptivo y muy relevante de las personas a investigar, para que posteriormente, se pueda interpretar el fenómeno a investigar. De igual manera, se pretende implementar en la investigación un enfoque con el método orientado a solucionar los problemas prácticos, concretamente, mediante el enfoque de la “Investigación-acción”, Como Latorre (2003) la define, es un conjunto de estrategias a realizar e intervenciones con el fin de mejorar el sistema educativo y social.

Porque como se mencionó anteriormente, el propósito es reducir la cifra de violentados en el segundo año de la escuela secundaria a la que se asistirá. La investigación será durante un ciclo escolar. Por tanto, se estará entrevistando y se mantendrá el contacto directo con los estudiantes, además de llevar a efecto la implementación de las estrategias de intervención, tanto con los que violentan como con los violentados.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al momento se está trabajando el diseño metodológico, para el siguiente semestre que iniciará en agosto de 2020, iniciar con el trabajo de campo y empezar a ofrecer resultados de la investigación y la intervención, por lo tanto, lo que aquí se ofrece son resultados y conclusiones preliminares, que tienen que ver con las tareas hasta ahora realizadas.

Para el caso de la contextualización de la situación problemática, se puede afirmar que se han identificado las principales dificultades que se enfrentan en la escuela secundaria para trabajar en un clima de plena convivencia pacífica, además de advertir que no es un problema que se presente sólo en el ámbito de las escuelas de la Ciudad de Guadalajara o de México.

Los diferentes investigaciones revisadas para la construcción de los antecedentes del estudio, dan cuenta que el problema de la violencia en las escuelas secundaria, es de carácter estructural y que es urgente intervenir, pero esto último sigue siendo una asignatura pendiente.

A partir de la identificación del problema y la necesidad de la intervención, se han definido las preguntas de investigación e intervención, lo mismo los objetivos e hipótesis que de ellas se desprenden, por lo que se hará uso de una metodología de carácter cualitativo con el enfoque de la investigación-acción.

De igual forma, se ha avanzado en la delimitación del problema, se logró construir la justificación y viabilidad del estudio y se ha avanzado en la definición del marco teórico, la identificación de algunos estudiosos que servirán de apoyo con la utilización de algunas de sus categorías de estudio, además, ya existe un vínculo incipiente entre problema, metodología y teoría.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Galván, P. & Figueiredo, F. (2017). *Conocimiento y reflexión sobre las violencias, la convivencia y sus efectos en las experiencias de docentes y estudiantes en una escuela secundaria*. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0263.pdf
- Gamboa, A., Ortiz, J. & Muñoz, P. (2017). *Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander*. Doi: <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2420>
- Hernández, L. (2018). *Violencia en las escuelas*. *Vanguardia*. Recuperado de: <https://vanguardia.com.mx/articulo/violencia-en-las-escuelas>

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Machillot, D. (2017). Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares. El caso de una secundaria en Jalisco. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, pp. 209-227. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/10>
- Moreno, T. (2018). Violencia escolar golpea a seis de cada diez alumnos. *El universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/seguridad/violencia-escolar-golpea-seis-de-cada-10-alumnos>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). *Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes*. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Silva, C. (2017). *El acoso y violencia escolar en el sistema de educación nacional*. Doi: <https://doi.org/10.31876/s.e.v2i1.21>

VISIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA

Ameyatzin Qetzalli Sánchez Peña

Verónica Hoyos Aguilar vhoyosa@upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Línea temática: Educación Normal y culturas digitales

Resumen

Se presenta un reporte de investigación parcial que da cuenta del interés y la importancia que le asignan los docentes de las Escuelas Normales a la utilización de las tecnologías digitales, tanto en el ámbito social como en el de su quehacer docente. Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio que busca obtener un modelo de desarrollo de competencias digitales para las escuelas Normales, elaborado de manera colaborativa entre los formadores, con el propósito de ser congruente con lo que se detalla en los planes y programas de estudio vigentes. Así, en el contexto de la construcción de un repositorio digital, se presentan datos sobre las imágenes idealizadas de las prácticas de enseñanza de los formadores en relación con el uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite concebir elementos necesarios para la implementación de un programa o taller que promueva el trabajo colaborativo en línea entre los formadores en relación con el desarrollo de competencias digitales en el aula.

Palabras clave. Visiones de los docentes, Tecnologías digitales, Desarrollo de competencias digitales, Diseño y elaboración de recursos didácticos digitales, Construcción de repositorio digital.

Introducción

La época de la sociedad de la información y la revolución tecnológica han venido aparejadas con un poderoso y visible conjunto de tecnologías, productos e industrias nuevas y dinámicas capaces de sacudir los cimientos de la economía y la sociedad, así como de impulsar una oleada de desarrollo de largo plazo (Pérez, 2004). En este sentido y considerando que entre estas dinámicas sociales también se ubican los procesos educativos y por tanto la labor docente, las discusiones y propuestas sobre el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) por los docentes, es uno de los temas trabajados desde la academia, investigadores y organismos internacionales, como la UNESCO (2014), mismos que han emitido recomendaciones, sugerido enfoques estratégicos en torno a la práctica docente y uso TIC, así como niveles de apropiación de estas (UNESCO, 2016).

En este sentido, también en los últimos años el uso e implementación de tecnologías digitales se ha convertido en una actividad recurrente entre los formadores de docentes de las Escuelas Normales, en particular como herramientas útiles para desarrollar estrategias didácticas. Desafortunadamente dicha actividad se lleva a cabo de manera aislada, individual y desarticulada.

El objetivo de este reporte parcial de investigación es presentar los primeros resultados de una parte de un proyecto de investigación más amplio, el cual busca obtener un modelo de desarrollo de competencias digitales para las escuelas Normales, elaborado de manera colaborativa entre los formadores, con el propósito de ser congruente con lo que se detalla en los planes y programas de estudio vigentes. Específicamente, en esta ponencia se da cuenta de algunas de las formas en que los docentes de las Escuelas Normales perciben la utilización de tecnologías digitales en su labor docente, y se presentan avances en la implementación de una estrategia de trabajo en línea con los formadores de docentes que busca promover la colaboración entre ellos, y avanzar hacia la meta mencionada.

Problema y preguntas de investigación

El problema general que aquí se aborda es el de la implementación de un ámbito de colaboración en línea entre los docentes de las normales (o formadores) que busca recuperar su conocimiento y su experiencia en el uso e implementación de las tecnologías digitales en su práctica, para avanzar hacia una construcción colectiva de recursos digitales propios, y de formas consensuadas de implementación. Los resultados que aquí se reportan son parte de este proyecto general, y refieren a las formas en que los docentes de las normales han venido implementando las tecnologías digitales en su práctica. Además, también se reportan avances en la implementación de una estrategia para promover la colaboración en línea entre los formadores, la cual, desde nuestro punto de vista, ayudará a obtener un modelo de desarrollo de competencias digitales para las Escuelas Normales. Las preguntas específicas a las que se

responde en este reporte parcial de investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las visiones de los docentes de las Escuelas Normales en torno de la utilización de las tecnologías digitales en su quehacer en el aula? Además, ¿cómo se podría avanzar en la obtención o construcción colectiva de un modelo de desarrollo de competencias digitales para las escuelas Normales, por parte de los formadores?

Marco teórico

Uno de los constructos teóricos que aquí se utilizan es el de la visión de los docentes sobre la enseñanza, el cual Jansen (2018) ha puesto recientemente sobre la mesa, y consiste en “una imagen idealizada de la práctica de enseñanza, la cual encierra aspiraciones y esperanzas de lo que podría ocurrir en el aula” (Jansen, p. 183). Específicamente, en la introducción al libro de Hammerness (2006) sobre las visiones de los docentes, Lee Shulman expresa algunas consideraciones sobre los aportes de este constructo teórico. En particular, Shulman indica que el trabajo de Hammerness en torno de las visiones de los docentes ofrece una perspectiva sobre la calidad de la enseñanza que complementa otros trabajos de investigación, en particular porque Hammernees llama a considerar una trayectoria del conocimiento de los docentes que no había sido tomada en cuenta por la mayoría de los académicos y de hacedores de políticas. (ver la introducción de L. Shulman al trabajo de Hammernees, 2006, p. 8).

Por ejemplo, Hammerness (2006, p. 87-88) comenta que enfocarnos sobre la visión de los maestros puede ayudar a discernir por qué sucede que maestros dedicados, involucrados en hacer su trabajo, en algún momento han considerado dejar su profesión, así como también se explica por qué otros maestros, con las mismas características, permanecen y continúan inspirados en su trabajo. Pero incluso más importante es que el constructo de la visión de los maestros brinda un medio particularmente poderoso para enfocar el apoyo y sustento que necesitan los nuevos maestros, al permitirnos validar sus compromisos, desafiar y profundizar en sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, e imaginar los pasos que se necesitan dar para acercarlos a sus ideales.

Otros trabajos de referencia importantes en este reporte son los relacionados con el desarrollo de competencias digitales. Al respecto, la UNESCO (2008-2019) sugiere diversos estándares de competencias para la formación de profesores.

Tabla 1ⁱ. Estándares de formación de competencias TIC para profesores

Categoría de competencia	Comunicación de contenido digital	Creación de contenido digital	Resolución de problemas	Diseño de actividades	Construcción de conocimiento
UNESCO (2008)	*	*	*		*
UNESCO (2016)		*		*	
UNESCO (2019)		*	*	*	*

Nótese que en esta tabla se muestra una variedad de competencias digitales que refieren al trabajo del docente, en donde la creación de contenido digital es la predominante, seguida de la resolución de problemas. Desde nuestro punto de vista, esto sugiere que en los estándares de competencias es probable que las competencias digitales alcancen mayor potencial de desarrollo cuando estén relacionadas con conocimientos sobre las diferentes herramientas tecnológicas, con las habilidades para utilizarlas y con generar una actitud positiva hacia la incorporación de estas en la planeación didáctica y en la práctica en el aula. Por el momento, aquí no se abundará más sobre el asunto, aunque si interesa revisar las aportaciones de otros trabajos al respecto, como el de Domínguezⁱⁱ (2014).

Finalmente, y en relación con el desarrollo de las competencias digitales en el aula, es de destacar que según lo establecido en el Acuerdo 14/07/18, sobre los planes y programas de estudio vigentes en las Escuelas Normales, estos se elaboraron en un marco del desarrollo de competencias. Así, en estos planes y programas las *competencias genéricas* atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida. Éstas tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las *competencias profesionales*, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios. Específicamente, entre las competencias que se relacionan con el uso de tecnologías y herramientas digitales destaca: (a) el utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Por otro lado, en lo que se refiere a las *competencias profesionales*, éstas sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Se destaca que dentro de este grupo de competencias, se especifican las relacionadas con el uso de tecnologías y herramientas digitales, a saber: (b) *diseñar planeaciones aplicando los conocimientos curriculares*,

psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio; (c) construir escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva; (d) integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional, expresando interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. Y, finalmente, (e) emplear los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en el trabajo docente. Por lo demás, una referencia a las tecnologías digitales también se incluye en las competencias del perfil de egreso, según las cuales éstas se describen como: (f) aportando al uso, selección e incorporación de tecnologías y herramientas digitales en el aula, para lo cual dicha incorporación deberá trabajarse de manera transversal en los diferentes cursos de los Planes de estudio.

Metodología

Para poder dar cuenta de las visiones iniciales de los formadores sobre el uso de tecnologías digitales en su práctica docente en las Escuelas Normales, se aplicó un cuestionario diagnóstico a 60 formadores de docentes distribuidos en las siguientes entidades: Aguascalientes (4), Baja California (3), Campeche (3), Coahuila (3), Colima (4), Durango (3), Guanajuato (5), Morelos (1), Nuevo León (4), Puebla (6), Quintana Roo (4), San Luis Potosí (2), Sinaloa (2), Sonora (2), Tabasco (7), Tlaxcala (1), Yucatán (6). Se puede decir que los formadores participantes tienen diversos perfiles profesionales, sin embargo todos ellos comparten un interés común: el de incorporar las tecnologías en el aula. Se les registró vía una convocatoria a nivel nacional, en donde se les invitó a participar en un proyecto nacional de construcción de un repositorio de recursos digitales, el cual finalmente se generará por medio de la colaboración entre ellos.

El cuestionario diagnóstico estuvo estructurado en varias secciones, pero las preguntas que por el momento interesa destacar son las que refieren al conocimiento y la experiencia de los formadores en el uso de las tecnologías digitales en el aula. Dichas preguntas fueron las siguientes:

- ¿Considera importante el uso de las tecnologías por parte de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿Por qué?
- ¿Qué ve, siente y piensa sobre el uso de herramientas digitales en el aula?
- En su escenario ideal, ¿qué tipo de práctica docente ve que sea posible desarrollar con el uso de tecnologías y herramientas digitales?

- ¿Cómo visualiza el papel del docente con el uso de tecnologías y herramientas digitales?
- En su escenario ideal ¿qué observa que los estudiantes aprendan a través del uso de tecnologías y herramientas digitales en el aula?
- ¿Cómo visualiza las interacciones entre docente y estudiante, o entre los mismos estudiantes, con el uso de tecnologías y herramientas digitales?
- ¿Cuál es la relación entre lo que sucede en su escenario ideal sobre el uso de tecnologías y herramientas digitales y el tipo de futuro docente que le gustaría formar?

Todas las preguntas enlistadas tuvieron el objetivo de elaborar una primera versión de las visiones de los formadores de docentes sobre el uso ideal de la tecnología y herramientas digitales en el aula.

Resultados

A. Sobre la aplicación del cuestionario diagnóstico y las respuestas obtenidas

- En torno de la capacitación de los formadores en el uso de recursos computacionales, destaca que al menos 17 de ellos (28% de los participantes) se consideran suficientemente hábiles en el uso de tecnologías digitales, y manifiestan conocer o tener experiencia en el uso de plataformas digitales (principalmente *Moodle*), el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, y la utilización de herramientas digitales de comunicación y colaboración, como *Drive*, *Classroom*, *Meet* y *Teams*. Así, también los formadores reportan la utilización de aplicaciones en la Web, como G Suite, o EdModo, para el trabajo docente en línea. Y, al parecer, los más avanzados han usado Moodle para el diseño de *cursos optativos* en la modalidad en línea.

- En relación con su interés en incrementar su capacitación en el uso de herramientas digitales, 26 de los formadores (43%) se manifiestan en el sentido de percibir que las tecnologías avanzan rápidamente y detectan la necesidad de ofrecer a los estudiantes materiales atractivos. Consideran imperativo apropiarse de niveles de comprensión y de aplicación de las herramientas digitales compatibles con el perfil docente establecido en los planes y programas de estudio vigentes en las Escuelas Normales. De tal manera que se asegure pasar del uso al diseño y desarrollo de aplicaciones y entornos virtuales. Desde el punto de vista de estos formadores, no es posible imaginar un mundo globalizado sin la interacción de las redes sociales y dejando atrás prácticas educativas centradas en el aula de clases. Finalmente, entre estos participantes también destacan los que desean tener una respuesta en el contexto educativo actual y que ven la necesidad de transitar a un aprendizaje mixto (*blended learning*), aprendizaje virtual más aprendizaje presencial, cuyo logro sería el diseño de un plan de contingencia nacional en materia educativa.

- Finalmente, en relación con las respuestas de los formadores a la pregunta: ¿Considera importante el uso de las tecnologías por parte de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Por qué? Enseguida se presenta un reporte sintético de las respuestas recibidas. Aunque son variadas las razones por medio de las cuales los formadores justifican la importancia que le asignan a las tecnologías digitales, resulta que prácticamente el total de los formadores (92%) están convencidos de ello. Algunos simplemente atribuyen la importancia de las tecnologías digitales a la consideración de que son una herramienta complementaria en el proceso de EA, o por influir en este proceso. Por otro lado, parte de los participantes considera su importancia crucial ahora en el contexto actual de la pandemia del COVID19, pues la modalidad virtual les ha exigido utilizar diferentes herramientas digitales para tener contacto directo con los alumnos y entre docentes: “Durante la contingencia por COVID-19 se ha vuelto indispensable [la utilización de las tecnologías], ya que al no poder llevar a cabo las actividades de docencia presencialmente hemos tenido que adaptarnos y explorar herramientas que nos permitan dar clases, y gestionar nuestros cursos a distancia. [No obstante,] antes de la pandemia, igualmente consideraba muy importante el uso de las tecnologías ya que además de brindar herramientas y recursos de apoyo para complementar nuestras clases, nos daban la oportunidad de innovar nuestras prácticas, buscar otras formas de comunicarnos con los alumnos, de facilitar nuestros trabajos de gestión, investigación y preparación de clases; también a minimizar algunas barreras para el aprendizaje y la participación.”

Otros formadores, en términos generales expresaron que son conscientes de la importancia de las tecnologías en todos los ámbitos sociales y educativos; y, específicamente en su ámbito de trabajo, porque apoyan el logro de los aprendizajes, permiten afianzar los contenidos revisados, y, “por qué no, tener evidencias de aprendizaje”.

Finalmente, también resulta interesante notar que algunos de los formadores expresaron la importancia de las tecnologías contrastando el apoyo que brindan en relación con la gestión de las actividades, tanto en la modalidad presencial como en la no presencial, salvo que agregan que en esta última modalidad (la no presencial) las tecnologías adicionalmente ofrecen un espacio de encuentro.

B. Hacia la obtención del modelo de desarrollo de competencias digitales para las Escuelas Normales

En relación con la obtención de un modelo de desarrollo de competencias digitales para las Escuelas Normales, en realidad estamos al inicio de la segunda fase del proyecto, y en particular se ha avanzado en la definición o establecimiento de los objetivos de un programa de trabajo o taller en línea entre los formadores de docentes, motivado por la generación de un repositorio de recursos digitales. Los objetivos principales del taller son dos, a saber:

- Trabajar de forma colaborativa para el desarrollo de competencias digitales, ya sea fuera o dentro del aula.

- Diseñar materiales y recursos digitales que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje detallados en los planes y programas de estudio de las licenciaturas.

Además, también se definió una estrategia para avanzar en el desarrollo del programa de trabajo o taller en línea para la construcción de un repositorio de recursos digitales. La estrategia consiste en implementar cuatro módulos de trabajo (en línea), en los cuales los formadores de docentes fungen como participantes. Los módulos en cuestión, son los siguientes:

- Módulo 1. Introducción a los aspectos pedagógicos para el diseño de Recursos Educativos Digitales (ReEdDi).
- Módulo 2. Elaboración de esquemas para el diseño de los ReEdDi.
- Módulo 3. Concreción y seguimiento en el diseño de los ReEdDi.
- Módulo 4. Modelo de desarrollo de competencias digitales o de práctica de enseñanza en las Escuelas Normales utilizando los ReEdDi

Conclusiones

Por un lado, en este trabajo se dieron a conocer cuáles son los intereses y las visiones de los formadores de docentes, en particular en torno de la importancia que las tecnologías digitales tienen en su ámbito de trabajo, mínimamente porque “facilitan nuestros trabajos de gestión, investigación y preparación de clases; [y] también [por] minimizar algunas barreras para el aprendizaje y la participación [de nuestros estudiantes].” Sin duda, todas las expresiones referidas (ver inciso A en la sección de resultados) dan cuenta de las imágenes idealizadas de la práctica de enseñanza de los formadores, y permiten imaginar lo que es necesario hacer a la hora de implementar un programa o taller para el trabajo colaborativo en línea entre los formadores (ver inciso B, en la sección de resultados). La hipótesis que hasta aquí hemos avanzado es que este tipo de trabajo colaborativo será productivo, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de competencias digitales de los estudiantes en el aula. El contexto en el que se implementará próximamente el programa o taller en línea entre los formadores, es el de la construcción de un repositorio para las Escuelas Normales, el cual en particular albergará los materiales o recursos digitales producidos por los formadores. En efecto, como Hammerness (2006) establece, el constructo de la visión de los maestros ha brindado un medio particularmente poderoso para enfocar el apoyo y sustento que necesitan los nuevos maestros, o los maestros en la innovación, da pie para que, a lo largo del taller, se validen sus compromisos, se desafíen y profundicen sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como para imaginar los pasos que es necesario dar para acercar a los formadores a sus ideales.

Por otro lado, es de señalar que el plan de diseño y elaboración de materiales o recursos digitales para la construcción de un repositorio está encaminado a favorecer la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Escuelas Normales, busca promover una cultura de colaboración entre los formadores de docentes, así como la innovación de su práctica por medio del uso de recursos y herramientas digitales, ya sea dentro o fuera del aula.

Finalmente, también es importante destacar que la promoción del trabajo colaborativo entre los formadores de docentes, en este caso para la construcción o diseño de los recursos didácticos digitales que se albergarán en el repositorio, vendrá también a resolver una preocupación o problema identificado como una constante en el trabajo docente, ya antes reportado en investigaciones sobre el tema: la cuestión de que muchos de los esfuerzos de incorporación de tecnología en el aula, desafortunadamente se han llevado a cabo de manera aislada, individual y desarticulada. Por el contrario, en el trabajo que aquí se presentó las acciones se encaminan a promover la colaboración entre los docentes, en el ámbito de su trabajo, o en el de su aprendizaje.

Listado de notas en el texto

ⁱ Fuente: Elaboración propia, de una de las autoras de este reporte de investigación, con base en la revisión de los tipos de competencias y niveles de apropiación de las TIC en los documentos INTEF (2017), UNESCO (2008), (2016) y (2019).

ⁱⁱ En particular, es de notar que en el trabajo de Domínguez (2014), se presenta, mediante la Fig. 2.1 según como aparece en el texto original, un diagrama que muestra la concepción de Domínguez de las dimensiones y componentes de las competencias digitales (Domínguez, 2014, p. 30):



Fig. 2.1 Dimensiones y componentes de la competencia digital

Fuente: Elaboración propia, con información tomada de La Comisión Europea (2007), Adell (2010) e ITE de España (2011)

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México: DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Domínguez, J. (2014). *Modelo didáctico para el desarrollo de competencias digitales de base para el docente universitario*. (Tesis doctoral). México: UNAM.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes. Professional ideas and classroom practices*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- INTEF. (2017). *Marco Común de la Competencia Digital Docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. España: INTEF.
- Jansen (2018). *Early-career teachers' instructional visions for mathematics teaching: impact of elementary teacher education*. Journal of Mathematics Teacher Education.
- UNESCO (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana: UNESCO
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. London: UNESCO.
- Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. (2002). Communities of Practice and Their Value to Organizations. In E. Wenger, R. McDermott, and W. Snyder (eds.), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, (pp. 4-17). Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

“LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE UNA ESCUELA NORMAL EN SAN LUIS POTOSÍ: UNA MIRADA A LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA”

Oscar David Uresti García
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí
Licenciatura en educación primaria
Estudiante
davidgarcia195t@gmail.com

Cruz Octavio Vázquez Jacob
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí
Licenciatura en educación primaria
Estudiante
octaviozamba.123@gmail.com

Beatriz Adriana López García
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí
Licenciatura en educación primaria
Estudiante
Lopezadriana061@gmail.com

Línea temática 14: La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizajes.

Palabras clave

Práctica profesional docente, docentes en formación, planeación didáctica, educación a distancia.

Resumen

La ponencia busca mostrar parte del trabajo desarrollado por los estudiantes normalistas en su práctica profesional durante la pandemia del Covid-19 bajo la modalidad de trabajo a distancia. Para ello, en un primer momento se señala el impacto educativo desde el nivel mundial hasta el nivel local en la Benemérita y Centenaria escuela Normal del estado de San Luis Potosí y así, presentar algunas problemáticas más comunes causadas por la pandemia Covid-19; en segundo término, se expone la formación de los estudiantes normalistas y las competencias que deben desarrollar para hacer una práctica completa y reflexiva con ayuda del pensamiento crítico.

El objetivo fundamental es identificar elementos didácticos presentes en los diseños de planeaciones de ciencias naturales de los estudiantes normalistas de la BECENE dentro de su práctica profesional que favorecen la educación a distancia.

La metodología utilizada fue la aplicación de una encuesta en formularios de google, para después explicar los resultados obtenidos y ver el hincapié que hacen los estudiantes normalistas al momento de aplicar los elementos didácticos cuando elaboran una planeación. Por último, se presenta un contraste entre la práctica y la teoría que se les da a los docentes en formación para la vida real.

Planteamiento del problema

Durante los últimos meses el mundo a nivel global ha estado experimentando grandes cambios por la pandemia ocasionada por el virus sars-cov-2, este virus ha sido el responsable de la nueva enfermedad denominada Covid-19. El conocimiento de esta enfermedad era desconocido y fue hasta el 31 de diciembre de 2019 cuando “las autoridades sanitarias de China comunican a la comunidad mundial la ocurrencia en la ciudad de Wuhan, de la provincia Hubei, en la República China de una afección respiratoria aguda” (Díaz y Valdés, 2020, p. 1).

En marzo del 2020 se entra en un estado de alarma en los diferentes países del mundo de suspender clases presenciales y de entrar en cuarentena ante la pandemia del Covid-19. Por tal motivo es en la educación donde:

Ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99% en países de ingreso bajo y mediano bajo. (ONU, 2020, p. 2).

Como se expresó anteriormente las múltiples consecuencias de la afectación escolar originados durante el 2020 son alarmantes sin dejar de lado que estas afectaciones de no ser solucionadas pueden representar grandes riesgos a largo plazo.

“Incluso antes de la pandemia de COVID-19, el mundo ya enfrentaba una crisis de aprendizajes. Antes de la pandemia, 258 millones de niños y jóvenes en edad escolar estaban fuera de la escuela. Y una baja calidad educativa significaba que muchos de los niños que estaban escolarizados aprendían demasiado poco” (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 4).

Es aquí donde el rol del docente frente a grupo cobra un papel importantísimo para la educación y se convierte en uno de los pilares que mantienen activa la enseñanza sin importar el escenario adverso como el que se enfrenta actualmente por motivos de la pandemia.

Los estudiantes normalistas son parte de un proceso educativo en el cual deben estar inmersos en la práctica docente para adquirir experiencia y saberes que les aporta, por ello, el objetivo de esta investigación es identificar elementos didácticos presentes en los diseños de planeaciones de ciencias naturales de los estudiantes normalistas de la BECENE dentro de su práctica profesional que favorecen la educación a distancia.

Marco teórico

La práctica profesional docente es indispensable en la formación de un estudiante normalista porque le permite conocer e interactuar en el escenario educativo, lo que le permite observar lo que hace día a día dentro del aula con los alumnos y de esta forma conocer las necesidades que requiere la sociedad. “Las necesidades de nuestra sociedad son cada vez más específicas y concretas, lo que significa que la formación profesional debe estar encaminada en el mismo sentido “. (Yáñez y Hacegaba, 2014, p.430)

Para ello se han diseñado cursos dentro de la malla curricular de formación de estudiantes normalistas que les aportan conocimientos para llevar a cabo durante cada jornada de práctica dependiendo del semestre correspondiente. Es decir, “A través de estos espacios de interacción “reales”, los futuros profesionales tienen la oportunidad de conocer y poner en práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo a las necesidades y requerimientos del entorno en donde se desenvuelven.” (Yáñez y Hacegaba, 2014, p.430)

A principio de la pandemia, la mayoría de los docentes experimentaron una serie de incertidumbres acerca de la forma de trabajo en un escenario poco desconocido, donde la tecnología pasaba a primer término sobre la modalidad presencial. Mucha de las veces ha sido cuestionada la formación docente por no ser completa y adecuada para prepararse ante cualquier escenario.: “Ante este panorama, los programas de formación inicial apenas han aceptado la idea de preparar a los futuros docentes para enfrentarse a situaciones potencialmente conflictivas” (González y Hernández, 2006, p. 210).

Los docentes en formación presentan un panorama parecido al de los docentes titulares, debido a la necesidad de acceder a la práctica profesional que les permita adquirir la experiencia dentro de su trayecto educativo. Es aquí donde los estudiantes normalistas requieren poner a prueba y en práctica todo lo aprendido durante los semestres cursados. Los autores González y Hernández nos expresan lo siguiente:

El problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación inicial de los docentes suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo. (p. 211)

Con la educación a distancia se han tenido ciertos problemas para su realización, en primer lugar, el acceso a Internet es muy reducido pues la mayoría de las escuelas ocupan de este recurso para la entrega y envío de actividades. Por otro lado, los estudiantes han experimentado una nueva, en la cual la mayoría no estaban acostumbrados a trabajar considerándose nueva.

La alternativa de la educación a distancia se convierte para muchos en un imposible. En algunos casos porque no tienen las destrezas o no están preparados en el uso de los dispositivos digitales, o porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría no son accesibles para ellos. (Murillo, 2020, p.12).

Ahora debemos observar los cambios que se presentaron en esta nueva forma de trabajo e identificar si se logró pensar de manera crítica y haciendo uso de la razón, ya que al estar lejos del aula la participación e interacción en donde se veían envueltas redujo drásticamente, interactuando solamente a través de una pantalla, de acuerdo a la ONU (2020):

“los estudiantes más vulnerables también se encuentran entre los alumnos con menos competencias digitales y un menor acceso a la conectividad y el equipo informático necesarios para utilizar las soluciones de educación a distancia puestas en práctica durante los cierres de escuelas”

Con respecto al impacto que ha tenido la pandemia en México ha sido contundente, pues muchos de los alumnos se encuentran rezagados en cuanto a aprendizajes y habilidades tecnológicas. “Subyace a ellas la preocupación por un panorama diverso de respuesta a los problemas que trae consigo el cierre de las escuelas, en razón de la enorme desigualdad social y educativa que caracteriza al país” (Ruiz, 2020, p. 231).

Las comunidades más alejadas son las que más han sufrido los problemas educativos, porque ahora con la situación de la pandemia se incorpora la problemática de la señal de internet, lo cual ha sido una dificultad mayor para que el docente llevará a cabo sus clases y expanda la cobertura a la mayor cantidad de alumnos

Aun así, el docente actualmente muestra ciertas deficiencias ante el manejo de los recursos tecnológicos, mientras que en el caso de los docentes en formación al tener más contacto con plataformas digitales como WhatsApp, Messenger Facebook, Google Meet, Google Classroom y Drive, las saben utilizar y aplicar de manera técnica pues incluso entre ellos la didáctica está tomado un reto importante en cuanto a llevar la educación a los alumnos se refieren.

Respecto a la educación normal se encuentra ante un escenario confuso que trata de adaptarse a la nueva modalidad de enseñanza. En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí los maestros y sobre todo los docentes en formación han sabido llevar de forma adecuada este acontecimiento. Pero centrándonos más

específicamente en los docentes en formación del séptimo semestre grupo habrá que describir algunos aspectos que a continuación se presentan.

En primer lugar, la nueva demanda educativa implica mucha responsabilidad y es aquí donde nos cuestionamos si es que en verdad lo que nos han enseñado nos permite adecuarnos a las demandas sociales y educativas. A través de la carrera hemos conocido teorías pedagógicas como las de Ausubel, Vygotsky, etc. modalidades virtuales como el e-learning, conceptos de exclusión e inclusión por lo que nuestras competencias apenas y se ajustan a la educación a distancia.

En segundo lugar, algunos cursos como Práctica Docente nos han dado la oportunidad de realizar nuestras prácticas en diferentes escuelas, permitiéndonos de esta forma tener un panorama de la educación actual y lo más importantes es que a través de esta experiencia podemos valorar nuestra propia práctica y forma de enseñanza. Y es aquí donde nos daremos cuenta que tan competentes somos a la nueva generación de docentes.

El tercer y último punto se enfoca a la capacitación que nos han ofrecido a los estudiantes normalistas durante el presente semestre, cursos que se centran en los aspectos socioemocionales y de neurociencia. Obviamente desde la perspectiva de educación a distancia, pues incluso los estudiantes de educación básica han mostrado ataques de ansiedad y depresión.

Con la modalidad virtual han surgido problemas para poder llevar a cabo de manera eficiente y constante la enseñanza y el aprendizaje, en primer lugar, la cobertura y acceso al internet es muy reducida entre la comunidad estudiantil. En este tiempo de pandemia la mayoría de las escuelas ocupan de este recurso para la entrega y envío de actividades. Por lo que se puede tomar la siguiente impresión:

La alternativa de la educación a distancia se convierte para muchos en un imposible. En algunos casos porque no tienen las destrezas o no están preparados en el uso de los dispositivos digitales, o porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría no son accesibles para ellos. (Murillo, 2020, p.12)

El desarrollo del pensamiento crítico permite afrontar los retos determinados por el mismo proceso de formación en la educación superior, la UNESCO (2009) lo define como una intensificación de los procesos interdisciplinarios junto a la promoción del pensamiento crítico. Es por esta razón que los futuros profesionistas en educación deben afrontar y resolver de manera crítica situaciones reales que aquejan su labor profesional.

Tal y como se afirmó en el párrafo anterior el pensamiento crítico nos permite estar en proceso para hacer frente a situaciones de la vida real de acuerdo a las exigencias de la carrera profesional, en el ámbito educativo los estudiantes normalistas deben cuestionar su práctica desde una perspectiva interpersonal, para poder ser capaz de desarrollar la habilidad de autocrítica.

De acuerdo con Patiño (2014) “Pensar críticamente implica arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información para abordar una problemática”. Es por esta razón que con el uso del pensamiento crítico los

estudiantes de la Benemérita y Centenaria escuela Normal del estado de San Luis Potosí deben estar preparados y abiertos al cambio de experiencias en sus prácticas.

De esta manera, el docente en formación puede utilizar el pensamiento crítico para identificar qué factores pueden favorecer su práctica, de esta forma: “tendrá forma de justificar su trabajo a partir de teorías, estrategias e incluso formas de intervención previamente investigadas, analizadas e interiorizadas para mejorar la práctica, es decir la implementación de la secuencia didáctica” (Flores, 2016, p.4).

Es aquí donde entra la preparación que ha desarrollado el estudiante normalista a partir de toda la trayectoria académica, conformando el perfil de egreso, las competencias tanto genéricas como profesionales. Si se logra lo anterior se estará dando paso a un maestro que ha desarrollado y usa el pensamiento crítico. En estos tiempos del COVID-19 se puede notar a partir de las planeaciones didácticas, es por ello que los docentes deben de:

Partir del diseño curricular oficial, tener en cuenta el programa para el nivel educativo y grado específico que se atiende hasta llegar a planificar unidades didácticas debidamente secuenciadas y temporalizadas para favorecer la igualdad de oportunidades y la enseñanza de calidad. (Casanova,1998, p.202, citado por SEP 2011).

Casanova señala que hay algunos elementos básicos de cualquier unidad didáctica.

<i>Elementos de una unidad didáctica</i>	
Objetivos	¿Para qué enseñar?
Contenidos	¿Qué enseñar?
Actividades	¿Cómo aprenderán los alumnos y alumnas?
Metodología	¿Cómo enseñar?
Recursos didácticos	¿Con qué enseñar?
Evaluación	¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje?

Tabla 1. Elementos de una unidad didáctica (Casanova, 1998)

Para elaborar las secuencias didácticas de cualquier materia, en este caso las planeaciones didácticas en las que nos enfocaremos son las de ciencias naturales, los estudiantes normalistas de la licenciatura en primaria en México deben tomar como referencia los planes y programas de estudio.

El plan de estudios 2011 nos menciona y resalta que las ciencias naturales son relevantes para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico que la sociedad requiere, debido a que por medio de las habilidades científicas como la observación, investigación, recolección y análisis de datos podemos hacer una crítica u opinión apoyándonos de un juicio reflexivo.

Metodología

Dentro de este apartado se escribirá la metodología que se llevará a cabo para obtener nuestros propios resultados. Por lo que además de describir la metodología también nos centramos en las razones y en las acciones que se llevarán a cabo.

La importancia de la metodología consiste en que se avoca a estudiar los elementos de cada método relacionados con su génesis, fundamentación, articulación ética, razonabilidad; su capacidad explicativa, su utilidad aplicada, los procedimientos de control que utiliza, por ejemplo, en el trabajo empírico y el modo en que se estructura para producir resultados. (Aguilera, 2013, p.89)

La metodología que se utilizará será de carácter cuantitativa pues nos brinda como principal factor valorar los resultados que obtengamos en nuestro contexto de la investigación. Los sujetos de estudio son estudiantes de 4^oA de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENE S.L.P. Está compuesto de 20 alumnos, los cuales rondan entre los 20 y 22 años, y han realizado sus prácticas durante el séptimo semestre, ciclo escolar 2020-2021.

De esta forma se pretende identificar elementos didácticos presentes en los diseños de planeaciones de ciencias naturales de los estudiantes normalistas de la BECENE dentro de su práctica profesional que favorecen la educación a distancia. La técnica a utilizar es la encuesta pues consideramos una buena forma de recabar datos que permitan lograr el objetivo de esta investigación en los estudiantes normalistas haciendo uso de la tecnología mediante la aplicación de formularios de google. Ahora bien, en base con Ferrando (como se citó en Anguita et al, 2003) define la encuesta como:

Un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

Para el análisis de datos se procederá a evaluar y analizar los resultados obtenidos, es por esta razón que se espera cumplir el objetivo expuesto anteriormente: Identificar elementos didácticos presentes en los diseños de planeaciones de ciencias naturales de los estudiantes normalistas de la BECENE que favorecen al pensamiento crítico dentro de su práctica profesional en la educación a distancia.

Resultados

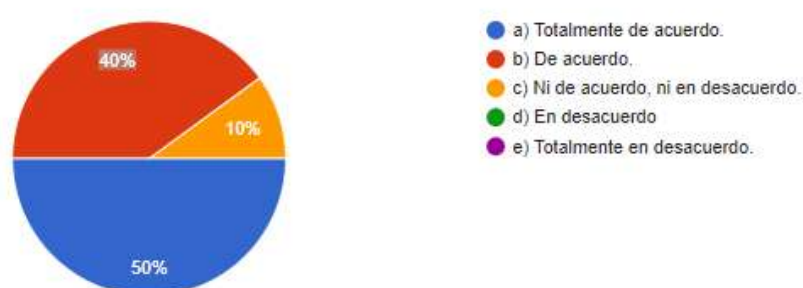
De acuerdo con (Casanova, 1998) los elementos descritos que debe incluir una planeación didáctica debe incluir objetivos, la revisión de contenidos, actividades y metodología a seguir, así como los recursos didácticos a usar y la aplicación de una evaluación pertinente.

Los resultados de la primera cuestión de la encuesta realizada, referente a la pertinencia que han desarrollado los estudiantes normalistas en la resolución de problemas durante las jornadas de prácticas en la modalidad de educación a distancia, se encontró que en gran medida se encuentran de acuerdo, lo que se ve representado por el 40% de respuestas del total de encuestados, a la vez que otro 40% se ubicó en un nivel intermedio, donde no estaban de acuerdo ni en desacuerdo. Lo que por lo tanto nos da a conocer que la formación en la que los estudiantes se han visto envueltos, les ha provisto de manera satisfactoria de las competencias necesarias para afrontar situaciones como las que exige la educación hoy en día, de manera no presencial.

Dado que esta investigación fue enfocada a la asignatura de Ciencias Naturales, se les consultó a los encuestados si consultan los planes y programas según el grado asignado a cada docente en formación durante sus prácticas, a lo que un 50% afirmó que en efecto basa sus planeaciones didácticas en los planes en todas sus prácticas, sin embargo un 40% de la otra mitad señaló que en la mayoría de las jornadas se ve reflejado el uso de éstos, por lo que se deduce que en pocas ocasiones no es fundamental hacer uso del plan y programa del grado.

Dicho enunciado se puede corroborar con la siguiente gráfica rescatada de la encuesta:

Grafica 1. ¿Cómo docente en formación tomas de referencia los planes y programas de estudios para el diseño de tus planeaciones didácticas de Ciencias Naturales?



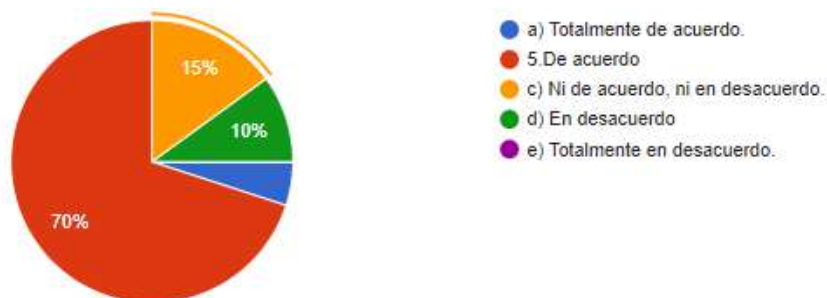
Para la tercera pregunta de la encuesta, se refirió a que los estudiantes reconocieran si las actividades integradas en sus planeaciones didácticas de ciencias naturales hacen uso de la observación, investigación y análisis, de lo cual la respuesta con una mayor elección

de afirmativa, con más de la mitad de los encuestados. Es decir que en la planeación realizada por los normalistas se enfoca al desarrollo de competencias propias de la asignatura de ciencias que involucra al alumno con su aprendizaje desde el proceso de enseñanza que se le imparte. Obteniendo los siguientes resultados; 45% de los sujetos de los estudiantes están de acuerdo, un 30% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 25% de los estudiantes están de acuerdo en que si aplican la observación, investigación y análisis.

La cuarta cuestión se elaboró para saber si los estudiantes se cuestionaban durante la elaboración de las planeaciones didácticas ¿para que enseñar?, y a partir de ahí valorar si les permitía llegar al objetivo que desea alcanzar con la secuencia a trabajar. Los resultados obtenidos nos arrojan un 45% de acuerdo, un 30% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 25% contestaron totalmente de acuerdo.

Una pregunta relevante durante esta encuesta, es la evaluación, porque arroja resultados favorables durante las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas. Es un apartado sumamente importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de primaria, los resultados obtenidos fueron: un 70% de los estudiantes están de acuerdo en que si lo consideran durante y después de práctica. El 15% opinó ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 10% en desacuerdo y un 5% totalmente de acuerdo. Es relevante poder realizar una investigación posterior a esta para saber el porqué no usan la evaluación el 10% de los estudiantes normalistas.

Grafica 2. En cuanto a la evaluación tu ¿tomas en cuenta el apartado de la evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de tus estudiantes?



La cuestion numero 6 de la encuesta fue, ¿Como docente en formacion realizas tu propia crítica u opinión apoyándote de tu juicio reflexivo? un 65% contesto de acuerdo, 30% totalmente de acuerdo y un 5% ni acuerdo ni en desacuerdo, es aquí donde el pensamiento descrito en el marco teórico de esta investigación cobra relevancia en este tiempo de pandemia debido a que prácticamente la responsabilidad del trabajo a distancia es de los alumnos sobre la información seleccionada a trabajar.

La cuestión número 8 estaba enfocada a la pedagogía durante la elaboración de la planeación didáctica sobre ¿Cómo enseñar? Arrojando resultados de un 45% que están de acuerdo y 45% totalmente de acuerdo, y un 10% ni de acuerdo, ni en desacuerdo sobre si hacen análisis sobre la mejor manera correcta de enseñar un contenido, en este caso de Ciencias Naturales.

Como parte de una valoración de esta encuesta, nos da una reflexión profunda con los porcentajes arrojados, debido a que estas cuestiones son relevantes al momento de elaborar las planeaciones didácticas y da paso a pensar cuales son los factores que impiden agregar más elementos didácticos en las planeaciones didácticas de ciencias naturales.

Discusión y conclusiones

Con la presente investigación se pretendía identificar algunos elementos didácticos que están presentes en las planeaciones de ciencias naturales de la BECENE de S, L, P en la modalidad a distancia. Tras haber aplicado la encuesta, los resultados obtenidos nos reflejaron que los estudiantes normalistas necesitan reforzar la construcción de planeaciones didácticas, por lo que aún no se le da la relevancia de su construcción sin dejar ningún elemento fuera durante este confinamiento sanitario por el COVID-19.

La educación cambió mucho con el trabajo a distancia, para ello en estos tiempos es importante mejorar la parte formativa de los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales. De esta forma se estará preparando a unos profesionales de la educación con competencias potenciadas para enfrentar situaciones similares a las de la pandemia a través de las secuencias didácticas, dando paso al pensamiento crítico que les permita rescatar, seleccionar y analizar la información que los rodea y a seguir trabajando esta parte con los estudiantes de primaria.

Las ciencias naturales cobran mucha relevancia en estos tiempos porque nos permite situarnos en las prácticas profesionales a abordar situaciones cotidianas que les pueda servir a los alumnos a través de la observación, recuperación, selección y validez de la información manejada por el conocimiento científico.

A través de la encuesta realizada nos permitió observar los porcentajes verdaderos que representan la forma real de trabajo de los estudiantes normalistas en la modalidad a distancia y contrastar la parte teórica con la práctica real, lo cual ayudara a realizar un

balance sobre las fortalezas y debilidades de la formación de docentes y en general los porcentajes obtenidos no son muy favorables porque hay algunos aspectos por debajo del 80%, lo cual es necesario reforzar.

Al haber abordado esta investigación nos parece relevante seguir haciendo futuras investigaciones que permitan demostrar si hay mejora en la elaboración de las planeaciones didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera Hintelholher, Rina Marissa. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos (México)*, (28), 81-103. Recuperado en 25 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es

Camacho González, Hilda Mar y Padrón Hernández, Máximo (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 209-230. [Fecha de Consulta 21 de enero de 2021]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411341013>

CASANOVA, MARÍA ANTONIA, La evaluación educativa. Escuela Básica, España, SEPCOOPERACIÓN española, 1998, Biblioteca del Normalista, pp. 200 –207.

Casas Anguita, J., J. R. Repullo Labrador, y J. Donado Campos. 2003. «La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)». *Atención Primaria* 31(8):527-38. doi: 10.1016/S0212-6567(03)70728-8.

Flores Guerrero, David (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128-135. [Fecha de Consulta 25 de enero de 2021]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85346806010>

Grupo Banco Mundial. (2020). Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. Recuperado de: <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>

- Jiménez Yáñez, César Enrique y Martínez Soto, Yessica y Rodríguez Domínguez, Norma A. y Padilla Hacedora, Guadalupe Yerania (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18 (61), 429-438. [Fecha de Consulta 21 de enero de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35639776005>
- Murillo, F. Javier, & Duk, Cynthia. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Patiño, H. A.(2014) El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. En revista DIDAC, 64, pp. 3-9. Recuperado 25 de enero de 2021 (http://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginator=4&totalRecords=7&id_volumen=18&id_articulo=215&pagina=1)
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237. Epub 17 de agosto de 2020. Recuperado en 25 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México, SEP.
- UNESCO. (2009). Declaración mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo [documento en línea]. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 18 de enero de 2021]. www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf

CÓMO AFECTÓ EL DISTANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL LA CONSOLIDACIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS

Dr. Héctor Velázquez Trujillo

entvam1@yahoo.com.mx

Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Mtra. María del Rosario Leyva Venegas

mr_leyvav@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Mtro. Basilio Reyes Mejía

bamere@gmail.com

Escuela Normal No. 1 de Toluca

Línea temática

14. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Resumen

La ponencia aborda las formas en que el distanciamiento de la educación presencial afectó la consolidación de los cuerpos académicos de dos escuelas normales públicas: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato y la Escuela Normal No. 1 de Toluca. El objetivo es identificar las funciones de los integrantes de los cuerpos académicos que se modificaron de marzo a diciembre de 2020. El estudio se realizó mediante la revisión del currículum de ambos grupos colegiados, las agendas de sus reuniones y sus acuerdos. Se concluye que el distanciamiento de la educación presencial incidió en las acciones encaminadas a fortalecer su proceso de consolidación: demandó una mayor carga de tiempo para las actividades de docencia, modificó los objetos de estudio de sus proyectos de investigación, cambió las modalidades de titulación que asesoraban, restó tiempo para la producción académica, modificó los procesos de difusión de los productos de investigación, modificó su participación en congresos y cambió la forma de hacer gestión académica.

Palabras clave: Cuerpos académicos, consolidación, pandemia.

Introducción

Los cuerpos académicos son fundamentales dentro de una institución de educación superior pues cumplen varias funciones básicas: contribuyen a la formación y reforzamiento de valores, actitudes y hábitos que les permitan a los estudiantes desarrollarse como profesionales; transmiten conocimientos rigurosos y promueven el desarrollo de habilidades intelectuales; y promueven la generación y aplicación innovadora del conocimiento sobre la naturaleza, el hombre y la sociedad (Zogaib, 2000).

La contingencia sanitaria derivada de la pandemia de Covid-19 modificó la dinámica de las escuelas normales públicas y el funcionamiento de sus cuerpos académicos. El distanciamiento de la educación presencial afectó las funciones básicas de los cuerpos académicos e interfirió en su proceso de consolidación.

La docencia es la que más se ha discutido, quizá porque es la función más difundida entre la sociedad y es la que incide directamente en la formación de los docentes de educación básica, pero no es la única. Detrás de la docencia se posicionan igual de importantes: investigación, gestión académica, difusión y dirección de tesis. La ponencia aborda las formas en que el distanciamiento de la educación presencial afectó los procesos de consolidación de dos cuerpos académicos de igual número de escuelas normales públicas, una de Guanajuato y otra del Estado de México.

Planteamiento del problema

Los cuerpos académicos normalistas tienen serias dificultades para integrarse, mantenerse y consolidarse por la gran cantidad de tareas que se asignan a sus integrantes y la escasa cultura de la investigación educativa que priva en las instituciones. Algunos pierden el registro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en su primera evaluación y otros lo mantienen, pero sin pasar del nivel básico de consolidación denominado en formación (Velázquez, González y Reyes, 2015). Son pocos los que después de once años de apertura han logrado consolidarse.

La mayoría (75.29 %) de los 251 cuerpos académicos reconocidos se mantiene en formación, algunos (22.23 %) se hallan en proceso de consolidación y sólo unos cuantos (2.39 %) se encuentran consolidados. Es conveniente señalar que las escuelas normales representan el 33.85 % de las instituciones de educación superior del país, pero sólo poseen el 3.77 % de los 6,641 cuerpos académicos reconocidos por PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 2020).

El distanciamiento de la educación presencial complicó aún más ese panorama. Interfirió en el funcionamiento de estos grupos colegiados y complicó la realización de las funciones básicas que hacen de manera cotidiana: investigación, docencia, gestión académica, difusión y dirección de tesis. En ese contexto de emergencia sanitaria nos planteamos una pregunta: ¿cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la consolidación de los cuerpos académicos de las escuelas normales públicas?

Marco teórico

Educación a distancia y distanciamiento de la educación presencial

La educación a distancia es una alternativa a la educación presencial, la cual se ha ido modificando con el paso del tiempo, a partir de los recursos técnicos y tecnológicos disponibles. Ileana Alfonso (2003) señala que algunos teóricos remontan los antecedentes históricos de la educación a distancia a las civilizaciones sumeria, egipcia y hebrea, con las cartas instructivas; o a la cultura griega y latina, con las cartas epistolares; pero, para otros, la educación a distancia comenzó formalmente en Boston, Estados Unidos, a principios del siglo XVIII. Florido y Florido (2003) sitúan su inicio en 1728, a partir de un anuncio publicado en la *Gaceta de Boston*, donde refiere un material instructivo que se enviaba a las personas que no podían asistir a una escuela ordinaria con clases presenciales.

Bernal (2012) identifica tres grandes etapas de la educación a distancia. La primera es la educación por correspondencia, que empezó en Berlín a mediados del siglo XIX, y tuvo su auge en Boston en 1873 con la *Society to Encourage Studies at Home*, cuyos estudiantes fueron mujeres, en su mayoría, e intercambiaban con sus profesores lecturas guiadas y test de evolución.

La segunda es la etapa de las comunicaciones electrónicas, que se popularizó en Europa a principios del siglo XX y tomó como base la radio y la televisión, aunque la gran innovación se dio a finales de los años ochenta y principios de los noventa con la introducción de la fibra óptica, que permitió el envío bidireccional de audio y video. La tercera fue la etapa de las universidades, cuyo inicio se ubica en 1962, con la Universidad de Sudáfrica como la primera institución que ofreció programas a distancia, y destaca la fundación de la *Open University* en 1973 en el Reino Unido.

Por su parte, García Aretio (2002) distingue cuatro etapas. La primera es por correspondencia, que se desarrolla a finales del siglo XIX y principios del XX, con el uso de la imprenta y apoyándose en los servicios postales, e introduce la figura del tutor: un docente que devuelve los trabajos corregidos a los estudiantes.

La segunda etapa es la de telecomunicación, que inició a finales de 1970 y se caracteriza por la introducción de dos innovaciones tecnológicas: la radio y la televisión. A los textos escritos se les adicionaron audiocasetes, videocasetes y diapositivas y se introduce el teléfono para comunicar al tutor con los estudiantes. La tercera etapa, de la telemática, comenzó en 1980 con la incorporación de las computadoras personales y los sistemas multimedia. La cuarta, la enseñanza vía internet, inició en 1990 con la introducción de la computadora y la creación de campos virtuales.

Carrasco y Valdivieso (2016) hablan de cinco generaciones de la educación a distancia. En la primera domina la información impresa y distribuida por correo. La segunda se caracteriza por el uso de la radio, la incorporación de la televisión, la masificación de periódicos y el empleo de videos. La tercera se distingue por la llegada de la dimensión digital, donde el correo electrónico sustituye al tradicional, se incorporan plataformas de distribución de contenido y se agrega la integración a través de foros.

En la cuarta generación el estudiante pasa a ser sujeto activo de su propio aprendizaje con la guía permanente del docente-tutor, se elimina el concepto de distancia física, los docentes se convierten en facilitadores y la evaluación es personalizada. La quinta generación sería la del futuro, donde la educación a distancia se ajusta a los deseos y las necesidades individuales de los estudiantes.

Las tres clasificaciones coinciden en las primeras tres etapas, García Aretio agrega la enseñanza vía internet, que coincide con la cuarta generación de Carrasco y Valdivieso, donde se incorporan las Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD) a la educación a distancia, lo que permite la creación de ambientes de aprendizaje virtuales, propicia la interacción en tiempo real del docente con los estudiantes y el proceso se centra en el aprendizaje. Ésta sería la etapa de educación a distancia que coincidió con la pandemia de 2020.

Lo que se vivió en las escuelas normales de marzo a diciembre de 2020 no fue la implementación de un programa de educación a distancia, que es una modalidad educativa pensada, diseñada e instrumentada como una alternativa a la educación presencial para estudiantes que no pueden asistir a un espacio educativo durante un horario determinado. Se trató de una situación de enseñanza remota de emergencia (emergency remote teaching), como le denominan Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), un cambio temporal a una forma alternativa de enseñanza debido a un periodo de crisis, que en el caso nuestro se presentó como un distanciamiento de la educación presencial, originado por el confinamiento impuesto por la pandemia de Covid-19.

Las escuelas normales públicas no desarrollaron un programa educativo a distancia para concluir el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020 e iniciar el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021, sino que aplicaron un programa presencial, pero desde lejos. Los desafíos fueron varios y de diversa índole pues los planes y programas no estaban diseñados para abordarse a distancia, el personal docente no estaba capacitado para trabajar mediante esa modalidad, los estudiantes carecían de las condiciones necesarias de conectividad y los cuerpos académicos no tenían un plan para enfrentar una situación emergente.

Productos académicos y funciones de los cuerpos académicos

El PRODEP establece las características generales que deberán poseer los cuerpos académicos que aspiren al reconocimiento como consolidados para la evaluación 2021 (ACUERDO número 35/12/20, 2020). Deberán contar con productos académicos reconocidos por su buena calidad, que se deriven de sus líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) consolidadas, y sus integrantes deberán poseer preferentemente el grado de doctor, que les capacite para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en el ámbito educativo y la formación de docentes; contar con el reconocimiento de perfil deseable; tener un alto compromiso institucional, colaborar entre sí y contar con producción que lo demuestre; participar conjuntamente en las LGAC de manera sólida; contar con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos,

fundamentalmente en el nivel de doctorado; demostrar intensa actividad en congresos, seminarios, mesas redondas y talleres de trabajo, así como acciones de formación y servicio a través de la vinculación comunitaria y de difusión y divulgación del conocimiento; y sostener una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación nacionales y del extranjero.

También define los productos válidos para los cuerpos académicos: libros, capítulos de libros, artículos indizados, artículos arbitrados, patentes, prototipos y memorias arbitradas de congresos. El libro es una publicación unitaria, digital o impresa en cualquier soporte, de carácter educativo, cuya edición se haga en su totalidad de una sola vez en un volumen o a intervalos en varios volúmenes o fascículos, publicada por editoriales de reconocido prestigio y que preferentemente cuente con el aval de instituciones académicas que la hayan dictaminado.

Los artículos pueden ser de dos tipos: arbitrados e indizados. Los artículos arbitrados son textos científicos que para su publicación requieren ser aceptados por un cuerpo editorial que designa árbitros expertos en los temas específicos y se publican en revistas que cuentan el Número Internacional Normalizado para Publicaciones Periódicas (ISSN) y una periodicidad específica. Los artículos indizados son aquellos textos científicos publicados en una revista que pertenece a alguno de los índices internacionales reconocidos para las diferentes áreas del conocimiento.

El prototipo es un modelo original que posee todas las características técnicas y de funcionamiento de un nuevo producto y permite a sus creadores probarlo en situaciones reales y explorar su uso. La patente es el derecho exclusivo mediante el cual se protegen los productos, procesos o usos creados para transformar la materia o la energía de la naturaleza para aprovechamiento de la humanidad que cumplan los requisitos de novedad, actividad inventiva y aplicación industrial. Por último, las memorias arbitradas de congresos son publicaciones científicas derivadas de un encuentro académico y revisadas por un grupo de árbitros quienes garantizan la calidad, actualidad y pertinencia del contenido. Tienen validez como productos académicos exclusivamente para las escuelas normales, para las demás instituciones de educación superior se consideran como gestión académica.

Además de la producción de productos académicos derivados de los proyectos de investigación, los integrantes de cuerpos académicos deben de realizar otras funciones igual de importantes: docencia, gestión y dirección individualizada. La docencia es la actividad concentrada en el aprendizaje de los estudiantes que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios, que forman parte de algún programa educativo que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del docente. La gestión académica son las acciones, individuales o colectivas, que realizan integrantes de los cuerpos académicos en función de su conocimiento, cuyo beneficio se ve reflejado a nivel institucional. La dirección individualizada es la orientación y apoyo metodológico que ofrece un integrante del cuerpo académico a un estudiante para llevar a cabo su trabajo de tesis.

Metodología

El estudio es de tipo descriptivo, con carácter exploratorio, con un diseño no experimental de corte cualitativo y con una muestra no probabilística. Participaron dos cuerpos académicos de igual número de escuelas normales públicas: *Práctica, formación y sujetos* (PFyS), de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato y *Evaluación educativa y formación de docentes* (EEyFD), de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, el primero en formación y el segundo en consolidación.

Se revisó el currículum, las agendas de sus reuniones y los acuerdos de ambos cuerpos académicos de marzo a diciembre de 2020. Luego, se identificaron los resultados en cinco ejes de análisis: docencia, investigación, difusión, dirección de tesis y gestión académica. Por último, se integraron y describieron los resultados por eje de análisis.

Resultados

El distanciamiento de la educación presencial incidió en varias de las funciones que realizan los dos cuerpos académicos estudiados: docencia, proyectos de investigación, dirección individualizada de tesis, producción académica y gestión académica.

Demandó tiempos adicionales para la docencia

La docencia es la función más importante para los integrantes de los cuerpos académicos en las escuelas normales y con base en ella se definen las demás funciones. Incluye los programas de licenciatura y posgrado con que cuenta la institución y demanda de tiempos específicos para la preparación y desarrollo de las clases, la evaluación de los productos de aprendizaje de los estudiantes y la asesoría personalizada sobre las actividades de práctica profesional.

El distanciamiento de la educación presencial demandó de mayores tiempos para las actividades de docencia de ambos cuerpos académicos. Fue necesario destinar horas adicionales para capacitarse en el funcionamiento de las plataformas digitales para el aprendizaje en línea, preparar las sesiones de clase en formatos que no siempre se dominaban, subir los recursos de aprendizaje a la plataforma donde se realizaba la clase, acceder a la sesión en línea desde antes de la clase para administrarla, descargar los productos de aprendizaje de los estudiantes, devolver de forma personalizada los productos con comentarios y aclarar las dudas que se generaban a cualquier hora del día, o de la noche. La docencia fue la principal responsable de que las jornadas de trabajo cotidianas pasaran de ocho a catorce o quince horas diarias y la semana laboral de cinco días se transformara en una de seis o siete. Todo ello con la duda permanente de si los estudiantes estaban logrando aprendizajes significativos o desarrollando sus competencias.

Modificó sus objetos de estudio

Hacer investigación conjunta fue un desafío en sí misma. Los proyectos de investigación debieron modificarse sobre la marcha pues su objeto de estudio cambió o, simplemente, desapareció. El cuerpo académico PFyS tenía el proyecto de investigación denominado *Del seguimiento de las prácticas a la reorientación de la acción en los contenidos en la formación inicial docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*, cuyo objetivo era analizar y reflexionar la contribución de la práctica profesional en los docentes en formación, a través de la revisión de varios elementos que permitieran obtener información diagnóstica en libros de actas de las academias de la línea de la práctica y de academia de grado, en planes de clase de los docentes que atienden el trayecto de la práctica profesional, así como los registros de observación con los que cuentan los docentes de la práctica de los estudiantes que atienden.

El proyecto tuvo que reorientarse hacia las prácticas de los egresados de la misma licenciatura, pero con un objetivo distinto: estudiar los elementos asociados al desempeño profesional docente de los maestros egresados en relación con el logro del aprendizaje de estudiantes de educación básica durante la contingencia covid-2019, a través de un instrumento que se les envió por *Google docs*.

El cuerpo académico EEyFD tenía un proyecto intitulado *La investigación acción como posibilidad de mejora de la práctica profesional*, con tres líneas de trabajo: una centrada en la docencia de sus integrantes, otra pensada en las prácticas profesionales de los estudiantes y una más encaminada a la dirección de tesis de investigación de sus asesorados. Todas ellas dejaron de tener sentido cuando se suspendieron las clases presenciales. En su lugar, implementó, de manera emergente, un proyecto encaminado a recuperar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes normalistas durante la contingencia, que, sobre la marcha, fue dejando algunos productos académicos interesantes pero que nunca tuvo un objetivo general definido ni un tiempo específico para su desarrollo.

Cambió las modalidades de dirección de tesis

Las modalidades de titulación que asesoraban los integrantes de los cuerpos académicos cambiaron con el distanciamiento de la educación presencial. El cuerpo académico PFyS se había especializado en la asesoría de informes de práctica profesional, el cierre de las instituciones y las condiciones especiales en que se operaron los programas de *Aprende en casa* y *Aprende en casa II* en las escuelas primarias, impidieron que los estudiantes pudieran implementar una propuesta de mejora, así que cambiaron de modalidad. Optaron por trabajar, por vez primera, con el Portafolio de evidencias, lo que implicó definir teórica y operativamente una propuesta viable.

El cuerpo académico EEyFD se había especializado en la dirección de tesis de investigación a partir de la etnografía educativa en licenciatura y de propuestas de investigación-acción en posgrado. Para el ciclo escolar 2020-2021 tenía planeado asesorar algunos trabajos de tesis de licenciatura basados en observaciones etnográficas en contra turno y otros a través de

propuestas de mejora con base en la investigación-acción. El distanciamiento de la educación presencial en la escuela primaria hizo que dejaran para mejor ocasión ambas propuestas y se enfocaran a asesorar estudios de caso sobre los programas de educación a distancia en la escuela primaria.

Inició en la producción académica

La producción de los cuerpos académicos se colocó en tercer orden de prioridad, después de la docencia y de la dirección de tesis. Las horas extraordinarias dedicadas a la preparación y desarrollo de las clases se restaron a la elaboración de los productos de investigación. A pesar de ello, se lograron algunos productos, que trajeron otros desafíos. El cuerpo académico EEyFD avanzó en la elaboración de dos libros, uno escrito por docentes y otro por estudiantes. Lo que se complicó fue el trámite para obtener su registro. Obtener el ISBN fue un proceso agotador que llevó más de seis meses debido a la suspensión de actividades no esenciales tanto en el gobierno estatal como con la autoridad federal.

La contingencia sanitaria también impactó en los congresos donde ambos cuerpos iban a difundir sus avances. El cuerpo académico PFyS debe esperar poco más de medio año para presentar trabajos que habían sido aprobados en un congreso presencial que se reprogramó por la contingencia sanitaria. Mientras eso sucede, la publicación de sus ponencias en extenso está pendiente. El cuerpo académico EEyFD debió participar de manera virtual en dos congresos que iban a ser presenciales. Uno se retrasó más de seis meses por la contingencia sanitaria, en éste presentó un trabajo en colaboración con el cuerpo académico de otra escuela normal pública. El otro congreso se realizó en las fechas programadas, noviembre de 2020, pero de forma virtual, en éste presentó cuatro ponencias con la colaboración de igual número de estudiantes.

La producción académica que más se vio afectada fue la publicación de artículos en revistas indexadas o arbitradas. En esos nueve meses de contingencia, ninguno de los dos cuerpos académicos realizó publicaciones de ese tipo.

Modificó la forma de hacer gestión

La gestión educativa fue el área que menos se impactó, sólo se modificó la forma de hacerla: virtual en vez de presencial. El cuerpo académico PFyS decidió presentar de manera virtual el avance de los documentos recepcionales de sus asesorados de forma interna, solo entre ellos. Se trata de una actividad que generalmente se presenta con otras instituciones y se organiza con el tiempo necesario, para discutir puntos centrales de las modalidades de titulación de los estudiantes participantes.

El cuerpo académico EEyFD lideró la realización de un producto único como evidencia de aprendizaje final en el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria, que dejó como producto la publicación de un libro, y continuó con la organización del sexto foro estudiantil de investigación educativa programado para el cierre del primer semestre del ciclo escolar 2020-2021.

Ambos cuerpos académicos organizaron una actividad de gestión en el marco de un acuerdo de colaboración firmado entre ellos: un encuentro de estudiantes normalistas de quinto semestre sobre la construcción y reconstrucción de los problemas de investigación. El encuentro se realizó a través de una plataforma digital.

Discusión

El distanciamiento de la educación presencial afectó la consolidación de los cuerpos académicos de las escuelas normales públicas de varias maneras. En primer lugar, demandó tiempos adicionales para la docencia. El tiempo extra que los integrantes de los cuerpos académicos destinaron a la preparación, desarrollo y evaluación de las sesiones de clase se restó a las demás funciones, sobre todo a la investigativa. Este fenómeno se ha observado en condiciones normales, las horas dedicadas a la docencia y a las actividades de gestión académica limitan la productividad científica, disminuyen el tiempo dedicado a la investigación (Metlich, 2009). La falta de tiempo por la saturación de actividades (Benítez, 2017) es un factor que incide negativamente en la consolidación de los cuerpos académicos. La saturación de actividades no solo obstaculiza la producción académica, también puede generar tensión emocional y física con posibles repercusiones en la salud de sus integrantes (Flores y Surdez, 2019).

En segundo término, modificó los objetos de estudio de sus proyectos de investigación. La suspensión de las clases presenciales obligó a los cuerpos académicos a dejar de lado los proyectos que tenían programados para 2020 y les llevó a improvisar sobre la marcha nuevos objetos de estudio. La aparición de vetas de estudios emergentes puede ser un punto positivo pues pone a prueba la capacidad de los cuerpos académicos para adaptarse a realidades cambiantes, pero también puede ser un elemento que les limite la generación y aplicación innovadora del conocimiento. La inconsistencia de los proyectos de investigación (Romero y Aguilar, 2017) obstaculiza la labor indagatoria y puede conducir a otro de los factores que limitan la consolidación de los cuerpos académicos: la producción académica escasa (Velázquez, González y Reyes, 2015; Pérez, Moreno y De la Cruz, 2017).

En tercera instancia, cambió las modalidades de dirección de tesis. Los cuerpos académicos debieron dejar de lado las modalidades de titulación donde se habían especializado para incursionar en otras que les eran nuevas. Esta situación tiene su lado positivo pues obliga a los integrantes a modificar sus esquemas y buscar nuevas alternativas que pueden desembocar en formas alternas de generación de conocimiento con los estudiantes, pero demandan de la inversión extraordinaria de tiempo, tanto para entender la lógica de las nuevas modalidades como para hacerlas entendibles para sus asesorados. Uno de los factores que incide positivamente en la consolidación de los cuerpos académicos es el fomento del cambio y la mejora evitando formas superficiales e inútiles de trabajo (Vences y Flores, 2017), en una situación de emergencia, destinar mucho tiempo a una actividad que se tenía dominada se puede convertir en una forma inútil de trabajo.

En cuarto lugar, incidió en la producción académica de los integrantes de los cuerpos académicos. Si bien es cierto que el distanciamiento de la educación presencial dio pauta para la elaboración de productos que no estaban programados, también lo es que dificultó la obtención del registro de los libros, obstaculizó la presentación de ponencias en congresos arbitrados y no fomentó la producción de artículos arbitrados o indizados. Quizá el aspecto más delicado es que el poco o mucho conocimiento generado no se pudo aplicar como en tiempos normales. La generación y aplicación del conocimiento (López, 2010) es uno de los factores que contribuyen a la consolidación de los cuerpos académicos.

En quinto término, modificó la forma de hacer gestión de los cuerpos académicos. La gestión académica fue la función que menos afectó el distanciamiento de la educación presencial sólo modificó el canal por el que se hacía al pasar de presencial a virtual. Las reuniones de trabajo se realizaron sin mayores contratiempos y los eventos académicos programados se desarrollaron como estaba previsto. Quizá el impacto fue distinto, pues no es lo mismo participar en un foro o en un encuentro cara a cara que hacerlo desde casa a través de las plataformas digitales, pero eso es mucho mejor que suspender todo evento académico. La gestión por medios virtuales permitió que los integrantes de los cuerpos académicos continuaran desarrollando una intensa vida colegiada (Sarmiento, Santiago y Domínguez, 2014) y que no se desvincularan de otros cuerpos académicos (Pérez, Moreno y De la Cruz, 2017), dos factores fundamentales para su proceso de consolidación.

Conclusiones

El distanciamiento de la educación presencial en las escuelas normales públicas impactó en el funcionamiento de los cuerpos académicos e incidió en las acciones encaminadas a su proceso de consolidación. Demandó una mayor carga de tiempo para las actividades de docencia, modificó los objetos de estudio de sus proyectos de investigación colectivos, cambió las modalidades de titulación que venían asesorando, restó tiempo para la producción académica, incidió en los procesos de difusión de los productos de investigación, modificó su participación en congresos y cambió la forma de hacer gestión académica.

Habrá que esperar los resultados de la evaluación 2021 de ambos cuerpos académicos para valorar la forma en que el distanciamiento de la educación presencial impactó en su proceso de consolidación. Lo que se puede vislumbrar a la distancia es que las cargas de tiempo que demandó la docencia incidieron de forma negativa en las demás funciones de los cuerpos académicos, les restaron momentos a los procesos de producción académica y les arrebataron el tiempo libre a sus integrantes.

REFERENCIAS

- ACUERDO número 35/12/20 de 2020 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. 29 de diciembre de 2020. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- Alfonso Sánchez, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*. 11(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002
- Bernal, L. (08 de diciembre de 2012). (Breve) historia de la educación a distancia. *Fisioeducación*. Recuperada de <https://fisioeducacion.es/educacion/educaciononline/109-breve-historia-de-la-educaciona-distancia>
- Benítez Galindo, L. (2017). La conformación y consolidación de cuerpos académicos. Una alternativa para la generación o aplicación innovadora de conocimientos y calidad de la docencia en las escuelas normales [Ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C061216-I047.docx.pdf>
- Flores Galicia, M. y Surdez Pérez, E. G. (2019). Los cuerpos académicos en México: revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/511/pdf_97
- López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39(155), 7-25. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista155_S1A1ES.pdf
- Metlich, A. I. (2009). Restricciones de la institución en la productividad científica. El caso de una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1),1-20. <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-metlich.html>
- Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2016). Educación a distancia sin distancias. *Universidades*. (70), 7-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348529003>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause review*. https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning

- Florido Bacallao, R. y Florido Bacallao, M. (2003). La educación a distancia, sus retos y posibilidades. *Revista Eticanet*, (1), 1-9.
<https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/EaDretos.pdf>
- García Aretio, L. (2002). *Historia de la educación a distancia. De la teoría a la práctica*. (2ª ed.). Editorial Ariel.
[file:///C:/Users/61489/Downloads/EaDdelateoriaalapractica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/61489/Downloads/EaDdelateoriaalapractica%20(1).pdf)
- Pérez Reyna, L. A., Moreno Grimaldo, M. S. y De la Cruz Méndez, G. (2017). Formando cuerpos académicos en una escuela normal, aprendizaje institucional. (problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla) [Ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México.
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H012.docx.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (02 de enero de 2021). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. <http://promep.sep.gob.mx/CA1/>
- Romero Navarro, M. S. y Aguilar Bastida, L. (2017). Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales [Ponencia]. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán, México.
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H012.docx.pdf>
- Sarmiento, E., Santiago, K. y Domínguez, O. (2014). Experiencias del Cuerpo académico “Mecánica Industrial” de la UTEZ [Ponencia]. *Congreso interdisciplinario de cuerpos académicos*. Guanajuato, Guanajuato, México.
<https://www.ecorfan.org/handbooks/Experiencias%20en%20la%20formacion%20TII/Experiencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20Handbook%20II.pdf>
- Velázquez, H., González, L. y Reyes, B. (2015). Academic bodies in Public Schools in the State of Mexico. *Journal-Spain*, 2(2), 94-103.
http://www.ecorfan.org/spain/journal/Espana_Vol2_Num2.pdf
- Vences-Esparza, A. y Flores-Alanís, I. M. (2017). La consolidación de los cuerpos académicos. Un análisis de los factores que intervienen en su evolución [Ponencia]. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, SLP, México.
<http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0657.pdf>
- Zogaib Achcar, E. (2000). El programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 44(177-8), 135-157.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/48923/43989>

COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN: RETOS ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 PARA LA EDUCACIÓN NORMAL

Diana Michelle Cordova Vejar

michelle_vejar@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Estudiante de 8vo semestre

Ana Sofía Soto Noriega

noriega1024@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Estudiante de 8vo semestre

Graciela Isabel Peral Sánchez

gracielaperal25@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Docente

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Resumen

Las dinámicas de comunicación y colaboración están inmersas en la práctica educativa y se presentan de diversas maneras, ya sea en la educación presencial o a distancia. En este sentido, la investigación surge del interés de estudiantes que actualmente cursan el octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro, por conocer las dinámicas de comunicación y colaboración ante la pandemia por COVID-19 y conocer los retos que enfrentan sus participantes directos; El objeto de estudio, de enfoque cualitativo, son los alumnos. Para la recolección de datos se aplicó una entrevista semiestructurada abierta, la cual consta de cinco cuestionamientos, pero

para la presente investigación parcial, se consideró la pregunta: Para ti cómo estudiante, ¿qué alternativas de comunicación propondrías para trabajar los contenidos educativos a distancia? Participaron estudiantes normalistas de primero a séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar, obteniendo 32 instrumentos en su totalidad. Como hallazgos del estudio, se destacan las alternativas para trabajar los contenidos educativos a distancia.

Palabras clave: Comunicación, colaboración, educación superior, covid-19, educación a distancia, educación normal.

Planteamiento del problema

Actualmente, dentro de los centros escolares, los estudiantes poseen diferentes características y necesidades. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2017) establece que el enfoque humanista considera que el proceso de escolarización no es lo único que permite obtener conocimiento, sino por aquellos espacios que permiten a los estudiantes aprender. Por lo tanto, para lograr los objetivos planteados en el programa educativo, será de suma importancia llevar a cabo las dinámicas de comunicación y colaboración dentro y fuera del aula, pues de esa forma, los alumnos podrán enriquecer sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

No obstante, la situación actual en el país por la pandemia de COVID-19 ha traído consigo cambios importantes en materia de educación; Por ello, con el fin de hacer valer los derechos de los estudiantes y continuar con el ciclo escolar, se optó por la educación a distancia, la cual, Contreras, Leal y Salazar describen como la denotación de “formas de aprendizaje que no son guiadas por un profesor en un aula de clases [...] se sustentan [...] a través de diferentes medios que facilitan al estudiante acceder a la información y al conocimiento” (como se citó en Chaves, 2017, p. 26).

La medida anterior, fue tomada ante la urgente necesidad de proponer soluciones factibles para salvaguardar la salud de miles de mexicanos, y siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, el Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, Hugo López-Gatell Ramírez (como se citó en SEP, 2020), puntualizó la inminente necesidad de intervenciones de distanciamiento social mediante la suspensión de actividades, lo que provocó que miles de NNA dejaran de asistir a clases de manera presencial. Por consiguiente, se transformaron las dinámicas de comunicación y colaboración entre estudiantes y docentes.

La implementación de la enseñanza virtual representa grandes retos y desafíos implicados en la comunidad escolar, debido a las características y condiciones necesarias para poder llevarse a cabo. Entre ellas se encuentran la disponibilidad de horario, el acceso a internet y a la señal de televisión,

el manejo de plataformas y recursos virtuales, así como la capacitación y saberes de los docentes para crear planeaciones y evaluaciones congruentes con la educación a distancia.

Ante ello, el Secretario de Educación Pública en ese momento, Esteban Moctezuma Barragán, en su mensaje a los Consejos Técnicos Escolares, anunció la colaboración con Microsoft para que las maestras y maestros pudieran acceder a la herramienta Teams, para organizar sesiones de trabajo y capacitación a distancia, desde su propio aislamiento, con el fin de cubrir los contenidos de planes y programas de estudio (como se citó en SEP, 2020). Como resultado, a pesar de la incertidumbre y el pánico causado a expensas de la pandemia, se han creado nuevas formas de comunicación y colaboración, debido a la necesidad absoluta de adaptarse a una modalidad de educación completamente desconocida para todos.

Marco teórico

Para comprender el impacto y obtener una idea más clara y precisa, es necesario definir los conceptos involucrados, comenzando con comunicación; Primeramente, en el ámbito de la educación, Marrero (2016) plantea que “la comunicación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje que permite ampliar en el estudiante su participación y creatividad, constituye una variante de comunicación interpersonal que posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras de la personalidad” (p. 1421).

Ahora bien, la necesidad de los seres humanos de comunicarse con otros individuos y externar sus pensamientos, también es necesario en la virtualidad; al no poder llevar este proceso de forma presencial en la actualidad, gracias a la tecnología y a las redes sociales, ha sido posible establecer lazos comunicativos que propicien la expresión oral, señas, escritura, solo por mencionar algunas. Por consiguiente, surgen dinámicas que requieren de la colaboración, relacionadas estrechamente con el término anterior. Dicho concepto, es definido por Gros y Adrián como “un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos” (como se citó en Guitert & Pérez-Mateo, 2013, p. 21). De esta forma, se promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo, comunicando sus aportaciones, aprendiendo a convivir y compartir.

Por ende, se crean dinámicas de comunicación y colaboración entre alumnos y docentes, donde estos cumplen un papel fundamental para realizar lo que se desea alcanzar. Cabe señalar que, los procesos mencionados son esenciales en la formación de los estudiantes normalistas, pues está implícito en las competencias profesionales del perfil de egreso. De ahí que, la Educación Normal

busque “formar a docentes que colaboren e intervengan profesional y efectivamente en los cambios educativos, enfatizando su rol de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno con el fin de que este sea significativo” (Zemelman & Lavín, 2012, p. 36).

En efecto, las dinámicas de comunicación y colaboración están presentes en la escuela a distancia y más vigentes que nunca. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, debido a la situación actual por COVID-19, surgen nuevas formas de trabajo, las cuales han requerido la apropiación casi inmediata de las mismas por parte de directivos, docentes y estudiantes, por medio de escenarios virtuales, que han generado grandes dificultades. Cabe señalar que, debido al gran impacto que ha causado a nivel mundial este virus, existe un sinfín de información, sin embargo, se consideró factible y certera la definición del Gobierno de México (2020), el cual establece que “los coronavirus son una familia de virus que causan enfermedades (desde el resfriado común hasta enfermedades respiratorias más graves) y circulan entre humanos y animales” (párr. 1).

Específicamente, señalan que el COVID-19 o SARS-Cov-2 “es un virus que apareció en China. Después se extendió a todos los continentes del mundo provocando una pandemia. [...] Este nuevo virus, provoca la enfermedad conocida con el nombre de COVID-19” (párr. 2).

Lo anterior, ha impactado en gran medida en la organización y métodos de enseñanza-aprendizaje, provocando retos y desafíos en los alumnos principalmente, al no tener las herramientas necesarias para poder establecer comunicación constante con los profesores mediante plataformas determinadas. Con respecto a lo anterior, la Real Academia Española (2019) lo define como “objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo o un desafío para quien lo afronta” (párr. 5).

Después de comprender y analizar los conceptos anteriores, y de valorar la problemática presentada, se propone la necesidad de realizar una investigación sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas en educación preescolar ante esta nueva modalidad de trabajo, en las dinámicas de comunicación y colaboración dentro del ámbito educativo.

Metodología

En este apartado se expone cómo se llevó a cabo la investigación parcial, de igual forma, se enuncia el método de indagación, y la técnica aplicada para su elaboración; el instrumento utilizado en la recaudación de datos y el índice de confiabilidad de este. A su vez, se enuncia la población y muestra. Por su parte, en cuanto al enfoque de este estudio, se expone que es de carácter cualitativo, ya que presenta diversa información sobre los desafíos que han afrontado los estudiantes

normalistas en torno a las dinámicas de comunicación y colaboración ante la pandemia por COVID-19. Cabe destacar lo establecido por los autores Blasco y Pérez, señalan que la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (como se citó en Ruiz, Borboa & Rodríguez, p. 8).

Surge ante la necesidad de dar respuesta a la pregunta: Para ti como estudiante, ¿Qué alternativas de comunicación propondrías para trabajar los contenidos educativos a distancia? Cabe señalar que, la información fue recabada por medio de una entrevista semiestructurada. El proceso de análisis de las respuestas se realizó por medio de una categorización abierta, donde la información fue procesada a través Atlas, Ti. De igual forma, el objeto de estudio se centra en los estudiantes de 1ero a 7mo semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, de los cuales se tomó una muestra de 8 alumnas por semestre, teniendo en total por 32 participantes, cuyas edades oscilan entre los 17 y 22 años.

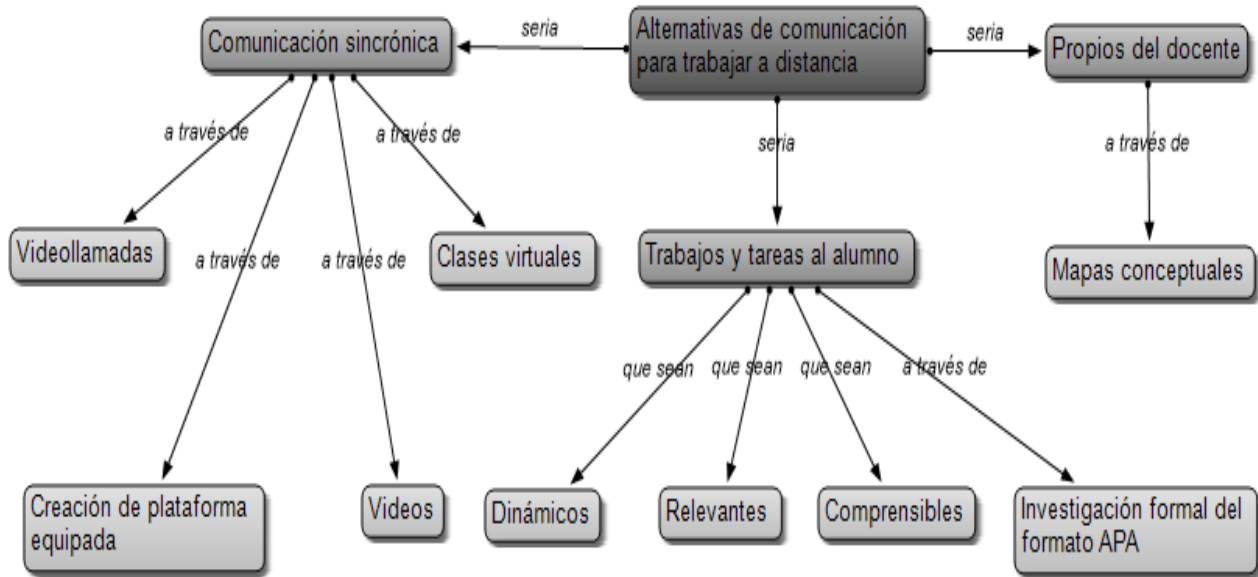
Resultados

A continuación, se exponen los hallazgos encontrados en las entrevistas realizadas, específicamente, en los resultados de la pregunta: Para ti como estudiante, ¿Qué alternativas de comunicación propondrías para trabajar los contenidos educativos a distancia?, debido a que era la más apropiada para el enfoque de este estudio. A partir de los datos recolectados, se realizó una categorización abierta por medio de Atlas Ti, a partir de la incidencia de las respuestas de los participantes, mediante la búsqueda de patrones recurrentes en las mismas. Es importante mencionar que hubo diversidad dependiendo del semestre que cursaban en ese momento.

Primeramente, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a estudiantes de primer semestre, de las cuales surgió una familia: Alternativas de comunicación para trabajar a distancia, donde se encuentran las categorías: Comunicación sincrónica; Trabajos y tareas al alumno, y; Propios del docente (Ver Figura 1).

Figura 1

Familia que surge de las respuestas de las estudiantes de primer semestre a la interrogante sobre alternativas de comunicación



Fuente: Elaboración propia

Al analizar las respuestas obtenidas y categorizarlas en la familia mencionada con anterioridad, se encuentra la Comunicación sincrónica, la cual según García & Pereira “es una actividad comunicativa que se da en tiempo real al igual que la comunicación presencial y los participantes en interacción deben estar presentes, aunque no necesariamente en la misma localidad física” (como se citó en Virola & Hamburger, 2019, p. 372). teniendo mayor incidencia entre los participantes. En ella, se ven aspectos relacionados con la educación a distancia que se está implementando actualmente, donde los estudiantes se comunican y trabajan en colaboración por medio de internet y plataformas digitales.

Ésta, se desglosa en cuatro subcategorías: Videos, Videollamadas, Clases virtuales y Creación de plataforma equipada. Se logró observar que los estudiantes consideran correctas las dinámicas de comunicación y colaboración que se han utilizado desde el inicio del semestre. Sin embargo, creen necesarias más clases presencial-virtual, por medio de videollamadas, videos, con el fin de establecer una comunicación oportuna con sus profesores y compañeros, para comprender mejor los contenidos de los cursos, y a la par, solicitan la creación de una plataforma más equipada, es decir, un espacio optimizado para las actividades virtuales.

Al respecto, una de las participantes mencionó lo siguiente: *creo que me gustaría tener más contacto con mis maestros, porque si está siendo un poco complicado entender a las tareas y trabajos que nos mandan, porque usan un lenguaje, palabras que muchas veces no entendemos, y*

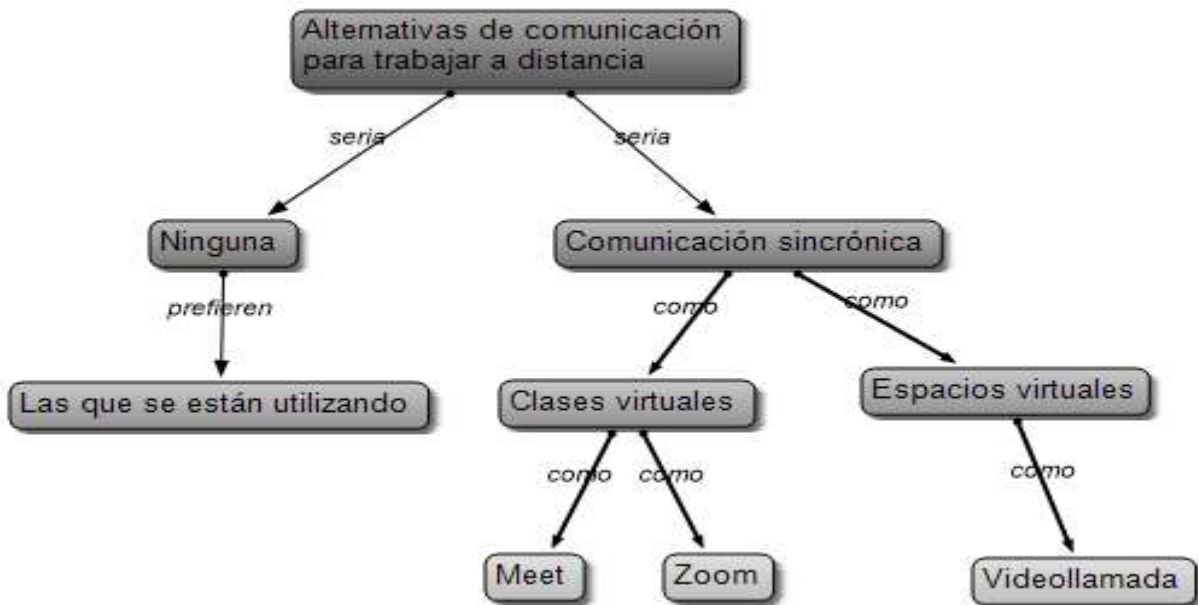
si me gustaría tener más clases virtuales o videos, donde nos expliquen o nos aclaren dudas (20-PRE-1-HMO-18). Ante ello, Gagliardi (2020) menciona que, en efecto, es importante interactuar con los estudiantes a través de diálogos e intercambios de participación, puesto que las dinámicas de colaboración son un rasgo del entorno digital.

La siguiente categoría corresponde a Trabajos y tareas al alumno (Ver figura 1), la cual tuvo una incidencia mediana entre los participantes. En ella se desglosan cuatro subcategorías: Relevantes, Comprensibles, Dinámicos e Investigación formal del formato, mismas que se encuentran relacionadas con la manera de trabajar los contenidos a distancia y con las propuestas que mencionaron los estudiantes, entorno a como consideran que sería más factible para ellos, los trabajos y tareas que diseñan los docentes, puesto que, al encontrarse en primer semestre, se están adaptando a la forma de trabajo en las Escuelas Normales, aunado a la situación actual, lo que se ha transformado en un gran reto para ellos; por eso, señalan que se realice una investigación formal del formato APA, para apropiarse de sus características y de la forma de trabajo.

La última subcategoría es referente a los Trabajos propios del docente (Ver figura 1), la cual, tuvo la menor incidencia entre los participantes. De ella se extrae solo una subcategoría: mapas conceptuales. En este sentido, a los estudiantes les gustaría que los docentes realizaran este tipo de esquemas para comprender las lecturas solicitadas en los cursos virtuales.

Figura 2

Familia que surge de las respuestas de las estudiantes de tercer semestre a la interrogante sobre alternativas de comunicación



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, al realizar el proceso de categorización abierta sobre el cuestionamiento antes mencionado, a los alumnos de tercer semestre, se generaron dos familias. En la primera, se encuentra la Comunicación sincrónica; un alto porcentaje de estudiantes manifestó la necesidad de llevar a cabo las dinámicas de comunicación y colaboración de manera virtual- presencial, para obtener mejores resultados.

Asimismo, surgen dos subcategorías: Espacios y Clases virtuales. Fue posible percatarse que la mayoría de los alumnos entrevistados, creen imprescindible que los docentes implementen sus asignaturas por medio de video conferencias, y que sintetizen los contenidos por medio de esquemas. Lo anterior, con el objetivo de lograr una mejor comprensión de los trabajos. Con respecto a lo mencionado, Peña (2013), afirma que, el uso de gráficos beneficia al aprendizaje, ya “facilita la tarea de dirigirse a lo más importante del tema y aclarar lo que muchas veces no está lo suficientemente claro con relación a la complejidad de la asignatura” (p. 246).

En segundo término, se encuentra la categoría con menor participación, en la cual únicamente un entrevistado expone que el ritmo y seguimiento que se está llevando a cabo actualmente en la ByCENES, es el adecuado, por lo tanto, cree que no es necesario realizar algún cambio o adecuación en las dinámicas de comunicación y colaboración que se establecen (Ver Figura 2). En tercera instancia, se presentarán los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a estudiantes de quinto semestre, de las cuales surgió una familia: Alternativas de comunicación para trabajar a distancia, donde se encuentran las categorías: Comunicación sincrónica y Redes sociales (Ver Figura 3).

Figura 3

Familia que surge de las respuestas de las estudiantes de quinto semestre a la interrogante sobre alternativas de comunicación



Fuente: Elaboración propia

La primera categoría, Comunicación sincrónica, fue la que tuvo mayor incidencia entre los participantes entrevistados, de la cual se desprenden tres subcategorías: Plataformas accesibles, Clases virtuales y Espacios virtuales (Ver Figura 2), mismas que se encuentran relacionadas con la manera en la que a las estudiantes les gustaría llevar a cabo las dinámicas de comunicación y colaboración con sus compañeros y docentes, a través de plataformas digitales como zoom o espacios virtuales por medio de video llamadas.

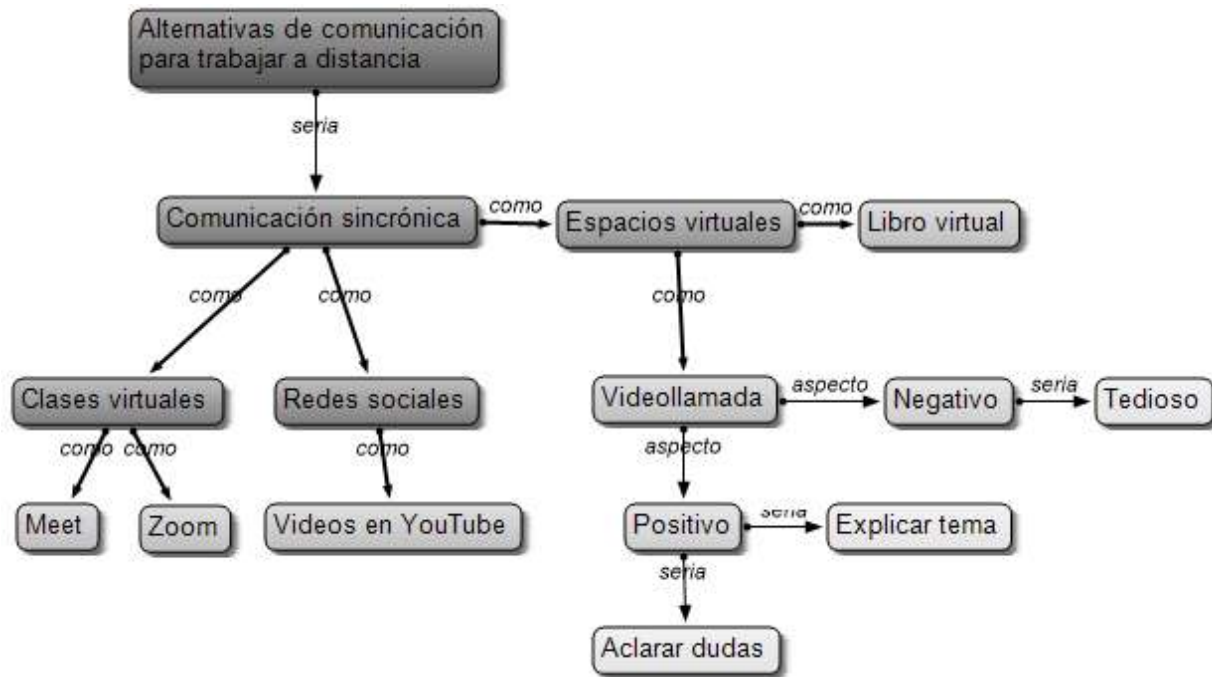
Ante ello, una de las participantes menciona: *Creo que podrían ser más clases en línea, ya sean por videollamadas, no digo que cinco veces a la semana, hay muchas personas que trabajan debido a la situación, otras que no tienen tanta accesibilidad porque están en sus casas y muchas veces viven en pueblos, pero si es necesario tener ese contacto presencial-virtual, para aclarar dudas, etc., porque no es lo mismo por mensaje que poder expresarte con el habla.* (20-PRE-5-HMO-20).

Tal como establece Bravo, al mencionar que “la videoconferencia o videollamada es un medio excelente como apoyo en la educación a distancia pues permite hacerse presente al profesor en los procesos de formación al acercarle al alumno mediante una tecnología que le permite suplir, en gran parte, la educación presencial” (como se citó en Romero, 2019, p. 1). En este sentido, las plataformas que ofrecen videollamadas, permiten la posibilidad de una comunicación sincrónica que involucre la participación activa de los estudiantes, sobre todo en la virtualidad, para motivarlos a colaborar en la educación a distancia y comunicarse de forma directa con sus compañeros y docentes en tiempo real.

La siguiente categoría corresponde a las Redes sociales, la cual tuvo la menor incidencia. De ella se desglosan dos subcategorías: WhatsApp y Facebook, mismas que son utilizadas con frecuencia por las participantes para mantener una comunicación activa con sus compañeros, para acordar el trabajo que se realizará para los cursos virtuales, así como con sus docentes. Asimismo, señalan que la utilización de las redes sociales son alternativas que se han tomado ante la contingencia, las cuales consideran correctas, para aclarar dudas o emitir sugerencias, ya que, son más prácticas por su fácil acceso desde dispositivos inteligentes que tengan acceso a internet y una vía fácil para mantener una comunicación asertiva.

Figura 4

Familia que surge de las respuestas de las estudiantes de séptimo semestre a la interrogante sobre alternativas de comunicación



Fuente: Elaboración propia

Dentro de las respuestas con mayor recurrencia dentro de la familia Alternativas de comunicación para trabajar a distancia, la categoría con mayor incidencia fue la de Comunicación sincrónica; de ésta, surgen tres subcategorías. En la primera, denominada Clases virtuales, los escolares manifiestan que, para establecer una relación continua con los profesores, se requiere de la utilización de plataformas como Meet o Zoom. Ante este planteamiento, una alumna expresó que proponía dichas herramientas *buscando la que tenga menos problemas con la conectividad. Además, impartir sesiones individuales, para resolver cualquier duda que pueda surgir y se comprenda mejor, ya que, al dar una indicación a un tercero, la información se puede distorsionar* (20-PRE-7-HMO-21).

Aunado a lo anterior, en la segunda subcategoría, Redes sociales, los alumnos aluden que, una alternativa que consideran funcional para que los docentes impartan las temáticas relevantes de las asignaturas, es subir videos a la plataforma de YouTube, sin embargo, mencionan algunos criterios; *que no duraran tanto, el contenido fuera concreto y fácil de entender* (20-PRE-7-HMO-21-1).

Después, se encuentra la subcategoría de Espacios virtuales, en la cual radican las videollamadas como una herramienta fundamental, pues un alto porcentaje de entrevistados coinciden en la necesidad de que los maestros las implementen diariamente. Ante ello, surgen dos subcategorías, en las cuales es posible establecer un contraste; en la primera, se dan a conocer los beneficios o aspectos positivos que se adquieren al implementar dicha modalidad, refiriendo que, a través de éstas, es posible instaurar una mejor comprensión académica y una relación estrecha entre el profesorado y los alumnos, fomentando una comunicación pertinente. En cambio, en la segunda subcategoría, se muestran variantes negativas; al respecto, una estudiante mencionó que *las clases por medio de video llamada son demasiado tediosas y no se pone atención en ellas* (20-PRE-7-HMO-21-1).

También, en dicha subcategoría, se origina un apartado de Libro virtual, en el que únicamente una estudiante afirmó el gran beneficio y practicidad que se generaría al utilizarlo como instrumento en todas las clases. Con base a lo anterior, Rodríguez (2020) afirma que el libro electrónico, “facilita enormemente el acceso a la lectura para personas con deficiencias visuales. Algunos e-readers están diseñados especialmente para estas personas” (párr.15).

Discusión y Conclusiones

Después de analizar y describir los resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista semiestructurada hacia las estudiantes normalistas de 1ero, 3ero, 5to y 7mo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar para conocer los retos a los que se enfrentan en las dinámicas de comunicación y colaboración ante la pandemia por COVID-19, se procede a realizar una serie de discusiones y conclusiones que sirven para consolidar esta investigación. A continuación, se centra la discusión en los hallazgos más relevantes que se han obtenido de los datos recolectados.

A pesar de que las estudiantes entrevistadas mencionaron algunos aspectos negativos de la educación a distancia, a partir del análisis de las respuestas dadas por los participantes a quienes se les aplicó el instrumento, se lograron encontrar puntos favorables. Primeramente, reconocen el esfuerzo de las autoridades educativas, directivos, docentes y de sus propios compañeros, por adaptarse a esta modalidad de trabajo, al diseñar una nueva plataforma para subir tareas y trabajos o al buscar otros medios de comunicación para estar en contacto y colaborar en la virtualidad.

También, se pudo percatar que a pesar de que fueron considerados distintos niveles educativos un alto porcentaje de los alumnos concuerdan en que la alternativa más favorable para llevar a cabo las dinámicas de comunicación y colaboración es la sincrónica, ya que por medio de ésta se puede generar “el intercambio de información mediante procesos de cooperación, seguimiento,

evaluación continua de docentes y estudiantes” (Viloria & Hamburger, 2019, p. 377).

Así pues, los alumnos de primer ingreso han presentado diversos retos: el confinamiento, la transición de la preparatoria al nivel superior mediante la virtualidad, crear dinámicas de comunicación y colaboración con docentes y compañeros que no conocen de manera presencial, aunado a la falta de experiencia o acercamiento a la educación normal, se traduce en un reto aún mayor para estos estudiantes, por lo tanto plantean la alternativa de que únicamente se labore por medio de tareas y trabajos mediante la plataforma de la institución.

De lo contrario, en tercero y cuarto semestre, fue posible percatarse sobre la importancia de establecer una comunicación constante con los profesores, para obtener una mejor comprensión de los temas abordados. Por consiguiente, proponen la implementación de las redes sociales (Facebook, WhatsApp), video llamadas y plataformas como Zoom y Meet, como recurso para poder aclarar sus dudas, y que les sea posible mantener una conversación con los docentes.

Por último, en séptimo semestre, también se presentaron diversas dificultades que han sobrellevado en los cursos educativos a los que están inscritos, pues son conscientes de que es su último año escolar, y, por lo tanto, desean lograr un mejor rendimiento académico, por medio de las dinámicas de comunicación y colaboración que se han suscitado a expensas de la pandemia. Por ello, señalan que es pertinente la posibilidad de implementar libros electrónicos y sesiones virtuales, para intercambiar información que sea oportuna para sus prácticas profesionales, participar de forma directa con sus compañeros y docentes, dialogar y retroalimentar los conocimientos que se desarrollan a lo largo del semestre, logrando así, aprendizajes más enriquecedores.

REFERENCIAS

- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2507>
- Gagliardi, V. (2020). *Desafíos educativos en tiempos de pandemia*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99685/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gobierno de México. (en prensa). *Covid-19*. Recuperado de <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Guitert, M. & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2013, 14 (1). <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/408>

- Marrero, O. (2016). Comunicación educativa: esencia del aprendizaje en el contexto actual de la educación superior. In *Comunicación y Desarrollo Social: Actas del I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento* (pp. 1420-1427). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132456645.pdf>
- Peña, J. (2013). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *La Revista Venezolana de Educación*, 17(54), 245-252. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630152011.pdf>
- Tosete, F. (en prensa). La comunicación sincrónica. *Tutores para la formación en red*. Recuperado de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/118633/mod_resource/content/1/Tut_10_13_B2_Comunicaci%C3%B3n_sincronica.pdf
- Romero, J. (2019). videollamada como recurso tecnológico para la educación superior a distancia. *Red de Investigación Educativa*, 11(1), 56-61. Recuperado de <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1993/1073>
- Ruiz, M., Borboa, M., & Rodríguez, J. (agosto, 2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Tlatemoani*, 13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325416>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: Autor. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- _____. (2020a). Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. *Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- _____. (2020b). Boletín No. 322 Aprende en Casa no debe generar una carga excesiva de trabajo; es una herramienta para focalizar los aprendizajes esperados. *Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-322-aprende-en-casa-no-debe-generar-una-carga-excesiva-de-trabajo-es-una-herramienta-para-focalizar-los-aprendizajes-esperados?idiom=es>
- Viloria, H., & Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (140), 367-384. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7319399>
- Zemelman, M., & Lavín, S. (julio-diciembre, 2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 1(11), 17.41. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet->



4^{to} Congreso Nacional
de Investigación sobre
Educación Normal

Hermosillo, Sonora. 2021

FormacionNormalistaVersusFormacionDocenteUniversit-4421602.pdf

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD DURANTE LA PANDEMIA

Autores: Mtro. Felipe de Jesús Trejo García

Dr. Jesús Alberto García García

felipe.trejo@uadec.edu.mx

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, Universidad Autónoma de Coahuila

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar las creencias de autoeficacia docente (CAD) y la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en docentes de escuelas normales en el contexto de la pandemia. En el estudio participaron 460 docentes de escuelas normales de 19 estados de la República Mexicana. Se utilizaron dos escalas: el cuestionario de salud física *SF-12* y la *escala de autoeficacia docente del profesor universitario*, en su versión corta. Los resultados más relevantes indican que los participantes tienen una buena percepción de su *implicación*, una percepción moderada de la *planificación* y *la evaluación* y consideran que *la interacción* es muy baja. La CVRS es evaluada como buena en todas sus dimensiones, con una mejor percepción de su *función física, dolor corporal, función social, salud mental* y *rol emocional*, mientras que *vitalidad, rol físico* y *salud general* se encuentran más cercanos al rango bajo. En conclusión, las percepciones que tienen los docentes de su CVRS es buena, en general, con matices vinculados al *sexo* y la *edad*; sus CAD no presentan buenos resultados, además de que el análisis estadístico muestra una correlación entre éstas con la *edad* de los docentes y el *estado donde laboran*.

Palabras clave: creencias de autoeficacia, calidad de vida relacionada con la salud, educación normal y pandemia.

Introducción

La pandemia tomó por sorpresa al mundo y sus sistemas educativos, los cuales han sido puestos a prueba pues los procesos educativos se desarrollan en condiciones atípicas. En México, desde el 24 de marzo de 2019 se dieron una serie de indicaciones para regular la vida de los ciudadanos, las cuales son parte de la estrategia para enfrentar la pandemia provocada por el virus SARS COV-2 que produce la enfermedad COVID-19, entre ellas se indicó que los procesos educativos no serían presenciales, sino que se llevarían a distancia. Durante el confinamiento, como fue llamada la estrategia, que se ha alargado más allá de toda previsión, se han estado desarrollado adecuaciones que lleven a mejorar el proceso educativo, desde la formación docente para realizar conexiones mediadas por las tecnologías, el uso de aplicaciones para mejorar el aprendizaje y el buen funcionamiento de todas las tareas que deben realizar los docentes, que en el caso de las normales incluyen, además de la docencia, la investigación, la difusión y tareas administrativas. Este contexto diluyó los horarios y los días laborales y llenó de exigencias que no son inherentes a la tarea educativa a los docentes. Se han realizado distintos estudios que estudian el fenómeno educativo en el contexto de la pandemia que involucran a los estudiantes y, en menor medida, a los docentes, pero no relacionados con las afectaciones que tiene su CVRS ni las creencias que tiene sobre aquello que se considera capaz de hacer, denominado CAD. Ambas categorías han sido poco estudiadas en tiempos “normales”, por lo que no se tiene un referente que permita hacer un estudio longitudinal y valorar cuánto ha afectado la pandemia a los docentes, quedará pendiente su realización.

Marco Teórico

La autoeficacia es un término de amplio uso en la psicología, su origen se remonta a Bandura y está relacionado con la percepción de uno mismo, las motivaciones y los cambios de conducta, se refiere a las creencias que una persona tiene sobre sus capacidades causales. Bandura (1995) las define como *creencias* de autoeficacia señalando que se trata de lo que la persona piensa, siente y se motiva para actuar, considera que es un elemento determinante para los logros de la actividad humana y que es un predictor de conductas, ampliamente investigado en áreas como la educación, la salud o el desempeño laboral.

Prieto (2005) integra tres dimensiones a la autoeficacia: *magnitud*, o dificultad y complejidad de lo realizado, Bandura (1977) identifica a la magnitud como lo que permite la jerarquización de las tareas, estableciendo un orden de lo simple a lo complejo, *fuerza*, que es el índice de seguridad para desarrollar las acciones y la capacidad de transferir la percepción de la eficacia a otras tareas o ámbitos, a la cual denomina *generalización*, que permite una percepción generalizada de la autoeficacia.

Los estudios de las creencias de autoeficacia en la docencia han llevado al establecimiento de una definición concreta para éste ámbito: el grado en el que un docente considera que los resultados de su enseñanza dependen de su actuación en la enseñanza, señalando elementos

que están bajo su control (Bandura, 1995; Prieto, 2005); Prieto (2005) agrega otra definición común a varios investigadores del tema: el grado en que los docentes consideran que los factores que están bajo su control tienen más impacto en la enseñanza que los factores contextuales.

Por su lado, el concepto calidad de vida (CV) fue definido por la OMS como la percepción de la persona de su posición en la vida, de acuerdo con el contexto cultural en que vive y con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones (Orley & Saxena, 1996). Tonon (n.d., 2010) agrega a la definición que dicha percepción depende también del sistema de valores en el que la persona vive e incluye los intereses y los logros alcanzados.

El concepto, según Schwartzmann (2003), no era suficiente para evaluar los servicios de salud, así que amplió la categoría conceptual y le agregó su relación con la salud, quedando Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) e incluyó la percepción de los pacientes para optimizar los recursos de atención médica de la salud, lo que fue cambiando hasta integrar una visión más amplia de salud, haciendo de éste un concepto dinámico que integra elementos de la interacción paciente-ambiente y estableciendo una definición que abarcaba todos los elementos: percepción del grado de bienestar físico, psíquico y social y de la evaluación de la vida que hace una persona, considerando su sistema de valores, creencias y expectativas considerando los cambios que se puedan dar en ellos. De este modo, CVRS incluye elementos psicológicos, sociales, emocionales, sucesos vitales y de soporte social que influyen en el bienestar físico (p. 18). Botero (2013) construye una definición, a partir de lo propuesto por Schwartzmann: “percepción subjetiva de las personas sobre la capacidad para realizar actividades importantes en la vida, influenciada por el estado de salud actual” (p. 126).

La OMS creó un grupo de trabajo para estudiar la CVRS y, entre sus directrices, considera que el término es subjetivo, multidimensional e incluye elementos negativos y positivos. Este grupo estableció categorías, que consideran dimensiones y subdominios, para su estudio: físico, psicológico, grado de independencia, relaciones sociales, medio ambiente y religión, espiritualidad o creencias personales. Mencionan la existencia de otras propuestas que integran variables de orden biológico-fisiológico, síntomas y funcionalidad, las cuales incluyen categorías como el aspecto clínico, aspectos individuales y factores ambientales, que proveen el soporte social, psicológico y económico. Urzúa menciona otros modelos de estudio, el que atribuye a Vosvick, que contempla funcionamiento físico, energía-fatiga, funcionamiento social, funcionamiento del rol de salud general y el dolor; el de Bishop y otros, que integran la salud general, salud mental, apoyo social y frecuencia de la lesión; el aporte de Burke, integrado por las estrategias terapéuticas farmacológicas, educacionales y ambientales y los factores sociológicos, biológicos, ambientales, fisiológicos, emocionales y psicológicos (Urzúa, 2010).

Metodología

Diseño. Se presenta un estudio cuantitativo, observacional, transversal, prospectivo y correlacional.

Participantes. La muestra es no probabilística, por conveniencia, estuvo conformada por 460 docentes de escuelas normales, de entre 25 y hasta 65 años. Participaron 57.4% mujeres y 42.6% de hombres, con una media de edad en el rango de 41 a 50 años, y desviación estándar de 2.00. Para los años de servicio tienen en promedio de 16 a 25, con una desviación estándar de 2.03. El 85.4% tienen estudios de posgrado, 13.8 licenciatura y sólo 0.8% un grado menor. 51.5% tienen una formación inicial en el área de humanidades, donde se encuentra la formación docente, los restantes se distribuyen en el área de ciencias sociales 32.5%, el área de físico-matemáticas e ingenierías, 9.4%, y ciencias biológicas y de la salud; 6.6%. Proviene de escuelas urbanas en un 87.8%, 9.0% de escuelas semirurales y 3.3% de escuelas rurales. De los encuestados, 84.5% son docentes, 6.8% investigadores y el resto desarrolla funciones administrativas.

Instrumentos. Se utilizó la encuesta de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2005) en su versión corta, adaptada por Pérez (2017), el cual consta de 20 ítems que evalúan, con una escala tipo Likert, la autoeficacia docente en cuatro categorías: planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje, implicación de los alumnos en el aprendizaje, intervención y creación de un clima positivo en el aula, y, evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente; el instrumento tuvo un Alfa de Cronbach de .877. La interpretación se realizó con un cálculo por cuartiles, siguiendo la propuesta de González (2018). La CVRS se evaluó con la versión en español del Cuestionario de Salud Física SF-12, que proporciona un perfil del estado de salud en dos subcategorías: la salud física y mental, subdivididos en las siguientes dimensiones: función física, función social, rol físico, rol emocional, salud mental, vitalidad, dolor corporal y salud general. Se establecen medidas de escala tipo Likert, para evaluar la intensidad o frecuencia, con dos, tres y seis opciones de respuesta (Alonso, 2008; Vilagut et al., 2008). El instrumento tuvo un Alfa de Cronbach de .842. La interpretación se realizó conforme a la adaptación de las subescalas del índice de salud SF-36 e interpretación de los resultados de Ware y Sherbourne (Iraurgi et al., 2004), luego de transformar las puntuaciones de 0 (peor estado de salud) a 100 (mejor estado de salud) siguiendo las indicaciones del Manual de puntuación de la versión española del Cuestionario de Salud SF-36 (Institu Municipal d'Investigació Mèdica, 2000).

Procedimiento. El estudio se realizó con el envío de los instrumentos integrados en un formulario electrónico autoadministrable, no vinculatorio a los datos de los participantes. A pesar de que no se manejaron datos que identificaran al participante ni sus respuestas de manera individual, se estableció un consentimiento informado, en una versión corta para participar si se daba el consentimiento y, para quien así lo deseara, una versión completa del mismo a través de un vínculo.

Resultados

La tabla 1 presenta los estadísticos de las creencias de autoeficacia docente donde se observa que la *Implicación* es la mejor evaluada, lo que indica que los docentes consideran que involucran activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje; la *Planificación* y la *Evaluación* fueron evaluadas como moderadas, es decir que, durante este tiempo los docentes consideran que deben mejorar la preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las conductas didácticas, por un lado, y por el otro consideran que deben mejorar las estrategias para evaluar a los estudiantes y las que utilizan para su autoevaluación. Finalmente, *Interacción*, fue la dimensión peor evaluada, pues en las actuales condiciones los docentes perciben dificultades para brindar y recibir respeto, así como para generar un clima de confianza que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Estadística descriptiva de las dimensiones de CAD

	n	Media	Mínimo	Máximo	DE
Implicación	460	86.53	0	100	20.41
Planificación	460	84.22	0	100	19.60
Evaluación	460	82.41	0	100	22.16
Interacción	460	64.57	0	66	7.41

Notas: n= número de participantes, DE= desviación estándar

En la tabla 2 se muestran los resultados de los estadísticos de la CVRS, en donde se observa que los docentes realizan todas las actividades físicas, incluyendo las más exigentes; no representan limitaciones por el dolor; desarrollan todas las funciones sociales; experimentan una sensación de paz, felicidad y calma; no presentan interferencias en el trabajo como resultado de problemas emocionales.

En menor medida, los docentes de las escuelas normales presentan entusiasmo y energía; no presentan problemas con el trabajo como resultado de su salud física; y evalúan su salud general como buena.

Tabla 2. Estadística descriptiva de las dimensiones de CVRS

	n	Media	Mínimo	Máximo	DE
Función Física	460	87.60	0	100	22.10
Dolor	460	79.56	0	100	24.99
Función Social	460	75.26	0	100	28.20
Salud Mental	460	71.17	20	100	20.67
Rol Emocional	460	71.08	0	100	42.79
Vitalidad	460	66.82	0	100	23.04
Rol Físico	460	66.30	0	100	43.35
Salud General	460	63.96	0	100	21.24

Notas: n= número de participantes, DE= desviación estándar

La información de la tabla 3 muestra que el nivel de la CVRS total, es decir con las puntuaciones que integran todas las categorías, difiere según sexo de los docentes de educación normal. En conclusión, existe una asociación entre el sexo de los docentes y la CVRS.

Tabla 3. Correlación Chi cuadrado de Pearson de la categoría *Sexo* y la CVRS

			CVRS		Total
			Baja	Alta	
Sexo	Mujer	Recuento	56	207	263
		% dentro de CVRS	68.3%	55.1%	57.4%
	Hombre	Recuento	26	169	195
		% dentro de CVRS	31.7%	44.9%	42.6%
Total	Recuento	82	376	458	
	% dentro de CVRS	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi cuadrado de Pearson = 4.826 $p \leq 0.028$

La información de la tabla 4 muestra que hay una asociación entre la edad de los docentes y la CVRS total.

Tabla 4. Correlación Chi cuadrado de Pearson de la categoría *Edad* y la CVRS

			CVRS		Total
			Baja	Alta	
Edad	25 o menos	Recuento	0	2	2
		% dentro de CVRS	0.0%	.5%	.4%
	26-30	Recuento	8	16	24
		% dentro de CVRS	9.8%	4.3%	5.2%
	31-35	Recuento	11	29	40
		% dentro de CVRS	13.4%	7.7%	8.7%
	36-40	Recuento	11	74	85
		% dentro de CVRS	13.4%	19.7%	18.6%
	41-45	Recuento	14	55	69
		% dentro de CVRS	17.1%	14.6%	15.1%
	46-50	Recuento	13	48	61

	% dentro de CVRS	15.9%	12.8%	13.3%
51-55	Recuento	14	64	78
	% dentro de CVRS	17.1%	17.0%	17.0%
56-60	Recuento	10	45	55
	% dentro de CVRS	12.2%	12.0%	12.0%
61 o más	Recuento	1	43	44
	% dentro de CVRS	1.2%	11.4%	9.6%
Total	Recuento	82	376	458
	% dentro de CVRS	100.0%	100.0%	100.0%

Chi cuadrado de Pearson = 16.320 $p \leq 0.038$

La información de la tabla 5 muestra que el nivel de las CAD totales, es decir integrando los resultados de las dimensiones que las componen, varía según la edad de los docentes de educación normal. Se concluye que existe una relación entre la edad de los docentes y las CAD.

Tabla 5. Correlación Chi cuadrado de Pearson de la categoría *Edad* y las CAD

		CAD				Total
		Baja	Moderada	Buena	Excelente	
Edad	25 o menos	Recuento	0	0	0	2
		% dentro de CAD	0.0%	0.0%	0.0%	.4%
	26-30	Recuento	0	5	5	14
		% dentro de CAD	0.0%	31.3%	3.8%	4.5%
	31-35	Recuento	0	1	13	26
		% dentro de CAD	0.0%	6.3%	9.8%	8.4%
	36-40	Recuento	0	3	24	58
		% dentro de CAD	0.0%	18.8%	18.0%	18.8%
	41-45	Recuento	0	4	20	45
		% dentro de CAD	0.0%	25.0%	15.0%	14.6%
	46-50	Recuento	0	0	16	46
						62

	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	12.0%	14.9%	13.5%
51-55	Recuento	2	2	30	45	79
	% dentro de CAD	66.7%	12.5%	22.6%	14.6%	17.2%
56-60	Recuento	1	1	17	36	55
	% dentro de CAD	33.3%	6.3%	12.8%	11.7%	12.0%
61 o más	Recuento	0	0	8	36	44
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	6.0%	11.7%	9.6%
Total	Recuento	3	16	133	308	460
	% dentro de CAD	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi cuadrado de Pearson = 43.299 $p \leq 0.009$

De acuerdo con la información de la tabla 6, se puede observar que existe una asociación entre el estado donde laboran y las CAD totales.

Tabla 6. Correlación Chi cuadrado de Pearson de la categoría *Estado donde labora* y las CAD

		CAD				Total	
		Baja	Moderada	Buena	Excelente		
Estado donde labora	Aguascalientes	Recuento	0	2	21	40	63
		% dentro de CAD	0.0%	12.5%	15.8%	13.0%	13.7%
	Baja California	Recuento	0	0	1	5	6
		% dentro de CAD	0.0%	0.0%	.8%	1.6%	1.3%
	Campeche	Recuento	0	0	2	10	12
		% dentro de CAD	0.0%	0.0%	1.5%	3.2%	2.6%
	Chiapas	Recuento	0	0	1	5	6
		% dentro de CAD	0.0%	0.0%	.8%	1.6%	1.3%
	Ciudad de México	Recuento	0	0	2	14	16
		% dentro de CAD	0.0%	0.0%	1.5%	4.5%	3.5%
	Durango	Recuento	0	1	0	6	7

	% dentro de CAD	0.0%	6.3%	0.0%	1.9%	1.5%
Estado de México	Recuento	1	6	65	117	189
	% dentro de CAD	33.3%	37.5%	48.9%	38.0%	41.1%
Guerrero	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de CAD	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	.2%
Hidalgo	Recuento	2	2	9	19	32
	% dentro de CAD	66.7%	12.5%	6.8%	6.2%	7.0%
Jalisco	Recuento	0	0	0	2	2
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	0.0%	.6%	.4%
Morelos	Recuento	0	0	4	4	8
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	3.0%	1.3%	1.7%
Nayarit	Recuento	0	0	0	3	3
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	.7%
Nuevo León	Recuento	0	0	9	43	52
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	6.8%	14.0%	11.3%
Puebla	Recuento	0	4	11	22	37
	% dentro de CAD	0.0%	25.0%	8.3%	7.1%	8.0%
San Luis Potosí	Recuento	0	0	6	5	11
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	4.5%	1.6%	2.4%
Sonora	Recuento	0	0	1	7	8
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	.8%	2.3%	1.7%
Tabasco	Recuento	0	0	0	2	2
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	0.0%	.6%	.4%
Tamaulipas	Recuento	0	0	0	4	4
	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%	.9%
Zacatecas	Recuento	0	0	1	0	1

	% dentro de CAD	0.0%	0.0%	.8%	0.0%	.2%
Total	Recuento	3	16	133	308	460
	% dentro de CAD	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi cuadrado de Pearson = 86.860 $p \leq 0.003$

Discusión y conclusiones

No se encontraron estudios sobre la CVRS en docentes de las escuelas normales, aunque sí existen estudios sobre la CVRS de docentes en general. Tampoco existen estudios específicos sobre las CAD en este tipo de docentes, las cuales son más estudiadas en docentes universitarios. Ninguno de los estudios encontrados se ha realizado durante el tiempo del ejercicio de las actividades docentes en las escuelas normales correspondiente al contexto derivado de la emergencia sanitaria que vive el mundo. Presentaremos los estudios que se han realizado con distintas poblaciones y su vinculación con las variables sociodemográficas, tanto para la CVRS como para las CAD.

Respecto de las CAD, Vizcaino *et al* (2017) estudiaron la relación entre el desempeño docente de profesores universitarios y sus creencias de autoeficacia, a partir del establecimiento de conglomerados establecidos según el sexo, edad y experiencia docente, encontrando una interacción entre las estrategias utilizadas en su desempeño y sus creencias de autoeficacia; Gonzáles (2018), por su lado, reporta una relación entre las CAD y la función que se desempeña, concretamente en función de investigación, donde detecta unas mejores CAD; otro estudio señala la dependencia de las CAD del contexto y la función que desempeñan los docentes (Bustamante et al., 2017); Giménez y Morales (2019) encuentra diferencias en el sexo de los participantes y sus CAD cuando las estudia relacionándolas con la inteligencia emocional, también reporta que los docentes con mayor años de servicio tienen una correlación negativa en la dimensión *evaluación*; Pérez (2017), quien estudia la relación de la autoeficacia con el género, la categoría laboral, el nivel de estudios y la situación laboral no encuentra diferencias significativas en ellas, mientras que encuentra diferencia entre la jornada laboral y el tipo de contrato; otro estudio realizado en México, con profesores universitarios, reporta una correlación positiva entre la autoeficacia y el tipo de contrato, el género y el grado de estudios (Hernández & Cenicerros, 2018).

Con relación a la CVRS. Un estudio sobre la calidad de vida realizado con profesores normalistas de Nuevo León, México, señaló las diferencias de la calidad de vida presentadas por los participantes a partir del género, la situación laboral y el estado civil, encontrando diferencias relacionadas con el género, con una menor calidad de vida en las mujeres (Vera et al., 2015); en Jalisco, un estudio realizado con docente universitarios reporta una asociación entre la variable *sexo* y la CVRS, siendo menor en casi todas las dimensiones, excepto vitalidad, en las mujeres que en los hombres, cabe señalar que estudiaron la CVRS

relacionada con la obesidad (Salazar et al., 2016); de Araújo *et al* encontraron diferencias poco significativas en la calidad de vida derivadas del nivel educativo en que trabajan los docentes (2016).

Las estadísticas generales encontradas en el presente estudio muestran que los docentes señalan una calidad de vida buena, considerando que se encuentra por arriba de los 50 puntos en todas sus dimensiones, con mayores puntajes la función *física*, *dolor corporal*, *función social*, *salud mental* y *rol emocional*, mientras que *vitalidad*, *rol físico* y *salud general* se acercaban más al límite bajo; por su lado, las CAD tienen resultados menos alentadores, pues mientras que la *implicación* de los docentes con los estudiantes se encuentran con buenos resultados, la *planificación* y *evaluación* son percibidas con menores expectativas, quedando la *interacción* en el último sitio. Al correlacionar el cálculo de la CVRS y las CAD totales con los datos sociodemográficos encontramos, sin embargo, que existe una diferencia, para el caso de la CVRS, entre lo reportado por el *sexo* de los participantes: las mujeres manifiestan una CVRS más baja que los hombres; y por la *edad*: sólo los quintiles 36-40, y de 61 en adelante manifiestan un porcentaje mayor de personas con buena calidad de vida, mientras que en el resto el porcentaje mayor señala una mala calidad de vida; las CAD totales, por su parte, muestran una relación entre la percepción de los docentes y la *edad* y el *estado donde laboran*: quedando en el rango de los 35 a los 55 años las mejores percepciones y los estados de Aguascalientes, Durango, Estado de México, Guerrero, Hidalgo y Puebla reportan la mayor incidencia de percepciones negativas.

No tenemos un parámetro comparativo para saber si la CVRS y las CAD de los docentes de educación normal están en estas circunstancias por el contexto de crisis sanitaria, pero los resultados son claros en las afectaciones que se tienen, las cuales deberán corroborarse con estudios posteriores, para poder aquilatar cuánto afectó la CVRS y las CAD de los docentes de educación normal la pandemia y sus implicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2008). Cuestionario de salud SF-12. Recuperado de http://www.ser.es/wp-content/uploads/2015/03/SF12_CUESTIONARIO.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: [10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Botero, P., & Londoño, C. (2013). Factores psicosociales predictores de la calidad de vida en personas en situación de discapacidad física. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2),

- 125–137. Recuperado de <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/186/227>
- Bustamante, E., Bustamante, J., González, G., & Bustamante, L. (2017). Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo. *EDUMECENTRO*, 9(4). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n4/edu03417.pdf>
- de Araújo, E., da Costa, Q., Nunes, E., Mendes, E., & Borba, C. (2016). Variables relacionadas con la salud y calidad de vida entre distintas categorías de profesores. *Revista Ciencias de La Actividad Física UCM*, 17(1), 7–19. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Claudio_Borba-Pinheiro/publication/284419104_VARIABLES_RELACIONADAS_CON_LA_SALUD_Y_CALIDAD_DE_VIDA_ENTRE_DISTINTAS_CATEGORIAS_DE_PROFESORES_EN_UNA_LOCALIDAD_DE_LA_REGION_NORTE_DE_BRASIL/links/57877f8c08ae95560407a62c.p
- Giménez, J., & Morales, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *Posicionamientos Psicológicos y Mundo Actual*, 1(1), 143–154. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1399/1192>
- Gonzales, M. (2018). Percepción de la Autoeficacia Docente Colectiva en el Profesorado de una Universidad Pública Española. *CEUR Workshop Proceedings*, 2302(2). Recuperado de <http://ceur-ws.org/Vol-2302/paper2.pdf>
- Hernández, L., & Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 1665–2673. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Institu Municipal d'Investigació Mèdica. (2000). *Cuestionario de Salud SF-36 (versión 2) y Manual de puntuación de la versión española del Cuestionario SF-36*. IMIM. Recuperado de http://www.ser.es/wp-content/uploads/2015/03/SF36_CUESTIONARIOpdf.pdf
- Iraurgi, I., Póo, M., & Márkez, I. (2004). Valoración del índice de salud SF-36 aplicado a usuarios de programas de metadona. Valores de referencia para la comunidad autónoma vasca. *Revista Española de Salud Pública*, 78(5), 609–621. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v78n5/original4.pdf>
- Orley, J., & Saxena, S. (1996). La gente y la salud, ¿Qué calidad de vida? *Foro Mundial de La Salud*. 17, 385–387. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/55264/WHF_1996_17_n4_p385-387_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, R. (2017). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 17, 45–60.

- Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2779/2672>
- Pérez, S. (2017). Autoeficacia docente, en los profesores de la licenciatura de medicina, nutrición y enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Rafael Landívar [Rafael Landívar]. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/Perez-Silvia.pdf>
- Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesor universitario* (2a ed.). México: Alfaomega-Narcea Editores.
- Salazar, J., Torres, T., Beltrán, C., & López, A. (2016). Calidad de vida relacionada con la salud y obesidad en el personal docente universitario de Jalisco, México. *Actualización en Nutrición*, 17(3), 79–86. Recuperado de http://www.revistasan.org.ar/pdf_files/trabajos/vol_17/num_3/RSAN_17_3_79.pdf
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y Enfermería*, IX(2), 9–21. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v9n2/art02.pdf>
- Tonon, G. (n.d.). Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la Psicología Positiva. Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10. Recuperado de https://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_04.pdf
- Tonon, G. (2010). La utilización de indicadores de calidad de vida para la decisión de políticas públicas. *Revista de La Universidad Bolivariana*, 9(26), 361–370. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n26/art17.pdf>
- Urzúa, A. (2010). Calidad de vida relacionada con la salud: Elementos conceptuales. *Revista Médica de Chile*, 138, 358–365. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n3/art17.pdf>
- Vera, J., Bautista, G., De la Fuente, H., & Velasco, F. (2015). Calidad de vida en los profesores normalistas de Nuevo León, México. *Psicología Desde El Caribe*, 32(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n2/v32n2a02.pdf>
- Vilagut, G., Valderas, J., Ferrer, M., Garín, O., López-García, E., & Alonso, J. (2008). Interpretación de los cuestionarios de salud SF-36 y SF-12 en España: componentes físico y mental. *Medicina Clínica*, 130(19), 726–735. Recuperado de <http://public-files.prbb.org/publicacions/e92966f0-cead-012b-a7a8-000c293b26d5.pdf>
- Vizcaino, A., López, K., & Klimenko, O. (2017). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Katharsis*, 25, 75–93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6259836.pdf>

DINÁMICAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS NORMALISTAS DE LA BYCENES

Leyva Aguirre Agueda Guadalupe

Estudiante, séptimo semestre, Licenciatura en Educación Primaria

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

aguedala26@gmail.com (641) 1-02-28-41

López Rodríguez Iramsayd

Estudiante, séptimo semestre, Licenciatura en Educación Primaria

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

iramsayd03@gmail.com (641) 3-21-94-63

Peral Sánchez Graciela Isabel

Docente, colaboradora

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

gracielaperal25@hotmail.com (662) 1- 50-06-61

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Resumen

La siguiente investigación, surge con el propósito de conocer las estrategias de comunicación y colaboración que son utilizadas en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profesor Jesús Manuel Bustamante Mungarro, por los docentes y estudiantes de primer y séptimo semestre, en tiempos de pandemia, llevando las clases a distancia de manera virtual. Tiene la intención de mostrar un contraste entre los alumnos normalistas de los semestres mencionados, así como también identificar las ventajas y desventajas en relación a las estrategias empleadas. La investigación es de enfoque cualitativo, para realizar el análisis se llevó a cabo la implementación de una entrevista semiestructurada, la cual consta de cinco preguntas, donde solo una fue utilizada para su respectivo análisis. Para recabar la información participaron 30 estudiantes normalistas

pertenecientes a diferentes localidades del estado de Sonora, 15 correspondientes a alumnos de nuevo ingreso y 15 del último semestre. Como hallazgos identificados se destaca el uso de las herramientas tecnológicas en sus actividades académicas que contribuyen al logro de las competencias planteadas.

Palabras clave: Comunicación, colaboración, educomunicación, pandemia, educación a distancia, estrategias.

Planteamiento del problema

En la actualidad, el mundo se encuentra en circunstancias de grandes cambios, en donde es sustancial generar nuevos conocimientos apoyados de fuentes de la información y comunicación, tal es el caso del uso de las herramientas tecnológicas, las cuales facilitan el desarrollo de estrategias para el logro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación en México, a lo largo del tiempo ha efectuado la virtualidad como un medio significativo para el logro de los aprendizajes esperados, buscando contribuir a una educación integral, abarcando los retos que la sociedad actual propone. Derivado de lo anterior, tal como lo menciona la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), es preciso educar individuos que sean idóneos de adecuarse y adaptarse a diversas situaciones que puedan presentar durante su vida, en donde desarrolle y apropie un pensamiento de reflexión, creatividad y que pueda ser crítico, con la finalidad de solucionar problemas de una manera innovadora en colaboración con otros individuos, y así plantear estrategias para alcanzar un uso óptimo de los recursos virtuales.

Hoy en día, la sociedad se ha visto expuesta ante una pandemia global provocada por el coronavirus SARS-Cov-2, denominado COVID-19, el cual ha desencadenado un repentino cambio en la organización de las escuelas, tomando la decisión de llevar la escolaridad a los hogares para entrar en un distanciamiento social, como parte de los protocolos sanitarios que buscan mitigar los efectos del suceso.

Dicho acontecimiento ha retado a las autoridades educativas, haciendo indispensable la implementación de una diversidad de estrategias tecnológicas para contribuir a la comunicación y colaboración entre los diferentes participantes inmersos en el ámbito educativo, como los son los directivos, docentes, educandos, madres y padres de familia.

A lo anterior, dentro de este contexto de cambios y propuestas para la mejora, se ha hecho énfasis en la creación de ambientes virtuales para el aprendizaje, donde se establezcan lazos para la comunicación y la colaboración, como uno de los aspectos fundamentales en las prácticas educativas. Lo anterior, derivado de las problemáticas planteadas en esta nueva modalidad de trabajo, donde se limita la atención a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, ya sea por su contexto, situación económica, u otro factor que no le permite cumplir con su cometido, negando en ciertas situaciones el acceso al derecho del individuo de garantizar su preparación académica, infringiendo el Artículo 3º constitucional (SEP, 2017) el cual hace referencia a que todo individuo tiene derecho a recibir educación y el Estado será el encargado de

impartirla. Asimismo, “el principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad con equidad incluyente” (p. 23).

En relación a las demandas del Artículo 3º constitucional, el programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), menciona que “otro motivo fundamental que da razón de ser a las escuelas es el papel que deben jugar como igualadores de oportunidades en medio de una sociedad altamente desigual” (p. 33).

En ese sentido, a partir de las prácticas educativas por medio de la virtualidad, es significativo buscar las estrategias adecuadas para cumplir con el logro de los objetivos que plantean los currículos educativos. En respuesta a lo anterior, es trascendental que las escuelas creen espacios tecnológicos que tengan como objetivo promover al igual que de manera presencial una educación basada en valores que vaya en conjunto con la fraternidad con sus compañeros, la inclusión y la no discriminación (SEP, 2017).

A través de la educación a distancia, educación virtual o formación en línea, se deben cumplir los mismos objetivos que en la formalidad presencial, de acuerdo a la opinión de Williams-Bailey, De Peralta y Marín-Aparicio (2020), la educación a distancia con el uso de las tecnologías de la información y comunicación se caracteriza por tener como objetivo fundamental “la formación integral del estudiante a partir del desarrollo de su independencia y su autorregulación, con una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador” (p. 100).

Así pues, al implementarse este tipo de educación se debe considerar todos los sujetos en toda su extensión. Es por eso que el currículo deber ser flexible para que “cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de los estudiantes, y así pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial” (SEP, 2017, p. 83).

Marco teórico

Con el propósito de considerar las exigencias de la educación a distancia, algunas de las estrategias a las que deben recurrir tanto los docentes como los educandos son las que refieren a las dinámicas de colaboración y comunicación, mediante las cuales se desean establecer lazos efectivos de educomunicación, propiciadores de un trabajo colaborativo de calidad para el establecimiento y organización de tareas a distancia.

Para la comprensión del alcance de dichos planteamientos, a continuación se definen los conceptos involucrados, iniciando por el de comunicación, la cual puede ser definida de distintas maneras, en relación a las perspectivas de cada uno de los autores. Tal es el caso de Narváez-Montoya (2019), el cual afirma que “la comunicación es la condición existencial humana gracias al lenguaje. De él se desprende todo lo que tiene que ver con la sociedad, las instituciones morales, el significado, el sentido, el trabajo, la técnica, la ciencia, etc.” (p. 13).

Partiendo de lo anterior, se observa la importancia de la comunicación, puesto que mediante esta se establece un enlace basado en diálogo, que favorece aspectos, tales como el de la educación, dado que se manifiestan los saberes, y a su vez se refuerzan mediante la socialización. De acuerdo

con lo aludido por Narváez-Montoya (2019), el concepto referente a comunicación en educación se fusiona para recibir el nombre de educomunicación, el cual engloba el proceso de la socialización y el subjetivismo, como una asunción de los códigos comunicativos.

Es decir, el autor al hablar de educomunicación refiere al conjunto de estrategias que buscan construir una formación acorde a un uso crítico, participativo y activo, fomentando la motivación para el logro de resultados. Frente a lo que se expuso anteriormente, se puede incidir que debido al avance de las metodologías y sistemas de educación superior, los maestros, así como, los estudiantes están obligados a formarse en nuevas maneras de pensamiento y comunicación.

Partiendo de la importancia de la comunicación respecto a la modalidad de educación a distancia, surgen dinámicas que requieren de la colaboración; término que se relaciona estrechamente con el concepto anterior, permitiendo que exista la colaboración entre docentes y estudiantes, está definida según la SEP (2017) como:

La capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la construcción del sentido del “nosotros”, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad (p. 252).

Esta dinámica garantiza la práctica de una convivencia fortuita, favoreciendo el saber ser y hacer en conjunto con un grupo; dicho aspecto debe ser seguido y beneficiado a través de las situaciones normales establecidas y lo que corresponde a la nueva normalidad.

Como se mencionó anteriormente, es posible describir el concepto partiendo de distintas perspectivas, entre las cuales, se identifica el empleo de la colaboración como una estrategia de enseñanza, haciendo énfasis en que parte del trabajo en pequeños grupos de individuos heterogéneos en donde comparten un nivel de conocimiento similar y buscan fines comunes para el logro de actividades en conjunto, permitiendo la creación de espacios factibles para potencializar los aprendizajes y competencias de los sujetos.

Los términos mencionados, se encuentran ligados entre sí, contribuyendo al logro de una colaboración mediante el uso de una comunicación asertiva, dado en diferentes escenarios, tanto presenciales como de manera virtual, en la actualidad se establece el empleo de dichas estrategias partiendo de la repentina necesidad de la creación de redes mediante la educación a distancia. Para Juca-Maldonado (2016), “esta consta de una método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, medida por diversas tecnologías” (p. 107), considerada como una estrategia educativa; en este caso, fue una decisión basada en respuesta a la pandemia, provocada por el COVID-19, el concepto se define como la propagación mundial de una nueva enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 2010).

La educación a distancia permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes coincidan en el proceso de enseñanza aprendizajes, sin embargo, es factible para que mediante la utilización de dispositivos tecnológicos que permitan la comunicación, se creen acuerdos entre los participantes para la realización de sus respectivas tareas.

Dicha modalidad de trabajo es una opción flexible puesto que, gracias al desarrollo de las

nuevas tecnologías se ofrece una posibilidad de llevar a cabo el estudio sin estar de manera presencial en el aula. En relación a lo que mencionan Williams-Bailey, Peralta y Marín-Aparicio (2020), los nuevos avances en las tecnologías de la información y comunicación:

Han permitido un gran desarrollo en la educación a distancia pues ahora se incorporan diversos recursos y estrategias didácticas que permiten al estudiante obtener mejores conocimientos al tener la oportunidad de interactuar casi de forma directa con el profesor y con sus demás compañeros, a través de foros, sesiones de videoconferencias y plataformas de aprendizaje (p. 97).

Al realizar el análisis y comprensión de los conceptos anteriores, y de apreciar la problemática establecida, se plantea la necesidad de hacer una investigación sobre las nociones de los alumnos normalistas de primer y último semestre de la licenciatura en educación primaria sobre el impacto de la implementación de las dinámicas de comunicación y colaboración en el desarrollo y uso de estrategias en la modalidad de educación a distancia, provocado a causa de la pandemia.

Metodología

Al llevar a cabo la investigación se utilizó una metodología con corte cualitativo, que de acuerdo a Guzmán y Alvarado (2009), reúne las nociones del conocimiento fundadas en perspectivas constructivistas en relación a los significados de vivencias individuales, sociales e históricamente construidos; asimismo, en este enfoque el investigador consigue datos abiertos con el objetivo de desarrollar teorías a partir de estos, favoreciendo la comprensión de procesos específicos.

Con el fin de obtener información en relación a la temática expuesta, se aplicó una entrevista semiestructura de cinco cuestionamientos. Este tipo de entrevistas cuentan con una secuencia de temas y preguntas sugeridas, además, dentro de las mismas es importante contextualizar a los sujetos consultados al inicio y al finalizar, de igual forma es sustancial que se describa la situación, y se explique de forma breve el objeto de estudio de dicho instrumento (Álvarez-Gayou, 2003).

Para cumplir con la descripción, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual a través de distintas plataformas de videoconferencia, como Zoom, Google meet, entre otras, las cuales se video grabaron, lo anterior con la finalidad de realizar un registro de la información, para posteriormente agregarla al procesador de textos Word, logrando un archivo de cada uno de los instrumentos para ejecutar su análisis correspondiente.

Primeramente, se solicitaron datos en relación a su identificación personal, como la edad, años, sexo, lugar de procedencia, licenciatura que estudia y grado y grupo en el que se encuentra; lo anterior con el fin de reunir información para codificar a los participantes y mantener la confidencialidad de sus respuestas, y una organización en los instrumentos a analizar. Seguidamente, se presentaron cinco preguntas abiertas afines a la temática de estudio planteada. El procesamiento de las respuestas de cada uno de los cuestionamientos se llevó a cabo a través de una categorización abierta, donde los datos fueron procesados a través del Software Atlas.ti, con

la intención de ordenar la información a través de una red.

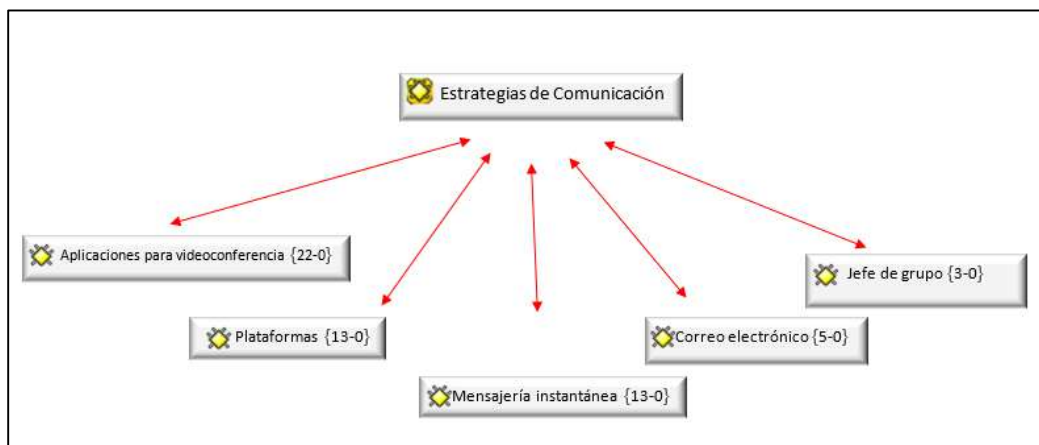
De acuerdo al análisis correspondiente, el estudio se enfoca al cuestionamiento número dos del instrumento: menciona las estrategias de comunicación y colaboración implementadas en los cursos, a través de la virtualidad, consiguiendo una gran cantidad de argumentos y manifestaciones de los 30 sujetos entrevistados que se analizan en el apartado que a continuación se presenta.

Resultados

Al efectuar el proceso de categorización abierta sobre la interrogante antes mencionada se generaron dos familias, la primera es titulada Estrategias de Comunicación, y la segunda es Estrategias de Colaboración, ambas se vinculan con las acciones que llevan a cabo los entrevistados en sus clases en la modalidad de educación a distancia.

Figura 1.

Red de categorías para la familia Estrategias de Comunicación



Fuente: Elaboración propia

De forma general, los entrevistados expusieron en sus respuestas que se requiere de mayor solvencia y capacidad en el uso de los recursos tecnológicos que intervienen en las estrategias para establecer una comunicación efectiva dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje.

Dentro de la familia Estrategias de comunicación, la categoría con mayor incidencia fue la de Aplicaciones para videoconferencia. Los educandos entrevistados manifestaban el manejo de diversas plataformas electrónicas, formas de organización, dinámicas, entre otras propuestas virtuales distintas a las actividades que se realizan de forma cotidiana. Un alumno comenta que *usualmente se utilizan plataformas digitales que permiten a los docentes poner actividades, dar anuncios y recibir trabajos de sus alumnos. También las aplicaciones de mensajería instantánea han permitido estar en constante comunicación a maestros y estudiantes, de igual manera se han implementado programas de video-llamada que cumplen la función antes mencionada (8-PRIM-7).*

La educación a distancia desde la virtualidad debe ser trabajada haciendo uso de estrategias que brinden una educación integral, siendo favorecida por las dinámicas de comunicación y la colaboración. En ocasiones, no se consideran las necesidades individuales de cada alumno, respecto a su nivel socioeconómico, falta de recursos tecnológicos o la organización del tiempo, por lo que no es posible focalizar todas las actividades planteadas por parte de los docentes, sin embargo, es importante considerar acciones y estrategias que incluyan a toda la comunidad estudiantil y seguir tomándolos en cuenta en cada ejercicio, ya sea por medio del desarrollo de actividades o la flexibilidad para la evaluación.

Otra de las categorías de esta familia es Plataformas, en la cual los alumnos realizan sus actividades y les permite establecer redes de conocimiento que fortalecen la comunicación entre pares, y el resto de la comunidad escolar, entablando una formación en la que desarrollan el trabajo colaborativo. Gran parte de la comunidad escolar está utilizando Moodle según Juca-Maldonado, Carrión-González & Juca-Abril (2020), es definida como una plataforma especializada en contenidos de aprendizaje, desde la planificación e impartición de los recursos hasta las estrategias de trabajo en grupo y colaboración de proyectos. Siendo la interactividad uno de los factores primordiales que conlleva al desarrollo de estrategias que permitan llevar a cabo las dinámicas antes mencionadas.

La Mensajería instantánea en esta modalidad ha tomado gran importancia en los espacios virtuales algunos ejemplos son WhatsApp y mensajes de texto, conformando otra categoría de relevancia, implicando al Jefe de grupo como mediador esencial en la comunicación para abordar las propuestas que los docentes y la institución desean notificar. Por lo que uno de los estudiantes menciona que *el jefe de grupo es uno de los líderes principales dentro del aula, puesto que él es el que nos informa acerca de todo lo que los maestros y la escuela quieren comunicarnos y hace que tengamos confianza para preguntar cualquier cosa* (14-PRIM-1).

Figura 2.

Red de categorías para la familia Estrategias de Colaboración



Dentro de las respuestas con mayor recurrencia dentro de la familia Estrategias de colaboración, la categoría con mayor incidencia fue el Trabajo colaborativo. Varios alumnos manifestaron que esta estrategia da soporte a la socialización de los aprendizajes y minimiza la carga académica. El cual, Osalde (2015), describe este como un proceso donde se comparten las responsabilidades y el conocimiento construido de manera grupal. Es sustancial fomentar dicha

dinámica dentro de estos espacios virtuales ya que es una táctica que “permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros” (SEP, 2017, p. 120).

A su vez, otra categoría de esta familia que presentó varias repeticiones entre los participantes es la de Google drive. Los colegiales argumentaron que mediante esta herramienta tecnológica pueden llevar a cabo el trabajo a distancia de manera sincrónica, llevando a cabo actividades académicas mediante una herramienta tecnológica que permite interactuar en tiempo real con los docentes y estudiantes, logrando trabajar de manera equitativa ofreciendo sus aportaciones en cada una de las actividades planteadas, Parrilla (como se citó en Vásquez, Méndez & Mendoza, 2015) menciona la necesidad de “realizar prácticas de aprendizaje colaborativo que inciten la motivación y participación del estudiante por medio de actividades que resalten su implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 184).

Discusión y conclusiones

El sistema educacional de México debe identificar y plantear un nuevo futuro considerando los retos que se han estado viviendo, los cuales posteriormente serán los nuevos desafíos en cuanto a planes y programas e infraestructura como ejemplo tenemos el suministro de equipos multimedia en todas las instituciones del país; la adquisición de servicios como internet y telefonía; la capacitación masiva de maestros y alumnos en el uso de plataformas educativas, y replantear lo qué hay que enseñar en la escuela, pues a pesar de que se habla que vivimos en la era digital, muchas personas no están del todo implicados en este mundo de la tecnología.

El docente tiene la función de ser guía y promotor de conocimientos, este debe estar a la vanguardia, en constante actualización para brindar una educación de calidad para sus estudiantes, debido a que el mundo es un organismo cambiante, que por lo tanto va sugiriendo la adaptación a las necesidades presentadas, lo mismo surge con los educandos, deben prepararse para la transformación de la práctica educativa.

A partir del análisis de los instrumentos aplicados a los estudiantes normalistas de la ByCENES, se pudo llegar a la conclusión de que están llevando a cabo una educación a distancia que permite a través de la virtualidad una efectuación de dinámicas de comunicación y colaboración de manera efectiva, haciendo uso de una diversidad de herramientas y recursos tecnológicos, por medio de estas propuestas curriculares, se atienden todas las variables que determinan la acción educativa optimizando la calidad de una educación compleja y creciente (García-Aretio, 2020).

Además, dicha investigación permitió observar un contraste en el desenvolvimiento de los estudiantes acorde a las herramientas y estrategias propuestas por la institución, analizando que los estudiantes normalistas de primer ingreso tuvieron mayores dificultades para la adaptación a esta nueva modalidad puesto que, no trabajaban con estos recursos en sus antiguas escuelas, a diferencia de los alumnos de séptimo semestre los cuales tienen la preparación y el conocimiento para utilizar dichas herramientas debido que, ya contaban con una experiencia académica en clases

- de México: Autor. Recuperado de
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Vásquez, M., Méndez, J. & Mendoza, F. (noviembre, 2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 171-187. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view>
- Williams-Bailey, L., De Peralta, M., & Marín-Aparicio, J. (octubre, 2020). Teoría y prácticas de aprendizaje de la educación a distancia. *Guacamaya*, 5(1), 97-108. Recuperado de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/guacamaya/article/view/1784>

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA VIRTUALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BECENESLP: ¿UNA MODALIDAD EMERGENTE

Sandra Del Carmen Aguilar Vargas

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante

sandrafrosthaddock@gmail.com

Karla Valeria Ayala Ruiz

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante

210298valeriaayala@gmail.com

Ana Laura Hernández Morales

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante

lauhernandez003@gmail.com

Línea temática 14. La Educación Normal en el contexto de pandemia. Vivencias y aprendizajes.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar, desde un enfoque cuantitativo, las percepciones de los estudiantes normalistas con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad a distancia, durante la pandemia provocada por el COVID-19. El estudio se desarrolló en el estado de San Luis Potosí, México entre el 10 de diciembre de 2020 y el 23 de enero de 2021 en el marco del aislamiento social.

La muestra por conveniencia no representativa de 25 alumnos del séptimo semestre dentro de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENESLP. Los participantes respondieron una encuesta realizada en la aplicación de formularios de Google, la encuesta se dividió en tres categorías analíticas: a) proceso de enseñanza, b) proceso de aprendizaje y c) percepciones de la educación a distancia y presencial.

La investigación tuvo el fin de dar a conocer una visión comparativa entre los aspectos de la modalidad presencial y a distancia, así como el nivel de dificultad que supuso la adaptación de las clases particularmente a lo largo de los últimos meses (agosto 2020 a enero 2021) de la contingencia sanitaria.

Palabras clave: Educación a distancia; Proceso enseñanza-aprendizaje, Educación Normal; COVID-19.

Planteamiento del problema

A causa de la contingencia sanitaria por el coronavirus (COV-2019), gobiernos de todo el mundo y particularmente el de México han tomado diversas medidas sanitarias que mitiguen la propagación del virus señalado, lo cual incluye confinamiento, uso de mascarillas y gel antibacterial, suspensión de actividades no esenciales como turismo o actividades recreativas, entre otras.

La educación sufrió un cambio repentino, empezando por cancelar la asistencia en las escuelas para después dar paso a la modalidad “educación a distancia”, por lo que docentes, alumnos, directivos, personal administrativo deben de continuar con sus roles escolares desde sus hogares y atender a las indicaciones de cada institución para continuar con el ciclo escolar 2020-2021.

Sin embargo, la educación a distancia no es algo que haya surgido de un momento a otro, pues de acuerdo al contexto de la educación superior, la educación a distancia y la virtualidad son prácticas que cuentan por lo menos con dos décadas de experiencia *in situ*.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), es una institución formadora de docentes con una tradición de 171 años, que hasta la fecha brinda una educación híbrida, es decir, antes de la pandemia ya ofrecía un servicio educativo que contemplaba la combinación de modalidades entre presencial y virtual para el proceso de enseñanza.

La educación a distancia que se ha empleado en la BECENESLP corresponde al uso de un campus virtual operado por la plataforma Moodle, donde específicamente la comunidad normalista realiza actividades diversas relacionados con su proceso de aprendizaje. Sin embargo, a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19, el uso de dicho campus ha desplazado en un 100% la modalidad presencial.

A partir de lo mencionado, el objetivo de esta investigación es identificar las percepciones de los estudiantes normalistas con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad a distancia dentro de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENESLP.

Marco teórico

La formación académica, por sí misma es capaz de adaptarse a las situaciones y recursos que se tengan disponibles, por ello tomando en cuenta el contexto en el cual se sitúa esta investigación, la situación de salud pública (pandemia por COVID-19), no ha sido un impedimento que frene el aprendizaje, pues ha significado una búsqueda de caminos para mantener la continuidad de la educación, como lo ha sido la modalidad virtual.

Entendiendo a ésta cómo una mediación pedagógica capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los sujetos involucrados sin encontrarse necesariamente en un mismo espacio, lo cual constituye una nueva perspectiva que involucra una mayor eficiencia en la labor educativa ante la sociedad.

Es posible que este concepto se considere relativamente nuevo, sin embargo, Alfonso (2003) hacen mención de que, la educación a distancia tuvo su aparición de manera formal en la ciudad canadiense de Victoria en el año 1938, cuya importante intervención tuvo lugar la "Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia". Haciendo su presencia hoy en día no tan novedosa, pero con un mayor auge en comparación con años atrás debido a las condiciones que han ido transformando la realidad de muchas personas alrededor del mundo, lo cual se atribuye a los recursos tecnológicos un papel fundamental dentro de lo que engloba la educación a distancia.

En consecuencia, así como cambia el mundo, de la misma forma lo hacen las percepciones de los individuos, en dependencia del papel que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje, es decir padres de familia, estudiantes o docentes, debido a la interrelación que tienen con lo que rodea a los miembros que lo conforman, en relación con la investigación se pretende obtener una comparativa entre dos miradas distintas, la educación presencial y la educación virtual a lo que, Mateos (2009) menciona:

[...] esta percepción que el alumnado posee de la institución escolar va a influir de forma directa e indirecta en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante como son su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y, en general, en su socialización (p. 4).

Por esta razón, es importante dar a conocer que la percepción que se tiene de las cosas, resulta ser más relevante de lo que parece, ya que no solo permite conocer la forma en que los otros perciben visualmente lo que les rodea, sino que también cómo menciona Vargas (1994) implica un “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p. 3) que nos ayudan a mejorar en este caso la enseñanza impartida por el docente pues en ella podemos visualizar la materia prima con la se conforman las evidencias y con ayuda de esta será posible el ordenamiento, clasificación y la elaboración de diferentes estrategias de enseñanza.

Del mismo modo, como se ha estado mencionando a lo largo del documento, todo se encuentra relacionado desde las implicaciones del lado cognitivo individual en cuanto al proceso y las

percepciones del modelo de aprendizaje, hasta las habilidades con las que cuenta cada uno, por lo que será fundamental tener en cuenta que, dentro de este ambiente estudiantil, en palabras de Infante:

[...]el enseñar y aprender es un proceso dialógico, en el que un agente (el maestro) ve y piensa en el otro (el estudiante) no como en un paciente, receptáculo de unos saberes, sino como un otro agente con el cual se equipara en unos contextos definidos (escenarios o contextos de enseñanza) y con el cual debe estar en perfecto acuerdo (2007, p.7).

Lo cual representa una de las partes más importantes que el docente debe considerar, los contextos y recursos que tienen los alumnos para la toma de decisiones en esta modalidad de trabajo a distancia para favorecer a la mayor parte del alumnado, sin perder de vista el sentido de la educación como tal.

Cabe mencionar, que los modelos de enseñanza y aprendizaje que cumplen una función de suma importancia para el ámbito escolar, son el medio que existe entre el docente y los alumnos, y viceversa, por lo que al ser un pilar del docente requiere de ciertas características para tener una buena aplicación posterior que permita el desarrollo integral de los alumnos.

Asimismo, citando a Rodríguez (2014, p. 6) describe que: “los modelos de enseñanza-aprendizaje se fundamentan en las siguientes variables: fundamentación teórica, proceso de diseño de la enseñanza que le es característico, desarrollo en el aula, papel que ocupa el docente y tipo de evaluación que promueve”.

De acuerdo a ello, es que es fundamental vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje a la educación a distancia, que por diversas razones no es posible mantener de la manera tradicional, sino que es necesario readaptar dichos procesos para obtener un mejor alcance de objetivos educativos, para lo que se requiere previamente conocer el concepto de educación a distancia como tal, para comprenderla y buscar la mejor selección en las formas de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a Peón (1998), la educación a distancia es una estrategia educativa basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos altamente eficientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, que permiten que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad de los estudiantes no sean factores limitantes o condicionantes para el aprendizaje. Sin embargo, no resulta ser del todo verdadero, debido a que en la actualidad si un estudiante no cuenta con un dispositivo móvil o acceso a Internet, resulta ser una limitante o barrera en su educación, debido a que no todos los alumnos cuentan con los mismos recursos para formarse en la modalidad virtual.

Definir educación a distancia nos permite conocer el medio en el cual se desarrolla o puede desarrollarse una estrategia didáctica, dado que los roles de cada agente educativo y las respuestas de los alumnos son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no todos los contextos son iguales o con las mismas necesidades y depende aquí del docente que tan preparado se encuentre en este ámbito como para hacer frente.

Existen percepciones, éstas se dirigen especialmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que es un término inseparable de la educación en todos los niveles, pues bien podría considerarse parte de la base de ésta como los alumnos y los maestros, ya que se busca, “ser ese agente provocador que obligue al estudiante a producir -no sólo a reproducir- conocimiento por sus propios medios, y a mantener vivo el ardor de la búsqueda” (Infante, 2007, p. 7), pero todo esto resulta ahora ser más complejo al no tener contacto directo con los alumnos y limitarlos a la comunicación por medios tecnológicos.

Es así como descubrimos un nuevo reto en la búsqueda de estrategias innovadoras que promuevan intervenciones de enseñanza más centradas y significativas para obtener aprendizajes puntuales, teniendo el mayor aprovechamiento de los llamados “tiempos muertos” que suelen darse en la modalidad presencial y que representan oportunidades de trabajo para los alumnos y el docente.

Metodología

La metodología de la siguiente investigación radica en el enfoque cuantitativo con ella se permite la recolección de datos, utilizando la medición numérica y la estadística (Hueso y Cascant, 2012) y al mismo tiempo favorecer el objetivo de la investigación, para la recogida de datos se utilizó como instrumento una encuesta digital que permite obtener información sobre una población muestra. Debido a la situación de distanciamiento social, la encuesta digital resulta ser la mejor opción, está constituida en formato Likert con una totalidad de diez ítems, misma que fue validada por expertos y posteriormente por pilotaje.

Haciendo uso de las herramientas tecnológicas actuales la encuesta fue elaborada en formularios Google y aplicada mediante correo electrónico, para su posterior respuesta. Las categorías analíticas empleadas para esta actividad fueron: a) proceso de enseñanza, b) proceso de aprendizaje y c) percepciones de la educación a distancia y presencial.

En cuanto a los sujetos informantes se contempló una muestra por conveniencia no representativa conformada por 25 estudiantes, mismos que fueron elegidos a partir de los siguientes criterios de inclusión:

1. Ser estudiantes regulares de la BECENESLP durante el ciclo escolar 2020-2021.
2. Cursar el séptimo semestre de la Licenciatura en educación Primaria en el grupo de 4° “A”.
3. Tener acceso a un dispositivo electrónico con acceso a Internet para realizar la encuesta.

Para el análisis de datos, en el caso de las tablas se utilizó la moda como medida de tendencia central para ubicar los resultados de la encuesta aplicada. En ese sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) define la variable de tendencia central *moda* como, “categoría o puntuación que se presenta con mayor frecuencia” (p. 292), es decir que más se repite en los datos obtenidos, y a partir de ello conocer qué tanto influye cada cuestión en la del alumnado de 4to año de la Licenciatura en Educación Primaria en BECENESLP.

Para la presentación de resultados se consideró hacerlo mediante tablas y gráficos a fin de facilitar su lectura.

Resultados

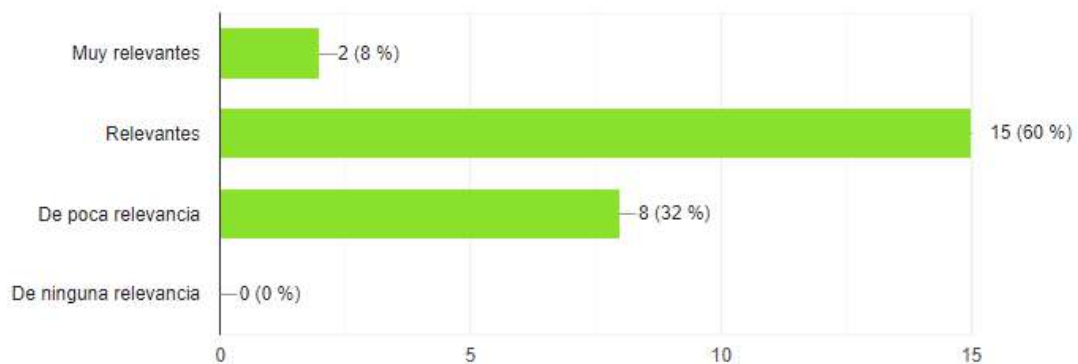
- Proceso de aprendizaje

El apartado de procesos de aprendizaje está conformado por tres ÍTEMS, enfocados a conocer cómo es que el aprendizaje ha llegado a los alumnos el cambio a la modalidad a distancia valorando el cambio tan repentino que supuso la contingencia sanitaria.

El primer enunciado se enfoca a las reuniones virtuales y la importancia que representa para el aprendizaje de los alumnos del cuarto año, donde el 8% de ellos considero que las reuniones virtuales son muy relevantes, mientras que 60% de los encuestados consideran que las reuniones virtuales son relevantes para su aprendizaje, y el 32% menciona que son de poca relevancia estas reuniones para lograr un aprendizaje:

1.-Son relevantes para mi aprendizaje las reuniones virtuales que me proporcionan mis catedráticos

25 respuestas



Gráfica 1.1. Resultados de la encuesta “Educación a distancia según los estudiantes normalistas”.

Fuente:

Autor.

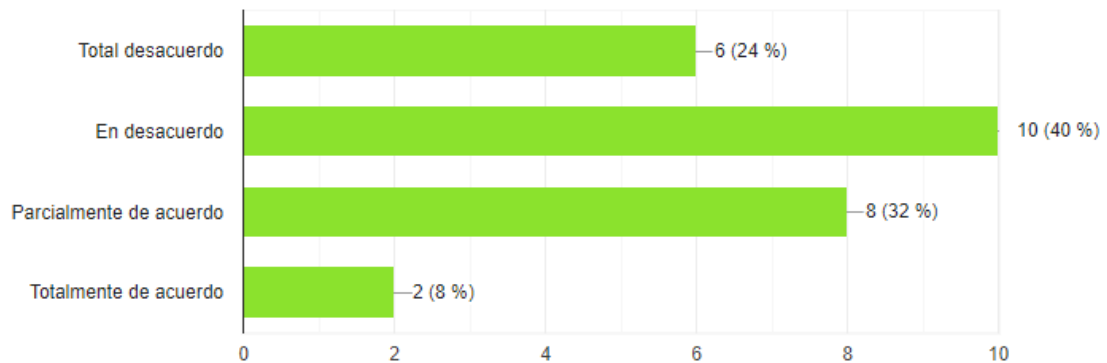
El siguiente ítem a analizar estuvo enfocado en comparar las dos modalidades a distancia y presencial para identificar si ambas proporcionan el mismo nivel de aprendizaje. En relación a esto los alumnos encuestados respondieron de la siguiente manera: el 24% de ellos están en total desacuerdo y 40% dice que se encuentra en desacuerdo, por lo tanto, se puede decir que 16 de los 25 estudiantes encuestados consideran que la modalidad a distancia les proporciona menos aprendizaje en comparación a la presencial.

Por otro lado, el 32% menciona que está parcialmente de acuerdo y el 8% está totalmente de acuerdo, a menos de la mitad de la muestra le parece parcial o de acuerdo el aprendizaje

adquirido.

2.-He recibido el mismo nivel de aprendizaje en la modalidad a distancia que en la presencial.

25 respuestas



Gráfica 1.2. Resultados de la encuesta “Educación a distancia según los estudiantes normalistas”.

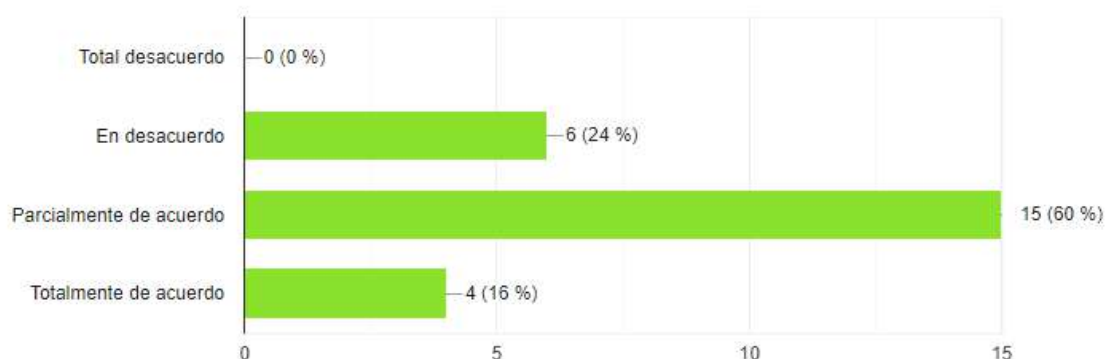
Fuente: Autor.

- **Proceso enseñanza**

Este apartado al igual que el anterior, constó de tres ítems cuyo fin fue conocer la forma en que se fue dando la adaptación con base al modelo previo que brinda la institución (BECENESLP) a sus estudiantes, es decir, la modalidad híbrido donde supone una unión complementaria de ambas modalidades abordadas en esta investigación, presencial y virtual, a lo que en gran medida se consiguió una respuesta satisfactoria en relación al hecho de si los estudiantes normalistas consideraban que gracias al modelo ya mencionado, tenían una mayor ventaja sobre la modalidad totalmente virtual, lo que resultó verdadero al realizar la encuesta y se puede apreciar en el siguiente gráfico, así como el cuestionamiento realizado:

1.-El método presencial-virtual brindado por la BECENE-SLP facilitó mi adaptación a la actual modalidad "educación a distancia".

25 respuestas



Gráfica 2.1. Resultados de la encuesta “Educación a distancia según los estudiantes normalistas”.

Fuente: Autor.

Siguiendo esta misma temática, se planteó a los alumnos normalistas que aspectos a lo largo de los últimos meses de educación a distancia han representado tanto un menor como un mayor impedimento en la formación, para los cuales se tomaron en cuenta las siguientes opciones:

- La interacción entre los sujetos de la comunidad estudiantil

- Los recursos tecnológicos
- Entrega de evidencias
- Participación en sesiones virtuales
- Desempeño durante las jornadas de prácticas

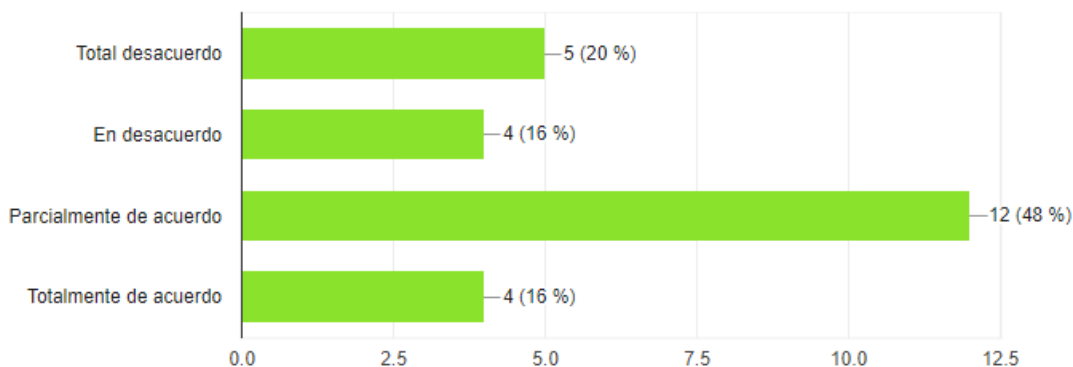
Donde la entrega de evidencias representó el menor de los impedimentos en la modalidad virtual a lo largo del ciclo escolar, en el cual concordó un 56% del total de alumnos encuestados; en comparación, el factor que significó el mayor impedimento durante la formación fue particularmente la interacción entre los sujetos de la comunidad estudiantil, ya sea por razones sociales o emocionales, esta opción representó al 60% del total, lo que lleva a pensar en lo importante que resulta la comunicación directa con otros compañeros, es decir las relaciones interpersonales juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Percepciones

Este último apartado se enfoca en describir las percepciones de los alumnos normalistas basadas en su experiencia con la modalidad "educación a distancia" a partir de cuatro ítems. Como resultados de este apartado, se obtuvo que el 48% de los estudiantes normalistas están parcialmente de acuerdo en que les resultó difícil el adaptarse al nuevo ritmo de trabajo al cual los orilló la modalidad "educación a distancia" en comparativa con un 16% de los estudiantes que muestran estar en desacuerdo. Lo cual podemos apreciar en el siguiente gráfico:

1.-Me resultó difícil adaptarme al nuevo ritmo de trabajo a distancia.

25 respuestas



Gráfica 1.2. Resultados de la encuesta “Educación a distancia según los estudiantes normalistas”.

Fuente: Autor.

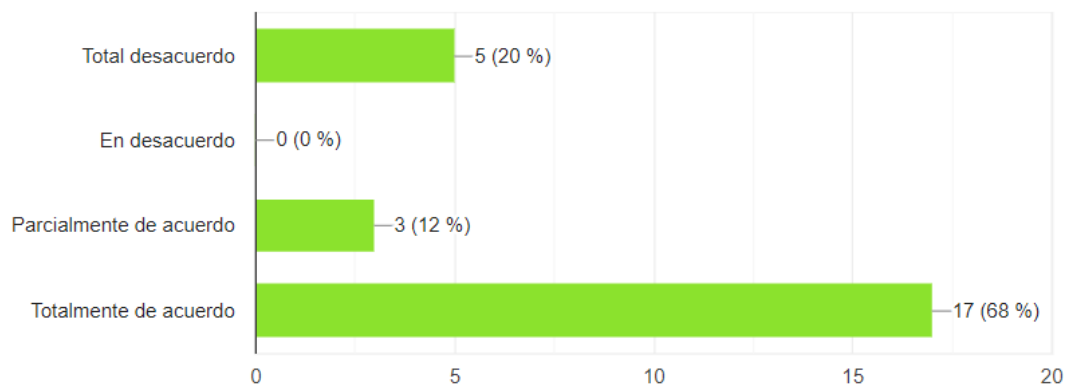
Si bien, para el ámbito educativo sean alumnos, maestros, personal de apoyo, etc., el distanciamiento social y la cancelación de sus actividades rutinarias les trajo un gran cambio, se pudo percibir que el 84% de los alumnos normalistas echan de menos la interacción entre compañeros, el 44% la rutina de trasladarse a la institución, el 36% la interacción directa con el docente y los espacios de aprendizaje, respectivamente; lo que representa una amplia diferencia entre los factores más significativos para los estudiantes durante su formación.

A pesar de que esta modalidad se vea involucrada en la educación, cabe mencionar que tiene aspectos favorables dentro de su práctica, ya que, de acuerdo a la encuesta realizada, la flexibilidad de horarios resulta ser el mayor beneficio (76%) que describen estar experimentando los estudiantes normalistas y con una igualdad en cuanto a porcentajes el ritmo de trabajo y la distribución de trabajos y tareas resultan ser las menos favorables para esta modalidad virtual.

Si bien para todos los estudiantes normalistas resulta un reto en su educación la modalidad a distancia, para un estudiante que cursa su último año escolar se añaden algunas otras con motivo de su próxima obtención de grado, es por ello que uno de los aspectos relevante a rescatar era saber si esta modalidad a implicado obstáculos en la elaboración del documento necesario para su obtención de grado, partiendo de lo anterior se les cuestionó lo siguiente a los encuestados:

2.-La educación a distancia ha implicado mayor complejidad en la elaboración de mi documento de titulación.

25 respuestas



Gráfica 1.2. Resultados de la encuesta “Educación a distancia según los estudiantes normalistas”.

Fuente: Autor.

A raíz de este cuestionamiento se obtuvieron resultados que describen que el 68% de los alumnos normalistas están totalmente de acuerdo en que la educación a distancia ha implicado mayor complejidad en la elaboración del documento de titulación, mientras que el 12% refirió estar parcialmente de acuerdo y 20% totalmente en desacuerdo.

Discusión y conclusión

El haber organizado el instrumento por apartados resultó bastante útil, puesto que se logró realizar un mejor análisis individual y posteriormente conjuntar los tres ejes de modo que rescatamos que si bien la actual situación de salud representó un gran cambio, no sólo en términos de formación estudiantil, sino también en lo laboral, lo social y en algunos casos emocional. Sin embargo, el ámbito escolar ha sido uno de los campos que más se vieron afectados debido a que no se puede mantener clases en el aula, por lo que se han ido implementado nuevas estrategias a la distancia y la virtualidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que al menos el 50% de los estudiantes normalistas ha presentado alguna dificultad durante la modalidad de educación a distancia y la virtualidad, principalmente relacionadas a la ausencia de la interacción con otros compañeros, con sus docentes y porque representa una menor motivación estar simplemente al frente de una pantalla.

Mientras que casi el 70% de los estudiantes manifestó estar enfrentando dificultades para la realización de su documento de titulación, misma que tiene relación con el cambio de modalidad en el trabajo, el desarrollo de las prácticas profesionales y las asesorías con sus directores de documento de titulación.

Cabe mencionar que la enseñanza impartida a través de los recursos tecnológicos no sólo tiene factores negativos, pues ha significado también una nueva oportunidad de aprendizaje considerando que, a lo largo de su formación profesional, los estudiantes normalistas han llevado cursos relacionados con el uso de las TIC, esto según lo dispuesto por la DGESE (2012): emplea las tecnologías de la información y la comunicación”, aspecto que ha sido de gran valor para dar ese paso de adaptación a la modalidad completamente virtual.

Con este análisis, se brindan un panorama que permita comprender que el proceso de adaptación a la educación a distancia y la virtualidad ha sido una tarea compleja, particularmente en la educación superior ha limitado la interacción académica, sin embargo, también esta situación se ha convertido en una oportunidad para fortalecer las competencias profesionales y genéricas señaladas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria y al mismo tiempo nos convierte en testigos de una experiencia inédita e histórica para el Normalismo mexicano.

REFERENCIAS

- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, p. 3-4. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es
- DGESPE, (2012). Perfil de egreso de la educación normal. Plan de estudios 2012. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/perfil_de_egreso
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hueso, A. y Cascant, J. (2012). Cuadernos de investigación en procesos de desarrollo. Metodología y técnicas cuantitativas en investigación. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf
- Infante, G. (2007). Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112600003.pdf>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19. Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1
- Peón, R. (1998). La educación a distancia: la modalidad educativa que posibilita eficazmente la educación continua. EDUCADIS. Recuperado de: <http://white.lim.ilo.org/spanish/260ameri/oitreg/actividad/proyectos/actrav/edob/materia1/pdf/archivo18.pdf>
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo enseñanza, aprendizaje y evaluación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331431248005>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

EL AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN TELESECUNDARIA

Litzy Jeronimo Valle
jlizty181@gmail.com

Karen Jacqueline Martinez Barreda
kjacquelineb2008@gmail.com

Jhovanni Carlos Martinez Hernandez
jhovamartz@gmail.com

Escuela Normal “Profr. Darío Rodríguez Cruz”

Línea temática

La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

La Escuela Normal “Profr. Darío Rodríguez Cruz”, ubicada en Acatlán de Osorio, Puebla, ha dado un giro de 360° sobre el desarrollo de actividades escolares, durante la pandemia (COVID-19), ya que asumidos el papel de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, y el de docentes en formación. Al presentarse la educación virtual como vía alternativa en la práctica docente, empleamos el aula invertida como estrategia de enseñanza, sustentada por la Teoría Conectivista (Siemens 2004), dando continuidad al compromiso de enseñar y desarrollar conocimientos en los estudiantes de 3er. año de telesecundaria en las jornadas de práctica profesional.

La investigación cualitativa con método narrativo, contribuye al diagnóstico de la tesis de la propia práctica; realizada del 10 de noviembre-18 de diciembre del 2020. Se plantean experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia de alumnos, tutores de grupo y docentes en formación de telesecundaria. Con el objetivo de analizar el impacto del aula invertida en la educación en tiempos de pandemia en escuelas telesecundarias de la mixteca poblana, asignadas a la práctica docente. El aula invertida representa una estrategia de enseñanza que promueve el uso de herramientas digitales como celular, laptop o internet.

Palabras clave

Estrategia de enseñanza, práctica docente, aula invertida, Conectivismo, educación virtual, educación telesecundaria.

Planteamiento del problema

Las condiciones en que los docentes en formación de la Escuela Normal “Profr. Darío Rodríguez Cruz” realizaron la práctica docente en las escuelas telesecundarias fue a través de la educación virtual, se enviaron las planeaciones didácticas y anexos (hojas de trabajo y recursos audiovisuales) a los alumnos estableciendo comunicación con ellos a por medio de WhatsApp y llamadas telefónicas, de igual manera sucedió con los docentes titulares de grupo, lo cual limitó la interacción alumno-docente ocasionada por interferencias de la señal de teléfono y de internet. Esto por la ubicación geográfica en que se encuentran ubicadas las escuelas telesecundarias consideradas en el estudio.

Las tres escuelas telesecundarias consideradas para el desarrollo de la investigación de corte cualitativo, son: "Ricardo Cruz Reyes", ubicada en la comunidad de Santo Domingo, Tonahuixtla, Puebla, con 3 alumnos de 3er año; "Pericles" ubicada en la comunidad de Atopoltitlan, Tehuizingo, Puebla, con 9 alumnos de 3er año; y “Aquiles Serdán” ubicada en la comunidad de San Antonio Chiltepec, Guadalupe, Puebla, con 10 alumnos de 3er año. Como parte del trayecto de la Práctica Profesional en quinto semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, se efectuó la jornada de práctica docente realizada en el periodo que comprende del 10 de noviembre al 18 de diciembre del 2020, en la cual se trabajó el aula invertida como estrategia de enseñanza, por motivo de la contingencia sanitaria ocasionada por el SARS COV-2 y que ha afectado la educación presencial recurriendo a las clases virtuales.

Se tomó en cuenta una muestra de 22 alumnos de edades diferentes, entre los 13 y 14 años, donde se aplicó una encuesta socioeconómica para diagnosticar la situación actual respecto a cómo están atendiendo sus clases, con qué dispositivos cuentan para establecer comunicación, identificando: que no todos los alumnos cuentan con un dispositivo móvil para responder a la comunicación que se da en el grupo de WhatsApp; la mayoría de los alumnos se ve en la situación de no realizar algunas actividades debido a que no las entienden o porque no tienen tiempo, ya que se dedican a trabajar en el campo, dejando sus actividades escolares para después.

Con el objetivo de analizar el impacto del aula invertida en el nivel de Telesecundaria en tiempos de pandemia se realiza las preguntas de investigación: ¿Cuál es la importancia del uso del aula invertida como estrategia de enseñanza en el nivel de Telesecundaria en tiempos de pandemia?, ¿Cómo es la relación alumno-docente al aplicar el aula invertida? y ¿Qué impacto tiene en los estudiantes el aula invertida desde la experiencia?

Con la investigación realizada se espera reflexionar sobre nuestra práctica e intervención docente en la educación Telesecundaria en la modalidad de educación virtual, mejorando el diseño de la planeación didáctica y atender las necesidades implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la telesecundaria, considerando el contexto para realizar adecuaciones en la práctica docente y lograr aprendizajes significativos. Así también desarrollar la competencia profesional del perfil de egreso *Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la telesecundaria, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos* y plantearlo en la Tesis de la propia práctica como modalidad de titulación al término de la licenciatura.

Dentro del documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica 2018*, se plantea que estos serán referentes del desempeño que se requieren en las escuelas de educación básica que permitan la mejora de la práctica docente presentándose en cinco dimensiones que expresan las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere para tener un desempeño eficaz, por eso se pretende desarrollar el perfil del docente que conoce a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada. (SEP, 2017). El análisis se orientará a partir del siguiente planteamiento ¿Cómo favorecerá el aula invertida el proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia en escuelas telesecundarias de la mixteca poblana? Como el alcance de esta investigación.

Marco teórico

El Conectivismo, base para la educación virtual.

Elevar el nivel educativo de los alumnos de telesecundaria a través de diversas actividades que favorezcan su aprendizaje, convirtiéndose así en alumnos autónomos es lo que todo docente frente a grupo busca lograr en sus alumnos. Por lo cual una de las teorías que más impacto ha tenido en el campo de la educación es la Teoría del Conectivismo, definido como una teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens, 2004), por tanto, se puede entender la emergencia de esta nueva tendencia en un contexto social caracterizado por la creación de valor económico a través de redes de inteligencia humana para crear conocimiento. Lo anterior contribuye a la configuración de un nuevo escenario, donde la tecnología juega un rol significativo, la antigua estructura de la era industrial se transforma en una sociedad donde “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje”. Siemens (2004) indica que algunas teorías tradicionales del aprendizaje, tales como el Conductismo, Cognitivismo, y Constructivismo, tienen limitaciones porque estas teorías fueron desarrolladas en un tiempo cuando la tecnología no había tenido impacto en el aprendizaje al nivel que hoy lo hace. De hecho, estas teorías fueron desarrolladas cuando el conocimiento crecía más lentamente. En cambio, en nuestros días, el conocimiento está creciendo a un ritmo dramáticamente superior. Algunas tendencias en el aprendizaje desde la perspectiva del Conectivismo describen que quienes aprenden hoy transitan a través de diferentes campos laborales y de especialización durante su vida y, en consecuencia, el aprendizaje ocurre de diferentes formas y escenarios. Debido a lo anterior, el aprendizaje es descrito como un proceso, y hay una relación estrecha entre él y las tareas que se realizan en el lugar de trabajo, luego organizaciones e individuos son concebidos como identidades de aprendizaje.

Siemens (2004) ha definido los siguientes principios del Conectivismo:

- El aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.

- Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

La práctica docente en la educación telesecundaria en tiempos de pandemia.

Ante la situación actual que no solo México enfrenta, sino toda la humanidad a nivel mundial ocasionada por el nuevo coronavirus SARS COV-2, el uso de estrategias didácticas durante la práctica docente en Escuelas Telesecundarias en tiempos de pandemia, ha tomado gran relevancia debido a que para los alumnos no es la mejor opción, esto por la sobrecarga de tarea que han tenido, el contexto y las condiciones en el que se encuentran. Haciendo un análisis, la didáctica es el arte que dirige y orienta eficazmente el proceso educativo a través de métodos, recursos y diálogos pedagógicos, utilizados para generar dinámicas educativas que proporcionen un buen desempeño, un aprendizaje significativo en los estudiantes y para alcanzar o lograr un objetivo educativo. (Uribe, C. E. V., Boom, A. M., & Montoya, E. V. 2008) Las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes han sido diseñadas en función de desarrollar y enseñar conocimientos en los alumnos ante la educación virtual que se desempeña. El dilema de esta situación es que el cambio de una modalidad a otra fue muy repentino, ya que el plan y programa de estudios para la educación obligatoria (educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato/preparatoria) y la educación superior (universidades y escuelas normales) fue diseñado para una modalidad de educación presencial, lo cual origina tomar un camino diferente, camino el cual muchos docentes no conocían, en donde se diseñan estrategias para trabajar en casa, pero con la incertidumbre de que si realmente va a resultar como se espera.

El aula invertida como estrategia de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza siempre estarán a la orden del día ante el campo de la educación, pues dan soporte al desarrollo del proceso educativo. El impacto del aula invertida como estrategia de enseñanza utilizada en la educación virtual es analizado sobre cómo favorece en la educación virtual en escuelas telesecundarias de la mixteca poblana a través de las experiencias vividas durante la jornada de práctica docente.

¿Qué es el aula invertida? El término aula invertida fue introducido inicialmente por Barbara Walvoord y Virginia Johnson Anderson en 1998. Estas docentes propusieron un modelo en el que los estudiantes tendrían un primer acercamiento con el material de clase antes de asistir a clase. Presentaban la información a los alumnos en forma de ensayos, cuestionarios y otros recursos didácticos, para que estos la comprendieran, la sintetizaron y la debatieron posteriormente en clase.

En el año 2000, a Platt, Treglia y Lage se les ocurre incorporar en sus clases de Economía videoconferencias, presentaciones y otras herramientas de tecnología multimedia para explicar los contenidos antes de ser tratados en el aula. En 2007, los profesores de Química, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dieron el gran salto para darle forma al flipped classroom. Por eso, a estos docentes del Woodland Park High School. A Bergmann y Sams comenzaron a subir a internet las lecciones con un software para grabar sus clases en Powerpoint para que los estudiantes que no habían asistido pudieran continuar en modo semipresencial.

El modelo se fue perfeccionando hasta hacerse viral. Al crecer el interés de otros docentes, pronto se dieron cuenta de que los vídeos y los podcasts para reproducir fuera del aula les permitían sacar mejor provecho al tiempo real de la clase, actualmente debido a la situación por el SARS COV-2 la modalidad presencial del sistema educativo se vio en la necesidad de

implementar otras estrategias de enseñanza, el aula invertida fue una de ellas debido a su metodología.

La educación invertida es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado. Se trata, básicamente, de transferir el trabajo y determinados procesos de enseñanza y aprendizaje fuera del aula; implica crear un ambiente de aprendizaje colaborativo en la clase. El innovador modelo pedagógico, se vale del sistema de aprendizaje semipresencial o mixto como una evolución del sistema educativo convencional o clase tradicional. *Las clases promueven el diálogo, la cooperación y el pensamiento individual y libre.* El sistema estimula la creación de nuevas ideas.

Fundamentos del aula invertida.

Entornos de aprendizaje. Este modelo se desarrolla sobre estos 4 pilares del aprendizaje: el entorno flexible, la cultura de aprendizaje, el contenido intencional y el educador profesional.

1. **Entorno flexible:** Es el ambiente propiciado por los docentes en el que los alumnos escogen cuándo y dónde aprender.
2. **Cultura de aprendizaje:** La cultura de aprendizaje es la que se centra en el modelo de instrucción enfocado en el alumno y en su participación activa en el proceso.
3. **Contenido intencional:** Estos contenidos están adaptados a los objetivos de la materia y están orientados a la comprensión de conceptos y a mejorar el aprovechamiento del tiempo de clase.
4. **Educador profesional:** Los educadores deben concentrarse en la evolución de los alumnos, en el aporte de retroalimentación y en la evaluación durante todo el proceso de aula inversa.

Metodología

Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentan. Se centran en “narrativas”, entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente (Sampieri, 2014).

El diseño narrativo cualitativo es la metodología empleada para esta investigación, para lo cual se desarrollaron los siguientes pasos:

Iniciamos con el planteamiento del problema, a partir de identificar y entender cuál es la problemática a investigar, diseñar preguntas de investigación que den apertura a toda la investigación y de definir el objetivo a alcanzar. Una vez realizado esto se seleccionó el contexto y los participantes, la asignación de las escuelas telesecundarias de práctica fue realizada por el docente responsable del trayecto de la práctica profesional, así mismo el grado que se atendió fue designado por la escuela de práctica, cabe mencionar que ya habíamos realizado el diagnóstico de dicha escuela durante la jornada de práctica anterior que por la contingencia se vio interrumpida, esto permitió que regresáramos a la misma escuela, pero con un grado diferente.

En cuanto a la recolección de los datos, se recogió la información de los participantes considerando sus experiencias y emociones, con el instrumento de la entrevista, cada una enfocada a distintos actores, una para el alumno de telesecundaria, otra para el docente titular del grupo y la última para el docente en formación, dichas entrevistas toman en cuenta la experiencia del participante ante la educación virtual y el uso del aula virtual como estrategia de enseñanza. Proseguimos a transcribir la narrativa, tomando en cuenta las entrevistas aplicadas a los alumnos, docentes titulares y docentes en formación, se realizó un escrito narrativo plasmando las respuestas que se obtuvieron en cada una de ellas tomando en cuenta las experiencias de los participantes.

De esta narración se explora el significado de las experiencias, ya que es importante que sea analizada para dar mejor comprensión e interpretación a lo que nos han dado respuesta. Analizada la narración, continuamos a concebir una primera historia general, en donde hemos considerado las experiencias, perspectivas, la participación y las posibilidades al acceso a internet de los distintos participantes al hacer uso de dicha estrategia de enseñanza. Una vez de haber terminado el borrador se prosiguió a identificar el significado de las experiencias narradas por los participantes desde la perspectiva de la teoría del Conectivismo. Por último se ensamblaron las narrativas para la versión final de la historia que contempla conjuntamente las experiencias de los participantes, tomando en cuenta los borradores anteriores que incluyen la narrativa 1 Alumnos de la Escuela Telesecundaria, la narrativa 2 Docentes en formación y la narrativa 3 Docentes titulares de grupo.

Resultados

Al presentarse la educación virtual como vía alternativa para la educación, se empleó el aula invertida como estrategia de enseñanza para dar continuidad al compromiso de enseñar y desarrollar conocimientos en nuestros estudiantes. Por lo cual se narran las siguientes experiencias:

Narración de los estudiantes de telesecundaria.

Al realizar la entrevista a cinco de los estudiantes de tercer grado sobre su experiencia al trabajar por medio de la aplicación de WhatsApp pude percatarme que a tres de los cinco entrevistados se les facilitó utilizar la aplicación ya que sí contaban con un dispositivo móvil y con señal telefónica, a uno de los cinco estudiantes solo en ciertas ocasiones presentaba problemas ya que a veces no podía realizar recargas para mantener comunicación, al quinto estudiante entrevistado mencionó que tenía dificultades en algunas veces ya que el teléfono celular con el que contaba no era propio, sino de un familiar que le informaba sobre las actividades a realizar; por ello se optó por realizar llamadas telefónicas para proporcionar las indicaciones a los estudiantes aunque no contarán con saldo disponible o no fuera propio el dispositivo, se realizaban llamadas a ciertas horas para informar sobre las actividades a realizar y así se tuvo una comunicación fluida con los estudiantes, sin embargo, los alumnos mencionan que las explicaciones siempre fueron comprensibles, gracias a la disponibilidad y buena comunicación que se tuvo, sin embargo el trabajo colaborativo no se desarrolló debido a la variedad de disponibilidad con la que contaban los estudiantes para conectarse, ya que algunos trabajaban, iban al campo o realizaban otras actividades fuera de las académicas.

Narración de los docentes en formación.

Al comenzar las jornadas de práctica, la primera dificultad que se diagnosticó para poder comenzar la estructuración de las estrategias didácticas que se usarían con el grupo, fue que el contexto en el que se encuentran las aulas es rural y el acceso a internet y medios de comunicación está muy limitado, por lo que se estableció con los docentes titulares y alumnos que los medios de comunicación serían vía WhatsApp y llamadas telefónicas; se eligió implementar el aula invertida por las condiciones en las que actualmente se encuentra la educación en el mundo.

La pandemia cambió la vida en un abrir y cerrar de ojos, no estábamos preparados para los cambios tan drásticos que se enfrentaron, ni docentes, ni los padres de familia y mucho menos los alumnos de las distintas telesecundarias, al aplicar el aula invertida para desarrollar los contenidos de español, matemáticas, ciencias e Historia, fue un proceso que requirió de perseverancia por parte de los docentes y responsabilidad por parte de los padres de familia y alumnos ya que accedieron al uso de los medios de comunicación y respondieron de buena manera entregando las actividades planteadas realizadas con el apoyo de los padres de familia, el problema detectado fue la autorregulación en el aprendizaje de los alumnos y la deficiencia de la conexión de internet.

Narración de los docentes titulares de grupo.

Tres docentes titulares de grupo, cada uno de una escuela telesecundaria diferente, quienes estuvieron observando la práctica del docente en formación, motivo por el cual identificaron y mencionaron aspectos esenciales, tales como qué:

Los docentes en formación utilizaron el aula invertida como estrategia de enseñanza, para lo cual realizaron modificaciones en la planeación, los docentes titulares de grupo consideran a esto como “muy bueno ya que les facilita a los estudiantes comprender las actividades que van a realizar”, así mismo un docente dijo lo siguiente, “el aula invertida es la estrategia más adecuada para la nueva modalidad que se está trabajando, sin embargo, es muy difícil aplicarla en la escuela telesecundaria de la comunidad debido a la falta de internet o dispositivos”. *La Teoría del Conectivismo contribuye a la configuración de un nuevo escenario*, donde la tecnología juega un rol significativo, tal como podemos observar en la educación telesecundaria.

Al situar el aprendizaje en el entorno del alumno, se desarrollaron los fundamentos del aprendizaje, los cuales reflejan lo siguiente:

Entorno flexible: Es el ambiente propiciado por los docentes en el que los alumnos escogen cuándo y dónde aprender. Se necesita de flexibilidad por parte del profesor para que el contenido sea asimilado al ritmo del alumno, permitiendo tiempos de aprendizaje más amplios y evaluaciones adaptadas al aula invertida y a sus actividades.

Cultura de aprendizaje: La cultura de aprendizaje es la que se centra en el modelo de instrucción enfocado en el alumno y en su participación activa en el proceso. Durante el tiempo de clase, el profesor hace que los estudiantes profundicen y compartan con otros sus inquietudes, dudas y hallazgos.

Contenido intencional: El contenido intencional se refiere a las lecciones basadas en el modelo FLIP que los educadores preparan. Estos contenidos están adaptados a los objetivos de la materia y están orientados a la comprensión de conceptos y a mejorar el aprovechamiento del tiempo de clase.

Educador profesional: Los educadores deben concentrarse en la evolución de los alumnos, en el aporte de retroalimentación y en la evaluación durante todo el proceso de aula inversa.

En conjunto, los fundamentos del aprendizaje en el aula invertida resaltan el escenario en el que se enriquece el quehacer docente, para el cual es necesario autoevaluarse a sí mismo sobre el desempeño como docentes frente a grupo, ya que esto propicia las pautas necesarias para reformular la práctica docente, y así poder efectuar los cambios necesarios tomando en cuenta las necesidades e intereses del alumno.

Discusión y conclusiones

La pandemia cambió a todo el mundo al aislarnos socialmente, dejando de mostrar afecto físico, tareas que estábamos acostumbrados a realizar día con día, como ir al trabajo o a la escuela. Entre todo esto, el mundo de la educación se vio afectado tanto para los estudiantes como para nuestra labor y práctica docente, dejándonos sin el espacio en las aulas, herramientas y métodos con las que estábamos acostumbrados a enseñar. La situación actual de la educación nos pone frente a un computador o dispositivo móvil, planeando clases para trabajar en una modalidad virtual en donde los estudiantes se ven agobiados por las tareas que realizan en casa, como las que les hacen llegar sus profesores por medio de un mensaje vía WhatsApp. El aula invertida ha sido la estrategia de enseñanza en la que mejores resultados se han obtenido durante las jornadas de práctica docente en escuelas telesecundarias de la mixteca poblana, ya que la comunicación asincrónica con los alumnos posibilitó nuestra intervención docente para obtener los aprendizajes esperados del plan y programa de estudios.

De acuerdo a los resultados obtenidos por parte de los estudiantes, la intervención docente que se tuvo fue significativa, ya que el trabajo no fue de manera on-line sino virtual, lo que les permitió realizar sus actividades de manera flexible, adaptándose a su disponibilidad de tiempo y necesidades, mientras las indicaciones y retroalimentaciones se dieron mediante llamadas telefónicas para una mejor comunicación e interpretación de la información.

Tras haber utilizado el aula invertida como estrategia de enseñanza en la modalidad de educación virtual, derivada de la pandemia ocasionada por el virus SARS COV-2 se obtuvieron los siguientes resultados:

- ❖ El aula invertida es apta para utilizarse en la educación virtual, ya que posiciona al alumno como un personaje activo el cual monitorea y regula su aprendizaje, en pro de una mejora.
- ❖ La educación virtual ha sido una opción educativa durante la contingencia sanitaria y ha resultado una efectiva alternativa en los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales, tomando en cuenta los aprendizajes esperados en los contenidos de telesecundaria.
- ❖ Las actividades extraescolares que realizan los alumnos de las telesecundarias interfieren en su proceso de aprendizaje, ya que se les complica enfocarse en sus tareas cuando realizan labores en el campo o se encuentran trabajando.
- ❖ Para que se de una buena relación de comunicación e interacción entre el alumno y docente al aplicar el aula invertida, es necesario contar con una buena conexión a internet, aunado a esto el tener acceso a un dispositivo digital, ya que si no se cuenta con esto, la comunicación puede verse como deficiente.
- ❖ El aula invertida es un área de oportunidad para favorecer al aprendizaje del alumnado, esto a través de brindar a los alumnos las herramientas y recursos necesarios para que mediante su pensamiento crítico y creativo sea capaz de construir los insumos para potenciar su aprendizaje.
- ❖ La relación del alumno-docente al aplicar el aula invertida como estrategia de enseñanza debe reforzar una buena comunicación, ya que es esencial para establecer el diálogo y que el alumno se sienta en confianza para atender a sus dudas e inquietudes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Arlines Josefina Rodríguez Rodríguez, D. M. (24 de noviembre de 2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. 6, 73-85. Venezuela: REDHECS. [consulta 21/12/2020].
- Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, posibles limitaciones.* (2021). Umce.Cl. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/39/pdf> [consulta 21/12/2020].
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2003) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista". (2ª. Edic.) México, McGraw Hill (pág.231-267). [consulta 22/12/2020].
- FEDERACIÓN, D. O. (03 de Agosto de 2018). ACUERDO número 14/07/18. México. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Pública., S. d. (14 de Diciembre de 2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.* Obtenido de USICAMM: http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf?fbclid=IwAR24vb7LAnT6_humzvfDDnKfaoGiMj_OTC19yNKgQhdnBe7EkzhQmoWMx8 [consulta 22/12/2020].
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México DF: Mc Graw Hill. [consulta 22/12/2020].
- Siemens, G., & D. Fonseca. (2004). *CONECTIVISMO: UNA TEORÍA DE APRENDIZAJE PARA LA ERA DIGITAL.* Undefined; <https://www.semanticscholar.org/paper/CONECTIVISMO%3A-UNA-TEOR%C3%8DA-DE-APRENDIZAJE-PARA-LA-ERA-Siemens-Fonseca/05f1adee187323d66beab226058b23a7416c3517?p2df> [consulta 21/12/2020].
- Uribe, C. E. V., Boom, A. M., & Montoya, E. V. (2008). *Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica.* *Filosofía de la Educación*, 99. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=E4HKYPLkpuG&oi=fnd&pg=PA99&dq=didactica+educaci%C3%B3n+definiciones&ots=D0296ljfNr&sig=YMwxrmv2hRYPOiEY0MTyBOehz9w&redir_esc=y#v=onepage&q=didactica%20educaci%C3%B3n%20definiciones&f=false

EL TRABAJO DE TITULACIÓN DURANTE LA PANDEMIA: EL CASO DE GUANAJUATO

Cecilia Medel Villafaña
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Doctorado
Investigadora
cmedelv@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Doctorado
Investigadora
adelgadog@enoi.edu.mx

Víctor Alfonso González Gutiérrez
Secretaría de Educación de Guanajuato
Maestría
Investigador
victor_gutierrez.g38@seg.guanajuato.gob.mx

Línea temática. La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

Este trabajo de enfoque cuantitativo, corresponde a un reporte de investigación sobre la asesoría metodológica que se desarrolla en el último grado de Formación Inicial Docente, para acompañar el trabajo de titulación de los estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y primaria del plan 2012 en el estado de Guanajuato. Por ser la última generación de ese plan y de acuerdo al momento histórico de la pandemia de la COVID-19, se busca explorar el proceso de asesoría de inicio de ciclo escolar, para identificar la modalidad de titulación mayormente elegida por los estudiantes normalistas, los motivos de su elección, los temas generales de investigación, y la forma para llevar a cabo este proceso de asesoría,

además describir la asociación entre programa educativo y modalidad. Entre los resultados, destaca que la tesis fue la modalidad más elegida pues ya se había seleccionado desde sexto semestre. A partir de la prueba de hipótesis de chi cuadrada y coeficiente V de Cramer se identificó asociación moderada entre programa educativo y modalidad. Los temas de investigación son variados y distantes. La principal forma de comunicación utilizada para realizar la asesoría es la reunión virtual.

Palabras clave (máximo seis). Asesoría metodológica, trabajo de titulación, modalidad de titulación, plan 2012.

Planteamiento del problema

El trabajo de titulación en las escuelas normales representa un proceso de grandes retos y expectativas por ser la etapa final de la formación inicial docente. Asimismo, evidencia el logro del perfil de egreso como producto final del trayecto formativo de los futuros profesores y le permite al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. “Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que [el estudiante] desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación.” (Acuerdo 649, 2012, p.20; Acuerdo 650, 2012, p.25).

Dentro de la malla curricular de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, en el plan 2012, de enfoque competencial, se asignan créditos y un espacio curricular para este proceso investigativo (una carga horaria de 4 horas semanales, durante 18 semanas, con un valor de 3.6 créditos académicos). Además, por parte de la DGESE, ahora DGESEUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio), se proponen algunos documentos para orientar esta tarea a través de algunas disposiciones para las tres modalidades que están consideradas como opciones de titulación: la tesis, el informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias (SEP/DGESE, 2014).

El estudiante, en cualquier modalidad de titulación debe demostrar “su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación”. (SEP, 2014, pag.7) Las tres modalidades de titulación buscan el fortalecimiento de habilidades investigativas del estudiante normalista, a través de la reflexión y mejora de la práctica educativa.

De acuerdo a los lineamientos para este proceso, el espacio de asesoría metodológica del trabajo de titulación, en que el docente asesor asignado por la Escuela Normal para grupos de máximo cinco estudiantes normalistas, es el responsable de acompañar el proceso metodológico del trabajo de titulación de cada uno de sus estudiantes. Este asesor es docente de la escuela normal y su función es apoyar al estudiante a establecer una transferencia

efectiva entre teoría y práctica a través del desarrollo de habilidades investigativas, y apoyarlo en la elaboración de su trabajo de titulación.

El plan 2012 despliega un procedimiento metodológico en todos los semestres, en el que el estudiante tiene un acercamiento directo con la investigación desde la práctica docente, es decir, se identifica que algunos cursos facilitan al estudiante el desarrollo de habilidades investigativas a través de herramientas para poder desarrollar al final del proceso formativo un trabajo de titulación, que demuestre la consolidación de alguna competencia seleccionada por el propio estudiante, además de la competencia: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación*. La asesoría metodológica en el último grado, se convierte entonces en un pilar fundamental para este propósito.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, se lleva a cabo esta asesoría, con la última generación del plan 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, pero de una manera única, impensable y peculiar, durante el momento histórico de la pandemia de la Covid-19. En las normales públicas del Estado de Guanajuato no es la excepción, por lo que explorar este proceso es necesario. Este estudio busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué modalidad de titulación eligieron los estudiantes? ¿Cuál fue el motivo de esta elección? ¿Existe asociación entre la modalidad de titulación elegida con el programa que estudian? ¿Cuáles son los temas generales de su investigación? y ¿De qué manera se ha realizado esta asesoría en etapa de confinamiento?

Por lo que los objetivos de este estudio son los siguientes:

Objetivo General

Describir el proceso de asesoría metodológica, al inicio del ciclo escolar, de la última generación del plan 2012, de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, considerando la perspectiva de los estudiantes normalistas del estado de Guanajuato, en el contexto del trabajo a distancia por el confinamiento.

Objetivos Específicos

1. Identificar la modalidad de titulación y los motivos de la elección por parte de los estudiantes normalistas.
2. Descubrir si hay asociación entre la modalidad de titulación y el plan de estudios a través de pruebas estadísticas.
3. Identificar las formas de comunicación que se utilizan para llevar a cabo la asesoría y los temas a investigar en el trabajo de titulación.

Las hipótesis nula y alternativa, para el objetivo específico no.2 se plantean así:

H_0 : Las variables programa educativo y modalidad de titulación son independientes; no existe ninguna asociación entre las variables.

H_1 : Las variables programa educativo y modalidad de titulación no son independientes; existe una asociación entre las variables.

Marco teórico

En el plan 2012, la asesoría de último grado en las escuelas normales está considerada como una actividad de ciertos docentes formadores¹, para acompañar el trabajo de titulación de los estudiantes de último grado, de acuerdo a la modalidad de titulación elegida. Esto ha exigido que los docentes de estas escuelas formadoras deban desarrollar nuevas competencias y habilidades investigativas, para dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, que pueda permitir la consolidación del proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente de los estudiantes normalistas (Hernández Belmonte, 2018; López Ibarra et al., 2019; Rubio Moreno et al., 2019).

Los investigadores sobre la asesoría metodológica del trabajo de titulación en las escuelas normales, en esta última década², coinciden que la asesoría que se desarrolla en el último grado de formación inicial docente es un proceso que implica experiencias, prácticas y actores diversos. Es un proceso dialéctico que se modifica con el tiempo, pues el asesor día a día reconstruye la forma de asesorar, en función del contexto, de las características de sus asesorados, del tema, de sus logros y fracasos. El asesor es un elemento clave que acompaña, guía, orienta y apoya en la conformación del documento, y quien provoca el deseo por investigar, además es mediador en el desarrollo de habilidades investigativas y orientador en cuestiones emocionales (Navarro Meléndez et al., 2019; Reyes Reyes et al., 2019; Sánchez Tablas et al., 2019; Torres Delgado et al., 2019). Sin embargo, también se reconoce que algunos elementos en la práctica de la asesoría no han quedado claros, lo que produce que algunos docentes que tienen esta función aprendan a la par de sus asesorados y trabajen con incertidumbre (Hernández Belmonte, 2018).

En algunas investigaciones se identifica que la asesoría que se desarrolla en el último grado en la formación de los estudiantes normalistas está determinada por los hábitos y prácticas de los asesores de la academia y por el capital con el que ingresan a la escuela normal (Hernández Morgan et al., 2019). Esto determina las formas de asesoría y de enseñanza de la investigación educativa en la formación inicial docente.

Estos estudios permiten dar cuenta de los avances hasta ahora obtenidos sobre la asesoría que se desarrolla en el último grado de formación inicial docente en las escuelas normales. La asesoría metodológica del trabajo de titulación en estas instituciones, es un campo de conocimiento que se está construyendo, por lo tanto, el estudio que se propone puede enriquecerlo.

¹ Existen requisitos administrativos para formar parte del grupo de asesores, expresados en el documento de lineamientos para el trabajo de titulación

² Se analizaron las ponencias del COMIE, el CONISEN y la Memoria del Congreso de Formación Docente y Práctica Educativa, experiencias profesionales de diversas IES, pues reportan informes y reportes parciales y finales de investigación de la asesoría del trabajo de titulación del plan 2012, en las escuelas normales de México.

Metodología

El presente estudio es de enfoque cuantitativo no experimental de alcance descriptivo y correlacional. Esta metodología intenta proveer una imagen clara del estatus de las características de la situación, en particular, del proceso inicial de la asesoría metodológica que se desarrolla en el último grado de formación inicial docente, del plan 2012 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, en la última generación de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Guanajuato, así como analizar la asociación o relación entre el programa educativo y la modalidad de titulación (Johnson & Christenen, 2019).

La población estudiada de esta investigación se restringió a los estudiantes normalistas de último grado de las licenciaturas en educación preescolar (LEPree) y primaria (LEPprim) de las escuelas normales públicas de Guanajuato que ofrecen esos programas: Escuela Normal Oficial de León (ENOL), Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) y Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), durante el ciclo escolar 2020-2021. Esta generación es la última del plan de estudios 2012.

La población o universo (N) está formada por 224 alumnos y se lleva a cabo el cálculo del tamaño de la muestra (n) con un margen de error (e) del 5% y un nivel de confianza del 95% de acuerdo con la fórmula presentada en la Figura 1, el resultado es n=143 y para este estudio se consiguieron 148 respuestas de la población de interés (Martínez Bencardino, 2012).

Figura 1

Fórmula del tamaño de la muestra

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N - 1) + Z^2pq}$$

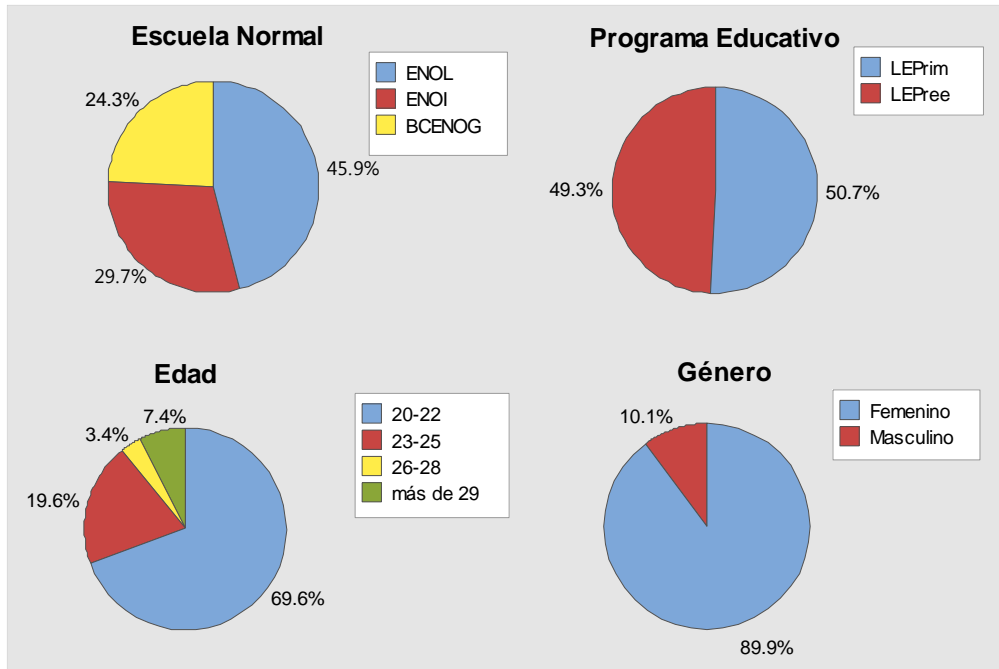
Nota. La n, representa el tamaño de la muestra, Z se refiere al nivel de confianza deseado y proviene de las tablas de la distribución normal. La variable N es el tamaño total de la población (el total de alumnos de 7mo semestre de las 3 EN), la variable e es el error muestral deseado, p es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio, este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que p=q=0.5 que es la opción más segura. Por su parte, q es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 1-p.

La muestra se distribuye por escuela normal, programa educativo, edad y género como se muestra en la Figura 2, en la que se identifica que están equitativamente distribuidos entre los dos programas estudiados, Licenciatura en Educación Primaria (LEPrim) y Licenciatura en Educación Preescolar (LEPree). Además, se identifica que el rango de edad

en el que está la mayoría de los estudiantes encuestados es de 20 a 22 años, teniendo un mínimo de 20 años y un máximo de 33 años. Por lo que respecta al género, en la Figura 2 se identifica una proporción de 90% y 10% para femenino y masculino respectivamente.

Figura 2

Descripción de la muestra



Nota: La muestra se distribuye de manera equitativa según programa educativo.

Desarrollo y Discusión

Para explorar sobre algunos elementos del proceso de asesoría metodológica, al inicio del ciclo escolar, se decidió aplicar un cuestionario a través de un formulario de Google Forms que se encuentra en la siguiente liga: <https://www.flipsnack.com/aledelglz/trabajo-de-titulaci-n.html>. La primera parte del cuestionario es de opción múltiple y considera el programa educativo, la modalidad de titulación, el motivo de elección de la modalidad de titulación y la manera en que se ha realizado la asesoría metodológica en esta etapa de confinamiento. La segunda parte contempla una pregunta abierta en la que los alumnos reportan el tema que trabajarán en su trabajo de titulación.

El análisis estadístico se hace a través de la prueba de hipótesis chi cuadrada cuyo propósito es conocer si existe asociación entre variables categóricas (Snell & Sprent, 1995). Para llevar a cabo esta prueba, primero se construye la tabla de contingencia con los valores observados. Además, se calcula el grado de asociación entre las variables a través de la V de Cramer (Walpole et al., 2012).

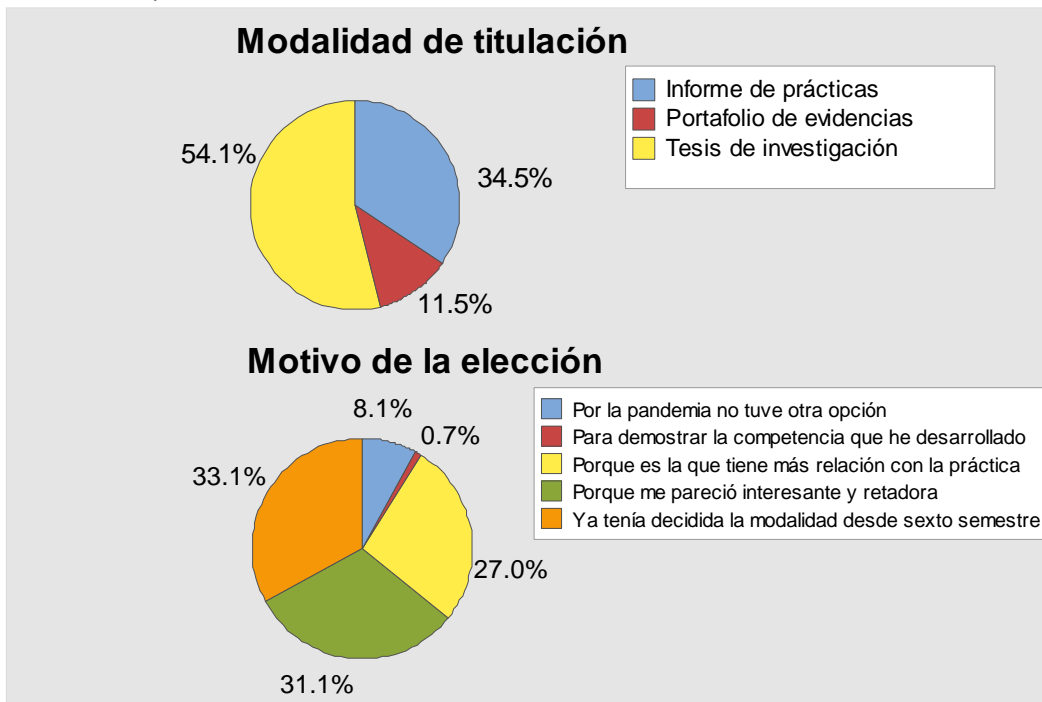
Tanto el análisis estadístico de la prueba chi cuadrada, las tablas de contingencia y la V de Cramer, así como las gráficas presentadas en este trabajo de investigación se generaron con el software especializado Minitab 18 (Bryman & Cramer, 1996).

Resultados

De acuerdo con lo planteado en el objetivo general y el primer objetivo particular, en la Figura 3 se presentan los resultados de modalidad de titulación y el motivo por el que se eligió dicha modalidad, considerando que la situación extraordinaria provocada por la pandemia de COVID-19 tendría impacto en la elección de modalidad. Como se puede observar en la Figura 3 la mayoría de los alumnos escogieron la modalidad de Tesis con un 54.1% del total. Y, aunque la pandemia si fue un motivo para elegir la modalidad de titulación en un 8.1% de los alumnos, la mayoría había seleccionado desde el sexto semestre con 33.1% del total de los alumnos.

Figura 3

Modalidad y motivo de titulación



Nota: Los motivos de la elección corresponden a la modalidad de tesis, por ser la mayormente elegida.

Además de la exploración de las modalidades de titulación y los motivos para elegirla consideramos importante conocer si existe relación entre el programa educativo y la modalidad de titulación escogida por los alumnos del séptimo semestre. Por lo que se llevó a cabo una prueba chi cuadrada para asociación, utilizando los datos de la tabla de contingencia presentada en la Tabla 1.

Tabla 1

Tabla de contingencia

	Modalidad de Titulación				Total
	LEPree	Tesis	Informe	Portafolio	
Programa	LEPree	28	36	9	73
Educativo	LEPrim	52	15	8	75
	Total	80	51	17	148

Nota: La tesis es la modalidad más elegida en general, no así de manera particular ya que en la LEPree el informe de prácticas fue la modalidad de titulación mayormente elegida.

Los resultados de la prueba se presentan en la Tabla 2 en la que se puede observar que debido al valor p si hay relación estadísticamente significativa entre las variables (programa educativo y modalidad de titulación), aprobándose la hipótesis alternativa.

Tabla 2

Resultados de la prueba chi-cuadrada

	Chi-cuadrada	GL	Valor p
Pearson	15.882	2	0.000
Relación de verosimilitud	16.254	2	0.000

Nota: Se identifican los dos grados de libertad (GL) presentes en la tabla de contingencia.

En la Figura 4 se muestra la tabla con los valores observados (Obs) y los esperados (Esp) de acuerdo a los datos de la tabla de contingencia presentada en la Tabla 1, para los dos programas educativos LEPrim y LEPree y las tres modalidades de titulación posibles en los programas 2012, Tesis de investigación, informe de prácticas y portafolio de evidencias. Con estos valores podemos notar que existe diferencia entre los valores observados y los esperados para los dos programas educativos en los casos de Tesis e Informe, por lo que, se puede considerar que existe asociación entre estas variables categóricas.

Figura 4

Valores esperados

Tabla de valores esperados

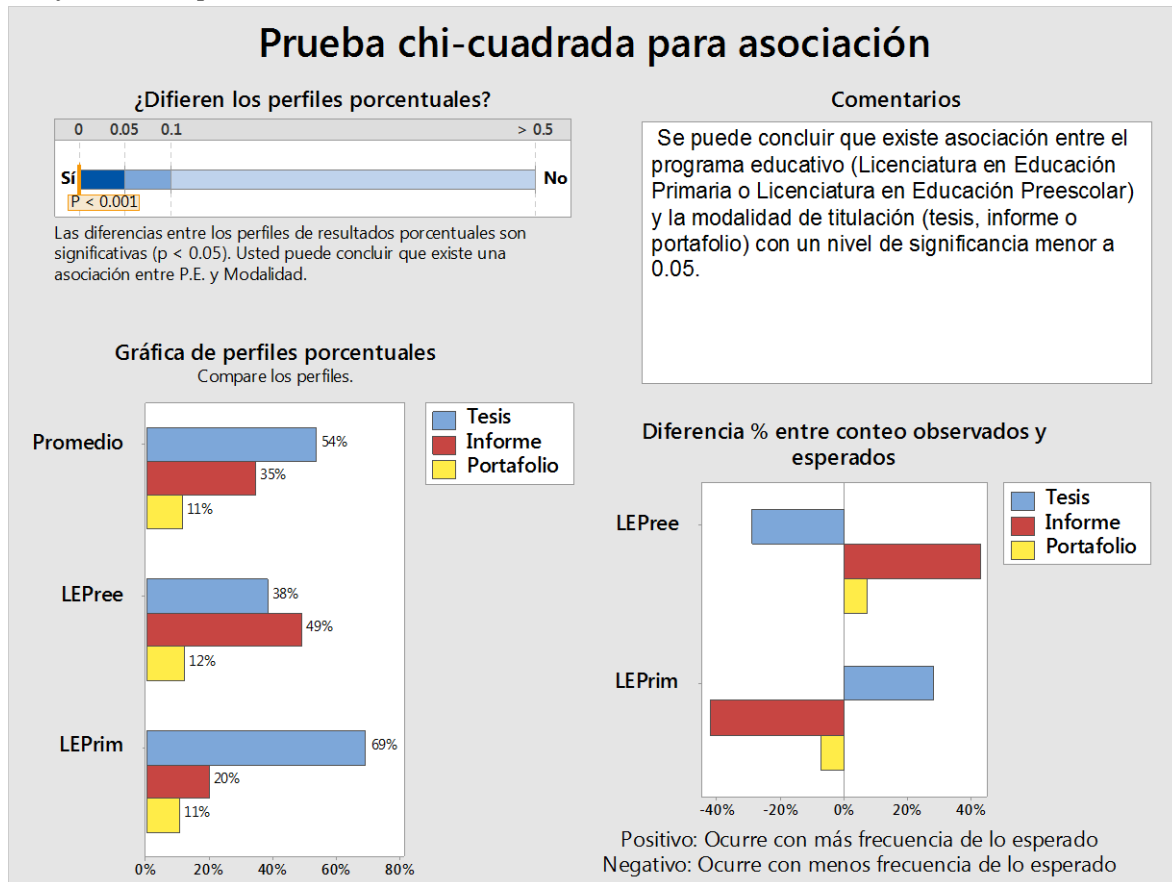
	LEPree		LEPrim	
	Obs	Esp	Obs	Esp
Tesis	28	39	52	41
Informe	36	25	15	26
Portafolio	9	8.4	8	8.6
Total	73		75	

Nota: Aquí se puede notar que los valores esperados y observados difieren para el caso de Tesis e Informe.

En la Figura 5 se puede observar el valor de p menor a 0.05 lo que indica que existe asociación entre programa educativo y modalidad de titulación, además se presentan los perfiles porcentuales de la modalidad por cada programa educativo, así como, la diferencia porcentual entre los valores observados y los esperados. Esto con el objetivo de cumplir con el segundo objetivo específico.

Figura 5

Gráficos de la prueba chi-cuadrada



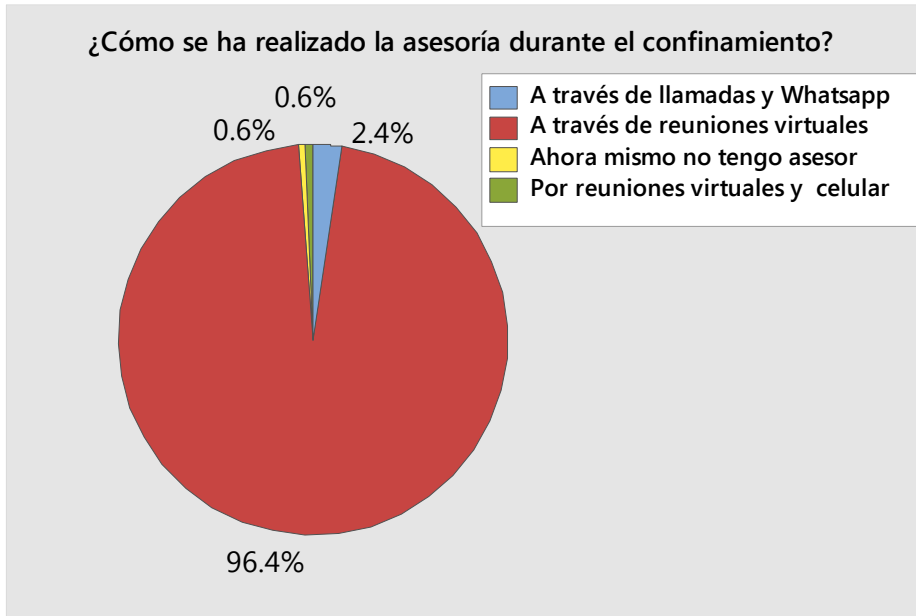
Nota: Existe asociación entre programa educativo y modalidad de titulación elegida.

Para medir el grado de asociación entre las variables de interés, se llevó a cabo el cálculo para conocer la V de Cramer con un resultado de $V = 0.3275$. La V de Cramer es una medida de la asociación entre dos variables nominales, es decir, las variables categóricas que no tienen orden intrínseco, como en el caso de este trabajo de investigación. La V de Cramer puede tomar valores desde 0 que indica que no hay asociación entre las variables, hasta 1 que indica asociación completa entre las variables, este caso sólo ocurre cuando una variable está totalmente determinada por la otra. Para esta investigación se puede identificar un grado de asociación moderado entre las variables categóricas (Sheskin, 1996).

Para lograr cumplir con el tercer objetivo se presenta la Figura 6 con las herramientas que se han usado para llevar a cabo la asesoría metodológica en este periodo de confinamiento en la que se muestra que el 96.4% se ha realizado a través de reuniones virtuales en meet, zoom y otro tipo de videoconferencias. Indicando que tanto asesores como asesorados han podido adaptarse a la situación emergente con herramientas de hardware, software y conectividad.

Figura 6

Herramientas para llevar a cabo la asesoría



Nota: Solo un estudiante manifestó no contar con asesor por razones de jubilación del docente asignado, al momento de la aplicación del formulario.

Por último, pedimos a los alumnos que escribieran de manera libre su tema de investigación y a partir de esta información se genera la nube de palabras que se presenta en la Figura 7 en la que se muestran en mayor tamaño las palabras de mayor frecuencia como: preescolar, aprendizaje, estrategias, educación y desarrollo. Entre los temas destacan temas relacionados al desarrollo emocional de los niños, estrategias de enseñanza y aprendizaje para diferentes asignaturas (Español, Matemáticas, Artes, Ciencias), se distinguen 16 temas relacionados con la pandemia de COVID-19, pocos temas relacionados con el uso de las tecnologías y dos estudiantes manifestaron en ese momento de inicio del ciclo escolar no tener aún tema de investigación.

Figura 7

Nube de palabras sobre los temas de investigación



Nota: La nube de palabras se construyó con el software WordItOut de uso libre.

Discusión y Conclusiones

Considerando el total de la muestra, la modalidad de titulación más elegida entre los estudiantes normalistas del estado de Guanajuato de la última generación del plan de estudios 2012, fue la tesis de investigación, en los programas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, durante el momento de la pandemia de la COVID-19.

Los estudiantes que eligieron la tesis tuvieron diferentes motivos, entre los que destacaron haber seleccionado esta modalidad desde el sexto semestre y porque les parece interesante y retadora. Esto da indicios sobre el hecho de que los alumnos ya tienen ideas claras sobre su trabajo de titulación desde el tercer año de su programa educativo, aunque la pandemia inició en ese semestre para esa generación, por lo que podría haber influido en la decisión. Menos de la tercera parte de los estudiantes eligieron la modalidad por tener relación con algún aspecto de la práctica educativa.

Es muy bajo el porcentaje que indica que el demostrar una competencia del perfil de egreso los llevó a elegir la modalidad de titulación, por lo que no se identifica este como factor determinante en la elección de la modalidad. La pandemia, para un 8.1% de estudiantes, fue el motivo de elección de la modalidad de titulación de manera directa, habría que indagar cómo conciben las otras modalidades para no haberlas seleccionado. El portafolio de evidencias es la modalidad con menor porcentaje de elección. Además, se considera necesario para un trabajo futuro, indagar con mayor profundidad la opinión sobre las modalidades de titulación que tienen los docentes de las escuelas normales por ser este

otro factor que puede influir en la decisión sobre la elección de modalidad que realizan los alumnos.

Se identificó asociación moderada entre la elección de la modalidad y el programa educativo al que pertenecen a través de una prueba estadística, esto puede indicar que los alumnos de distintos programas educativos tienen preferencias específicas respecto a la modalidad de titulación. Se mantiene como pregunta para futuras indagaciones las razones por las que esto ocurre.

En cuanto a los temas seleccionados para su trabajo de titulación se identifica que solo el 10.81% de los estudiantes de la muestra (16 estudiantes) tienen tema relacionado con esta etapa de confinamiento que pueda mejorar su práctica y apoyar el trabajo de los alumnos de educación básica en esta contingencia. Para siguientes investigaciones, se indagará sobre el proceso de problematización que llevaron los estudiantes para la construcción del objeto de estudio. Se puede identificar que los sujetos implicados en este proceso de asesoría han podido adaptarse en esta etapa de emergencia sanitaria a través de las reuniones virtuales realizadas en diferentes plataformas. Si duda alguna, la pandemia trajo otros aprendizajes y nuevas oportunidades para la asesoría metodológica del trabajo de titulación, pero también nuevos retos y desafíos.

REFERENCIAS

- Bryman, A., & Cramer, D. (1996). *Quantitative Data Analysis with Minitab*. Routledge.
- Hernández Belmonte, S. H. (2018). Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional. In *II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Hernández Morgan, A., Trujillo Ballinas, L. G., & Santiz López, R. (2019). Enseñar a investigar en la formación inicial docente: prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación. In *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). Educational Research :Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches. In *SAGE Publications, Inc*.
- López Ibarra, D., Rábago Morales, D. Y., & Zavala León, M. J. (2019). De lo cualitativo a lo cuantitativo: experiencia en la asesoría de tesis en la escuela normal. In *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Martínez Bencardino, C. (2012). *Estadística y Muestreo*.
- Navarro Meléndez, M. I., Jiménez Vázquez, J., & Nava Gómez, F. (2019). La competencia escrita de los estudiantes normalistas y el proceso de asesoramiento, aspectos clave en la redacción de trabajo de titulación. In *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Reyes Reyes, S., Rodríguez Juárez, C., & Gómez Cárdenas, G. J. (2019). Asesoría

- Académica en Línea a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres. In *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Rubio Moreno, M., Castro López, G., & Samayoa López, G. (2019). Acompañamiento pedagógico para fortalecer la formación de futuros profesores. In *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Sánchez Tablas, M., Peña Rodríguez, T., & Yáñez Tiempos, C. A. (2019). Los tipos de asesoramiento en la elaboración de tesis profesional y el desarrollo de habilidades investigativas. In *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- SEP/DGESPE. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*.
- ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, (2012).
- ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar., (2012).
- Sheskin, D. J. (1996). Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures. In *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. <https://doi.org/10.4324/9780203489536>
- Snell, J., & Sprent, P. (1995). Applied Nonparametric Statistical Methods. In *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)* (Vol. 158, Issue 2). <https://doi.org/10.2307/2983315>
- Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A., & Ávila Berbena, M. de J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista. In *III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal*.
- Walpole, R. E., Myers, R. H., Myers, S. L., & Ye, K. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (Ninth). Pearson.

ENTRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA VIRTUALIDAD: UNA MIRADA A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UN DOCENTE EN UNA ESCUELA NORMAL DE SAN LUIS POTOSÍ

Jesús Alejandro Martínez Rivera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante

alejandrorey@gmail.com

María del Rocío Guzmán Villa

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante

mdrguzmanvilla98@gmail.com

Karen Alejandra Díaz Muñiz

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante

ale1999.kd@gmail.com

Temática General: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

A causa de la pandemia actual derivada por el COVID-19, se ha visto afectada la población en diversos aspectos, entre estos el educativo, al tener que continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia en una modalidad virtual. La presente investigación narra las experiencias adquiridas por Juan, un docente formado en la BECENESLP y catedrático de la misma institución.

Para realizar esta investigación se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para recuperar aspectos relacionados con sus vivencias docentes respecto a la educación a distancia. Para ello se utilizó el método cualitativo con un enfoque narrativo. Los resultados obtenidos permitieron identificar que el acceso recursos digitales sigue siendo un área de oportunidad entre los estudiantes y docentes normalistas, así como que, lo socioemocional juega un papel relevante en estos momentos de la educación a distancia.

Palabras clave: Educación Normal; Estrategias de enseñanza; Educación a distancia; Educación virtual; Formación docente.

Planteamiento del problema

Ante la situación emergente de salud en la que nos encontramos actualmente, la educación a distancia se convierte en la única posibilidad real de dar continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos, esto claro está, sin la interacción física generada en el aula de clases. El objetivo de la educación actualmente, es que los alumnos sigan aprendiendo a pesar de las circunstancias en las que se encuentren.

México se ha visto afectado por la pandemia en diversos ámbitos, por ejemplo el económico, pues se ha dejado al descubierto una creciente brecha entre la población con mayor marginación social. El Heraldo (2020), menciona que el primer caso identificado por COVID-19 en el país se registró el 28 de febrero de 2020 de acuerdo al gobierno de la Ciudad de México.

La Secretaría de Salud anunció el inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia a partir 23 de marzo como una medida preventiva de propagación del virus, misma que sigue vigente (Aristegui Noticias, 2020). Específicamente en el ámbito educativo ocurrieron una serie de acontecimientos históricos, por ejemplo, se suspendieron indefinidamente las actividades escolares; la educación presencial de todos los niveles educativos pasó a una modalidad a distancia e inició un proceso emergente de capacitación docente para el trabajo en línea.

Con base en lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó a partir del 23 de marzo la estrategia educativa virtual “Aprende en Casa” para concluir con las actividades escolares del ciclo escolar 2019-2020 y eventualmente continuar con el ciclo escolar 2020-2021. Actualmente sigue presente la estrategia educativa virtual a través de diversos medios de comunicación, con el objetivo de generar material y contenido educativo de fácil acceso (El Universal, 2020).

En el caso de las instituciones de educación superior, la estrategia de trabajar a distancia fue adaptada según la infraestructura disponible, específicamente en la Benemérita y Centenaria

Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) se implementó de manera institucional el uso de un campus virtual operado por Moodle, mismo que ha sido utilizado desde ciclos escolares anteriores, alternando la educación presencial con la virtual.

Aunado a ello, se han diseñado diversas estrategias que implican el uso de una serie de herramientas digitales que cada docente selecciona a partir de su criterio para continuar con el proceso de aprendizaje en la educación normal. Es por ello que para llevar a cabo esta investigación, se planteó el objetivo de identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por un docente de la BECENESLP a partir de la educación a distancia en una modalidad virtual.

Marco teórico

Ante la situación emergente de salud en la que nos encontramos, resulta una tarea alarmante continuar con la educación a distancia. La implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, actualmente no es sólo una opción, es indispensable. Plá (2020) afirma que el mundo digital y las nuevas tecnologías, han sido durante los últimos 50 años, una de las principales preocupaciones para la educación y la escolarización.

Sin embargo, el uso de la tecnología dentro del currículo educativo, nunca había sido tan emergente como lo es ahora, la educación se convirtió por completo en una modalidad no presencial. Martínez (2008) define a la educación a distancia como una modalidad educativa, que también puede considerarse como una estrategia de enseñanza, misma que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje.

Díaz y Hernández (2002), definen a las estrategias de enseñanza como todos aquellos apoyos diseñados por el docente y que son proporcionados a los alumnos para facilitar el procesamiento de la información, y con ello, la adquisición del conocimiento. Por otro lado, la virtualidad es definida por Cabrera y Martí (2000) como un entorno que, aparentando realidad y superando las barreras de tiempo y espacio, vuelve accesible la información y la comunicación.

Tomando en cuenta ambas definiciones, es posible entender a las estrategias de enseñanza virtuales como aquellas acciones con las que el docente dirige el aprendizaje de sus alumnos a pesar de la distancia, logrando un acceso a los contenidos a través de diversas herramientas innovadoras e incluyentes.

Ante las necesidades actuales, el docente se sitúa como un agente de cambio, generando estrategias innovadoras respecto al diseño, impartición y evaluación de sus clases. Adecuar

los contenidos curriculares, la distribución de tiempos y actividades, así como las herramientas tecnológicas empleadas en la enseñanza, es fundamental para contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas están diseñadas para mantener el vínculo comunicativo entre el personal docente y el alumnado, permiten que las estrategias de enseñanza sean aplicadas por medio del intercambio continuo de información externo a las instituciones educativas. Además, Pizarro y Cordero (2013), afirman que estas herramientas permiten al docente realizar innovaciones que estimulan la motivación de los alumnos, contribuyendo al proceso de aprendizaje por medio del uso de aplicaciones, plataformas virtuales, material multimedia, entre otros.

Díaz y Svetlichich (2013) organizan las herramientas tecnológicas en recursos, aplicaciones y sistemas de ayuda y los definen de la siguiente manera:

- Recursos: son programas informáticos cuyo propósito es almacenar y distribuir contenido mediado en forma variada como: imágenes, animaciones, sonidos, textos, entre otros.
- Aplicaciones: son los programas informáticos con los que se realizan las actividades docentes y de aprendizaje de carácter interactivo y colaborativo. Se caracterizan por permitir la búsqueda, intercambio, modificación y construcción del contenido mediado.
- Sistemas de ayuda: tienen como objetivo esencial guiar el accionar de los sujetos para realizar sus actividades docentes y de aprendizaje durante el proceso educativo. Son textos en diversos formatos que orientan el accionar de los docentes y estudiantes en el entorno virtual.

La tarea de brindar una educación de calidad es compleja en sí misma, hacerlo durante el confinamiento a causa del COVID-19, lo es aún más. La UNICEF (2020) advierte que, como se ha presenciado en crisis de salud públicas anteriores, el cierre de las escuelas repercute considerablemente en el aprendizaje de los alumnos, enfatizando en ciertos grupos más vulnerables, en este caso, aquellos alumnos que carecen de recursos o apoyo para continuar con sus clases a distancia.

Para continuar con el proceso de aprendizaje, es necesario crear experiencias significativas. Ante los diversos contextos y múltiples escenarios existentes, para lograrlo es necesario ajustarse a las vías disponibles. Renna (2020) señala que la práctica educativa a distancia se debe adecuar a la infraestructura existente: televisión, radio, medios impresos y digitales; de ser posible emplear los recursos de tecnología y conectividad de mayor alcance: las redes sociales como canales efectivos de comunicación.

Metodología

Este estudio se basa en un método cualitativo, de acuerdo con Jiménez-Domínguez (citado en Salgado, 2007), el cual busca comprender los sucesos reales a través de la obtención de la información recabada de las personas, más allá de una cantidad (método cuantitativo) abarca características esenciales sobre la situación a describir (estudiar).

Dentro de dicha metodología existen diversos enfoques de los cuáles, se optó por seleccionar el diseño narrativo ya que según Creswell (citado en Salgado, 2007) son descripciones sobre experiencias de vida e historias que están orientadas a un fenómeno en particular, las cuales se obtienen a partir de entrevistas, testimonios o documentos.

Para determinar el sujeto informante se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) ser docente activo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, b) pertenecer a la planta docente del séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria, c) tener formación como docente y contar con al menos 10 años de servicio; y d) hacer uso de más de una estrategia tecnológica durante la educación a distancia para favorecer la enseñanza.

Siguiendo la clasificación que propone Acevedo (2009), se eligió la técnica de la entrevista semiestructurada, ya que permite recolectar datos significativos y precisos que proporcionan información más específica mediante el uso de un guión de preguntas básicas que puede ser adaptado según el transcurso de la entrevista.

El guión de la entrevista cuenta con 18 preguntas las cuales se dividen en tres categorías: 1) vida y formación académica, 2) vivencias durante la práctica docente y 3) vivencias respecto a la educación a distancia; éstos vistos desde un posicionamiento de la adaptación de la práctica docente, sus retos e innovaciones.

A petición del sujeto informante, el nombre verdadero permanecerá en el anonimato, y en función del marco ético-legal de la investigación, se decidió reemplazar el nombre por uno ficticio, el cual será “Juan” para una mejor narrativa.

Debido a la actual pandemia generada por el COVID-19, la entrevista se realizó y se grabó mediante la aplicación de Google.Meet el día 18 de enero de 2021, teniendo como duración un total de 1 hora 20 minutos. Para el análisis de la información recabada, se realizó una transcripción para posteriormente ser presentada como una narrativa resaltando los aspectos más relevantes para la naturaleza de esta investigación.

LA VISIÓN DE LA ENSEÑANZA NORMALISTA DESDE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Nos reunimos un lunes del mes de enero de 2021, pese a la distancia a causa del confinamiento, con el docente Juan para realizar la entrevista mediante la aplicación de Google Meet. Gracias a la modalidad semiestructurada de dicha entrevista, fue posible

generar un ambiente de confianza, en el que el docente externó sus experiencias y compromisos de su labor docente, a continuación se muestra una narrativa de cada una de las categorías.

Categoría 1: Vida y formación académica

El motivo que impulsó al docente Juan a estudiar la carrera de educación primaria ha sido el de coadyuvar a los demás, a ser mejores personas, crecer y ser diferente. Asimismo, menciona que el impulsor para estudiar la licenciatura en educación primaria fue un profesor de preparatoria, ya que vio en él un interés por ayudar a sus compañeros en las necesidades que se presentaban, además relata que trabajó como instructor de natación a la edad de 15 años, esto también fue un motivo que originó su pasión por la docencia: *“El trabajo que tenía y esta persona que fue el impulsor no de lo que yo tenía que hacer, sino de lo que yo podía hacer.”*

Durante los primeros tres años de su formación Normalista, tuvo dificultades por problemas personales, por lo que menciona que el acompañamiento y la motivación es de vital importancia para ser docente. Para el docente Juan, la diferencia entre su formación y la actual consiste en el avance de la tecnología, ya que en su tiempo como estudiante no se contaban con los recursos tecnológicos actuales.

Sin embargo, esto no es un factor condicional, como él menciona, lo único que cambia es la personalidad que cada docente va forjando durante su formación. En cuanto al acercamiento que él tuvo con la tecnología, menciona lo siguiente:

“(…) a mí me tocó la ventaja de que yo domino lo que ustedes dominan en cuanto a tecnologías, incluso un poco más porque tuve el acercamiento del inicio de la tecnología y su cumbre. Todavía estamos en el avance de la tecnología, sin embargo yo no utilizaba la tecnología como ustedes.”

Categoría 2: Vivencias durante la práctica docente

Respecto a las experiencias que el docente ha enfrentado durante el transcurso de su carrera, es inevitable no mencionar el arduo trabajo que le permitió enriquecer su práctica docente, ya que se desarrolló en diversos niveles educativos originando experiencias gratas en su profesión.

“Mira, yo empecé a trabajar antes de titularme como auxiliar pedagógico, y después de egresar trabajé 10 años en educación primaria, a la par en esos 10 años trabajé 5 en secundaria y preparatoria; y ahora cumplí 2 años y unos meses en la BECENESLP.”

Evidentemente, son contextos diferentes los que se viven en los diversos niveles educativos, a partir de esto se indagó sobre las diferencias que existen en cuestión de la enseñanza en una Escuela Primaria y en una Escuela Normal, ya que ambas han estado muy presentes en la trayectoria del docente:

“(…) las estrategias en primaria son más cambiantes, menos rutinarias, son evolutivas, o sea siempre es diferente; con ustedes las estrategias simplemente son más probables que funcionen, aquí el que se adapta son ustedes, (…) tal vez tienen dificultades, pero yo no tengo que hacer tantas adecuaciones para que puedan aprender porque ya tienen sus estilos de aprendizaje bien definidos”.

El uso de la tecnología ha estado siempre presente en su quehacer docente, pero antes de finalizar la carrera enfrentó ciertos problemas en sus prácticas, ya que contaba con el recurso tecnológico pero no se aprovechaba al máximo.

“(…) fui de los primeros que empezó a usar la enciclopedia, era un recurso el cual te daban un equipo de cómputo muy bueno, muy caro por cierto. Se desfasaron porque los docentes no supieron utilizarla, fue brecha digital donde está el repunte de la tecnología, pero se desfasó porque no hubo el mantenimiento necesario, y lo más importante fue porque los maestros no sabían usarla.”

La brecha digital que menciona el docente Juan ha servido de ayuda para poder diseñar estrategias de enseñanza para sus estudiantes, ya que fue testigo del proceso de fusión de la era tradicional y la era tecnológica provocando que tuviera la experiencia de poder mezclar ambas maneras de enseñanza y poder tener resultados innovadores y llamativos.

“(…) viví en un lapso donde se rompió esa brecha tradicional y se inició con la era digital, entonces conozco de lo nuevo y conozco de lo anterior, sé por qué y por qué no, entonces traté siempre desde que empecé a trabajar como docente a involucrar la tecnología y me resultó, porque para los niños es atractiva y para los chavos también, me facilitó muchísimo mis estrategias de enseñanza.”

Sin duda alguna la tecnología siempre ha sido un recurso fundamental en la práctica del docente Juan; a través de esta categoría fue posible identificar algunas de las dificultades que ha enfrentado actualmente en la Educación Normal no presencial, haciendo uso de estas herramientas a pesar de tener una plataforma exclusiva para la BECENE.

“Aquí lo que importa es que no todo les satisface a ustedes, ustedes están en una era donde no todo les llama la atención, para ustedes ya todo lo han visto, y para nosotros es difícil acercarnos hacia lo que ustedes quieren saber. El campus virtual en lugar de volverse una herramienta innovadora se ha vuelto como algo tedioso, como cuando estabas en primaria, tenías que hacer resúmenes y escribir sin ganas, se ha vuelto eso.”

Categoría 3: Vivencias respecto a la educación distancia

La modalidad a distancia que se vive hoy en día, ha ocasionado un cambio trascendente en la forma de enseñanza de los docentes. El docente Juan nos relata que es una realidad el incremento del uso de la tecnología para mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de sus estrategias de enseñanza, él ha recurrido al uso de videollamadas, aplicaciones como Google Classroom y Whatsapp, esta última como la principal vía de comunicación; así como sitios web como el Campus Virtual de BECENE, Mindmeister, entre otros. Sin embargo, pareciera que no es suficiente, pues otros aspectos como la motivación han obstaculizado dichos procesos.

“En ocasiones la comunicación con el grupo se va perdiendo, porque se va perdiendo el interés. En el ámbito psicológico, no hay motivación, los alumnos están cansados de conectarse, de hacer y mandar tareas. A pesar de que el individuo se adapta, en estos momentos no se está realizando el trabajo más adecuado debido al estado de ánimo.”

Ante dicha situación y al observar las numerosas tareas asignadas a sus alumnos por parte de otros cursos, el maestro Juan ha optado por disminuir la carga de trabajo, priorizando los contenidos más relevantes y adecuando las actividades planeadas por medio de algunas innovaciones, ya que como él menciona, de lo contrario se perdería el interés por su curso.

La forma de dar su clase por medio de videollamada también fue adaptada a las necesidades que veía en el grupo: *“de manera corta, precisa y rápida me permitía identificar lo que ustedes sabían; al realizar planeaciones de manera paralela identifiqué que si saben las estrategias, pero también que les falta conocimiento teórico”*. No obstante, sus objetivos no fueron los esperados, a pesar de su esfuerzo no hay una respuesta favorable.

“Al realizar estas adecuaciones, pensé que sería más productivo y significativo el curso, sin embargo no fue así. No sé exactamente qué pasa, pero no hay interés, no hay iniciativa y reflexión; esto me hace preguntarme si estoy haciendo bien mi trabajo, si lo correcto sea regresar a las formas comunes donde se estudia leyendo y haciendo productos o seguir innovando y brindándoles nuevas posibilidades de aprender.”

A pesar de ello, señala que una ventaja que ha observado en la modalidad a distancia específicamente en la Educación Normal, es la comunicación, ya que dentro de sus grupos que atiende, afortunadamente todos los alumnos tienen el acceso a las herramientas necesarias para conectarse a clase, realizar y entregar las actividades. Además, la comunicación efectiva permite que él brinde su apoyo en cuestiones tanto del curso como de otros aspectos en general. Esta benéfica situación la ha querido aprovechar empleando diversas herramientas tecnológicas como parte de su estrategia de enseñanza.

Uno de los cursos que él imparte en la Educación Normal es “Aprendizaje y enseñanza de la geografía”, para lo cual, el maestro Juan señala que: *“Quise usar diversas páginas como la de la NASA y Google Earth, donde ustedes ubicaran el saber, lo vincularan con el aprendizaje esperado y pudieran diseñar.”* También, recurrió a algunas estrategias de gamificación como el uso del videojuego “Pregunta2”, el cual tuvo el objetivo de identificar la falta de conocimiento teórico acerca de la asignatura de Geografía.

“Las emociones influyen mucho, facilitan o frenan el proceso de aprendizaje.” Dentro de su estrategia de enseñanza, al considerar las necesidades de los alumnos e incluir en su plan de trabajo actividades dinámicas pero sencillas, ha buscado no afectar el aspecto emocional, pues a su consideración, no puede haber un aprendizaje si no hay una motivación. Este ámbito ha sido para él muy complejo, pues *“en estos momentos son los alumnos quienes se niegan a pedir y a recibir ayuda”*.

Un factor más de relevancia del que se habló en la entrevista, es la profesionalización de los normalistas próximos a egresar. *“Actualmente están experimentando una pseudo docencia, porque no estamos realmente bajo un modelo (la educación a distancia) que se apege a primaria.”* La ausencia de prácticas profesionales o la realización de estas en modalidad a distancia, puede significar la falta de experiencia para enfrentarse próximamente a las necesidades educativas como responsables de un grupo.

Sin duda alguna, la labor docente es tan valiosa como compleja, no se trata sólo de enseñar los contenidos señalados en los planes de estudio: *“lo más importante en la educación, no es la enseñanza y el aprendizaje, sino es el valor de educar”*, es por ello, que sus estrategias empleadas durante la educación a distancia abordan más elementos y son más profundas que sólo las actividades para aprender.

Discusión y conclusiones

La evidencia obtenida demostró que los recursos tecnológicos son un elemento primordial durante la práctica del docente Juan, sin embargo tuvo que enfrentar algunos obstáculos desde su formación respecto al uso de tecnologías en el aula, pero esto no fue un impedimento para emplear estas herramientas en su práctica. Como bien se menciona en el resultado, el maestro Juan atravesó una brecha digital que le permitió relacionar ambas épocas para poder reinventar y rediseñar sus estrategias de enseñanza.

De acuerdo a la formación y actualización docente en el campo de la tecnología, la UNESCO (2008) hace mención a que el éxito que tengan las tecnologías en la educación dependerá del rol docente y su capacidad para crear ambientes de aprendizaje favorables para los estudiantes, y con base al análisis obtenido se reafirma la información, debido a que hoy en día existen docentes que integran estas herramientas para poder innovar obteniendo resultados favorables como los que ha presentado el maestro Juan.

Los resultados obtenidos demostraron que, en la Educación Normal, las herramientas tecnológicas son fundamentales para seguir en comunicación con los estudiantes. Dentro de la estrategia del docente Juan, se implementa lo que señala Renna (2020), su práctica educativa en la modalidad a distancia ha sido adecuada a las características de sus alumnos, empleando las herramientas tecnológicas más efectivas tanto para la comunicación, como para llevar a cabo las clases y las actividades propias del curso.

Para lograr lo anterior, es importante que los docentes innoven para diseñar nuevas estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de la actual sociedad. Una de las

principales necesidades que obtenemos a partir de los resultados es el aspecto emocional, específicamente en el ámbito de la motivación. Así como lo señalan Pizarro y Cordero (2013), las estrategias de enseñanza innovadoras y la variedad en el uso de recursos y aplicaciones, son importantes para mantener a los alumnos motivados y continuar con su proceso de aprendizaje, sin embargo, en un momento crucial como el que enfrentamos, lo educativo exige procesos formativos concretos, claros y empáticos puesto que, en escenarios no tan favorables, lo educativo se desplaza a un segundo plano cuando la salud de las familias de los estudiantes se encuentra comprometida.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. y López, M. (2009). *El proceso de la entrevista* (4ª edición). México: Limusa.
- Aristegui Noticias (2020). *Aplicarán Jornada Nacional de Sana Distancia para mitigar contagio de coronavirus*. Consultado el 21 de febrero de 2021. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/1503/mexico/aplicaran-jornada-nacional-de-sana-distancia-para-mitigar-contagio-de-coronavirus/>
- Cabrera, N. y Martí, J. (2000). Gestionar la educación en las organizaciones virtuales. En: J. Duart y A. Sangrá (comp.), *Aprender en la virtualidad* (pp.241-253). Barcelona, España: Gedisa.
- Diario El Herald (2020). *COVID-19: De esta manera se dio a conocer el primer caso en México*. México 19 de noviembre de 2020. Recuperado de: <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/11/19/covid-19-de-esta-manera-se-dio-conocer-el-primer-caso-en-mexico-227438.html>
- Diario El Universal (2020), *Inicia "Aprende en Casa", las clases de la SEP en tv ante el coronavirus*. México 23 de marzo de 2020. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/inicia-aprende-en-casa-las-clases-de-la-sep-en-tv-ante-el-coronavirus>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista* (2ª edición). México: McGRAWHILL INTERAMERICANA, S.A. Recuperado de: <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, M. y Svetlichich, M. (2013). Herramientas para la Educación Virtual. En XXX Conferencia interamericana de contabilidad. Recuperado de: <https://cpcecba.org.ar/media/img/paginas/Herramientas%20Para%20La%20Educaci%C3%B3n%20Virtual.pdf>

- Duart, J. y Sangra, A. (Comps) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Editorial Gedisa.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). “La educación frente al covid-19: Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia”. En: *UNICEF*. Consultado el 13 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. En: *Revista Educación*, 33, pp. 7-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). ICT competency standards for teachers: policy framework. En: *UNESCO*. Consultado el 27 de diciembre de 2020. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/ict-competency-standards-for-teachers-policy-framework/>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En: IISUE (comp.), *Educación y pandemia Una visión académica*, (pp.30-38). México: UNAM. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>,
- Pizarro, G. y Cordero, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. En: *Revista Electrónica Educare*, 17(3), pp. 277-Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194128798014>
- Renna, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa*. Documento de trabajo para estudiantes. Santiago-Caracas: UAR, UNEM, Clúster Educación. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. En: *Revista Peruana de Psicología*, 13, pp. 71-78. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- UNICEF. (2020). La educación frente al COVID-19: Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. España.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LÍNEA DERIVADAS DE LA PANDEMIA, EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Nanci Villegas Tapia
nanciv.nv@gmail.com

María Guadalupe Zuñiga González
lunitaz.zunigag@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Línea Temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizajes

Resumen

La humanidad fue sorprendida en el año 2019, por una crisis, que impactó a todos los sistemas, entre ellos al educativo, una nueva pandemia derivada del virus SARS – CoV- 2, se hizo presente, lo que implicó un reto para la educación, exigió transformar la escuela. El sistema educativo requirió ajustes para dar continuidad al aprendizaje en todos los niveles educativos, fue necesario trabajar a distancia, a través de clases en línea, para evitar el contagio. El uso de plataformas, que se conocían de manera general, se convirtieron indispensables, lo que requirió un manejo inmediato de ellas, dejando al descubierto diversas realidades que se viven en México, fue evidente la brecha tecnológica y las dificultades económicas, de la población, así como la necesidad insumos suficientes, para atender las clases bajo la nueva modalidad, como dispositivos, conectividad y habilitación en TIC. Ésta última requerida por todos los actores. Se revisó en esta investigación el, aprendizaje, comunicación, emociones, adaptación y resiliencia, bajo esta nueva realidad. Se tuvo como propósito, analizar y describir las experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia, en estudiantes de educación superior, de la UNAM y la Normal No. 3. Los resultados fueron obtenidos a través de una encuesta, considerando las categorías arriba expuestas.

Palabras clave. Aprendizaje en línea, Educación superior, TIC, Adaptación y resiliencia.

Marco Teórico

A partir del segundo semestre del año 2019, en China inició un proceso de infección de un virus que denominaron coronavirus por sus características físicas, con alta capacidad de adherencia y por ende de contagio. Muy pronto comenzó a propagarse la infección más allá de las fronteras por la movilidad natural que viven las ciudades y naciones. Todo el mundo fue alcanzado y a pesar de que los países tomaron medidas de prevención, el contagio inició su propagación.

Las condiciones económicas se vieron afectadas de manera inmediata porque las ciudades se declararon en niveles de alerta de acuerdo al número de enfermos y hospitalizaciones, así como por la demanda de medicamentos y camas de hospital. Esta situación avanzó muy pronto, por lo que la Organización Mundial de la Salud, emitió alertas a todo el mundo dando a conocer lo que ya vivía China y muchos países Europeos, declarando entonces estado de Pandemia. Algunos países cerraron fronteras, entrada y salida de vuelos internacionales y cerraron distintas formas de comercio para evitar comunicaciones directas por la sospecha de que las distintas mercancías que se comercializan pudieran ser portadoras del virus, entre otras medidas más de seguridad.

En México, en los niveles de gobierno Federal, Estatal y Municipal se informó a la población en general, a través de los medios masivos de comunicación, y de una conferencia diaria por parte del equipo de la secretaría de salud sobre las medidas y acciones implementadas para su prevención y manejo. Se implementó el uso del semáforo epidemiológico, en el cual se retomaron los colores del semáforo convencional para indicar el nivel de riesgo de contagio por el virus, lo que implica que en el color rojo de mayor contagio se cierren actividades denominadas no esenciales, así como las instituciones educativas de todos los niveles.

Esta situación que acontece en la actualidad al mundo por la pandemia derivada del Covid – 19, sin duda alguna impactó sobre manera al sistema educativo mundial y sobre todo el nacional, en este último aparecieron un sin número de dudas y de aspectos a resolver, donde todos los actores entramos en juego. La escuela tuvo que enfrentarse a un cambio en la manera de atender sus clases, cambiando de un sistema presencial a uno a distancia y en línea. El gobierno Mexicano, si bien implementó un programa educativo frente a esta emergencia llamado “aprende en casa”, el cual implicó un esfuerzo importante, también vino a demostrar la brecha tecnológica que existe tanto en los profesores como en los estudiantes, preguntándonos, ¿cuentan todos los estudiantes con los medios tecnológicos y de conexión para llevar las clases en línea?, ¿Cuáles serán las experiencias de aprendizaje bajo esta nueva modalidad educativa?, descubriendo que un gran número de niños de acuerdo a las encuestas no asistían a clase y muchos de ellos se enfrentaban a tomar sus clases en los espacios de trabajo de sus padres, o bien debiendo compartir horarios y dispositivos con hermanos y padres para las actividades de cada uno, situación por demás difícil para alcanzar de manera fructífera los propósitos educativos.

Es sabido que en el país las desigualdades sociales, educativas y culturales están presentes, que 53 millones de mexicanos viven en pobreza según datos del CONEVAL, y que sólo un 76.6% en las zonas urbanas es usuaria de internet, frente a un 47.7% en zonas rurales (ENDUTIH, 2019). Con los datos anteriores, pensar una educación que de pronto exige contar con recursos que las familias no tenían programados, sin considerar que muchas de éstas familias vivieron como efecto de la pandemia el despido laboral o bien el cierre de fuentes de empleo y manutención, generó un panorama complejo en todos los órdenes de la vida pública.

36 millones de niños y adultos debieron enfrentar la situación, sin embargo, las brechas sociales, económicas y tecnológicas, no en todos los casos permitieron que la escuela se trasladara a otros espacios, pues si bien hubo quienes lograron adaptar su hogar o espacios de trabajo en nuevas aulas de clase, también hubo quienes abandonaron desafortunadamente su actividad académica, haciendo visible las necesidades que enfrentan los estudiantes mexicanos así como las diferencias que entre ellos también existen como el estrato económico, los servicios de su zona geográfica, el género y hasta el tipo de escuela a la que asisten (Lloyd, 2020).

La brecha digital hecha visible con esta pandemia, no sólo mostró las diferencias entre los estudiantes, sino también mostró las dificultades a la que los maestros de todo el país se enfrentan. Los maestros de un día a otro debieron familiarizarse con plataformas y recursos tecnológicos para realizar una nueva planificación y alcanzar los propósitos de sus programas, tuvieron que habilitar su casa como aula mostrando parte de su vida privada, contar con dispositivos e internet para la conexión, y continuar atendiendo además las demandas burocráticas que se agregaron a la nueva modalidad de trabajo, así como diseñar una nueva estrategia para conseguir que los contenidos llegaran a todos sus estudiantes (Sousa, 2020).

Por otra parte también se debe considerar que los profesores que cuentan con un recorrido amplio como docentes, han recurrido poco o nada al trabajo a distancia a través de plataformas digitales, por lo que se hacen manifiestas sus dificultades en los aspectos tecnológicos, pedagógicos y didácticos que exige el uso de éstas, ya que en definitiva, la manera tradicional de impartir su clase no se ajusta a la nueva forma de ella y requiere de nuevas prácticas, donde la dinámica de relación profesor – alumno sin cercanía y muchas de las veces sin siquiera con la imagen del otro, debido a que las cámaras se apagan, ponen de manifiesto las necesidades del profesor de encontrar nuevas estrategias didácticas a las que no se había enfrentado (Ruíz, 2020).

Lo descrito arriba no ha sido inherente solo a los niveles educativos básicos, ya que la educación superior cuenta prácticamente con las mismas problemáticas, basta revisar que de acuerdo con el INEGI (2018), el 55% de los estudiantes de educación superior no cuentan con computadora y conexión a internet en casa, agregado a ello, Lloyd (2020), plantea que en promedio el 18% de los estudiantes universitarios no tiene acceso a dispositivos y

conexión a la red, lo que implica que uno de cada cinco estudiantes no puede seguir en forma las clases en línea. Frente esta situación el gobierno mexicano ha planteado convenios con empresas telefónicas privadas para ofrecer su servicio de internet gratuito, así como también se han otorgado a alumnos equipos telefónicos y de cómputo, lamentablemente estas iniciativas solo cubren a algunos y no al total de los estudiantes de educación superior.

La incorporación de las TIC a la educación no es del todo nueva, pues estas tecnologías se han propuesto a los programas educativos desde finales del siglo XX, sin embargo, su incorporación ha sido paulatina y lenta, debido a la pobre infraestructura de los centros educativos y a las débiles gestiones de las autoridades educativas, brechas que influyen en la apropiación de éstas como medios y apoyos de aprendizaje en los estudiantes, más allá del esparcimiento y la interacción, y de los profesores como recursos mediáticos para el aprendizaje, y que frente a una pandemia como a la que nos enfrentamos hoy, se hicieron manifiestas. Pero no sólo las brechas digitales derivadas de la desigualdad social, se hicieron visibles, sino con ellas aparecieron también los efectos que la nueva forma de vivir la escuela, impactando en la forma de comunicarnos, de motivarse para el estudio, de revisar los contenidos de los programas y de evaluar los mismos (Jerónimo, 2007).

Nuevos retos se han hecho presentes frente a esta nueva normalidad, como es llamada en México, la necesidad de la investigación sobre nuevas pedagogías y didácticas, para las clases a distancia y en línea, pues es claro que la manera de aprender y la manera de organización cognitiva para ello es diferente, situación que debe tomarse en cuenta para este tipo de enseñanza, esto necesariamente implica considerar la formación de los profesores en estas pedagogías y didácticas. Trayendo consigo la preparación de los contenidos digitales, con el uso de las TIC, y en los estudiantes el desarrollo y potenciación de competencias digitales para la investigación en línea, la comprensión de la lectura y escritura, así como la comunicación digital, y la manera de evaluar bajo las actuales circunstancias, entre muchas más (Barberá, 2001).

Esta nueva cultura de enseñanza y de aprendizaje, muestra las nuevas formas de comunicación, pues ahora todo está escrito o grabado, lo que conlleva cambios en la manera de comunicarse durante la pandemia entre maestro – alumno y los propios alumnos, la pantalla se convierte en una barrera para la comunicación corporal y gestual. Por otra parte, se encuentra la motivación y las emociones que surgen a partir de esta nueva modalidad de clase, pues el contacto físico entre los compañeros se terminó, así como los tiempos libres que permitían la interacción, esto necesariamente modifica los estados emocionales tanto de maestros como estudiantes.

Problema

La pandemia desencadena crisis que afectan a la escuela y con ello al aprendizaje, los actores atraviesan por todos los estados emocionales, que atraviesan por la incertidumbre, desánimo, tristeza, ansiedad, asociados al confinamiento, a la economía, a las dificultades que cada familia enfrenta, desde problemas de salud, desempleo y conflictos diversos. De ello que la escuela bajo estas circunstancias se enfrenta no sólo a encontrar la manera de cubrir los objetivos de los programas educativos, sino a cómo generar ambientes para el aprendizaje, reconociendo las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes en esta nueva normalidad, y que bajo estas circunstancias adversas sean capaces de desarrollar responsabilidad, solidaridad, participación, creatividad. Otro reto para la escuela es que a través de lo anterior se transforme la dependencia tecnológica por una actitud más constructiva y crítica de la tecnología.

Propósito

El propósito de este estudio es analizar las experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia por Covid – 19, de estudiantes de licenciatura de dos Instituciones de educación superior, la UNAM y la Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

Metodología

Este estudio es de corte exploratorio descriptivo, desde una perspectiva cualitativa. Para ello se procedió a indagar con estudiantes de educación superior de dos escuelas, una de ellas la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y la otra, la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl del Gobierno del Estado de México, sobre sus vivencias de aprendizaje en línea derivado de la pandemia por Covid – 19.

Como instrumento se diseñó una encuesta vía formulario electrónico, considerando las categorías de: comunicación e interacción, recursos tecnológicos, contenidos y aprendizaje, evaluación, motivación y emociones, adaptación y resiliencia, apoyo del centro escolar.

Sujetos.

El estudio se abordó con 60 estudiantes de nivel licenciatura: 20 de Ingeniería Mecánica de la UNAM y 40 de la licenciatura en educación Preescolar de la Normal No. 3. Todos

estudiantes del tercer semestre, con una edad promedio de 20 años, residentes de la zona oriente de la Ciudad y Estado de México.

Resultados

Los resultados obtenidos, para su análisis y presentación, se encuentran organizados a partir de las categorías de análisis consideradas en la encuesta y que a continuación se presentan.

1. Comunicación e Interacción.

Los estudiantes consideran que, si bien se han venido adaptando a esta nueva forma de relacionarse, la comunicación no puede ser la misma que cómo se da en las clases presenciales, y que ésta nueva forma exige que los profesores modifiquen sus estilos de enseñanza hacia estilos de las clases a distancia, donde la comunicación se eficiente, pero no precise que siga siendo a la manera tradicional, pues la pantalla no genera la misma capacidad atencional que si se estuviera de manera presencial.

Los estudiantes también expresan que no ha sido la misma experiencia en un inicio de la pandemia, donde se dificultó tener comunicación inmediata con los docentes, pero sin embargo conforme ha transcurrido el tiempo ésta se ha mejorado, ya que tanto docentes como estudiantes han venido adaptándose a las nuevas formas de tener las clases.

Cabe destacar que la comunicación e interacción no se reduce al aspecto verbal, pues el lenguaje no verbal y corporal juegan un importante papel en ellas, y éstos si se han visto afectados implicando que a veces los sentidos y significados de los mensajes no sean del todo claros, así como también generen una distancia más que física, emocional.

Cabe mencionar que la privacidad también se ha visto seriamente afectada, ya que se invade tanto en docentes como en alumnos, ya sea por situaciones propias de los contextos donde se está trabajando, así como porque cuando se tiene que externar alguna situación se hace frente a la pantalla y todos son testigos, situación que de manera presencial no ocurría, pues el aula permitía no estar tan expuesto.

La interacción entre compañeros es el aspecto que más preocupa en cuanto esta categoría, ya que sin duda para los jóvenes la relación social de manera directa es esencial sobre todo para su desarrollo personal, social y profesional, de ello que manifiestan preocupación y desánimo de no poder convivir con sus compañeros. Los estudiantes de la FES Aragón externan no conocer a sus compañeros situación que no favorece su vivencia de jóvenes universitarios.

2. Uso de las TIC.

En esta categoría se hacen evidentes las brechas tecnológicas derivadas de las desigualdades sociales, pues no todos los estudiantes contaban con los dispositivos adecuados para las clases en línea, 16 estudiantes de 60, no tenían acceso a dispositivos electrónicos, otros debían compartir los equipos con más miembros de su casa aunado a esto el acceso a la red, en la mayoría de los casos era deficiente y han debido contratar nuevos servicios de internet o recurrir a locales que ofrezcan este servicio, lo cual repercute directamente en su economía.

Resalta el aspecto de la poca familiaridad que se tenía con las plataformas para el trabajo a distancia, en palabras de los estudiantes tanto de la FES como de la Normal, estas plataformas se aprendieron de manera emergente, si bien la capacidad de aprendizaje y apropiación de las tecnologías es rápida y adecuada en ellos, ya que tienen experiencia en el manejo de equipos electrónicos, pero dejan de manifiesto que eran usadas para otros propósitos, y que fue necesario aprender de inmediato el uso de ellas y responder a las necesidades de las clases en línea de manera forzada.

Los alumnos identifican las fallas de conectividad y carencia de materiales idóneos para el trabajo a distancia, son las principales carencias que identifican como problema, además de las fallas de algunos recursos tecnológicos. También destacan la falta de recursos económicos en casa y la complejidad de algunos temas.

3. Contenidos y aprendizaje.

Existe una constante en la apreciación de los estudiantes que es la necesidad de dosificar y reorganizar los contenidos de los programas para que se logre un adecuado aprendizaje de ellos, en definitiva, coinciden que no se equiparan las clases presenciales a las clases en línea, y que en algunas ocasiones se confunde la carga de tareas para casa con la apropiación de contenidos, lo cual no favorece el aprendizaje. A pesar de que consideran que, si se debieran revisar todos los contenidos, pero de una forma dosificada. Esta nueva modalidad les ha exigido ser más autodidactas e independientes, sin embargo, la retroalimentación y socialización de los aprendizajes no es del todo favorable.

Por otra parte, las clases prácticas y de laboratorio, son las que se han visto menos favorecidas con la nueva modalidad, la práctica es un elemento esencial en cualquier formación y ésta requiere del contacto físico tanto para la socialización de la experiencia, apropiación del conocimiento y generación del mismo.

Los estudiantes destacan también con respecto a sus habilidades cognoscitivas, que el tener las clases en línea no les ha favorecido en un inicio, y que han tenido que irse adaptándose, sin embargo, no es la misma capacidad de concentración y atención que se tiene cuando es presencial, por otra parte también hay malestares físicos al permanecer tanto tiempo frente a la pantalla, como dolor de cabeza, fatiga visual, cansancio postural entre muchas otras no tan visibles.

4. Motivación y Emociones.

La nueva modalidad en línea en un inicio de la pandemia les generó estrés y a su vez esto les generaba un desinterés y falta de motivación por las clases. Los estudiantes de la FES refieren que no conocen a sus compañeros en persona, ya que iniciaron semestre, y aunque se han venido conociendo en línea no es lo mismo que tratarse en persona y hacer nuevos compañeros compartiendo vivencias y experiencias que le da riqueza a la vida académica. Por otra parte, las estudiantes de la Normal 3, manifiestan una desmotivación hacia las clases en línea porque no ven a sus compañeras y las tareas de alguna manera las realizaban en equipo y podían compartir de manera directa, y ahora a la distancia las vivencias no son lo mismo.

En general los estudiantes refieren que se sienten estresados y desmotivados por esta nueva modalidad de clases, y que los factores que generan estos estados emocionales tienen que ver con situaciones económicas, contagios de Covid en la familia, pérdida de empleo, aunado a que consideran que se ha cargado el trabajo en línea y que en casa existen muchos distractores que impiden una concentración única a la clase. Refieren que atraviesan por diferentes emociones, predominando la tristeza, ansiedad, nostalgia, enojo y estrés.

Cabe destacar que los estudiante consideran que su escuela si les brinda apoyo para atender sus problemas emocionales derivados de la pandemia y únicamente 8 de 60 estudiantes consideran que no tienen el apoyo emocional por parte de la institución, lo que implica que se requiere por parte de la escuela y sus actores empatía, comprensión y solidaridad para con sus estudiantes, además de considerar que haya situaciones que deben revisarse y hasta canalizar a especialistas ya que la escuela no puede estar ajena a la salud emocional de sus integrantes.

5. Evaluación.

Los y las estudiantes mencionan que las clases en línea no permiten responder a las exigencias del trabajo real, hay aspectos que sí, pero son parciales y también los aspectos relacionados con las prácticas en cada contexto profesional, se realizan se realizan de manera indirecta con los sujetos y objetos de la práctica, con falta de contacto directo con el fenómeno y atención a la función que cada uno realiza.

En relación a si consideran que la evaluación del trabajo en línea es justa y congruente, refieren la mitad de los estudiantes que no es justa debido a que, bajo esta modalidad, los docentes cambian los criterios de evaluación al momento de evaluar ya que hacen ajustes y adaptaciones para quienes no logran la conectividad o se ausentan, así como también esta nueva modalidad generó cambios continuos en un inicio. Por otra parte, el resto de los estudiantes manifestó que la evaluación les parece justa y congruente con respecto al desempeño que cada quien realiza, ya que se asumen como autónomos en la entrega de sus producciones, y que esta nueva forma de trabajo genera resultados, dejando como un pendiente el trabajo presencial el cual es necesario para las actividades de práctica.

El 50% de los estudiantes consideran que la evaluación del trabajo sí refleja lo aprendido, argumentan que hay alumnos que lo demuestran a través de sus productos, mientras que otros consideran que no reflejan lo aprendido, ya que el trabajo a distancia genera dudas y credibilidad limitada al trabajo del docente y al del estudiantado.

6. Apoyo del centro escolar.

Los estudiantes consideran que el sistema educativo al que pertenecen no había considerado impartir los cursos en línea, por lo que el uso de plataformas no se manejaba como una práctica común. Externan que no existió en lo inmediato, una capacitación para el cambio de modalidad y que fue con los profesores con quienes trabajaron paulatinamente el uso de las diferentes plataformas.

31 estudiantes de 60, refieren que no recibieron ninguna capacitación, y los demás refieren que si hubo de manera posterior al semáforo en rojo capacitación principalmente en las plataformas de teams y classroom.

Por otra parte, en algunos casos han contado con el apoyo para el uso de equipos y red cuando lo han requerido, pero la mayoría ha tenido que resolver las situaciones relacionadas a la conectividad y TIC's de manera personal. La escuela se ha ocupado de sus propios procesos organizativos para que se planee y se imparta la clase en línea para alcanzar los propósitos de los programas, y han sido los docentes y estudiantes quienes resuelven los aspectos técnicos.

7. Adaptación y Resiliencia.

Los cambios que han experimentado los estudiantes, en la educación en línea desde el inicio de la pandemia y hasta el momento de ofrecer sus respuestas, muestran que los estudiantes reconocieron que ha sido totalmente diferente la escuela a lo que estaban acostumbrados en su vida de estudiantes. Que esta manera, es menos eficiente que la modalidad presencial, por las circunstancias en que se estudia, además que experimentan más presión, más trabajo, y que los horarios se alteraron. Se destaca más la cantidad que la calidad en relación a las tareas, lo cual consideran no garantiza un aprendizaje. Por otra parte, hay estudiantes que consideran que esta modalidad les ha permitido adquirir una madurez al ser más ordenados, no trasladarse y aprovechar ese tiempo, se sienten más autónomos y aprovechan el uso de la tecnología en beneficio de su aprendizaje, a pesar de que consideran que no les resulta cómodo estar muchas horas frente a la computadora y que desearían ir a las instalaciones de la institución educativa para vivir la escuela en su conjunto. Una minoría reconoce que es mejor estar en casa en resguardo del contagio, ahorrar el gasto del traslado, pero ven como desventaja que no socializan.

Sobre el proceso de adaptación y resiliencia frente al cambio de educación presencial a la modalidad en línea, la mayoría coincidió en que al principio fue complicado porque fue repentino el cambio, y poco a poco se fueron acostumbrando, logrando un conocimiento del

uso de las plataformas y la forma de trabajo. También hay estudiantes que consideran que no ha sido sencillo, por circunstancias familiares y por aspectos emocionales que perjudican su aprendizaje.

Las situaciones familiares se han complejizado, dado que la convivencia que se tenía variaba en tiempos y actualmente deben convivir todo el día, alterando su dinámica de interacción lo cual ha sido difícil en la mayoría de las familias, aunado a problemas económicos, riñas entre sus integrantes en algunos casos, así como casos de contagios y fallecimientos por Covid, lo cual incrementa sus niveles de estrés, frustración, existiendo estudiantes que han pasado por fuerte depresión.

Finalmente, la capacidad de los estudiantes para adaptarse a la nueva modalidad escolar muestra que son resilientes a los cambios, que logran ser flexibles para adaptarse a las condiciones que la escuela propone en tiempos de pandemia, los estudiantes muestran su fortaleza propia para vivir la escuela en línea.

Conclusiones

De acuerdo a lo encontrado en esta investigación se puede concluir que:

1. La pandemia por Covid – 19, represento un reto para la educación superior, ya que las clases presenciales se tuvieron que migrar a clases en línea de forma inmediata, lo que mostró la brecha digital que existe en las diversas realidades de México, pues hay estudiantes que no contaban con equipos adecuados, aunado a que el internet por su demanda fue inestable.
2. Los estudiantes coinciden en que el uso de plataformas no fue del todo sencillo en un inicio de la pandemia, pero tanto docentes como estudiantes se fueron adaptando al uso de ellas, conforme el tiempo transcurría, mostrando los estudiantes adecuada habilidad para su manejo y adaptación.
3. El uso de las redes y tecnología que tenían los estudiantes no era del todo eficaz para el estudio y aprendizaje, este uso se focalizaba más en actividades lúdicas y de ocio.
4. La comunicación en las clases en línea si bien se da, ha sufrido cambios importantes, ya que la pantalla se convierte en una barrera para la comunicación no verbal la cual es necesaria para la interacción, comprensión y aprendizaje.
5. Los estudiantes han atravesado por diferentes estados emocionales derivados del confinamiento, entre los que destacan, angustia, frustración, tristeza y estrés. Lo que amerita que la escuela de seguimiento, asesoría y canalización, para atender esta situación y que no afecte el desempeño de los estudiantes.
6. El aprendizaje se vio afectado sobre todo al inicio de la pandemia, pues existía confusión en las tareas y actividades, posteriormente se fue ordenando la forma de

trabajo, dado que los docentes recibieron capacitación en el uso de plataformas digitales, pero aun así los estudiantes consideran que se aprende mejor con las clases presenciales.

7. Fue necesario dosificar los contenidos para favorecer el aprendizaje bajo esta modalidad.
8. El trabajo en línea ha aumentado la carga de tareas y lecturas para los estudiantes, así como se han aumentado los horarios de escuela.
9. Como ventaja del trabajo en línea se ha obtenido ahorro en tiempos de traslado, ahorro económico y autonomía e independencia en el estudio.
10. Los estudiantes son flexibles a los cambios, generando adaptación y resiliencia en ellos frente a la pandemia.
11. Pese a las circunstancias de la nueva modalidad de estudio, los estudiantes continuaron mostrando motivación para realizar sus estudios profesionales.
12. La escuela si ha brindado apoyo a los estudiantes para afrontar el confinamiento y la nueva modalidad de escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Barberá, H. (2001) La incógnita de la educación a distancia. España: Monontu.

ENDUTHI (2019) Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de información en los hogares 2019. México. En: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/534997/INEGI_SCT_IFT_ENDUTHI_2019.pdf

INEGI (2018) Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018. México. En: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018>

iisue (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, unam, En: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia/>

Jerónimo, A. (2007) Aprendizaje en red, en busca de la comunidad virtual. México: UNAM

Lloyd Marion (2020) Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia. Seminario de Educación superior. IISUE UNAM.

Sousa Santos, Boaventura de (2020), La cruel pedagogía del virus, trad. Paula Vasile, Buenos Aires, clacso. En: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf/

Ruíz Guillermo (2020). Marcas de la pandemia. El derecho a la educación afectado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e), 45-59. En: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003/>

OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19: UNA MIRADA A LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BECENESLP

Alondra Guadalupe Corpus Arriaga

Blanca Lizbeth Jasso Rodríguez

Daniela Mata Castro

alondracorpusa@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 14. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizajes.

Resumen

Esta ponencia es el resultado de un proceso investigativo que tuvo lugar del mes de diciembre del 2020 a enero del 2021 con el objetivo de documentar la experiencia de estudiantes normalistas del último grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENESLP a partir de sus jornadas de práctica profesional y elaboración del documento recepcional en la modalidad a distancia.

La investigación realizada es de carácter cualitativo al recuperar las experiencias de los estudiantes normalistas, a través de una metodología basada en un *focus group* con estudiantes normalistas que se titularán bajo la modalidad de tesis de investigación.

En los resultados se describen las experiencias de los estudiantes normalistas que enfrentan la modalidad de educación a distancia para continuar con el trabajo de investigación en su tesis, considerando aspectos como expectativas, prácticas profesionales, proceso, ventajas y desventajas de la virtualidad.

Palabras clave: Educación Normal; Proceso de titulación; práctica profesional, educación a distancia

Introducción

A finales del 2019 se reportaba la aparición de un nuevo virus que provocaba en los afectados síntomas relacionados a la neumonía, esto en la región de Wuhan, China. Desde los primeros reportes se alertó a la población por posibles contagios masivos, por lo cual se empezaron a tomar medidas de precaución en el país asiático. Sin embargo, fue cuestión de semanas para que el virus SARS Cov-2 apareciera en países europeos hasta finalmente llegar al otro lado del océano, en el continente americano.

El primer contagio en México se registró a finales del mes de febrero y lo que en un principio pudo ser un caso aislado fue propagándose a los demás estados de la República Mexicana, obligando a los niveles de gobierno a tomar medidas necesarias para resguardar la seguridad de los mexicanos y evitar un brote masivo de contagios.

Fue así como el 14 de marzo del 2020 la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud presentaron el comunicado No. 3 (GOB, 2020) con las medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19, en el que se decidió cancelar actividades escolares presenciales y adelantar las vacaciones de semana santa, pidiéndole a la sociedad no salir de casa para evitar la propagación del virus y reanudar lo más pronto posible las actividades rutinarias.

Esta decisión parecía la alternativa a esta emergencia sanitaria que enfrentaba el país y el mundo entero, pero lo que en un principio fueron 4 semanas de suspensión de actividades escolares y que involucrara reuniones o aglomeraciones se prolongó indefinidamente, afectando escuelas, empresas, lugares recreativos, sitios culturales, entre otros.

El interés por este tema parte de la observación que surgió tras la aparición del virus SARS-CoV- 2 a nivel mundial poniendo a prueba a todos los sectores de la población y afectando diversos factores correspondientes a los ámbitos administrativo, social, cultural, económico, educativo, entre otros.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) el calendario escolar se vio afectado y en el caso de los alumnos pertenecientes al sexto semestre (al inicio de la contingencia) se encontraban trabajando en la construcción del

protocolo de investigación para elaborar una tesis y con ello ingresar al último grado de la Licenciatura en Educación Primaria según lo señalado en el plan de estudios 2012 (SEP, 2012), con lo cual, eventualmente pudieran obtener el grado académico que permita ejercer la docencia dentro del Sistema Educativo Nacional.

Las condiciones en las cuales se desarrollaba regularmente el proceso de elaboración del documento recepcional se tuvieron que adecuar a la modalidad virtual con trabajo a distancia, afectando tanto a los docentes en formación como a los asesores de documento.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación permitirá conocer cómo han sido las experiencias de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENESLP en relación a la construcción de su documento de titulación durante la educación a distancia.

Marco teórico

El proceso de titulación para obtener el grado de Licenciatura en Educación Primaria se consigue por medio de tres modalidades de titulación: portafolio de evidencias, informe de prácticas y la tesis de investigación, esto según la normativa vigente señalado por la DGESEPE a nivel nacional. Dichas modalidades siguen un protocolo en específico para su respectiva elaboración, variando el contenido y los aspectos a evaluar.

Las fases que sigue el estudiante normalista en este proceso incluye el trabajo de cerca con el curso de prácticas profesionales, la elaboración del documento de titulación, asesoramiento y finalmente la presentación del examen profesional.

Medrano, Ángeles, y Morales (2017) hacen una reflexión sobre los elementos de la Educación Normal que esta establece el realizar investigación educativa y actividades de docencia como parte de una difusión cultural en la formación inicial de docentes debido a que es una institución educativa superior.

Durante este proceso existen varios encargados quienes llevan a cabo actividades específicas para concluir la titulación satisfactoriamente. Entre ellos se encuentran el director del plantel, la comisión de titulación, el estudiante normalista y el área de administración del plantel.

Primeramente, el estudiante normalista debe seleccionar la modalidad de titulación para posteriormente llevar a cabo el proyecto de investigación siguiendo un protocolo, que en el caso de la BECENESLP se compone de lo siguiente: introducción, planteamiento del problema, marco teórico de referencia, diseño metodológico, cronograma y referencias bibliográficas.

Refiriéndose específicamente al caso de la tesis de investigación es posible mencionar que esta modalidad: “consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos” (SEP, 2012, p.9). En este proceso el estudiante normalista elige el tema de investigación de acuerdo a su interés personal o con base a las problemáticas detectadas en el aula durante sus jornadas de práctica docente, siendo acompañado por un asesor durante las fases de redacción, investigación y presentación del documento.

La tesis

Como se mencionó, la tesis es una de las modalidades de titulación: “la tesis es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (SEP, 2016, P.44). Para la elaboración de este documento se toma como objetivo principal la construcción de conocimientos que solucionen o aminoren un problema en particular, el cual puede desarrollarse en diferentes campos educativos. Además, se hace uso de la investigación documental y de campo y el saber específico de una disciplina.

Dentro de la tesis se presentan los resultados que se obtienen al investigar y profundizar sobre un tema o alguna problemática ocurrida dentro de las prácticas profesionales, aunque también es posible que existan casos que abarquen otros temas de interés dentro del ámbito educativo, es decir, la orientación de la tesis puede ser de tipo básica/documental o relacionada a un proceso de intervención didáctico.

En ese sentido, se recuperan a continuación algunas características que implicaría elegir uno u otro diseño, según SEP (2016):

1. De la práctica propia, realizada por medio de la investigación – acción. Su trabajo recae en profundizar dentro de la misma práctica identificando las acciones que el docente en formación realiza, es decir, se coloca al centro el análisis de la práctica docente.
2. Estudio de caso, refiriéndose al seguimiento de algún sujeto de estudio en donde se estudian los procesos de aprendizaje que siguen, visto desde una perspectiva docente y psicopedagógica. Este tipo de investigaciones se realiza para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje según las características de un sujeto en particular.
3. De la práctica la cual investiga las concepciones o creencias de otros sujetos educativos a través de una investigación de corte cualitativo o cuantitativo.
4. Una problemática socioeducativa que parte de una investigación comunitaria.
5. Teórica, que también es conocida como tesina. Esta investigación consiste en una revisión teórica exhaustiva que dé respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Educación a distancia

Considerando que el suceso del SARS-CoV-2 impactó en cada ámbito de las acciones educativas, que trajo como consecuencia la suspensión de clases que dieron pauta a una modalidad conocida como “Educación a distancia”.

En realidad, este concepto no es nuevo, debido a que han sido usados en décadas anteriores, sin embargo, en muchos escenarios esto sigue siendo un reto tanto por el manejo de competencias digitales como por la infraestructura disponible. Ante ello Díaz Barriga (2020) menciona que el papel del docente quedó como una función técnica debido a que se reduce a solo elegir materiales, ante esto, es necesario reflexionar sobre las competencias digitales que se llevan a cabo en la educación a distancia y no caer en lo que menciona el autor. Pero además no se pensó en la formación que se tenía sobre herramientas digitales ni a las condiciones que cada actor educativo enfrenta, actualmente se han llevado a cabo programas de educación digital para actualización docente y han buscado estrategias debido a la diversidad a la cual se enfrenta el país en ámbito educativo, cultural, tecnológico, lingüístico por mencionar algunos.

Para definir la educación a distancia Juca (2016) menciona que es un sistema no presencial apoyado de tecnología que permite al estudiante ser responsable de su aprendizaje, volviéndose autónomos. Este concepto puede ir transformándose según los momentos que se viven y el cómo sea empleado debido a las redes de telecomunicación y necesidades que van surgiendo.

Desde otra perspectiva, Pastor (2005) integra la importancia de la interacción en la distancia que debe ser flexible igual que los medios, incluso que el tipo de diálogo debe ser mayor en la educación a distancia del siglo XXI.

Práctica profesional

La práctica profesional del docente es una parte esencial en la formación docente inicial y en el caso del proceso de titulación es este momento el que determina el camino a seguir, la problemática, los sujetos de investigación, entre otros aspectos.

Se puede definir como: “un proceso complejo en el que confluyen múltiples factores que van a incidir en la concreción de teorías, lineamientos, políticas; es decir, en el logro de los fines educativos” (Escobar, 2007, p. 183). En este proceso el docente debe poner en práctica su dominio sobre los contenidos curriculares, dominar estrategias de enseñanza y mostrar un desempeño ético y profesional.

La práctica profesional para los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria se lleva a cabo en escuelas de educación primaria de diversos contextos con el propósito de fortalecer las competencias profesionales y genéricas del docente en formación, en situaciones reales dentro y fuera del aula que: “activa su repertorio intelectual, emocional y a partir de él actúa en el contexto escolar, que al mismo tiempo le plantea sus contradicciones y aciertos” (Escobar, 2007, p.185).

Para la formación del docente y del desarrollo de las competencias de egreso la práctica profesional representa el momento y espacio donde el docente en formación tiene la oportunidad de desenvolverse en un ambiente escolar que le permita aprender sobre la profesión, interactuar con un grupo de alumnos y docentes y moldear su estilo de enseñanza aprendizaje.

Por el momento, las prácticas profesionales se vieron afectadas por la pandemia, impidiendo la presencia en las aulas y con ello se recurrió a la modalidad virtual, afectando el estilo de enseñanza-aprendizaje de los docentes en formación, así como la elaboración del documento de titulación.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se optó por una metodología cualitativa debido a que es posible lograr un acercamiento más profundo a la realidad social que se está investigando, a través del análisis del contenido y la interpretación de la misma. Este documento se conducirá bajo una metodología basada en *focus group* o bien grupos focales, permitiendo un espacio de interacción entre sujetos seleccionados para intercambiar opiniones o experiencias sobre un tema específico para obtener datos cualitativos sobre ello (Hamui y Varela, 2012).

El grupo de referencia de donde se obtuvo a los sujetos de estudio es el 4°A de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENESLP, el cual está compuesto por 29 alumnos de los cuales 6 son hombres y 23 mujeres de entre los 20 a 23 años de edad. A partir de ello se eligió una muestra considerando los siguientes criterios de inclusión:

1. Ser estudiante regular durante el ciclo escolar 2020-2021.
2. Estar realizando tesis de investigación como modalidad de titulación.
3. Disponibilidad para participar en el focus group.
4. Acceso a Internet de manera estable.

El *focus group* tiene una serie de consideraciones antes de llevarla a cabo, una de ellas es el número de sujetos que van a participar en la misma, lo cual Escobar y Bonilla (s.f.) refieren no sea más de 10 personas, ya que el interés de esta técnica es la riqueza de experiencias que enfrentan. Por otra parte, Hamui-Sutton (*et al*, 2012) propone las siguientes consideraciones en el focus group:

Al realizar esta metodología es indispensable tener claro el objetivo, tema y problemática o cuestiones que se esperan recuperar, posterior a esto se debe seleccionar a los participantes reconociendo el contexto de los mismos, esto debe considerar la edad, género, intereses, ocupación, nivel socioeconómico para poder comprender cómo se desarrolla.

En segundo lugar, el moderador toma un papel primordial en el proceso de los grupos focales ya que dirige las intervenciones como los objetivos de las preguntas, recuperando un ambiente agradable, lenguaje claro y amable, como alguien que puede conocer el tema al cual está refiriéndose. La construcción de las preguntas debe hacerse con previas consideraciones, aproximadamente 10 según sea la necesidad y estas van adecuándose a la dinámica del grupo.

Finalmente Escobar y Bonilla (s.f.) enumeran estos pasos para seguir de manera más concreta:

1. Establecer los objetivos del estudio (guía de la investigación).
2. Desarrollo de cronograma (sesiones, tiempo e interpretaciones).
3. Selección de participantes.
4. Selección de moderador.
5. Preparación de preguntas flexibles.
6. Selección del lugar de la sesión.
7. Preparación de la logística (invitaciones, bienvenida y reconocimiento a participantes).
8. Desarrollo de la sesión (momento que se lleva a cabo).
9. Análisis e interpretación de las respuestas de la sesión.

Finalmente, para la presentación de resultados se retomaron los testimonios recuperados y se organizaron a manera de narrativa, la cual se fue tejiendo con algunos elementos teóricos.

Resultados

En las experiencias recuperadas durante la realización del *focus group* con los estudiantes normalistas pueden destacarse los siguientes resultados que denotan los diferentes ámbitos que cada uno ha enfrentado en esta modalidad a distancia. Durante la sesión se conectaron 4 estudiantes los cuales mostraron una actitud de compromiso con la reunión y disposición, en este tiempo cada uno tomó la palabra en diferentes momentos de las preguntas e incluso se encontraron reiteraciones similares en cada caso.

Los participantes expresaron que sus expectativas en lo que refiere al documento de titulación antes de la pandemia eran muy altas e incluso tenían ideas concretas sobre lo que querían realizar, pero tras la suspensión de actividades presenciales se vieron afectados todos sus planes. En los casos mencionados se reiteraba la falta de adaptación a la modalidad virtual, la cual originó en ellos pensamientos de poco avance o dudas sobre si el trabajo se estaba realizando correctamente.

Al hablar sobre el motivo para seleccionar la tesis de investigación como documento de titulación se mencionó la oportunidad que ofrece esta modalidad para realizar una investigación más profunda en el tema de interés, lo cual no ofrecen las demás opciones. Un comentario interesante fue el del participante 4 quien tenía pensado un intercambio académico en el país de Francia durante el sexto semestre junto a otros compañeros para desarrollar la investigación de su tesis y al respecto dijo: *“En primera instancia íbamos a hacer una investigación comparativa sobre el sistema educativo francés y el sistema educativo mexicano, sin embargo, esto no fue posible”* (Participante 4, 2021). Dicho comentario es sólo un ejemplo del cambio de planes en la investigación que surgió con respecto a la situación mundial del coronavirus pero no afectó para considerar la selección de otro tema.

Respecto a la importancia que tienen las prácticas profesionales en modalidad a distancia para la elaboración del documento, se dieron casos en los cuales la práctica aún se considera eje central de la investigación, por lo cual la pandemia no modificó los objetivos del estudiante normalista más que la adaptación y adecuación a la nueva modalidad de práctica, mientras que, en los demás se llegó a un acuerdo con el asesor del documento recepcional para realizar una modificación ante la incertidumbre que provocó la pandemia y que originó la cancelación de clases presenciales.

Uno de los participantes menciona: *“Al inicio mi trabajo estaba enfocado a trabajar con mi grupo, pero con la pandemia se modificó y ahora estoy trabajando con los documentos recepcionales de generaciones anteriores”* (Participante 2, 2021).

Entre los resultados se encontró que el proceso de construcción de documento, tienen como iteración que el buscar fuentes bibliográficas como referenciales se ha vuelto difícil y por eso se basan en repositorios como Redalyc, Scielo y el de la Normal del Estado de procedencia. Además, acuden a ellos porque les facilita el poder referenciarlos. Uno de los participantes menciona su preocupación respecto a lo que está citando que en gran parte son artículos: *“Me causa un conflicto el saber si es confiable emplear puros artículos y pues no tener la posibilidad de ir a la biblioteca para checar algunos documentos de incluso compañeros que ya han egresado”* (Participante 1, 2021).

Una de las variantes de desventaja de la modalidad que mencionaron los estudiantes son la disposición de bibliografía para poder indagar, refiriéndose de manera específica a la biblioteca, debido que para los estudiantes con ello pueden llevar a cabo la lectura, análisis y escritura de aquello que encuentran con mayor facilidad de manera física. Por otro lado, destacan tres ventajas desde su experiencia, la primera es el factor de tiempo, posteriormente el aprender a navegar en Internet, el uso de herramientas tecnológicas o aplicaciones y, por último, la asesoría asincrónica como sincrónica que pueden llevar gracias a esas herramientas.

Los estudiantes destacan que la organización del tiempo con sus actividades es un reto debido a que existen situaciones en el hogar que pueden descontrolarse o imprevistos externos. Uno de los participantes mencionó lo siguiente: *“Puedo invertir más tiempo en la tesis, pero surgen imprevistos, entonces he empezado a trabajar en asignar mejor días y no horas”* (Participante 2, 2021). Incluso en su comentario se destaca que a pesar de ser un reto la organización, busca una manera de trabajar según sus necesidades y conocimiento de sí mismo.

Las expectativas que nacieron al inicio de la contingencia no se cumplieron por completo para los participantes, debido a que ellos tuvieron que proponerse metas propias en ese tiempo para sus avances, pero por situaciones no cumplían lo que se habían propuesto, lo que hizo que sus expectativas no fueran cumplidas por completo. De manera generalizada se percibió un desánimo, no sólo provocado por la alteración de los planes que ya se mencionaron, sino también por la forma en que se han desarrollado las prácticas profesionales y en general por la falta de interacción real que ha traído esta modalidad emergente, en ese sentido se recuperó que no todos han tenido la oportunidad de interactuar cara a cara con sus alumnos de la escuela de práctica, dado que, las herramientas tecnológicas no son accesibles para todos.

En cuanto al documento de titulación, a pesar de los esfuerzos por avanzar y construir una tesis a la altura de sus expectativas, se percibió frustración por no poder acceder a recursos que la modalidad presencial garantizaba. Al respecto, se recupera la siguiente reflexión:

“Nos mantiene en incertidumbre de lo que va a pasar y ya no nada más nos enfocamos en la escuela sino en que si vamos a estar bien de salud, como nuestros conocidos o si nuestros padres van a conservar el trabajo entonces por esa parte influye en nosotros y nos afecta” (Participante 2, 2021).

En este apartado se puede observar el impacto emocional que puede tener el estudiante normalista que interviene en su área académica al estar inmerso en noticias como incertidumbre.

Finalmente, los participantes expusieron parte de sus estrategias con las cuales ir sorteando la construcción de sus documentos de titulación a la distancia, al respecto señalaron la necesidad de la autonomía, la organización, la lectura exhaustiva, la iniciativa y el uso de diversas herramientas digitales, estas últimas no sólo para el documento recepcional sino también para el desarrollo de las prácticas profesionales.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten identificar que el proceso de construcción del documento se ha convertido en una situación agobiante y desalentadora, no sólo por el hecho de enfrentarse a una experiencia que presenta un rigor académico alto, sino porque el escenario que circunda su proceso de construcción de sus tesis está marcado por el aislamiento y la preocupación de conservar buena salud.

En cuanto a las preocupaciones académicas, señalaron que, si bien los repositorios académicos que se encuentran en Internet son valiosos, consideraron como necesario poder consultar otras fuentes bibliográficas que sólo se encuentran (completas) en el espacio físico, en este caso en el Centro de Investigación Científica y Tecnológica (CICyT) de la BECENESLP.

Al respecto, López (2006) destaca la importancia de seleccionar referencias actualizadas, además de la variante sobre las dudas que muchos investigadores iniciales tienen al momento de enfrentarse a no tener acceso suficiente a libros físicos y la duda sobre la conveniencia de usar artículos. En esto último, la autora menciona que los libros tienen un cierto grado de desactualización debido a las ediciones, mientras que los artículos permiten estar en contacto con la publicación original, darle seguimiento a la misma línea de investigación e incluso acceso rápido.

La flexibilidad de la educación a distancia consta de cómo cada sujeto la lleva a cabo y las situaciones a las que se enfrenta, en este sentido las ventajas que encontraron fueron de tiempo u organización del mismo por parte de los alumnos, aprender a usar herramientas tecnológicas,

hacer uso de ellas y el asesoramiento sincrónico o no por medio de herramientas. García (2017) afirma que la flexibilidad no tiene rigidez en el espacio, tiempo, asistencia y ritmo de los estudiantes por lo que se podría decir que la experiencia de la modalidad a distancia depende de los actores que la realizan, de las cuales van a nacer las ventajas o desventajas que de manera individual van a experimentar.

En la Educación Normal la modalidad de educación a distancia ha traído consigo que los estudiantes se vean expuestos a una realidad que no habían enfrentado antes. En ese sentido, el reto de la pandemia señala Dussel (2020), ha sido mudar todos los saberes hacia la virtualidad, lo cual no siempre resulta en lo que se tenía previsto.

Los tiempos en los cuales se desarrolla la práctica docente representan una oportunidad en los estudiantes normalistas para adaptarse a las condiciones de la educación a distancia y responder a sus actividades a pesar de los cambios que trajo consigo, así como futuros docentes, que deben estar preparados para continuar impartiendo clases, sin importar que las aulas estén cerradas.

Esta investigación abre el paso a continuar profundizando en cómo la educación a distancia ha afectado y/o beneficiado a los estudiantes normalistas de la BECENESLP y de otras Normales. Y al mismo tiempo, espacios como este permiten reflexionar respecto a que, esta generación de docentes está marcando un antes y un después del Normalismo mexicano caracterizado por una tradición forjada de generación en generación en casi dos siglos de historia.

REFERENCIAS

- Díaz-Barriga, A. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: UNAM. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Díaz, L. y Torruco, U. y Martínez, M. y Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en Educación Médica, 2 (7), 162-167. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- DGESPE (2012). *Licenciatura en Educación Primaria*. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Dussel, I. (2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Revista Científica EFI-DGES Volumen, 6(10). Disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Escobar, J. y Bonilla, F. (s.f.). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67. Disponible en: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Escobar, N. (2007). *La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores*. Acción pedagógica, 16(1), 182-193.
- GOB (2020). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. Disponible en:

- <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- García, L. (2017). *Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20 (2), 9-25. ISSN: 1138-2783. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331453132001>
- Hamui, A. y Varela, M. (2012). *La técnica de grupos focales*. Inv Ed Med 2013;2(1). pp.55-60. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Juca, F. (2016). *La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales*. Universidad y Sociedad, 8 (1). Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- López, L. (2006). *La búsqueda bibliográfica: componente clave del proceso de investigación*. DIAETA (B.Aires). 2006;24(115):31-37. Disponible en: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/6.pdf>
- Medrano, V, Ángeles, E, Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Pastor, M. (2005). *Educación a distancia en el siglo XXI*. Apertura, 5 (2), 60-75. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68800206>
- SEP (2012) *Lineamientos para el proceso de titulación*. Disponible en: <http://beceneslp.edu.mx/sitio/sites/default/files/LIEAMIENTOS%20EDUACI%C3%93N%20PRIMARIA%20Y%20PREESCOLAR%202012.pdf>
- SEP (2016). *Modalidades de titulación para la educación Normal*. Disponible en: <http://beceneslp.edu.mx/sitio/sites/default/files/MODALIDADES%20DE%20TITULACI%C3%93N.pdf>

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA NORMAL RURAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA. UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS

Griselda Márquez Higuera.

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles.

enr.gmarquez@creson.edu.mx

Temática general: 14. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

El propósito de esta ponencia es compartir la experiencia y reflexiones surgidas a través del trabajo metodológico realizado en el curso de Producción de Textos Escritos en el contexto de la pandemia. Como propósitos del curso se esperaba que los estudiantes pusieran en práctica diversas estrategias y habilidades para la elaboración de textos escritos, identificar los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje y sobre todo que afianzara en el futuro docente el aplicar las estrategias para conducir procesos de producción de textos con sus alumnos como parte del desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística. De acuerdo al contexto suscitado se agregó promover en el alumnado el acercamiento emocional a distancia con sus compañeros de grupo y con su escuela Normal. Se establecieron los procedimientos pertinentes para el trabajo por medio de plataforma apoyándose en las recomendaciones de distintos autores para promover las prácticas sociales de lenguaje y el acercamiento emocional entre pares. Finalmente se muestran algunas de las reflexiones surgidas en los alumnos a partir de sus textos elaborados apoyados por su autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La ponencia está entonces conformada por el procedimiento realizado para alcanzar los propósitos y un apartado de conclusiones finales.

Palabras clave: producción de textos, estudiantes normalistas, bienestar, pandemia, tecnologías.

Planteamiento del problema

A partir de la decisión mundial de proteger a la población de los problemas aunados a la pandemia detectada a finales de 2019 e inicios del año 2020 y de disponerse como medida preventiva el confinamiento social, se buscaron estrategias que permitieran continuar con el curso Producción de Textos Escritos que se imparte en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal Rural y mitigar con ayuda de la experiencia dentro del curso en las consecuencias emocionales que se presentarían ante este cambio abrupto de rutina, dado que los alumnos se encontrarían desde ese momento estudiando desde sus casas de manera virtual y en algunos casos a distancia.

El reto de producir textos en cualquier nivel educativo conlleva varios pasos previos antes de elaborarse. Se expone aquí la experiencia producida a partir de la implementación de una propuesta metodológica dentro del curso mencionado, y donde los alumnos en formación docente son a la vez estudiantes de una Normal con modalidad de internado. Algunos de los propósitos a alcanzar en los alumnos con la propuesta implementada y que a la vez son parte del curso impartido fueron:

Poner en práctica diversas estrategias para la elaboración de textos escritos con base en los conocimientos que adquiere durante el curso; también identificar los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje. Para esto se implementó la propuesta de Donald Graves de considerar los siguientes aspectos para la elaboración de un texto: la planeación, la contextualización y la revisión. Asimismo, mitigar a través de la producción del texto que elaboraron las consecuencias que pudiera ocasionar un cambio tan abrupto de pasar de estar adaptado al internado a, no ver a sus compañeros diariamente como estaban acostumbrados y de esa manera acortar distancias.

Para la creación de los textos se consideró que los estudiantes normalistas también debían emplear diversas técnicas de redacción: descripción, exposición, comparación y narración. Por lo que se tuvo que cuidar en el diseño de la propuesta de producción una forma de evaluación que incluyera los criterios de pertinencia, suficiencia, conocimiento y organización. Para ello se diseñó una lista de verificación con relación a la sintaxis, aspectos que orienten el sentido y la intención del texto. Al hacer lo anterior se acercó a los docentes en formación a futuras estrategias para para conducir procesos de producción de textos con sus alumnos como parte del desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística.

Marco teórico

Dentro de la formación docente de las escuelas Normales para titularse como Licenciado en Educación Primaria debe cursarse un curso denominado Producción de Textos Escritos con propósitos que favorecen al estudiante, no solo para conocer estrategias para producir textos sino también para acercarlo a vivir la experiencia de crear los suyos propios. En el presente apartado se muestra parte de los objetos de aprendizaje que orientaron la experiencia y que permitieron diseñar la propuesta para alcanzar los propósitos del curso y de la presente ponencia.

El proceso de composición escrita

De acuerdo a Graves (1991), el proceso de composición escrita debe pasar por un primer momento denominado planificación, se deduce entonces que es antes de la composición, para esto el profesor debe sensibilizar a los alumnos sobre lo interesante que sería compartir o dar a conocer nuestras experiencias y a la vez implementar una estrategia que promueva en los alumnos sus pensamientos donde identifique pensamientos que son propios de él. De hacer lo anterior, el docente podrá identificar algunos intereses de sus alumnos, por un lado con el fin de adecuar sus actividades y materiales y por otro conocer cómo desarrollar habilidades en los alumnos para generar aprendizajes a través de la producción de textos.

Las estrategias para producir un texto deben tomar en cuenta varios aspectos, entre ellos, su propósito, los pasos a seguir por el profesor frente a grupo, los rasgos a evaluar, edad recomendada para implementarla y recomendaciones al maestro que la pondrá en práctica. Cada momento del proceso de composición escrita es importante pues conlleva a buen término un producto surgido en este caso de un estudiante con ávidas ganas de compartir sus ideas con sus compañeros de grupo o público en general.

Los momentos del proceso de composición escrita propuestos por Graves (1991), son planificación, textualización o redacción, revisión y publicación. El momento de planificación consiste en elegir un tema o en su caso, que el profesor ayude a los alumnos a identificar un tema de su interés y orientarlo en su elaboración y otras actividades en relación a su producción.

Una de las estrategias utilizadas para apoyar a los alumnos dentro de este momento es proponer que anoten en una hoja cuatro temas de su interés y a la vez el que coordina la actividad hace lo mismo para que los alumnos vean que el proceso es para todos y a la vez motivarlos, seguido de expresar a un compañero porqué le interesaría escribir sobre ello y ser apoyado en la mejor decisión que él considere con ayuda de la retroalimentación del compañero. De hacerse esto último con un compañero es enriquecedor porque permite al que escucha servir de espejo al darse cuenta con cuál tema se sienten más motivados.

En hecho de promover varios temas de interés a escribir, tiene que ver con el enfoque de aprendizaje constructivista y humanista. Si el maestro propone el tema o indica el tema que el alumno va a escribir no facilita la opción libre, lo que a la vez la elección no depende de ellos, siendo mejor apoyarlos para guiarse en sus propias motivaciones y en la manera que lo llevarán a cabo. De igual forma, lo anterior promueve la autonomía y compromiso para culminar sus propios

escritos, basado en sus intereses y donde el profesor permanece alerta para que con su texto los demás aprendan de sí mismos.

Como segundo momento de la composición escrita, Graves (1991), propone que se deje a los alumnos ayudarse entre sí. La ayuda puede realizarse al compartir con el grupo el borrador de sus producciones y, a partir de ahí, al ser escuchada por los demás, éstos pueden preguntar dudas que a la vez son un recurso de lo que pudiera agregar a su escrito o pueden darle sugerencias de lo que podría enriquecer su elaboración. En la Normal, este paso se implementó a través de plataforma, utilizando el recurso de foro, donde la instrucción dada orientaba hacia el mismo objetivo de Graves, pero con apoyo de la tecnología.

Como puede pensarse, y de hecho así ocurrió, los primeros que participan, motivan a los demás para compartir sus escritos e incluso, hubo quienes tomaron la misma experiencia, dándose cuenta que salieron totalmente diferentes y valorando como cada autor lo escribe desde su propia perspectiva y completa el relato para los lectores que tuvimos la satisfacción leerles. La otra experiencia que sucede, es que los alumnos al ser coetáneos, reviven experiencias a través de los escritos de sus compañeros, y esto puede aumentar el interés de escribir sobre el tema.

El tercer momento del proceso de composición escrita, es la revisión. Uno de los propósitos de la revisión, además de ser evaluada, prepara el escrito para ser publicado. Graves (1991), propone que éste se realice como actividad permanente de redacción de textos y sean los textos publicados en un libro, en hojas mecanografiadas o manuscritas por el alumno con cubiertas duras. Este paso en la Normal, se publicó en el foro virtual realizado para ese objetivo y aprovechando una convocatoria que vino ad hoc al momento que se estaba por cerrar, se invitó a los alumnos a enviar una de sus producciones que en este caso fue una anécdota de experiencias vividas dentro de la Normal para ser evaluadas para publicarse en un libro.

Metodología

Para el logro de los objetivos propuestos fue necesario realizar una serie de pasos incluidos dentro de un plan de acción, con metodología ubicada dentro del paradigma cualitativo planteándose como base el modelo de investigación-acción que propone Kurt Lewin (citado por Elliot, 2000; Álvarez, 2003 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Este diseño propone un ciclo de actividades que se realizan con el propósito de analizar un plan de acción, que en este caso fue el seguir el proceso de composición escrita para la elaboración de textos, específicamente de una anécdota, compuesta dentro del curso de Producción de Textos Escritos, adaptando la estrategia en el contexto de la pandemia y a raíz de eso de la educación a distancia con apoyo de la tecnología y a su vez promover el enfoque humanista para que a través de las anécdotas los alumnos fueran un apoyo para generar acercamiento a pesar del confinamiento.

Los sujetos que participaron fueron un grupo de 31 participantes que estudia la Licenciatura en Educación Primaria dentro de una Escuela Normal Rural del Noroeste de México con modalidad de internado. Por tanto, la muestra seleccionada la que se denomina por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Los instrumentos utilizados fueron generados dentro del mismo curso de Producción de Textos Escritos, en ciclos anteriores y que han sido ajustados de acuerdo a las necesidades del proceso. Se utilizó una rúbrica para evaluar contenido, organización, vocabulario y gramática, uso del lenguaje, ortografía, puntuación y acentuación. Se utilizó una lista de cotejo para evaluar formato del escrito.

Para implementar el enfoque humanista se agregó un apartado para que los alumnos coevaluadores agregaran dos comentarios que sirvieran de espejo a los escritores, uno de ellos debía ser un comentario positivo o algo que haya aprendido con su anécdota y el segundo comentario consistía en sugerirle al escritor qué puede agregar en cuanto a contenido para mejorar su escrito. Asimismo, los coevaluadores, debían señalar dentro del texto los errores ortográficos, dónde hacía falta coherencia, sugerir o preguntar, entre otros relacionados con los aspectos de la rúbrica.

A continuación se enuncian los pasos realizados para la implementación del plan de acción.

1. Previo a iniciar el proceso de composición escrita se analizaron los textos pertinentes dentro del curso para iniciar el proceso de composición escrita.
2. Iniciar con el proceso de composición escrita de una anécdota sobre una experiencia en la Normal con la estrategia del momento de planificación: cómo ayudar a los alumnos a elegir el tema.
3. Compartir con dos compañeros los cuatro posibles temas en que puede girar su anécdota para elegir uno y desarrollarlo.
4. Desarrollar la composición escrita y presentarla al grupo por medio de foro.
5. Dos compañeros retroalimentan con base a la instrucción del enfoque humanista de sirvieran de espejo a los escritores, uno de ellos debía ser un comentario positivo o algo que haya aprendido con su anécdota y el segundo comentario consistía en sugerirle al escritor qué puede agregar en cuanto a contenido para mejorar su escrito.
6. Retroalimentar con base a la lista de cotejo y rúbrica para evaluar la composición escrita y entregar al compañero dentro del foro 1.
7. El autor de la anécdota corrige el escrito tomando en cuenta las coevaluaciones de sus compañeros y la mejora para adjuntarla al foro 2.
8. Los compañeros vuelve a retroalimentar por medio de la coevaluación haciendo nuevamente las retroalimentaciones con base a las rúbricas y los comentarios de mejora, así como lo que aprenden con su anécdota.
9. Los escritores mejoran su anécdota con base a las recomendaciones y evaluaciones para mejorarla nuevamente para la heteroevaluación del docente.
10. El docente del grupo evalúa con base a las rúbricas, señala errores con base a éstas últimas, y agrega los comentarios solicitados.
11. El alumno atiende las observaciones de la heteroevaluación y presenta la versión final para su publicación al grupo y si así lo decide, enviarlo a revista para publicación.
12. Se analizan el ciclo y se identifican los propósitos alcanzados.

Desarrollo y Discusión

Para la elección de los temas a desarrollar para la composición escrita, se planteó a los alumnos que se realizara una serie de anécdotas de algo que les gustaría compartir sobre sus experiencias en la Normal. Desde este primer paso fue difícil para ellos elegir un tema de su interés, las ideas eran confusas y de acuerdo a las referencias utilizadas, se encontró que esta dificultad era normal y que era parte de lo que cualquier escritor puede experimentar previo a un proceso de composición. De acuerdo con Graves (1991), es importante que el profesor esté pendiente de esta situación y no caiga en decidir por los alumnos lo que éstos escribirán, puesto que no facilita la opción libre, ni el sentir que este acto depende de ellos. Para motivar al grupo, la coordinadora inició escribiendo cuatro posibles temas que pudieran que fueran de su interés y que a la vez fueran basados en los intereses de los alumnos, una vez que hizo esto, los alumnos empezaron a producir sus ideas para cuatro posibles temas.

Una vez que contaban con sus posibles temas se les pidió que se los platicaran a dos de sus compañeros con el fin de experimentar con cuál sentían más motivación a la vez que lo platicaban, los demás solo podían escuchar sin interrumpir ni juzgar. Una vez que hicieron esto, les fue más fácil decidirse por el tema a desarrollar.

Para desarrollar el tema, la coordinadora aplicó la estrategia de Graves, de iniciar su anécdota elegida con el grupo, para que ellos vieran como es un proceso de composición, esto de acuerdo con el enfoque humanista, acerca a los estudiantes con su maestro y puede ver en él que el proceso no sale de la nada, se requiere pensar, escribir, corregir, etc. A continuación se presenta un comentario de los alumnos en relación a la elección del tema para realizar la composición:

“Al principio cuando me enteré de que tenía que pensar un tema para escribir se me complicó un poco, porque no sabía sobre que qué redactar sin salirme del tema principal; esto porque en la Normal se viven muchísimas experiencias tanto buenas como malas, por ende, comprobé lo que dice Donald Graves de que a las personas mayores se nos dificulta más escoger temas que a los niños. Pero cuando decidí lo que escribiría lo realice muy rápido y me encantó porque es una forma bonita de recordar detalles. Algo que me gustó bastante es leer las anécdotas de mis compañeros, ya que, recordé cuando les sucedían esas cosas y fue como revivir aquellos momentos.”

Una vez que tuvieron su primera versión de la composición, se les pidió subirla al foro uno para hacerle las observaciones por parte de sus compañeros (coevaluación). Fue interesante leer los comentarios que les despertó ver la retroalimentación de su grupo, ya que se les pidió que expresaran qué les había parecido la primer coevaluación del texto. A continuación se muestran dos comentarios publicado en el foro por los alumnos y que refleja a la mayoría:

“Al realizar la actividad aprendí que aún me falta desarrollar mejor mis textos escritos, gracias a las correcciones que me hizo mi compañera. Creo que este tipo de actividades son muy exitosas porque es como inspira a uno a elaborar textos escritos, uno saca lo mejor de sí a través de recuerdos el cual trae muchos beneficios.”

Posteriormente se continuó con el segundo foro donde debían mejorar su composición escrita tomando en cuenta las coevaluaciones, de donde se rescataron las siguientes reflexiones:

“De esta redacción aprendí más de lo que esperaba, no solo me ayudó a redactar y escoger temas, sino también, a hacerlo de una manera más correcta gramaticalmente hablando. Lo anterior gracias a mi compañera

que me coevaluó, porque detalles como utilizar sinónimos hacen la redacción más bella e interesante para los lectores. Y sin duda alguna, creo que ayudándonos entre todos como dice Donald se aprende más y eso es algo que podemos llevar a las aulas en la escuela primaria. Espero seguir aprendiendo sobre redacción y perfeccionarla día con día, esto con la finalidad de llevar mis conocimientos a la escuela primaria.”

En el comentario anterior puede identificarse que los elementos para una composición escrita que contiene la rúbrica permitió a los alumnos a valorar la importancia de ellos, como lo son la estructura gramatical, la cohesión, la coherencia, entre otros elementos.

Finalmente pudo realizarse la heteroevaluación dando oportunidad a los alumnos de corregir para tener la versión final ya con las retroalimentaciones de los distintos tipos de evaluación.

Resultados

Para poner en práctica las estrategias revisadas dentro del curso para la elaboración de textos escritos, puede observarse que el trabajo no es sencillo, implica un seguimiento puntual de las actividades y una motivación constante por parte del coordinador y sobre todo, el apoyo y disposición del alumnado una vez que se despierta en ellos el compromiso de vivir el proceso de composición escrita. Uno de los propósitos a alcanzar fueron que los alumnos identificaran los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, mismo que se ve reflejado en los comentarios de retroalimentación. Se puede observar en el siguiente comentario:

“Entre algunos aprendizajes que me llevo después de este proceso, es la separación de ideas de una forma más eficiente, apoyado siempre de los distintos signos de puntuación. El vivir la experiencia de elegir un tema a redactar, ha sido muy positivo para la elaboración del trabajo, ya que es una muy buena estrategia para motivar a los estudiantes a escribir, también he podido ampliar más mi vocabulario, utilizando sinónimos para evitar redundancias al momento de escribir, relacionar mejor las palabras e ideas, y buscar la forma de expresar al lector lo que se quiere contar.

Creo que es importante aprender a escribir adecuadamente, ya que actualmente nos estamos formando como docentes y nuestro deber es redactar de la forma más eficiente. Para lograr ser un buen apoyo, en aulas de clase de las primarias, debemos motivar a los estudiantes a escribir y también tenemos el compromiso de ser buenos editores, realizar correcciones que realmente apoyan al alumno a perfeccionar su escritura y ortografía.”

El proceso llevado a cabo en el plan de acción de considerar los momentos de elaboración de un texto: la planeación, la contextualización y la revisión, fue enriquecedor, pues los alumnos pudieron no solo observarlo, sino vivirlo con apoyo del grupo y de los instrumentos utilizados, así como el ambiente de aprendizaje logrado al tomar en cuenta el enfoque humanista.

Otro de los propósitos de este proceso fue mitigar a través de la producción del texto que elaboraron las consecuencias que pudiera ocasionar un cambio tan abrupto de pasar de estar adaptado al internado a, no ver a sus compañeros diariamente como estaban acostumbrados y de esa manera acortar distancias. A continuación se muestra un comentario de los alumnos en relación a esto:

“Todo el procedimiento que ha llevado realizar esta redacción, ha sido muy productivo y personalmente creo que a todos nos ha dejado un gran aprendizaje, ya que me ha tocado conversar con algunos amigos y compañeros de clase, que concuerdan con mi opinión. En las distintas lecturas y diferentes trabajos, podíamos observar el proceso que conlleva la redacción, pero sin duda, era importante que nosotros viviéramos esta experiencia, la lluvia de ideas, la elección del tema a redactar, el proceso de redacción y por último la revisión, en la cual pudimos evaluarnos entre colegas de clase.”

Por último, los instrumentos utilizados y las instrucciones dadas permitieron cuidar el diseño de la propuesta para la composición escrita. Se anexa un comentario más en relación a la utilidad del proceso implementado:

“Esta experiencia me dejó, mucho aprendizaje, ya que descubrí lo qué es la profesión docente, pude darme cuenta que no es fácil ser maestro, sin embargo, me gustó mucho cuando por primera vez me dijo un niño “maestro”. Gracias a esta experiencia pude encontrar mis áreas de oportunidad para seguir mejorado en mis siguientes prácticas.”

“El hacer esta actividad me hizo recordar un logro increíble, un recuerdo de esos que quedan en el corazón, el hecho de las correcciones fue bueno, pues al checar si había algunas irregularidades en la ortografía, pero como dicen “echando a perder se aprende” tal vez quedó ese lema. Al final me quedo con lo aprendido y con todas esas historias de mis compañeros, bastante entretenida estuvo esta actividad. Un 10, excelente actividad y no me canso de decirlo.”

Conclusiones

La experiencia compartida, como coordinadora del curso, fue de suma relevancia. Además de conocer los errores gramaticales que los textos dejaron ver y dar cuenta de cómo ellos se apoyaron para que la instrucción dada para realizar la coevaluación y heteroevaluación fueran realmente útiles para el desarrollo de la habilidad escrita suya y de sus compañeros. Asimismo, esta experiencia me sirvió para conocer los intereses de los alumnos y las experiencias que pasan dentro del contexto del internado y de su formación en general, en la interacción con los otros o sin ellos.

Finalmente, al compartir de manera anónima algunos fragmentos de sus anécdotas con otros grupos, en especial con los de tutoría grupal de semestres avanzados, los comentarios que expresan al escucharlos ha sido siempre preguntar si la anécdota salió de sus compañeros del grupo, lo que refleja que las experiencias que comparten son en su mayoría comunes al contexto de una Normal Rural.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, 1ª ed., México: Paidós Educador
- Graves, Donald H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.
- Elliot, John (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista, Lucio (2014), *Metodología de la investigación* (6ª ed.), México: McGrawHill.